



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**“FATIAS DE TEMPO E FATIAS DE ESPAÇO”:
O CINEMA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA
(1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO)**

Carlos António Gonçalves Pereira

Relatório de Estágio 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

2019



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**“FATIAS DE TEMPO E FATIAS DE ESPAÇO”:
O CINEMA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA
(1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO)**

Carlos António Gonçalves Pereira

Relatório de Estágio 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

Orientadora: Professora Doutora Maria João Oliveira Antunes Barroso Hortas

2019

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, que me ensinou que é na partilha de quem somos, com os outros, que nos tornamos pessoas. Não podendo ver-me concluir esta etapa, teria, certamente, discutido comigo as muitas ideias que aqui deixo.

À minha mãe, pelo exemplo de esforço e dedicação que é. Menina, que aos 12 anos se fez mulher, um obrigado por me ensinar a ser.

À minha tia, por me mostrar que, se quiser, serei capaz de qualquer coisa.

Ao meu irmão, por gostar tanto de mim e por derrubar o que for preciso para que nada me fique em falta.

À Soraia, minha amizade, pelos silêncios confortáveis de olhares cúmplices e pelo apoio.

À Renata, à Sássia, à Anabela, à Ana, à Cátia, à Sara, à Marisa, um obrigado pelas gargalhadas, mas, sobretudo, um obrigado pelas lágrimas.

À Carla, à Dulce, à Noémia, à Rita, à Sofia e à Vera, colegas que se tornaram amigas, um obrigado pela partilha e pela motivação.

À Lalinha, por me acolher e me ajudar a acreditar em mim.

Ao João, por me guardar no coração como eu o guardo a ele.

À minha colega Inês, que, da casualidade, se tornou um dos meus pilares, durante este mestrado.

À colega Joana, pelo tamanho apoio, sem o qual não teria certamente atingido o que atingi.

À professora Maria João Hortas, pela confiança no meu trabalho e pelo apoio, não só neste trabalho, mas ao longo de todo o mestrado.

À professora Carolina Gonçalves, por se rir comigo e, especialmente, pela compreensão e motivação.

Aos professores Alfredo Dias, Luís Mendes, Nuno Ferreira, que sendo, por coincidência, os três primeiros professores com quem contactei na azáfama que foi fazer a licenciatura, fizeram-me acreditar no meu potencial.

Não seria quem sou, se não fosse também pelo contributo destas pessoas.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

O documento é, estruturalmente, constituído por duas partes correlacionadas: (i) caracterização, análise e reflexão das práticas pedagógicas implementadas e desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB; e (ii) um estudo empírico, desenvolvido em ambos os ciclos.

A investigação decorre da identificação da falta de motivação, por parte dos alunos, nas aprendizagens referentes à História e à Geografia. Nesse sentido, o estudo apresenta-se vinculado à utilização do Cinema, enquanto recurso motivador, no processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia. Este estudo explora a formação de cidadãos mais críticos e conscientes do mundo em que vivem, a partir da análise de situações socialmente relevantes, visualizadas em obras cinematográficas e comparadas às realidades pessoais de cada participante. Configuram-se, enquanto objetivos do estudo: (i) reconhecer as potencialidades do Cinema, enquanto recurso motivador para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia; (ii) compreender a viabilidade da utilização do Cinema, como fonte histórico-geográfica; (iii) explorar as potencialidades da visualização de filmes na análise crítica em História e Geografia; e (iv) compreender os contributos do recurso ao Cinema para a formação de uma consciência histórico-geográfica.

O escrutínio dos resultados atesta a análise crítica das dimensões de manipulação do tempo histórico, de mudança e causalidade espaciotemporal e de compreensão histórico-geográfica, como aquelas com maior nível de leitura e interpretação das mensagens veiculadas pelos filmes. O Cinema concretiza-se, portanto, enquanto fonte histórico-geográfica viável, potencializadora do pensamento crítico, face a questões socialmente relevantes, ancorado numa maior motivação e engajamento, por parte dos alunos. Verifica-se, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma consciência histórico-geográfica.

Palavras-chave: Cinema como recurso, questões socialmente relevantes, pensamento crítico, consciência histórico-geográfica

ABSTRACT

The present Internship Report is developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II curricular unit, part of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CBE, of the Lisbon School of Education.

The document structurally consists of two correlated parts: (i) characterization, analysis, and reflection upon the pedagogical practices implemented and developed in the 1st and 2nd CBE; and (ii) an empirical study developed in both cycles.

The research is based on the identification of lack of motivation of the students in learning tasks related to History and Geography. In this sense, the study is linked to the use of Cinema as a motivational resource in the teaching-learning process of History and Geography. This study explores the formation of more critical and conscious citizens of the world they live in, by analysing social issues depicted in cinematographic works and compared to each participant's personal realities. The study objectives are: (i) to recognize the potential of Cinema as a motivational resource for teaching and learning History and Geography; (ii) to understand the feasibility of using Cinema as a historical-geographical source; (iii) to explore the potential of film viewing for critical analysis in History and Geography; and (iv) to understand the contributions of the resort to Cinema for the formation of a historical-geographical awareness.

The scrutiny of the results testifies the critical analysis of the dimensions of manipulation of historical time, of spatiotemporal change and causality, and of historical-geographical understanding as those with a higher level of reading and interpretation from the messages conveyed by the films. Cinema, thus, takes place as a viable historical-geographical source, capable of potentiating critical thinking, regarding social issues, anchored in students' higher levels of motivation and commitment. Consequently, the development of a historical-geographical awareness is also verified.

Keywords: Cinema as resource, social issues, critical thinking, historical-geographical awareness

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
I – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico.....	3
1. Metodologia	5
1.1. Opções metodológicas.....	5
1.1.1. Natureza metodológica	5
1.1.2. Métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados	5
2. Análise da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	7
2.1.1. Instituição	7
2.1.2. Ação pedagógica da professora cooperante.....	7
2.1.3. Turma.....	8
2.2. Problematização dos dados do contexto.....	9
2.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção.....	9
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas	10
2.2.3. Reflexão sobre a implementação dos objetivos de intervenção	12
3. Análise da prática pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	13
3.1.1. Instituição	13
3.1.2. Ação pedagógica das professoras cooperantes	14
3.1.3. Turmas	15
3.1.3.1. Turma A	15
3.1.3.1. Turma B.....	15
3.2. Problematização dos dados do contexto.....	16
3.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção.....	16
3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas	16
3.2.3. Reflexão sobre a implementação dos objetivos de intervenção	18

4. Análise crítica e comparativa da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico	19
II – Estudo empírico “Fatias de tempo e fatias de espaço”: o Cinema no ensino-aprendizagem da História e da Geografia	25
1. Contextualização da problemática e objetivos do estudo	27
2. Cinema na Educação.....	29
2.1. Cinema no ensino e na aprendizagem da História e da Geografia	30
2.1.1. Filmes escolhidos.....	31
2.1.1.1. <i>Inês de Castro</i> (1944), de Leitão de Barros.....	31
2.1.1.2. <i>Aniki Bóbo</i> (1942), de Manoel de Oliveira.....	32
2.1.1.3. <i>Capitães de Abril</i> (2000), de Maria de Medeiros	33
2.1.1.4. <i>Blue Planet</i> (1990), de Ben Burt	33
2.1.1.5. <i>Lisbon Story</i> (1942), de Wim Wenders	34
2.1.2. Produção de um filme	34
2.2. Questões socialmente relevantes	35
2.3. Construção de consciência e pensamento críticos.....	36
3. Metodologia	39
3.1. Opções metodológicas.....	39
3.1.1. Natureza do estudo	39
3.1.2. Métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados.....	39
3.2. Caracterização dos participantes	40
3.3. Princípios éticos do processo de investigação.....	40
3.4. Desenho da intervenção associado ao estudo	41
4. Resultados: o Cinema no ensino e na aprendizagem da História e da Geografia..	43
4.1. Potencialidades do Cinema, enquanto recurso motivador para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia	43
4.2. Viabilidade da utilização do Cinema, como fonte histórico-geográfica.....	44
4.2.1. <i>Inês de Castro</i>	44
4.2.2. <i>Aniki Bóbo</i>	45
4.2.3. <i>Capitães de Abril</i>	45
4.2.4. <i>Blue Planet</i>	45

4.2.5. <i>Lisbon Story</i>	45
4.3. Potencialidades da visualização de filmes na análise crítica em História e Geografia	46
4.3.1. <i>Inês de Castro</i>	46
4.3.2. <i>Aniki Bóbo</i>	49
4.3.3. <i>Capitães de Abril</i>	52
4.3.4. <i>Blue Planet</i>	56
4.3.4. <i>Lisbon Story</i>	60
4.4. Contributos do recurso ao Cinema para a formação de uma consciência histórico-geográfica	64
5. Conclusões	67
Reflexão final	71
Referências	73
Anexos	83
Anexo A. 1.º Ciclo do Ensino Básico: entrevista à professora cooperante	85
Anexo B. 1.º Ciclo do Ensino Básico: grelhas de diagnóstico	89
Anexo C. 1.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades e fragilidades da turma registadas durante a observação	93
Anexo D. 1.º Ciclo do Ensino Básico: grelhas de registo de observação	95
Anexo E. 2.º Ciclo do Ensino Básico: entrevistas às professoras cooperantes	107
Anexo F. 2.º Ciclo do Ensino Básico: grelhas de diagnóstico	117
Anexo G. 2.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades e fragilidades das turmas registadas durante a observação	123
Anexo H. 2.º Ciclo do Ensino Básico: grelhas de registo de observação	125
Anexo I. Questionário aplicado aos participantes	133
Anexo J. Tratamento da informação recolhida nos questionários	135
Anexo K. Sistematização dos conteúdos programáticos, objetivos e competências histórico-geográficas trabalhados a partir do filme <i>Inês de Castro</i>	143
Anexo L. Planificação de sessões para a visualização e discussão do filme <i>Inês de Castro</i>	145

Anexo M. Guião de visualização e escuta ativas disponibilizado no filme <i>Inês de Castro</i>	149
Anexo N. Tratamento dos dados recolhidos dos guiões de visualização e escuta ativas disponibilizados no filme <i>Inês de Castro</i>	153
Anexo O. Sistematização dos conteúdos programáticos, objetivos e competências histórico-geográficas trabalhados a partir do filme <i>Aniki Bóbo</i>	155
Anexo P. Planificação de sessões para a visualização e discussão do filme <i>Aniki Bóbo</i>	157
Anexo Q. Guião de visualização e escuta ativas disponibilizado no filme <i>Aniki Bóbo</i>	161
Anexo R. Tratamento dos dados recolhidos dos guiões de visualização e escuta ativas disponibilizados no filme <i>Aniki Bóbo</i>	165
Anexo S. Sistematização dos conteúdos programáticos, objetivos e competências histórico-geográficas trabalhados a partir do filme <i>Capitães de Abril</i>	171
Anexo T. Planificação de sessões para a visualização e discussão do filme <i>Capitães de Abril</i>	175
Anexo U. Guião de visualização e escuta ativas disponibilizado no filme <i>Capitães de Abril</i>	181
Anexo V. Tratamento dos dados recolhidos dos guiões de visualização e escuta ativas disponibilizados no filme <i>Capitães de Abril</i>	187
Anexo W. Sistematização dos conteúdos programáticos, objetivos e competências histórico-geográficas trabalhados a partir do filme <i>Blue Planet</i>	195
Anexo X. Planificação de sessões para a visualização e discussão do filme <i>Blue Planet</i>	197
Anexo Y. Guião de visualização e escuta ativas disponibilizado no filme <i>Blue Planet</i>	203
Anexo Z. Tratamento dos dados recolhidos dos guiões de visualização e escuta ativas disponibilizados no filme <i>Blue Planet</i>	207
Anexo AA. Sistematização dos conteúdos programáticos, objetivos e competências histórico-geográficas trabalhados a partir do filme <i>Lisbon Story</i>	213

Anexo BB. Planificação de sessões para a visualização e discussão do filme <i>Lisbon Story</i>	215
Anexo CC. Guião de visualização e escuta ativas disponibilizado no filme <i>Lisbon Story</i>	221
Anexo DD. Tratamento dos dados recolhidos dos guiões de visualização e escuta ativas disponibilizados no filme <i>Lisbon Story</i>	227
Anexo EE. Planificação de sessões para a produção do filme <i>Sempre, 25 de Abril sempre!</i>	233
Anexo FF. Ficha de planificação do argumento do filme <i>Sempre, 25 de Abril sempre!</i>	239
Anexo GG. Argumento final do filme <i>Sempre, 25 de Abril sempre!</i>	245
Anexo HH. Registo fotográfico do filme <i>Sempre, 25 de Abril sempre!</i>	253

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Explicação da reação de D. Afonso IV ao romance de D. Pedro e D. Inês de Castro, realizada por um aluno	47
Figura 2. Explicação da atitude de D. Pedro, após a coroação, relativamente a D. Inês de Castro	47
Figuras 3 e 4. Excertos das opiniões sobre o casamento combinado, nos dias de hoje, comparado com o casamento de D. Pedro e D. Constança, realizadas por uma aluna e um aluno	48
Figura 5. Razão pela qual não gostaria de ter aulas numa escola estadonovista, dada por um aluno	49
Figura 6. Descrição da escola estadonovista, comparada à escola dos alunos, realizada por uma aluna	50
Figuras 7 e 8. Descrições de atitudes perante o Estado Novo, se fossem cidadãos dessa época, realizadas por dois alunos.	53
Figura 9. Explicação das consequências para o conhecimento sobre o Estado Novo, enquanto conse- quência da destruição de documentos.	54
Figura 10. Explicação da resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano, quando o primeiro diz «o poder já está na rua», realizada por um aluno	55
Figura 11. Explicação de uma das situações do filme com que mais discorda, dada por um aluno	56
Figura 12. Razões que contribuíram para o período de tempo necessário para a primeira ida ao espaço, pelos humanos, explicadas por uma aluna	58
Figura 13. Explicação da afirmação «ver a Terra por fora é descobrir um planeta totalmente novo», dada por um aluno	58
Figura 14. Explicação da importância de observar a Terra a partir do espaço, dada por uma aluna	59
Figuras 15 e 16. Explicações da comparação feita por Manoel de Oliveira, realizadas por dois alunos	61

Figura 17. Explicação da importância da livre circulação de pessoas, realizada por uma aluna	62
Figura 18. Explicação da afirmação «a Europa é um lugar pequeno... as línguas mudam, a música muda, as notícias são diferentes, mas... a paisagem fala a mesma língua e conta histórias dum velho continente cheio de guerra e paz», realizada por um aluno	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Sistematização dos objetivos gerais e específicos, respectivas estratégias, atividades e áreas curriculares, explorados, com a turma do 1.º CEB	11
Tabela 2. Sistematização dos objetivos gerais e específicos, respectivas estratégias, atividades e áreas curriculares, explorados, com as turmas do 2.º CEB	17
Tabela 3. Sistematização das frequências das categorias, por grupo, nos inquéritos inicial e final, relativamente às razões que justificam a possibilidade de aprendizagem, através de filmes, de conteúdos da História e da Geografia	43
Tabela 4. Sistematização das respostas obtidas, por grupo, nos inquéritos inicial e final, à possibilidade de aprendizagem, através de filmes, de conteúdos da História e da Geografia	44
Tabela 5. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Inês de Castro</i> , que competem para a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos	47
Tabela 6. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em <i>Inês de Castro</i> , que compete para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico	48
Tabela 7. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em <i>Aniki Bóbo</i> , que compete para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico	49
Tabela 8. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Aniki Bóbo</i> , que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal	50
Tabela 9. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em <i>Aniki Bóbo</i> , que compete para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica	50
Tabela 10. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Aniki Bóbo</i> , que competem para a dimensão relativa à problematização da realidade social	51

Tabela 11. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em <i>Capitães de Abril</i> , que compete para a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos	52
Tabela 12. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Capitães de Abril</i> , que competem para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico	53
Tabela 13. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Capitães de Abril</i> , que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal	54
Tabela 14. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Capitães de Abril</i> , que competem para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.....	55
Tabela 15. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em <i>Blue Planet</i> , que compete para a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos	57
Tabela 16. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em <i>Blue Planet</i> , que compete para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.	57
Tabela 17. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Blue Planet</i> , que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal.....	58
Tabela 18. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Blue Planet</i> , que competem para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.....	59
Tabela 19. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Blue Planet</i> , que competem para a dimensão relativa à problematização da realidade social	59
Tabela 20. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em <i>Lisbon Story</i> , que compete para a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos	60

Tabela 21. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em <i>Lisbon Story</i> , que compete para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.....	61
Tabela 22. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Lisbon Story</i> , que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal.....	62
Tabela 23. Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em <i>Lisbon Story</i> , que competem para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo(s) do Ensino Básico
ESELx	Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Território de intervenção prioritária

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx).

A PES II consagra-se enquanto a ação prática, sustentada nas aprendizagens concretizadas, ao longo da componente curricular do ciclo de estudos, e nas crenças pessoais do futuro professor. Tal tem, implicitamente, em vista a conceção de que formas distintas de entender a docência “podem implicar maneiras diferentes de construir a identidade docente” (Gil & Valenzuela, 2016, p. 39).

É intuito deste relatório a descrição analítica e avaliativa, numa perspetiva reflexiva e interpretativa, de ambos os contextos de estágio, em 1.º e em 2.º CEB, desenvolvidos em duas instituições de ensino públicas, situadas em Lisboa. O relatório encerra, também, um estudo empírico, desenvolvido em ambos os ciclos, vinculado à utilização do Cinema no processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia.

A estrutura organizativa do presente documento contempla duas partes que, apesar de distintas, detêm uma correlação. Na primeira parte, são apresentadas as práticas pedagógicas implementadas e desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB e, na segunda, o estudo empírico supramencionado.

No que concerne à estrutura da primeira parte, esta corresponde a quatro capítulos. No primeiro capítulo, são expostas as opções metodológicas privilegiadas, nomeadamente a natureza da metodologia e respetivos métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados. O segundo e o terceiro capítulos configuram as análises das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, respetivamente, incluindo a caracterização de ambos os contextos, a problematização proveniente das caracterizações e as respetivas análises reflexivas da implementação dos objetivos dos planos de intervenção (PI) construídos para cada contexto. O quarto e último capítulo da primeira parte concretiza-se numa análise crítica e comparativa da prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos, evidenciando as suas diferenças e semelhanças.

Relativamente à estrutura da segunda parte, esta engloba cinco capítulos distintos. O primeiro capítulo corresponde à contextualização, explicando-se, a partir das informações recolhidas e apresentadas na primeira parte, a problemática, as questões e os objetivos do estudo empírico. O segundo capítulo contém a revisão de literatura realizada para fundamentar teoricamente o estudo. As opções metodológicas do estudo são apresentadas no terceiro capítulo. No que se refere ao quarto capítulo, este concretiza-se através da apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, de acordo com os objetivos inicialmente definidos, enquanto condutores do estudo. O quinto e último capítulo desta parte apresenta as conclusões extraídas do estudo empírico.

Enquanto epílogo do relatório, é apresentada uma reflexão final, detentora de uma análise dos contributos da PES II para o desenvolvimento das competências profissionais, com a elencação das dimensões mais significativas para o crescimento pessoal e profissional do autor.

**I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º
CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

1. METODOLOGIA

No presente capítulo, são apresentadas as opções metodológicas, no que concerne à natureza metodológica, aos métodos e às técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados, levados a cabo para a implementação dos PI¹, durante a prática pedagógica no 1.º e no 2.º CEB.

Considerando que ambos os PI foram centrados nas necessidades de cada uma das turmas, esclarecer as opções metodológicas aplicadas revela-se fulcral, colocando em evidência o modo como foi realizado o levantamento das características das turmas, num cenário em que as potencialidades foram utilizadas enquanto veículo para a colmatação das fragilidades.

1.1. Opções metodológicas

1.1.1. Natureza metodológica

A metodologia privilegiada na prática pedagógica, em ambos os ciclos, caracterizou-se por uma epistemologia qualitativa, englobando procedimentos metodológicos próximos dos da investigação-ação.

A metodologia qualitativa apresenta um carácter descritivo, com análise indutiva dos dados, em que são colocadas hipóteses à medida que se interpretam os dados. Os investigadores encaram o ambiente natural enquanto fonte direta de dados, com especial ênfase nos processos e na forma como os participantes dão sentido às suas vidas, e não, simplesmente, nos produtos (Bogdan & Biklen, 1994/2013). No campo educativo, no que concerne à investigação-ação, pode afirmar-se que ela se apresenta, também, sob uma “forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar” (Coutinho, 2016, p. 364), com foco e em interação constante com um problema inicialmente levantado, como aconteceu em ambos os contextos.

1.1.2. Métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados

A recolha de informação é um processo que requer uma atenção pormenorizada, e um conjunto de diferentes abordagens para, assim, garantir que os dados recolhidos são o mais rigorosos possível (*idem, ibidem*; Bogdan & Biklen, 1994/2013). Desta forma,

¹ A metodologia específica para o estudo empírico é esclarecida posteriormente.

considerou-se de relevada importância o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: (i) entrevistas; (ii) observação direta; e (iii) análise documental.

Relativamente às entrevistas, estas foram realizadas às professoras cooperantes, através de um guião de entrevista semiestruturada. Este instrumento teve como principais objetivos a caracterização dos contextos educativos e, em particular, dos grupos de alunos. O guião de entrevista teve por objetivo permitir que “o entrevistado fosse o mais coerente possível nas suas respostas e distinguisse as declarações de opinião, intenção, acção [*sic*]” (A. Cunha, 2007, p. 74), através da argumentação das suas próprias ideias (Méndez, 2002).

No que se refere à técnica de observação direta, capaz de captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos” (Quivy & Campenhout, 1992/2008, p. 196), utilizaram-se, enquanto instrumentos, durante os períodos de observação, (i) as notas de campo e (ii) as grelhas de diagnóstico. As notas de campo foram fundamentais, na medida em que os resultados de um estudo qualitativo são baseados “em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994/2013, p. 150). Como tal, a partir deste registo decorrentes das atividades observadas, evidenciaram-se as potencialidades, bem como as fragilidades, das turmas. As grelhas de diagnóstico, por sua vez, possibilitaram um registo das aprendizagens nas diferentes áreas curriculares e das atitudes e valores das turmas, no geral, e de cada aluno, em particular. Durante a intervenção, foram utilizados (i) os balanços de aulas, (ii) os registos de coavaliação e (iii) as grelhas de registo de observação e listas de verificação, centradas nos produtos e, em particular, nos processos, cujo posterior tratamento permitiu aferir a evolução dos alunos e o grau de concretização dos objetivos dos PI.

A análise documental, particularmente a dos Projetos Educativos de cada instituição e dos documentos normativos, teve como principal objetivo a identificação das linhas orientadoras das instituições. Durante a intervenção, essa análise foi, substancialmente, feita através (i) dos produtos realizados pelos alunos, consagrando-se as observações nas grelhas de registo, (ii) da revisão da literatura, capaz de assegurar uma prática mais informada e esclarecida, e (iii) da adequação dos próprios PI, através da concretização de adaptações, quando necessárias foram.

Em ambos os contextos, foi realizado um inquérito por questionário, com o objetivo de obter um esclarecimento, por parte dos alunos, relativamente às intervenções.

2. ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Existe, na intervenção, uma perspetiva emancipatória, que, quando previamente estruturada, é capaz de ultrapassar “as dimensões técnico-aplicacionista momentânea e pontual” (Felício & Oliveira, 2008, p. 218). De facto, é ela o ponto de partida para viabilizar o planeamento consciente e a definição de critérios e práticas que possibilitem a ação direta e indireta no desenvolvimento de qualquer grupo de alunos e, também, na autorreflexão e no autoconhecimento de (futuros) profissionais da educação.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. Instituição

A instituição pública de ensino, onde decorreu a intervenção, é parte de um agrupamento de escolas inserido no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), localizado num contexto socioeconómico diverso, na área de Lisboa, em que, aproximadamente, 11,5% da população residente se encontra em idade escolar obrigatória (Câmara Municipal de Lisboa, 2016). Com uma “população discente, cuja idade se encontra adequada ao ano de escolaridade que frequenta, [com] grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais”² (Projeto Educativo, 2017, p. 4), o agrupamento abrange as valências do pré-escolar ao ensino secundário, apresentando uma oferta educativa capaz de dar resposta à diversidade estudantil aí presente.

Priorizando o conhecimento e a formação pessoal e social, o agrupamento aposta numa articulação horizontal e vertical entre os docentes, para acompanhar os alunos, nos sucessos e insucessos das suas aprendizagens, fomentando a escola enquanto lugar e tempo “capazes de estimular apropriações e construções autónomas” (*idem*, p. 12).

2.1.2. Ação pedagógica da professora cooperante

Em linha com o exposto anteriormente, no que concerne aos princípios orientadores, a professora cooperante promovia a autonomia dos alunos, privilegiando a participação e o

² Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte nas referências.

diálogo, bem como a responsabilização de cada um pelas tarefas que lhes eram confiadas. Relativamente à organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, verificou-se uma heterogeneidade de metodologias, compreendendo a necessidade de diferenciação e de individualização de estratégias, consoante os alunos e as atividades em desenvolvimento. Não obstante, um momento de leitura autónoma, a partir do manual ou de outro suporte escrito, dava início à maioria das propostas de aprendizagem, seguindo de uma discussão, em grande grupo, e posterior trabalho individual ou em pequeno grupo.

Os procedimentos delimitados, suportados pelo reforço positivo, contribuíam para o desenvolvimento de competências sociais e de autonomia, em que a professora assumia o papel mediador, circulando pela sala e auxiliando os alunos. Em suma, permitiam a construção de um ambiente de aula auspicioso, visto “darem aos alunos a sensação de terem feito a coisa certa no momento certo” (Lester, Allanson & Notar, 2017, p. 405)³, colocando em evidência o propósito estabelecido e fechando, assim, espaço à dúvida, por parte do aluno.

A regulação e avaliação das aprendizagens traduzia-se numa avaliação contínua de processos e produtos, através de um acompanhamento individualizado (cf. Anexo A). Somava-se a realização de fichas de avaliação sumativa nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Os alunos utilizavam, também, grelhas de pilotagem, afixadas numa das paredes da sala.

2.1.3. Turma

A turma de 4.º ano de escolaridade, com a qual se implementou o plano de intervenção, era constituída por 25 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do masculino. Em termos etários, a turma era homogénea, com a maioria dos alunos entre os 9 e os 10 anos de idade. O grupo de alunos era, na sua maioria, da região de Lisboa, vivendo com o agregado familiar original, que era, na sua generalidade, nuclear (pais e eventuais irmãos), existindo um elemento que vivia com a avó. A maioria dos alunos pertencia a um agregado familiar com um nível socioeconómico médio. Nesta turma, encontravam-se três crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho): (i) uma criança com transtorno do espectro do autismo; (ii) uma com dislexia e

³ Tradução livre do autor. No original, “give the students a feeling of doing the right thing at the right time” (Lester et al., 2017, p. 405).

disortografia; e (iii) uma com défice cognitivo.

Quanto aos níveis de desenvolvimento, a turma demonstrava, ao nível das competências sociais, desempenhos expectáveis para o ano de escolaridade (cf. Anexo A), revelando autonomia, empenho e responsabilidade pelas tarefas que lhes são solicitadas, sentido de cooperação, motivação, envolvimento e interesse pelos conteúdos lecionados (cf. Anexo B). Apresentavam, todavia, fragilidades ao nível da pontualidade e da gestão pessoal e interpessoal de comportamentos/attitudes (cf. Anexos A, B e C). A maioria dos alunos demonstrava capacidade para ultrapassar autonomamente os conflitos que surgiam e, fora do contexto de sala de aula, mantinha-se junto, na maior parte do tempo.

No que diz respeito às aprendizagens e dificuldades, identificadas no período de observação (cf. Anexos B e C), foi possível averiguar que, na área curricular de Português, existia domínio na capacidade de compreensão literal de texto, na construção frásica e na expressão oral com recurso à argumentação. No que concerne às fragilidades desta área, evidenciaram-se a leitura pouco fluente, a produção escrita, com ortografia e pontuação deficitárias e a ineficiente seleção e organização de informação. No respeitante à área curricular de Estudo do Meio, verificou-se que, a par do conhecimento dos principais acontecimentos históricos aprendidos, existiam dificuldades na leitura de diferentes fontes e na seleção e organização de informação. Quanto à área curricular de Matemática, foi evidente um cálculo mental improficiente, apesar da predisposição para a sua realização. Existia domínio nas contagens progressivas e regressivas com números naturais, contraposto às dificuldades na divisão com números racionais. No que está relacionado com as Expressões Artísticas e Motoras, o interesse genuíno, por parte dos alunos, contrastava com a pouca diversidade de técnicas aplicadas, por exemplo, nas Artes Visuais.

2.2. Problematização dos dados do contexto

2.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção

Posteriormente ao período de observação e à subsequente análise da diagnose realizada, surgiram algumas questões, que conduziram à problematização do contexto e da intervenção, na tentativa de aliar as potencialidades à colmatação das fragilidades (cf. Anexo C). Elencam-se, seguidamente, essas questões:

- (i) Que tipo de atividades promover no sentido de reforçar a autonomia e a

cooperação entre pares/grupo?

(ii) Como realizar uma abordagem globalizante e integrada do currículo?

(iii) Que tipo de atividades promover e que materiais utilizar no melhoramento da seleção de informação?

(iv) Como melhorar a compreensão dos principais factos históricos?

(v) Como promover a utilização e interpretação de diferentes fontes históricas?

(vi) Que tipo de atividades promover e que materiais utilizar para o desenvolvimento do conhecimento histórico-geográfico?

Desta forma, definiu-se, como problemática central do PI, seguindo, por um lado, uma lógica de continuidade com a dinâmica de trabalho da referida turma, e por outro, uma lógica introdutória de novas dinâmicas: «*De que modo a participação dos alunos na gestão e regulação dos processos de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e histórico-geográficas?*».

Assim, com base no na problemática, definiram-se os objetivos gerais do PI:

(i) Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem;

(ii) Desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita; e

(iii) Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em

História e Geografia.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas

A abordagem dos conteúdos, numa visível complementaridade, possibilita leituras enriquecedoras das problemáticas a serem trabalhadas e um maior envolvimento dos alunos (Beane, 2003; Booth & Ainscow, 2002; Marchão, 2010; Leite, 2018). Considerando que “as práticas centradas na criança procuram dar uma resposta efetiva e eficaz às necessidades coletivas dos alunos, . . . mantendo a motivação e o envolvimento” (Leite, 2018, p. 432), as principais linhas orientadoras da intervenção foram: (i) a interdisciplinaridade e a integração curricular; (ii) a diferenciação pedagógica; (iii) o currículo em espiral; e (iv) a aprendizagem exploratória. Nesse sentido, as estratégias globais de toda a intervenção traduziram-se na implementação de práticas ativas, que permitiram uma maior implicação do aluno, e na diversificação de tipologias de atividades com fins comuns, como se constata na Tabela 1.

Tabela 1

Sistematização dos objetivos gerais e específicos, respetivas estratégias, atividades e áreas curriculares, explorados, com a turma do 1.º CEB.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Áreas
1. Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem	1.1. Construir, semanalmente, o PIT de acordo com as suas fragilidades. 1.2. Planificar o TEA no PIT. 1.3. Autoavaliar o desempenho no TEA. 1.4. Realizar as tarefas a que se propõe nos tempos definidos. 1.5. Realizar as tarefas do TEA de forma autónoma.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Matemática ▪ Estudo do Meio ▪ Expressões Artísticas e Físico-Motoras
	Estratégias globais de intervenção <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementação da rotina de planificação e avaliação do Plano Individual de Trabalho (PIT); ▪ Criação de um espaço, na sala de aula, e construção de materiais para o Tempo de Estudo Autónomo (TEA). 	
	Atividades implementadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamização de momentos de TEA. 	
2. Desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita	2.1. Utilizar diferentes estratégias de seleção de informação. 2.2. Selecionar a informação mais importante. 2.3. Organizar a informação mais importante. 2.4. Planificar textos expositivos e textos dramáticos. 2.5. Redigir corretamente. 2.6. Respeitar as regras de pontuação e de ortografia. 2.7. Mobilizar vocabulário específico do tema do texto. 2.8. Rever/melhorar texto produzido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Estudo do Meio ▪ Matemática ▪ Artes Visuais ▪ Expressão Dramática/Teatro
	Estratégias globais de intervenção <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementação de estratégias de seleção de informação; ▪ Implementação de estratégias para a realização de produções escritas. 	
	Atividades implementadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificação, textualização e revisão de produções escritas – textos narrativo, expositivo e dramático (individual, pares e pequeno grupo); ▪ Comunicações orais informais das diversas estratégias utilizadas na seleção de informação; ▪ Realização e discussão de fichas de apoio, com esquemas hierarquizantes da informação; ▪ Construção e resolução de problemas. 	
3. Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia	3.1. Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens. 3.2. Selecionar e organizar informação de natureza diversa. 3.3. Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. 3.4. Desenvolver uma atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Estudo do Meio ▪ Matemática ▪ Artes Visuais ▪ Expressão Dramática/Teatro
	Estratégias globais de intervenção <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementação de estratégias de recolha de informação em diferentes formatos; ▪ Implementação de estratégias para a realização de análises críticas de diferentes documentos. 	
	Atividades implementadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualização e discussão oral e escrita de filmes; ▪ Estruturação e construção de bandas desenhadas, a partir de informação recolhida; ▪ Análise de documentos cartográficos; ▪ Construção de argumento, set, organização de figurinos e realização de um filme; ▪ Realização de folhetos, panfletos, harmónios, a partir de informação recolhida e hierarquizada. 	

2.2.3. Reflexão sobre a implementação dos objetivos de intervenção

A presente reflexão tem por base os dados obtidos, presentes no Anexo D.

O primeiro objetivo geral – adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem – foi trabalhado e aprofundado, em atividades distintas e numa abordagem interdisciplinar, sobretudo, através do TEA. É relevante assinalar que o PIT foi introduzido pelo grupo de intervenção, demonstrando-se uma novidade para a turma. Não obstante, a planificação deste instrumento foi conseguida e relevou ter uma evolução, ainda que ligeira, em todos os objetivos específicos. Pode afirmar-se que houve uma tomada de consciência gradual, por parte da generalidade dos alunos, relativamente às suas dificuldades.

No que diz respeito ao segundo objetivo – desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita –, a estruturação do trabalho e a disponibilização de recursos capazes de facilitar essa estruturação mostraram-se de capital importância. É de salientar, ainda, que este objetivo exige um trabalho a longo prazo, pelo que a evolução, sendo positiva, não se revelou significativa. Todavia, a planificação e a revisão de textos revelaram-se profícuas: a primeira pela capacidade organizacional que os alunos foram desenvolvendo, através da definição de objetivos e da mobilização de conteúdos (O. Sousa, 2015); a segunda pelo desenvolvimento da capacidade de distanciamento e posterior avaliação do produto realizado (Barbeiro & Pereira, 2007; O. Sousa, 2015), que permitiu constatar que houve uma tomada de consciência relativamente à necessidade de reler e confirmar se o produto final ia ao encontro da planificação inicialmente criada.

Relativamente ao terceiro objetivo – utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia –, os alunos demonstraram algumas melhorias, no decurso da intervenção, em particular, na análise crítica. Acredita-se que a diversificação de fontes, especialmente, com a interpretação de fotografias, BD, mapas, filmes, e a posterior discussão das mesmas, terá contribuído para a promoção de “um intenso debate de ideias e perspectivas [*sic*] com argumentações” (Reigada, 2015, p. 298), dotando os alunos de conhecimentos, atitudes e valores que poderão, eventualmente, contribuir para uma intervenção mais ativa, em especial no seu futuro, enquanto cidadãos. Apesar desta evolução, verificou-se que teria sido proveitoso desenvolver mais atividades alinhadas com o cruzamento de informação proveniente de diversas fontes para o mesmo fim.

3. ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Pressupõe-se que, através da recolha e análise de dados, sejam identificados vários elementos pertinentes na sinalização de potencialidades e de fragilidades das turmas, que serão decisivos na mobilização de saberes e conhecimentos que, ao serem integrados ou combinados, permitem a realização de um plano contextualizado (Mesquita, 2015; Morin, 2002). Nesse sentido, a prática pedagógica, ao nível do 2.º CEB, centrada em duas disciplinas, ganha sentido apenas quando pensada de forma globalizante, numa perspetiva interdisciplinar, capaz de conduzir o aluno, ensinando-o a aprender a aprender. Depreende-se, assim, a necessidade do professor apresentar uma atitude que vá além da do mero ensino expositivo, promotor de uma acumulação de conhecimentos (Gil & Valenzuela, 2016; Leite, 2018; Mesquita, 2015; Serralha, 2018). Tal atitude revela-se nefasta e traduz o processo de ensino-aprendizagem numa “significação sagrada, esotérica e incompreensível, produzindo uma desmotivação generalizada em grandes camadas de alunos” (Alonso, 2002, p. 64).

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

3.1.1. Instituição

A intervenção pedagógica, realizada no 2.º CEB, decorreu numa instituição pública de ensino, pertencente a um agrupamento de escolas inserido na rede TEIP, que serve um conjunto de freguesias da zona central de Lisboa, em que, aproximadamente, 12,9% da população residente se encontra em idade escolar obrigatória (Câmara Municipal de Lisboa, 2016). Servindo alunos de proveniências e contextos socioeconómicos diversos, “onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns”⁴ (Projeto Educativo 2017-2021, 2017, p. 5), o agrupamento abrange as valências do pré-escolar ao 3.º CEB, em edifícios distintos.

Apesar da reduzida taxa de sucesso escolar dos seus alunos e do fraco envolvimento dos encarregados de educação, o agrupamento estabelece parcerias com diversas instituições

⁴ Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte nas referências.

de forma a assegurar o seu principal objetivo, ao querer-se como “polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa” (*idem, ibidem*).

3.1.2. Ação pedagógica das professoras cooperantes

Os princípios orientadores da ação pedagógica das professoras cooperantes revelaram uma particular preocupação quanto ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais, privilegiando a participação e o diálogo, em sala de aula. Demonstrava-se evidente o recurso a uma metodologia expositiva, suportada pelo uso de manuais e recursos audiovisuais, com ênfase nos trabalhos de casa, enquanto veículo para a consolidação de conteúdos e colmatação de fragilidades. A ação pedagógica observada era, assim, espelho de um modelo de instrução direta, em que os conteúdos eram apresentados “mais ou menos na sua forma final” (Praia, 2000, p. 122), com as professoras no papel de líderes instrucionais, fomentadoras de uma aprendizagem por receção (Praia, 2000; Veiga, Caldeira & Melo, 2013), numa lógica behaviorista da aprendizagem como produto (Marchão, 2010). As propostas de aprendizagem iniciavam-se, geralmente, com a introdução da atividade, em que os conteúdos eram referidos, seguida da exploração de textos e outros recursos (imagens, vídeos, áudio), em grande grupo. Sucedia-se um primeiro momento de partilha de dúvidas e questões e, posteriormente, a resolução de exercícios de aplicação/revisão, a elaboração de resumos/esquemas, surgindo, por fim, as atividades de consolidação. Durante a realização das atividades, as professoras circulavam pela sala, promovendo um acompanhamento mais individualizado.

No que concerne à organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, a atividade letiva era organizada com base na seleção prévia, realizada pelo grupo disciplinar, dos conteúdos a lecionar, de acordo com os programas respetivos. Acrescia o diálogo da equipa pedagógica, responsável por cada uma das turmas, que se constituía fundamental, já que “a análise conjunta das situações, a discussão, negociação, planeamento de formas de resolver problemas, a experimentação apoiada e sustentada por pares . . . são imprescindíveis” na formação dos alunos (Leite, 2016, p. 8).

Relativamente aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, a sua implementação acontecia continuamente, através da observação direta e do registo em grelhas de observação com escalas de classificação, no decorrer das atividades em aula.

A este instrumento eram somados trabalhos individuais e de grupo, realizados dentro e fora do contexto institucional, e duas fichas de avaliação sumativa, por período.

3.1.3. Turmas

3.1.3.1. Turma A

A turma A era constituída por 22 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 9 do masculino. Nesta turma, encontravam-se cinco elementos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho): (i) uma criança de 14 anos institucionalizada, com problemas emocionais; (ii) uma com dislexia; (iii) duas com problemas de escrita e linguagem; e (iv) uma com hiperatividade diagnosticada. Quanto aos níveis de desenvolvimento das aprendizagens, o aproveitamento no 1.º período foi considerado como «não satisfatório» (cf. Anexo E), apresentando resultados negativos na disciplina de Português e de História e Geografia de Portugal. A partir da diagnose realizada durante a observação (cf. Anexo F), constatou-se que a maioria dos alunos demonstrava dificuldades de concentração e comunicação, embora fossem muitos participativos na aula. Estes alunos, na sua generalidade, apresentavam, também, uma fraca assiduidade e falta de métodos de estudo, traduzida num ritmo de trabalho lento (cf. Anexos E e F).

3.1.3.1. Turma B

A turma B constituía-se por 25 alunos, pertencendo 11 ao sexo feminino e 14 ao masculino. É de referir que, nesta turma, estavam integradas três crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão: (i) duas evidenciavam problemas de escrita e linguagem; e (ii) uma apresentava dificuldades de raciocínio lógico-dedutivo, com acompanhamento psicológico. Quanto aos níveis de desenvolvimento, o aproveitamento no 1.º período foi classificado como «satisfatório» (cf. Anexo E), apresentando resultados negativos na disciplina de Português e de História e Geografia de Portugal. Apesar da frequência com que participava nas aulas, a turma revelava, na sua generalidade, fraca capacidade de organização das tarefas de estudo, que se refletia nas fragilidades ao nível dos conhecimentos, como se constata nas grelhas de diagnóstico (cf. Anexo F).

3.2. Problematização dos dados do contexto

3.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção

Decorrido o período de observação, e fruto da reflexão e da análise do supramencionado, surgiram algumas questões orientadoras, cuja consideração foi pertinente no desenho do PI, de forma a colmatar as fragilidades identificadas (cf. Anexo G), nomeadamente:

(i) Que tipo de atividades promover e que materiais utilizar no sentido de desenvolver competências de produção textual?

(ii) Que fontes devem ser exploradas de forma a permitir o desenvolvimento de algumas competências histórico-geográficas?

(iii) Como estimular um discurso oral coerente e adequado a diversas situações?

Seguindo uma lógica mista de continuidade com a dinâmica de trabalho das referidas turmas, por um lado, e de introdução de novas dinâmicas, por outro, definiu-se, como problemática central do contexto: «*De que modo a implementação das estratégias de aprendizagem, centradas no aluno, contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas e histórico-geográficas?*».

Elencam-se os objetivos gerais definidos, de acordo com a problemática:

(i) Desenvolver as competências de produção escrita;

(ii) Melhorar as competências de comunicação oral; e

(iii) Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia.

3.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas

Com a intencionalidade de colocar os alunos enquanto “atores envolvidos no cenário da educação” (F. Pereira & Santos, 2014, p. 5), as linhas orientadoras da intervenção no 2.º CEB foram: (i) a diferenciação pedagógica; (ii) a pedagogia ativa; (iii) a participação democrática; e (iv) a interação sistemática entre professor e aluno. A implementação de práticas ativas, que permitam um maior envolvimento do aluno, e à diversificação de tipologias de atividades com fins comuns, enquanto estratégias globais do conjunto de atividades implementadas, tentaram que se constituíssem enquanto

“oportunidades de desenvolvimento, não só cognitivo, como também interpessoal, ético e sociomoral” (Trindade, 2002, p. 51), como se verifica na Tabela 2.

Tabela 2

Sistematização dos objetivos gerais e específicos, respetivas estratégias, atividades e áreas curriculares, explorados, com as turmas do 2.º CEB.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Áreas
1. Desenvolver as competências de produção escrita	1.1. Planificar a escrita de textos, com registo, hierarquização e articulação de ideias relacionadas com o tema. 1.2. Redigir textos, integrando e encadeando elementos de diferentes macroestruturas textuais. 1.3. Rever, corrigir e alterar textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ História e Geografia de Portugal
	<p>Estratégias globais de intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementação de estratégias de seleção de informação; ▪ Implementação de estratégias para a realização de produções escritas. <p>Atividades implementadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificação, textualização e revisão de produções escritas – textos narrativo e expositivo (individual); ▪ Realização e discussão de fichas de apoio, com esquemas hierarquizantes da informação; 	
2. Melhorar as competências de comunicação oral	2.1. Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística. 2.2. Produzir discursos orais coerentes, com complexidade e vocabulário adequados a diferentes situações.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ História e Geografia de Portugal
	<p>Estratégias globais de intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementação de estratégias de seleção de informação; ▪ Implementação de estratégias para a realização de produções escritas. <p>Atividades implementadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização e discussão de fichas de apoio, com esquemas hierarquizantes da informação; ▪ Comunicações orais informais das diversas estratégias utilizadas na seleção de informação; ▪ Discussões, em grande grupo, sobre os conteúdos abordados. 	
3. Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia	3.1. Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens. 3.2. Selecionar e organizar informação de natureza diversa. 3.3. Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ História e Geografia de Portugal
	<p>Estratégias globais de intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementação de estratégias de recolha de informação em diferentes formatos; ▪ Implementação de estratégias para a realização de análises críticas de diferentes documentos. <p>Atividades implementadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualização e discussão oral e escrita de vídeos e de filmes; ▪ Análise de documentos cartográficos. 	

3.2.3. Reflexão sobre a implementação dos objetivos de intervenção

Todos os objetivos gerais foram trabalhados e aprofundados, nas duas turmas, em atividades distintas e numa abordagem interdisciplinar, baseando-se a presente reflexão nos dados registados no Anexo H.

No que concerne ao primeiro objetivo – desenvolver as competências de produção escrita –, importa destacar que, dada a complexidade do processo de produção escrita, impõe-se um trabalho a longo prazo para que possa promover-se uma série de ferramentas imprescindíveis nesta competência linguística (Cardoso & Sousa, 2005; Duarte, 2008; O. Sousa, 2015). Contudo, reconhecendo a limitação do tempo, verificou-se que ambas as turmas desenvolveram um trabalho adequado, com evolução positiva. Importa destacar que, para um desenvolvimento mais profícuo, seria necessário que os alunos tivessem usado, mais recorrentemente, as fichas de apoio para as três etapas de produção textual, assegurando a compreensão das funções da planificação de um texto. Verificou-se, contudo, que esta etapa era utilizada, na maioria dos casos, como local de redação do texto, apesar das melhorias verificadas entre a primeira e a última produções textuais.

No que diz respeito ao segundo objetivo – adquirir competências de comunicação oral –, a fomentação do diálogo foi de capital importância. Observou-se, de forma geral, uma melhoria significativa relativamente ao respeito pelos princípios reguladores da interação discursiva, com os alunos a ouvirem os pares e a esperarem a sua vez para intervir. O recurso a vocabulário adequado às diferentes situações mostrou-se, gradualmente, mais evidente, com o auxílio dos professores. Aqui, a utilização de determinados vocábulos, em detrimento de outros, foi explicada, para que os alunos compreendessem a necessidade de mudança. Não houve, contudo, a oportunidade de criação de momentos de construção planificada do discurso oral, como inicialmente previsto.

Relativamente ao terceiro objetivo – utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia – os alunos demonstraram melhorias, no decurso da intervenção, especialmente na leitura de mapas. A interpretação de imagens e de audiovisuais, onde se incluíam os filmes, mostrou-se profícuo. Os alunos apresentaram, globalmente, a descrição desses documentos numa lógica dedutiva, do geral para o particular, com a identificação do assunto/episódio retratado e posterior descrição de elementos particulares.

4. ANÁLISE CRÍTICA E COMPARATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

A formação prioriza o desenvolvimento da investigação e a reflexão sobre a prática, tendo em conta os contextos, atitudes, questões éticas e as políticas que lhe estão subjacentes. Procura-se formar professores com capacidade de análise das próprias práticas.

(Mesquita & Roldão, 2017, p. 32)

Na ótica do futuro profissional de educação, os contextos de estágio são o local, por excelência, para aliar teoria, prática e crenças, numa contínua experimentação, para o desenvolvimento de uma pedagogia mais capaz, segura e informada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015). Considerando que o profissional deve ser capaz de retirar lições da sua prática (Mesquita, 2015), serve a presente retrospectiva crítica enquanto súmula da prática pedagógica desenvolvida. Nesse sentido, importa analisar: (i) o processo de ensino-aprendizagem; (ii) a implicação dos alunos nesse processo; (iii) as formas de organização e de gestão do currículo, com uma breve referência à aplicação de alguns recursos específicos, fazendo-se a ponte com o estudo empírico levado a cabo; (iv) as formas de relação pedagógica; e (v) os processos de regulação e avaliação.

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, é seguro afirmar que foi almejada a eficácia, ou seja, tentou dar-se resposta à heterogeneidade presente na sua sala de aula, compreendendo a necessidade de diferenciação e de individualização de estratégias consoante os alunos (Barreira & Moreira, 2004; Gil & Hernández-Hernández, 2016; Heacox, 2006; Lester et al., 2017; Marchão, 2010; Mesquita, Formosinho & Machado, 2015; Tomlinson, 2008; Veiga et al., 2013). Desta forma, a intervenção, em ambos os ciclos, não se cingiu a um modelo⁵ de ensino-aprendizagem, mas, antes, à procura da complementaridade de vários modelos, com clara incidência na pedagogia de participação (Mesquita et al., 2015), em que a sala é vista como “um lugar de debate de

⁵ Opta-se pela expressão «modelo» enquanto sinónima de «método» ou «perspetiva», como defendido por Veiga (2018).

saberes, através do respeito e do confronto de opiniões de uns e de outros” (Marchão, 2010, p. 98).

Optou-se, assim, por colocar o professor enquanto orientador, criando atividades, sustentadas na pesquisa e no cruzamento de diversas fontes, de tal forma estruturadas, que os novos conteúdos eram associados aos conteúdos prévios transportados pelos alunos, num sistema hierárquico de conceitos (Bruner, 1998/2011). Mesmo no que concerne à vertente mais expositiva, aplicada, sobretudo, no 2.º CEB, tentou-se que esta fosse desconstruída, ao colocar os alunos em diálogo constante, procurando, de igual forma, o seu contributo “com os saberes já adquiridos para a abordagem dos novos conteúdos” (A. Dias & Hortas, 2017, p.8). Assim, o modelo de aprendizagem por receção tornou-se significativo (Praia, 2000; Veiga, 2018; Veiga et al., 2013), nesta lógica dialógica, centrada no grupo-turma e nos alunos que o compõem, enquanto interrogantes da sistematização concreta dos conceitos abordados, em detrimento da sua transmissão numa forma acabada (Bruner, 1998/2011).

É, precisamente, esta atitude de centrar o currículo na criança que remete para o segundo e o terceiro pontos de análise – a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e as formas de organização e gestão do currículo.

Como já referido, priorizou-se um modo participativo de fazer pedagogia, através da escuta das crianças e do reconhecimento das suas competências (Heacox, 2006; Mesquita et al., 2015). Considerando que a aprendizagem ocorre em ambientes formais e informais, foi tido em consideração que os alunos “chegam à escola com um histórico de aprendizagem e uma formação cultural que pode melhorar, atrasar ou impedir o seu desenvolvimento” (Gil & Hernández-Hernández, 2016, p. 12). Nessa heterogeneidade procuraram-se pontes passíveis de colocar em prática a capacidade de diferenciação pedagógica, fundamental para a qualidade e eficácia dos processos educativos, pelo envolvimento dos seus atores. Deve ressaltar-se que, durante a intervenção, houve a plena consciência de que o ensino diferenciado não é dirigido apenas a um determinado grupo de alunos, pois tal “não pode continuar a ser considerada uma boa prática de inclusão” (Leite, 2016, p. 3). Para proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos, com acesso aos recursos necessários para aprenderem, de forma a “minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos” (Nunes & Madureira, 2015, p. 133),

mostrou-se necessário reconhecer a diferença. Sendo o currículo o “produto de um complexo jogo de forças, feito de consensos e ruturas” (Mogarro, 2018, p. 477), os períodos de intervenção desenvolveram-se centrados no conceito de currículo aberto, com a criação de propostas de trabalho, sustentadas numa única estrutura curricular, de tal forma flexíveis que acolhiam todos os alunos (Morgado, 2003). Para que esta opção fosse sustentável, houve uma forte aposta na integração curricular e na interdisciplinaridade, vertical e horizontal, capaz de quebrar constrangimentos, para professores e alunos (Heacox, 2006; Mesquita et al., 2015), com a disponibilização de recursos materiais e humanos capazes de tornar os conteúdos “mais acessíveis, simples, pertinentes às etapas de desenvolvimento, manejáveis, fragmentáveis e sequenciais”⁶ (Vergara, 2015, p. 597). Não obstante, essa construção não foi descomplicada e só se revelou possível pela partilha de informação entre colegas, de onde as diferentes proveniências, cruzadas e debatidas, desencadearam a criação de sequências de atividades que, além de enriquecedoras, a nível formativo, acabaram por se revelar potenciadoras da exploração de competências que, provavelmente, de uma outra forma não seriam consideradas. Da parte do autor do presente documento, a experiência académica e profissional ligada aos audiovisuais levou à colocação, enquanto hipótese de recurso, do Cinema ao serviço das aprendizagens. Esta opção, que acabou por se revelar capaz de integrar o currículo, dentro dos parâmetros acima explicados, foi bem recebida pelos alunos, proporcionando aprendizagens significativas, como se expõe na segunda parte do relatório, construídas através das relações com as realidades pessoais de cada aluno.

A gestão do currículo foi, portanto, encarada numa perspetiva local (Mogarro, 2018), enfatizada pela própria dimensão relacional entre o grupo de estágio e as turmas. Esta última foi, em boa verdade, a capacitadora do (re)conhecimento das competências – e/ou da necessidade de as desenvolver – de cada aluno, para a construção (i) de materiais passíveis de contribuir para uma colaboração efetiva das turmas e (ii) de um ambiente propício a essa colaboração. Nesse sentido, interessa analisar criticamente as formas de relação pedagógica, até porque o papel do professor concretiza-se numa “prática relacional, contaminada por múltiplas interações e limitada por situações únicas,

⁶ Tradução livre do autor. No original, “más accesibles, sencillos, pertinentes a la etapa de desarrollo, manejables, fragmentables y secuenciables” (Vergara, 2015, p. 597).

complexas e imprevisíveis” (Mesquita, 2015, p. 35). O envolvimento dos alunos na tomada de decisões sobre as metodologias implementadas abriu espaço a um ambiente relacional que, por um lado, lhes permitiu perceber o que se passava na sala de aula e, por outro, demonstrou que o objetivo maior era a sua aprendizagem (Lester et al., 2017; Mogarro, 2018; Veiga et al., 2013).

A comunicação, em aula, foi, predominantemente, assertiva e não confusa (Marzano, 2003) capaz de transmitir confiança. Houve, também, um envolvimento na comunicação fora da sala de aula, durante os intervalos, por exemplo, demonstrador da curiosidade nos interesses dos alunos (Lester et al., 2017). Acresce a prática constante de *feedback*, através da observação direta das tarefas (processo e produto) e da discussão com os alunos sobre as mesmas. É, provavelmente, necessário explicar que esta atitude “valoriza a dimensão subjetiva e o papel dos indivíduos enquanto atores na/da realidade social” (Borges, 2014, p.40), ou seja, este *feedback* não se centrou numa dimensão unidirecional professor-aluno, mas antes numa conversa, em que se solicitava aos alunos um breve comentário sobre o seu trabalho – individual ou em grupo – e se debatiam, a partir das suas ideias, pontos de melhoria.

Chega-se, assim, ao quinto ponto em análise, os processos de avaliação, que, no seu conjunto, se revelaram elementos essenciais, não apenas como reguladores das aprendizagens dos alunos, mas também como reguladores das práticas pedagógicas, visto que atuaram “ao serviço do conhecimento e da aprendizagem e ao serviço dos interesses formativos que deve servir” (Méndez, 2002, p. 16). Seguindo a lógica de pensamento de Santos & Pinto (2018), a avaliação, seja ela sumativa ou formativa, distingue-se pelas dimensões a que quer dar resposta, social ou pedagógica, respetivamente. Nesse sentido, durante os períodos de intervenção, a avaliação assumiu, preponderantemente, um papel formativo, focado, sobretudo, nos processos e encarando os produtos como resultados desses processos (*idem, ibidem*; Méndez, 2002; Tomlinson, 2008). Assim, aos alunos, foram transmitidos e explicitados critérios de realização, ou seja, foram-lhes fornecidos, no início e no decorrer das tarefas, tópicos orientadores daquilo que precisavam de desenvolver. Uma outra dimensão desta opção relaciona-se com a implicação do aluno – anteriormente comentada –, através de auto e coavaliação, analisando, com o grupo de estágio, o processo e o trabalho realizado, objetivando, de forma clara, os aspetos

positivos e os aspetos a serem melhorados em ambos (Méndez, 2002). Foram utilizadas grelhas de observação e listas de verificação para o registo de informação, de forma a analisar a compreensibilidade do que era pedido, reajustando-se, quando necessário, a prática, e avaliando a adequabilidade e eficácia dos recursos implementados (Santos, 2001). Um dos grandes constrangimentos durante a intervenção, em ambos os ciclos, foi, precisamente, a impotência e a incapacidade de fazer alguns alunos «evoluir», em determinados momentos. Questionou-se, assim, se as estratégias falharam, se poderiam ser aplicadas outras estratégias ou se, simplesmente, era necessário um maior período para que os objetivos fossem atingidos e/ou para compreender melhor as necessidades de cada aluno e reorientá-lo. Esses medos foram desconstruídos, com o apoio dos elementos envolvidos, perspetivando e experimentando alternativas, que acabaram por se revelar profícuas (cf. Anexos D e H). Essas discussões, que aconteceram em diversos instantes, sistematizando-se diariamente, de forma informal, e semanalmente, de forma formal, mostraram-se de extrema pertinência, já que, quando se está numa situação problemática, o desejo de vê-la resolvida pode levar a uma anarquia nas sugestões e nas soluções, sem o devido espaço de questionamento das mesmas (Lalanda & Abrantes, 1996/2013).

A prática, quando bem sustentada, estruturada, planeada e orientada, revela-se um processo fundamental na formação inicial de professores (Félicio & Oliveira, 2008). Apesar dos seus confrangimentos, a prática pedagógica foi, sobretudo, frutífera no desenvolvimento de perspetivas que se coadunam com aquelas que se querem defensáveis para o futuro profissional, enquanto professor preocupado, justo, cooperante, dedicado, determinado, reflexivo e construtivamente crítico. Neste sentido, é importante que o (futuro) professor mantenha uma capacidade de reflexividade acerca das suas ações e decisões, permitindo-se evoluir profissionalmente. Enquanto pessoa ensinante, o professor é, igualmente, pessoa aprendente, um «mestre ignorante», como Rancière (1987/2002) tão bem adjectiva. E, de acordo com esse mesmo autor, “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ação, que todo o ensino se deve construir” (p. 11).

II – ESTUDO EMPÍRICO
“FATIAS DE TEMPO E FATIAS DE ESPAÇO”: O CINEMA NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Os últimos dados apresentados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2017), relativamente aos resultados escolares por disciplina, no 2.º CEB, atestam a elevada taxa de insucesso escolar patente na História e Geografia de Portugal, a par das disciplinas de Matemática, Português e Inglês. O aproveitamento das turmas no contexto de estágio do 2.º CEB, relativamente ao período anterior ao da intervenção, coaduna-se com esses dados. Acresce uma compreensão equívoca de acontecimentos históricos e um domínio improficiente na interpretação de diferentes fontes, verificados durante o período de observação (cf. Anexo F), substanciados por uma elevada descontextualização dos conteúdos abordados. Nesse sentido, o desenvolvimento de estratégias para assegurar maiores níveis de interesse e de envolvimento dos alunos é fulcral para garantir maiores taxas de sucesso, a partir, sobretudo, da munição “de múltiplas literacias que lhe[s] permitam analisar e questionar criticamente a realidade” (Martins et al., 2017, p. 15).

Considerando o exposto anteriormente, questionam-se quais os recursos passíveis de mobilizar para a aprendizagem da História e da Geografia, que sejam, simultaneamente, detentores de um papel motivacional para os alunos.

Por razões pessoais de formação académica e profissional, levanta-se a questão dos recursos audiovisuais, que, no decurso dos períodos de observação, se verificaram desvalorizados, ficando implícito um subaproveitamento dos chamados «filmes históricos», cuja potencialidade, como fator motivacional, é atestada por vários autores (Amilburu, 2009; Arias, 2018; Breu & Ambròs, 2011; V. Cunha, 2018; Lopes, 2007; Reigada, 2015; Rosenstone, 2006). Nesse sentido, em resposta à primeira questão supramencionada, coloca-se-lhe como hipótese de resposta a utilização do Cinema.

Por consequência, levantam-se outras questões, alicerçantes na sistematização da investigação (Bogdan & Biklen, 1994/2013), que seguidamente se elencam, e que conduzem à construção da problemática – e respetivos objetivos – do presente estudo:

- (i) De que modo o Cinema funciona como elemento motivacional na aprendizagem da História e da Geografia?
- (ii) Pode o Cinema promover a compreensão de factos histórico-geográficos?

(iii) Quais as finalidades da História e da Geografia para a construção de uma consciência crítica?

(iv) Quais os contributos de uma abordagem, a partir de questões socialmente relevantes, na aprendizagem da História e da Geografia?

(v) Pode o Cinema ancorar a exploração de situações socialmente relevantes?

«O recurso ao Cinema, como estratégia para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia, a partir de situações socialmente relevantes, objetiva a formação de cidadãos mais críticos e conscientes do mundo em que vivem» é, assim, a problemática apresentada neste estudo empírico. É pretendido que, no decorrer da investigação, se explorem os seguintes objetivos:

(i) reconhecer as potencialidades do Cinema, enquanto recurso motivador para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia;

(ii) compreender a viabilidade da utilização do Cinema, como fonte histórico-geográfica;

(iii) explorar as potencialidades da visualização de filmes na análise crítica em História e Geografia;

Em suma, estes três objetivos concorrem para uma finalidade maior: compreender os contributos do recurso ao Cinema para a formação de uma consciência histórico-geográfica. Nesse sentido, o objeto de estudo, nesta investigação, concretiza-se na investigação das ideias, na perceção dos significados construídos, na ação individual de cada participante e nas interações sociais do conjunto de atores (Bogdan & Biklen, 1994/2013; Coutinho, 2016).

Considerando que, “do ponto de vista formal, um filme é uma sucessão de fatias de tempo e de fatias de espaço”⁷ (Burch, 1970/2017, p. 9), é intuito desconstruir e explorar cinco filmes, com recurso a guiões de visualização e escuta ativas, considerando os conteúdos a lecionar, como se exporá, adiante, com maior detalhe, na fundamentação teórica e no desenho da intervenção associado ao estudo.

⁷ Tradução livre do autor. No original, “desde el punto de vista formal, un film es una sucesión de trozos de tiempo y de trozos de espacio” (Burch, 1970/2017, p. 9).

2. CINEMA NA EDUCAÇÃO

O Cinema é considerado um dos herdeiros por excelência do naturalismo (Gardies, 2006/2011). Ele permite, pelas suas particularidades técnicas, mostrar a realidade colocada à frente da objetiva. Esta é uma aceção patente desde a chegada do comboio⁸, dos irmãos Lumière, que terá levado a audiência a desviar-se dos vagões em movimento. Não obstante o hiperbolismo, quase anedótico, dessa descrição dos espectadores, ela é, em boa verdade, o reflexo do início do “processo de *ecranização*” (Reigada, 2015, p. 31), vivido no decorrer do século XX, em que o Cinema, enquanto representação da realidade (Alves, 2017; Cardona, 2002; Lopes, 2007), ganha destaque por apresentar não uma imagem à qual se adiciona o movimento, mas, de forma automática, uma «imagem-movimento», como defende Deleuze (2016). De facto, o Cinema detém, em si, o poder de captar e mostrar a realidade física, aproximando-se desta, ao servir de evidência da “vida percebida, reconstruída e imaginada” (Reigada, 2015, p. 32).

A relação entre o Cinema e a Educação não é, de todo, recente (García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007). Em Portugal, a título de exemplo, o governo de Sidónio Pais decretava, em 1918, que os liceus deveriam possuir uma sala adaptada para a exibição de filmes (C. Ribeiro & Alves, 2014).

Na perspetiva deste estudo, interessa, sobretudo, apontar que essa relação, que não se estabelece de forma automática, requer uma postura crítica (Alves, 2014), inicialmente, por parte do professor, para que este seja capaz de imprimir e incentivar, nos alunos, essa atitude, não se cingindo a uma mera passividade, enquanto espetadores (*idem, ibidem*; Amilburu, 2009; V. Cunha, 2018; Lopes, 2007). Da mesma forma que o Cinema deve ter nas escolas “o lugar que lhe corresponde como um feito cultural básico do mundo de hoje e, também, porque tem um potencial motivador e educativo de primeira grandeza”⁹ (Breu & Ambròs, 2011, p. 12), deve ser tido em conta que a sua utilização descontextualizada

⁸ Lumière, L. & Lumière, A. (Produtores/Realizadores). (1896). *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat* [Filme]. França: Lumière.

⁹ Tradução livre do autor. No original, “el lugar que le corresponde como hecho cultural básico del mundo de hoy y, también, porque posee una potencialidad motivadora y educativa de primera magnitud” (Breu & Ambròs, 2011, p. 12).

e desintegrada, em aula, “não é didaticamente recomendável” (V. Cunha, 2018, p. 47).

A Educação precisa de “construir o seu próprio corpo teórico visando fins específicos” (Lopes, 2007, p. 48), em que o Cinema é encarado e utilizado como recurso, mas também como fim em si mesmo. Ao professor cabe a tarefa de compreender, mesmo que de forma elementar, a linguagem cinematográfica, para, assim, garantir, aos alunos, o acesso ao conjunto de signos próprios deste «texto» e, por conseguinte, a sua compreensão crítica e consciente (*idem, ibidem*; Alves, 2014; Amilburu, 2009; V. Cunha, 2018; García & Ruíz, 2014; Palma, 2009; Reigada, 2015).

2.1. Cinema no ensino e na aprendizagem da História e da Geografia

O Cinema enquanto recurso na aprendizagem da História e da Geografia tem sido legitimado, em particular, nas últimas décadas (Alves, 2017; Arias, 2018; Reigada, 2015; C. Ribeiro & Alves, 2014). Considerando-os enquanto documentos histórico-geográficos, há um interesse “pelas representações que os filmes dão de momentos da nossa história” (Gardies, 2006/2011, p.134), pelo que, quando devidamente contextualizados, podem ser utilizados enquanto recursos para a aprendizagem da História e da Geografia (Cardona, 2002).

Palma (2009) alega que o Cinema, quando usado na aprendizagem da Geografia, acarreta “alguns efeitos secundários negativos . . . , tais como o conhecimento superficial, limitado ou estereotipado, a imaginação inibida ou o excesso de informação”¹⁰ (p. 47). Rosenstone (2006) corrobora esta ideia, ao afirmar que os filmes de cariz histórico podem ser considerados banalizadores, por distorcerem, ficcionarem ou romantizarem a História, utilizando-a como um pressuposto para alcançar um maior número de vendas. Porém, a conceção e a construção da História são dinâmicas (*idem, ibidem*; Chakrabarty, 2005; Cooper, 2002; Silva, 2009): aquela que é chamada de «história marginal» ou «dos vencidos», consoante o autor, passa a ser imiscuída na memória coletiva. E esta, como Silva (2009) afirma, tem sido cada vez mais requisitada pela “história dita nova” (p. 20). Nesse sentido, pode afirmar-se que as histórias marginais – que, no caso do Cinema, são muitas vezes ficcionais – servem e servem-se da história dos vencedores. Assim, ainda

¹⁰ Tradução livre do autor. No original, “some negative side effects . . . , such as superficial, limited, or stereotyped knowledge, inhibited imagination, or information overload” (Palma, 2009, p. 47).

que a tendência deturpadora se mantenha em alguns filmes *mainstream*, existe, atualmente, uma maior preocupação na coerência dos factos (Napolitano, 2005; Rosenstone, 2006). É, portanto, possível assumir que, quando bem escolhidos¹¹, “tanto os filmes como os documentos são representações da realidade” (Lopes, 2007, p. 41), passíveis de serem utilizados enquanto recursos na aprendizagem da História e da Geografia, considerando-os também na dimensão representativa que o presente faz de si e do passado (Alves, 2017; Cardona, 2002).

A História pode ser um caminho “para descodificar imagens de acontecimentos, lugares, personalidades e emoções do passado”¹² (Cooper, 2002, p. 123), enquanto a Geografia pode ser uma via para compreender os “meios em relação à presença humana e . . . a perceção subjetiva do meio”¹³ (Palma, 2009, p. 47). O Cinema nasce, precisamente, nesta fusão de descodificação subjetiva, ainda que seja captado pelo instrumento objetivo. A manipulação desse instrumento, por parte de quem dirige o filme, cria um discurso, tangível de uma segunda descodificação, por parte de quem vê, que deve ir “além da tradicional dicotomia entre ‘realismo’ ou ‘ficção’” (Napolitano, 2005, p. 21).

Griffith assegurou, aquando do lançamento do seu filme *The Birth of a Nation* (1915), que, no futuro, as crianças não necessitaram de ler livros de História, pois aprenderiam tudo a partir de filmes (C. Ribeiro & Alves, 2014). Não anuindo a esta afirmação, que não parece, de todo, ambicionável, fundamentam-se, seguidamente, as escolhas fílmicas, visando-lhes a integração dos conteúdos histórico-geográficos a que competem.

2.1.1. Filmes escolhidos

2.1.1.1. *Inês de Castro* (1944), de Leitão de Barros

Este filme detém, em si, uma abordagem, sobejamente, lúdica, e, apesar do hipotético vínculo propagandístico (Pinto, 2015), não se lhe encontram “traços de uma

¹¹ Nota do autor: um filme «distorcido» não deixa de ter valor histórico-geográfico. Requer, claro, uma maior atenção, por parte do professor, exigindo uma contextualização das suas características, à luz das ideologias da época em que o filme foi feito. Tais características, inclusive, podem ser utilizadas para a aprendizagem de conteúdos, se devidamente exploradas. Afinal, “não é apenas o autor que se manifesta em cada filme, mas ao mesmo tempo a sua cultura, o seu tempo e o seu contexto” (Alves, 2017, p. 78).

¹² Tradução livre do autor. No original, “para descodificar imágenes de acontecimientos, lugares, personalidades y emociones del pasado” (Cooper, 2002, p. 123).

¹³ Tradução livre do autor. No original, “environments in relation to human presence, and . . . the subjective perception of the environment” (Palma, 2009, p. 47).

ideologia vincada” (Torgal, 2011, p. 21). Talvez seja por isso uma das obras de Leitão de Barros que “não suscitou interesse ao regime” (Pinto, 2015, p. 311).

As opiniões, relativamente à estética da obra, divergem: por um lado, P. Cunha (2010) e Torgal (2011) defendem-lhe o imenso realismo e a ambição, na perspetiva historiográfica, enquanto, por outro, Pinto (2015) atesta-lhe alguma falta de rigor histórico, posposto à espetacularidade das imagens, criadas para as massas, com *décors* que, ainda que medievos, estão longe de representar a arquitetura portuguesa da época. Não obstante, encontrou-se justificativa para o uso do filme pelas cenas alusivas aos conteúdos abordados em História e Geografia de Portugal, relativamente aos séculos XIII e XIV: (i) o acordo para manutenção de paz, entre Portugal e Castela – as cenas escolhidas excluem a cena em que acontece o crasso recurso à designação «Espanha»; (ii) os grupos sociais, em particular, a nobreza e o clero; (iii) a realização das cortes; (iv) a cultura cortesã, com as representações da festa de batizado de D. Fernando e das saídas para a caça de D. Pedro ou da interpretação da cantiga de amigo, escrita por D. Dinis, *Ai flores, ai flores do verde pinho*.

Quer-se o casamento arranjado enquanto mote para a reflexão e para a construção da ponte entre passado e presente, à luz da comparação do contexto do século XIV, em que se deu o de D. Pedro e D. Constança, e o do século XXI.

2.1.2. *Aniki Bóbo* (1942), de Manoel de Oliveira

Este clássico construído enquanto alegoria, como forma de escapar à repressão (Pina, 2012), é associado ao realismo português (*idem; ibidem; Torgal, 2011*). A narrativa, que é, em si, iniciativa, pelo caminho percorrido por Carlitos “para um melhor conhecimento de si próprio” (Lopes, 2007, p. 130), foi mal recebida pelo público da altura (Pina, 2012). É uma história de amores infantis – o romântico e o fraternal –, em que comédia e drama se interlaçam, tomando *um* Porto, como pano de fundo, que, não sendo mencionado, é facilmente reconhecível.

O recurso a este filme justifica-se na abordagem de conteúdos alusivos ao Estado Novo, na área curricular de Estudo do Meio, como forma de reconhecimento da sociedade portuguesa na década de 1940. Uma “obra que, «relevando» o seu tempo, o seu tempo no entanto não esgota” (*idem, p. 61*), permite que as crianças se identifiquem com as

personagens (V. Cunha, 2018). Não obstante o imaginário retratado, o recurso a este filme tem, por intuito, possibilitar a comparação da escola e dos hábitos da camada infantil da sociedade estadonovista com a atual, sustentada na discussão de valores humanistas e solidários, incentivando o aluno a “construir o seu pensamento e modo de atuar através da reflexão e da própria experiência” (*idem*, pp. 41-42).

2.1.3. *Capitães de Abril* (2000), de Maria de Medeiros

Enquadrada na tipologia *mainstream*, a obra de Medeiros aproxima-se do registo espetacular, fazendo cruzar factos verídicos com ficcionais. Permeado de uma subjetividade que a crítica desaprova, o filme é visto enquanto a “fantasia do que ‘podia ter sido’ o 25 de Abril para a realizadora” (V. Dias, 2011, p. 532). Noutra perspetiva, que, de resto, é a assumida para o uso do filme, no presente estudo, a obra “recupera o passado, atualiza-o, torna-o presente e passível de ser experimentado e vivido pelos espectadores” (Alves, 2017, p. 80). É à luz dessa experimentação e vivência que *Capitães de Abril* surge enquanto recurso para explorar o movimento revolucionário que trouxe a democracia de volta a Portugal. Dessarte, selecionam-se cenas do filme, adequando-o à faixa etária em questão, para promover o questionamento crítico e a compreensão deste episódio da História de Portugal, em particular, e dos períodos imediatamente anterior e posterior, nomeadamente: (i) a atitude da população face à Guerra Colonial; (ii) o apoio dado, pelos portugueses, aos militares; (iii) a instauração de direitos e liberdades fundamentais; (iv) a utilização de senhas durante a revolução; e (v) a postura da polícia política e do governo.

2.1.4. *Blue Planet* (1990), de Ben Burt

Com uma espetacular fotografia, capturada através da *IMAX Space Technology*¹⁴, este documentário coloca em paralelo imagens de locais inóspitos e cidades com milhões de habitantes, contrastadas com o vazio e a absoluta beleza da Terra vista do espaço. Apesar de, aparentemente, datado, com uma realização de há, praticamente, três décadas, a abordagem continua atual, remetendo para uma reflexão acerca da ação humana inegavelmente direcionada “para o campo da realidade, representando-a . . . na sua

¹⁴ Duas das câmaras utilizadas nos vaivéns da NASA, durante o *Space Shuttle Program*, que decorreu entre abril de 1981 e julho de 2011, estão, desde 2012, em exibição no *Smithsonian National Air and Space Museum* (NASA, 2012).

composição efetiva” (*idem*, p. 79). Exposto isto, o documentário escolhido, que permite observar, em poucos minutos, efeitos espaçados num período de tempo (Arenal, 2010), tem por objetivo trabalhar: (i) a conceção da Terra inserida num sistema planetário e (ii) o papel do ser humano na destruição e na preservação do planeta. Nesse sentido, este filme vai ao encontro do envolvimento efetivo do espectador, desafiando-o “a pensar sobre o que sabe, como sabe e sobre o que mais pode querer saber” (Bernard, 2008, p. 4).

2.1.5. *Lisbon Story* (1942), de Wim Wenders

Iniciado com uma panorâmica de Frankfurt, submetida ao atravessamento de um postal da cidade de Lisboa de meados da década de 1990, este é “um filme que revolve pelo tempo para ligar a era do [C]inema mudo ao [C]inema do presente”¹⁵ (Desiderio, 2011, p. 59). Numa obra de relações e de diferenças, entre países europeus, onde fronteiras foram abolidas (Mariniello & Cisneros, 2005), o realizador apresenta uma personagem principal que só se sente em casa quando em movimento, ao atravessar a Europa de carro. É uma homenagem ao Cinema e a Lisboa, norteadas por uma narrativa crítica ao “processo de transformação do espaço urbano” (Massagli, 2015, p. 168), em que se encara a conclusão, à altura da rodagem, do Eixo Norte-Sul, enquanto rasgo destruidor do Bairro da Liberdade. Ainda à luz dessa crítica, são mostradas vivas as realidades do passado – como o amolador ou as lavadeiras de tanques – contrastadas com a morte e o vazio do presente – representados pela degradação da zona oriental da cidade a par do parque aquático do Restelo, encerrado um ano antes das gravações.

Com este filme pretende-se explorar conteúdos alusivos União Europeia, nomeadamente (i) os seus princípios fundamentais e (ii) a sua história passada, através do retrato de um Portugal, enquanto estado-membro recente, na perspetiva de um autor alemão.

2.1.2. **Produção de um filme**

A utilização de dramatizações na aprendizagem da História e da Geografia foi, noutras situações, “criticadas pela falta de rigor académico”¹⁶ (Wilson & Woodhouse,

¹⁵ Tradução livre do autor. No original, “a film that circles back through time to connect the [C]inema of the silent era with the [C]inema of the present” (Desiderio, 2011, p. 59).

¹⁶ Tradução livre do autor. No original, “were criticised for lack of subject rigour” (Wilson & Woodhouse, 2008, p. 16).

2008, p. 16). Nesse sentido, a produção de um filme, sustentando no conhecimento histórico-geográfico, deve ser cautelosa e rigorosa com a narrativa histórica que encerra. Considerando que “comentar causas e efeitos e voltar a contar histórias é essencial para o desenvolvimento da compreensão histórica”¹⁷ (Cooper, 2002, p. 49), fomentar a produção de um filme, com um argumento original, em grupo, permite, por um lado, a consideração de diferentes pontos de vista e, por outro, a projeção do seu conhecimento sobre os comportamentos humanos (Santisteban, 2010) nas personagens criadas.

Tomando partido da falta de modéstia do Cinema que “julga poder reconstituir [o passado] melhor do que qualquer discurso” (Gardies, 2006/2013, p. 139), é pretendido que os alunos produzam, baseados no conhecimento histórico-geográfico adquirido, sobretudo, a partir da visualização de *Aniki Bóbo* e *Capitães de Abril*, um filme sobre a Revolução dos Cravos. A imaginação que deve ser, também, usada ao serviço da História e da Geografia (Cooper, 2002; Santisteban, 2010), “leva os alunos um passo à frente na construção sobre aquilo que aprenderam e pensaram previamente, de forma a construir novos significados”¹⁸ (Crawford, 2004, p. 11).

2.2. Questões socialmente relevantes

A abordagem de “temas e questões distintas que estão diretamente relacionadas com a realidade em que o aluno se insere” (Antunes & Cruz, 2016, p. 134) permite ao aluno desenvolver atitudes e valores que se coadunam com as de um cidadão ativamente interventivo no mundo que o rodeia. A História e a Geografia, enquanto ciências sociais, requerem a abordagem das chamadas «questões socialmente relevantes» para o desenvolvimento de uma compreensão empática (Santisteban, 2010), em que tempo e espaço são conceptualizados através da interpretação própria de cada pessoa contraposta às de outros.

Tendo em conta que os filmes “podem ser utilizados para a discussão de temáticas sociais” (V. Cunha, 2018, p. 50), é natural que o espectador construa interpretações, através das relações que estabelece entre o que vê e “o contexto da sua vida pessoal e sociocultural”¹⁹

¹⁷ Tradução livre do autor. No original, “comentar causas y efectos y volver a contar historias es esencial para el desarrollo de la comprensión histórica” (Cooper, 2002, p. 49).

¹⁸ Tradução livre do autor. No original, “takes students one step further to building upon what they have previously learned and thought so they can make new meaning” (Crawford, 2004, p. 11).

¹⁹ Tradução livre do autor. No original, “el contexto de su vida personal y sociocultural” (Alves, 2014, p. 69).

(Alves, 2014, p. 69). Nesse sentido, as questões socialmente relevantes podem ser interpretadas numa perspetiva de comparação, em que se coloca o aluno no papel de investigador de uma questão global, a partir de uma questão que é do seu foro local (Antunes & Cruz, 2016), experienciando a vida própria num diálogo constante entre o que é o seu «eu» e o que é o ambiente que o rodeia (A. Sousa, 2003/2017). Este paralelismo é conseguido, através do Cinema, pela capacidade que lhe é intrínseca de “aproximar gerações, perspetivas e sociedades através da representação dos seus modelos e da oportunidade de contactarmos com eles” (Alves, 2017, p. 78). As expectativas e vivências dos alunos, quando colocadas sob o ponto de vista de uma situação específica, oferecem-lhes a oportunidade de, em contacto com interpretações distintas, examinar condutas e acontecimentos, que são, de facto, parte do quotidiano (Cooper, 2002, p. 80). É nesta valorização ética e social, conseguida “por meio do descobrimento dos valores e contravalores”²⁰ (García & Ruíz, 2014, p. 128) de uma sociedade ou de um pluralismo de sociedades, que o aluno é capaz de contextualizar “o passado de acordo com as suas perceções contemporâneas e os seus juízos morais”²¹ (Santisteban, 2010, p. 46).

2.3. Construção de consciência e pensamento críticos

Na lógica de raciocínio do supramencionado, é fundamental o desenvolvimento de consciência e pensamento críticos, que tornam o aluno apto para reestruturar as suas visões do mundo social e relacioná-las com fenómenos sociais (*idem, ibidem*). Em aula, o recurso ao Cinema “é um fator-chave dinamizador para ajudar a promover valores humanizadores, de forma transversal e interdisciplinar, e assim contribuir para o desenvolvimento de valores e elementos de identidade pessoal e de pertença”²² (Breu & Ambròs, 2011, p. 8). Uma das finalidades das ciências sociais é, precisamente, formar o pensamento crítico e criativo (Santisteban, 2010).

O pensamento crítico traduz-se, no que concerne ao papel da escola, na orientação de um caminho em que o aluno é encorajado “a formular questões, a procurar e investigar

²⁰ Tradução livre do autor. No original, “mediante el descubrimiento de los valores y contravalores” (García & Ruíz, 2014, p. 128).

²¹ Tradução livre do autor. No original, “el pasado de acuerdo con sus percepciones contemporâneas y sus juicios morales” (Santisteban, 2010, p. 46).

²² Tradução livre do autor. No original, “es un factor dinamizador clave para ayudar a promover valores humanizadores, de manera transversal e interdisciplinaria, y para contribuir así a desarrollar valores y elementos de identidad personal y de pertenencia” (Breu & Ambròs, 2011, p. 8).

alternativas” (Moura & Gonçalves, 2014, p. 294), atestando-lhe uma autonomia reflexiva, que permite, por um lado, observar criticamente a realidade envolvente (V. Cunha, 2018) e, por outro, a construção de uma representação sua do passado, em que os acontecimentos históricos são conscientemente distanciados do presente (Santisteban, 2010).

As fontes utilizadas no ensino da História e da Geografia são registros de memória social, derivados da necessidade do ser humano de sistematizar e organizar a informação (*idem, ibidem*). É sob um pensamento crítico que essas fontes devem ser analisadas e, devidamente, contextualizadas, num desafio constante que tal acarreta para aquele que olha. Nesse sentido, recorrer ao Cinema para ensinar significa despertar a perspectiva crítica, levando quem vê a perceber “que o que vê é uma construção – entre muitas possíveis – de uma dada realidade social, desenhada por alguém comprometido com um mundo de valores e que traça sempre um cenário subjetivo” (C. Ribeiro & Alves, 2014, p. 167). Como Santisteban (2010) afirma, as fontes utilizadas não devem ser meramente informativas, “como se fossem construções epistemológicas”²³ (p. 50), meras teorias do conhecimento, mas, antes, geradoras da discussão e do debate. São estas fontes que promovem o pensamento crítico, “ao suscitarem a presença de capacidade de análise, avaliação, síntese, comparação, argumentação, elaboração de opinião” (Alich & Pereira, 2015, p. 248).

O Cinema estabelece um convite à reflexão sobre mundos. Reflexão não apenas sobre a realidade *per se*, mas também sobre as versões e perspectivas diferentes e subjetivas sobre o real, estabelecidas por autores fílmicos e reconfiguradas, interpretativamente, pelos espectadores das suas obras.
(Alves, 2017, p. 78)

O pensamento crítico é, precisamente, a base dessa reconfiguração interpretativa, ancorada numa atitude crítica e ativa sobre o que é visto e como é visto, interpretado à luz da sociedade atual e à luz da sociedade em que cada objeto fílmico foi construído. É nesta construção, com premissas e opiniões várias, com recurso à argumentação, que se desenvolvem competências, ao nível de um pensamento abrangente e profundo, dotado da empregabilidade de diferentes conhecimentos para o desenvolvimento de novas ideias.

²³ Tradução livre do autor. No original, “como si fueran construcciones epistemológicas” (Santisteban, 2010, p. 50).

3. METODOLOGIA

No presente capítulo são esclarecidas as opções metodológicas do estudo, no que concerne à natureza do mesmo, aos métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados, à caracterização dos participantes e aos princípios éticos subjacentes a todo o processo. Explana-se, também, o desenho de intervenção associado ao estudo.

3.1. Opções metodológicas

3.1.1. Natureza do estudo

Em consonância com o objeto de estudo e as finalidades a que se propõe, a investigação debruça-se numa metodologia qualitativa que privilegia os princípios da investigação-ação.

Alicerçado num paradigma sociocrítico (Coutinho, 2016), o presente estudo segue uma lógica de raciocínio indutivo, visto pretender recolher racionalidades, através da análise das respostas dos participantes (*idem, ibidem*; Bogdan & Biklen, 1994/2013; Guerra, 2006/2014). Nesse sentido, o presente estudo ajusta-se a “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994/2013, p. 293), com uma função exploratória, com o objetivo de obter interpretações hipotéticas (Guerra, 2006/2014). Há, portanto, uma centralidade num problema motivacional, no que concerne à História e à Geografia, no 1.º e no 2.º CEB, que é visado com o intuito de melhorar o interesse e o envolvimento na área curricular em causa.

3.1.2. Métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados

Para o desenvolvimento do estudo, foi utilizado um conjunto de técnicas de recolha de dados, designadamente o inquérito por questionário, com questões de natureza aberta e fechada, a observação e a análise documental.

Relativamente ao questionário (cf. Anexo I), as questões de natureza fechada serviram, sobretudo, para caracterizar os participantes. As de natureza aberta permitiram aliar a esta técnica maleabilidade para, daí, retirar conclusões, como explicam Quivy & Campenhoudt (1992/2008). Foram aplicados em dois momentos, no início e no final da investigação, de forma a aferir eventuais mudanças nas perspetivas dos participantes (cf. Anexo J).

A observação aplicada no estudo foi, sobretudo, indireta. Definida como aquela em que o investigador se dirige “ao sujeito para obter a informação procurada” (*idem*, p. 164), desenvolveu-se, particularmente, nas questões colocadas aos participantes, após a exibição de cada uma das obras. O registo, via áudio, permitiu a posterior análise, conjugada com aquela feita aos guiões de visualização e escuta ativas.

A análise documental debruçou-se nos guiões entregues aos participantes. Todos os guiões apresentaram itens de construção de resposta curta, restrita e extensa, com exceção das fichas técnicas, colocadas no início de cada guião, sustentadas no completamento da informação solicitada. Esta opção de não colocar um «guião único» para todos os filmes, permite contornar as desvantagens apresentadas por C. Ribeiro e Alves (2014), para este género de abordagem, já que se “pode induzir em erro ao solicitar o preenchimento de campos que não são possíveis de completar com a visualização de determinados films [*sic*]” (p. 173). A partir dos guiões, procedeu-se a uma análise de conteúdo, organizada, *a posteriori*, categorialmente (Guerra, 2006/2014). Crê-se, assim, que os resultados levantados, a partir dessa análise, permitem “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva” (Quivy & Campenhoudt, 1992/2008, p. 227).

3.2. Caracterização dos participantes

O estudo foi realizado com dois grupos de participantes. O primeiro grupo era composto por um total de 37 alunos, pertencentes a duas turmas do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Este grupo abrangia 19 elementos do sexo feminino e 18 do sexo masculino. O segundo grupo, composto por um total de 25 alunos, pertencentes a uma turma do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, apresentava 13 elementos do sexo feminino e 18 do sexo masculino.

3.3. Princípios éticos do processo de investigação

Houve um procedimento ético seguido, capaz de garantir o anonimato dos alunos e das instituições envolvidas, protegendo assim a integridade dos participantes. Com o auxílio das professoras cooperantes, e, considerando que o investigador deve, ao grupo de participantes, “uma explicação sobre as razões da sua presença, sobre a natureza do trabalho que deseja empreender e sobre o que fará com os resultados” (*idem*, p. 84), os encarregados

de educação foram informados da investigação em causa, consentindo na participação dos seus educandos. Acresce que a mesma informação foi transmitida aos participantes, pelo investigador, tendo-lhes sido explicado que a sua adesão era voluntária e que, no decorrer das atividades, poderiam optar por não responder a alguma questão, se assim o entendessem.

3.4. Desenho da intervenção associado ao estudo

Para a concretização deste estudo, foi definida uma problemática, a partir dos dados observados no primeiro contexto de estágio. No PI relativo ao mesmo, incorporou-se uma planificação, associada aos conteúdos abordados na disciplina de História e Geografia de Portugal, em que se incluía a visualização de *Inês de Castro*, precedida de uma apresentação do filme, relacionando-o com os temas anteriormente abordados (Arenal, 2010), seguida de discussão oral do mesmo e da realização de um guião de visualização e escuta ativas. Após a implementação, com o primeiro grupo de participantes, considerou-se que posteriores intervenções requereriam uma abordagem com perguntas que colocassem maior grau de reflexão, a partir de questões socialmente relevantes. Desta forma, no segundo contexto de estágio, todas as sessões referentes à exibição de filmes, foram, igualmente, precedidas de uma apresentação de cada filme e procedidas de discussões orais, mas o tipo de questões foi alterado, fomentando uma maior análise crítica. Afinal, “não existe um modelo universal, infalível e válido”²⁴ para a análise de obras cinematográficas (García & Ruíz, 2014, p. 126).

Os filmes analisados, associados aos conteúdos abordados interdisciplinarmente, foram: *Inês de Castro*, anuindo ao subdomínio Portugal nos séculos XIII e XIV (A. I. Ribeiro et al., 2013), com o primeiro grupo de participantes. Com o segundo, analisaram-se: *Aniki Bóbo*, com o intuito de reconhecer a sociedade estadonovista; *Capitães de Abril*, como veículo para a análise da Revolução dos Cravos; *Blue Planet*, visando as aprendizagens sobre o sistema solar, em geral, e o planeta Terra, em particular; e *Lisbon Story*, considerando a temática da União Europeia, a partir desta produção luso-alemã. Posteriormente à continuada visualização de filmes, que permitiu aos alunos adquirirem algum conhecimento sobre o Cinema, foi produzindo, por este grupo, um filme – *Sempre, 25 de Abril Sempre!* –, que foi apresentado à instituição do contexto de estágio, no Salão Nobre da ESELx.

²⁴ Tradução do autor. No original, “no existe un modelo universal, infalible y válido” (García & Ruíz, 2014, p. 126)

4. RESULTADOS: O CINEMA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA

Neste capítulo, são apresentados e, simultaneamente, discutidos os resultados. Para tal, organizam-se os subcapítulos, a partir dos objetivos condutores da investigação.

4.1. Potencialidades do Cinema, enquanto recurso motivador para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia

No que concerne ao papel motivador do Cinema, optou-se por analisar o grau de envolvimento dos alunos nas atividades sugeridas, através da reflexão sobre (i) a motivação perante o recurso, comparando-o, inclusivamente, a outros, e (ii) as eventuais mudanças na motivação para a aprendizagem da História e da Geografia, desencadeadas por este recurso.

De acordo com os dados recolhidos (Tabela 3), percebe-se que ambos os grupos de participantes revelam diferenças na significação dada, na aprendizagem da História e Geografia, ao filme. Apesar das distinções, é possível validar que, findo o estudo com cada grupo, há um crescimento no número de referências à facilitação da aprendizagem e à ludicidade da utilização de filmes para a aprendizagem da História e da Geografia.

Tabela 3

Sistematização das frequências das categorias, por grupo, nos inquéritos inicial e final, relativamente às razões que justificam a possibilidade de aprendizagem, através de filmes, de conteúdos da História e da Geografia.

Respostas	Freq. absoluta (1.º grupo)		Freq. absoluta (2.º grupo)	
	Inquérito inicial	Inquérito final	Inquérito inicial	Inquérito final
Conteúdos programáticos	3	20	5	46
Facilitação	4	25	4	12
Ludicidade	4	8	2	10
Sem resposta	9	0	10	0

Nota: tabela criada a partir das Figuras J6 e J14 (cf. Anexo J).

Este posicionamento, pode assumir-se, vai ao encontro do postulado por C. Ribeiro e Alves (2014), quando afirmam que há no Cinema, enquanto recurso de sala de aula, a possibilidade de motivar e interessar o aluno, numa aprendizagem realizada “de modo menos formal” (p. 173), despertando-lhe um maior grau de atenção (*idem, ibidem*; Alves, 2014; Alves, 2017; García & Ruíz, 2014; Reigada, 2015). Sendo o Cinema “um meio de reflexão da sociedade” (Lopes, 2007, p. 48), o engajamento dos alunos é, também, fruto de uma

pedagogia socioconstrutivista, fomentadora do diálogo e da discussão de diferentes ideias e pontos de vista.

4.2. Viabilidade da utilização do Cinema, como fonte histórico-geográfica

Considerando que “o conceito moderno de documento rejeita a máxima metódica ‘o documento fala por si’” (Napolitano, 2005, p. 239), a análise da viabilidade da utilização do Cinema, como fonte histórico-geográfica, é feita através de três pontos: (i) a perspectiva final dos alunos; (ii) a adequação dos filmes, através da análise dos objetivos específicos associados a cada filme; e (iii) a análise da realização das aprendizagens. Estes dois últimos pontos serão analisados, em paralelo, considerando cada uma das obras.

No que diz respeito à perspectiva dos alunos, como se verifica na Tabela 4, relativamente ao primeiro grupo, 17 dos 37 alunos mencionaram, inicialmente, que não é possível aprender conteúdos da História e da Geografia, a partir de filmes. No segundo grupo, 7 dos 25 alunos concordam com esta posição. No final do estudo, a quase totalidade dos envolvidos, com exceção de dois participantes, admitia ser possível aprender História e Geografia, a partir de filmes. Num total de 35 alunos em concordância com esta afirmação (Tabela 4), enaltece-se a facilidade de aprendizagem proporcionada pelos filmes, através da sua ludicidade (Tabela 3). Destarte, é possível argumentar que existe, para os alunos, viabilidade da utilização do Cinema, enquanto fonte histórico-geográfica, passível de lhes permitir a realização de aprendizagens.

Tabela 4

Sistematização das respostas obtidas, por grupo, nos inquéritos inicial e final, à possibilidade de aprendizagem, através de filmes, de conteúdos da História e da Geografia.

Respostas	Freq. absoluta (1.º grupo)		Freq. absoluta (2.º grupo)	
	Inquérito inicial	Inquérito final	Inquérito inicial	Inquérito final
Sim	20	35	18	25
Não	17	2	7	0

Nota: tabela criada a partir das Figuras J5 e J13 (cf. Anexo J).

4.2.1. Inês de Castro

No referente aos objetivos específicos que competem para as aprendizagens dos alunos (cf. Anexos K e L), pode constatar-se, pelo conjunto de respostas aos itens dos guiões (cf. Anexos M e N), que os de construção de resposta extensa, talvez por exigirem maior grau de reflexão e composição, apresentam resultados mais baixos. Nesse sentido, a

comparação da prática de casamentos arranjados, à luz dos interesses sociopolíticos do século XIV, com a mesma prática na atualidade, ainda que possa considerar-se adequada, não corresponde às expectativas a que se propôs inicialmente, com um reduzido número de alunos a tecer comentários com recurso à devida contextualização histórico-geográfica.

4.2.2. *Aniki Bóbo*

Relativamente aos objetivos específicos selecionados para a implementação do filme (cf. Anexos O e P), a sua boa adequação e a realização plena das aprendizagens foram colocadas em evidência, pelas respostas obtidas nos guiões (cf. Anexos Q e R). Esta afirmação é corroborada, como se expõe adiante, também, na produção do filme da turma, sobre o 25 de Abril.

4.2.3. *Capitães de Abril*

Os objetivos específicos elencados para trabalhar esta obra (cf. Anexos S e T) demonstraram-se apropriados, como se verifica no conjunto de respostas dadas aos guiões (cf. Anexos U e V). Nesse sentido, e tal como aconteceu com o filme anteriormente discutido, também a utilização de *Capitães de Abril* permitiu, no geral, a consumação das aprendizagens, que se traduzem, igualmente, no filme da turma.

4.2.4. *Blue Planet*

Para o único documento cinematográfico não ficcional apresentado neste estudo, as opções, relativamente aos objetivos específicos (cf. Anexos W e X), mostraram-se adequadas, sendo a obra motor para a participação ativa do aluno, conduzida pela reconfiguração dos “problemas, temáticas e reflexões propostas pelo autor através do filme”²⁵ (Alves, 2014, p. 71), como se verificou a partir das respostas presentes nos guiões (cf. Anexos Y e Z).

4.2.5. *Lisbon Story*

No que diz respeito aos objetivos específicos enumerados para este filme (cf. Anexos AA e BB), pôde averiguar-se, no conjunto de respostas obtidas nos guiões (cf.

²⁵ Tradução livre do autor. No original, “los problemas, las temáticas y las reflexiones propuestas por el autor a través del film” (Alves, 2014, p. 71).

Anexos CC e DD), que os itens de construção de resposta extensa, provavelmente pela vertente filosófica patente na obra, demonstraram resultados aquém das expectativas. Não obstante, foram conseguidas as aprendizagens que concernem, exclusivamente, aos conteúdos programáticos relativos à União Europeia.

A escolha destes filmes baseou-se numa associação intencional com determinados conceitos histórico-geográficos. Como se verificou, as fontes cinematográficas podem ser consideradas “como qualquer outro tipo de documento histórico, portadoras de uma tensão entre evidência e representação” (Napolitano, 2005, p. 240), capazes de suscitar o envolvimento dos alunos. Estes, por sua vez, atestaram a ludicidade e a facilidade de aprendizagem através das obras.

4.3. Potencialidades da visualização de filmes na análise crítica em História e Geografia

Existem cinco dimensões fundamentais trabalhadas, numa perspetiva analítico-crítica, no conjunto de filmes proposto, durante o estudo, que permitiram averiguar a concretização das potencialidades da visualização de obras cinematográficas na análise crítica em História e Geografia, nomeadamente: (i) a análise de comportamentos humanos; (ii) a manipulação do tempo histórico; (iii) a mudança e causalidade espaciotemporal; (iv) a compreensão histórico-geográfica; e (v) a problematização da realidade social (cf. Tabelas K2, O2, S2, W2 e AA2, nos Anexos K, O, S, W e AA, respetivamente). Apreciar-se-ão as dimensões enquadradas em cada um dos filmes.

4.3.1. *Inês de Castro*

No que diz respeito ao primeiro filme introduzido no estudo, no âmbito do 2.º CEB, foram focadas duas dimensões: (i) a análise de comportamentos humanos e (ii) a manipulação do tempo histórico.

Relativamente à análise comportamental, esta compreende a apreciação, feita pelos alunos, à reação de D. Afonso IV ao romance de D. Pedro e D. Inês de Castro e à atitude de D. Pedro, após a coroação, relativamente a D. Inês, como exposto na Tabela 5.

Tabela 5

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Inês de Castro*, que competem para a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Reação de D. Afonso IV ao romance de D. Pedro e D. Inês de Castro	Facínora	18
	Indignação	10
	Desconfiança	3
Atitude de D. Pedro, após a coroação, relativamente a D. Inês	Vingança	7
	Beija-mão	7
	Coroação	4

Nota: tabela criada a partir das Figuras N1 e N2 (cf. Anexo N).

Quanto à primeira situação em análise, dos 25 guiões respondidos, obtiveram-se 19 respostas. Nestas, foram abordadas três categorias, com uma clara maioria de referências relacionadas com o assassinato de D. Inês, a mando de D. Afonso IV. Não obstante, 3 alunos referiram a desconfiança do rei, relativamente aos potenciais interesses dos Castro na coroa portuguesa, apontando-os como uma possível «conspiração» (Figura 1). Tal facto revela alguma capacidade de análise do tecido social inserido na corte portuguesa, à altura.

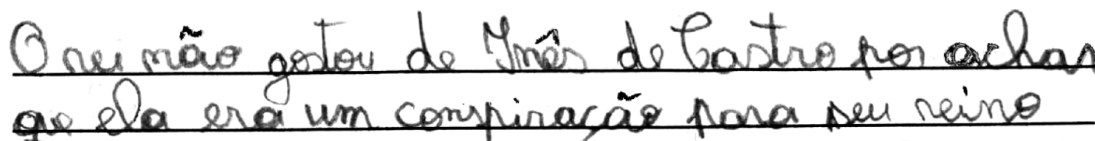


Figura 1. Explicação da reação de D. Afonso IV ao romance de D. Pedro e D. Inês de Castro, realizada por um aluno.

No que tange a atitude lendária de D. Pedro, relativamente a D. Inês, nas 11 respostas obtidas, há referências à vingança do rei, que ordena a morte de dois dos três assassinos, ao beija-mão e à coroação. Pode depreender-se que o maior número de referências às duas primeiras categorias deu-se, por ventura, pela sua representação efetiva no filme. As 4 respostas que referem a coroação de D. Inês associam-lhe, sempre, o beija-mão (Figura 2), mas revelam que os alunos foram capazes de “em prestar atenção ao ‘detalhe que grita’” (C. Ribeiro & Alves, 2014, p. 166), no caso, à revelação do cadáver de Inês, sentado no trono, de coroa e coberto por um imaculado véu.

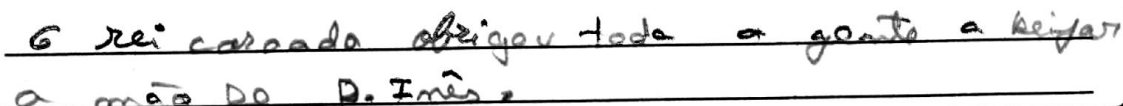


Figura 2. Explicação da atitude de D. Pedro, após a coroação, relativamente a D. Inês de Castro.

Na dimensão da manipulação do tempo histórico, foi, intencionalmente, levantada a aceção dos alunos face ao casamento combinado, nos dias de hoje (Tabela 6).

Tabela 6

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Inês de Castro*, que compete para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Casamento combinado, nos dias de hoje	Liberdade individual	18
	Sentimentos	10
	Costumes	3

Nota: tabela criada a partir da Figura N4 (cf. Anexo N).

As 10 respostas obtidas demonstram-se diminutas, quando retiradas do total de 25 guiões. Acresce o facto de, apesar de ser pedida uma comparação do contexto em que se deu o casamento de D. Pedro e D. Constança com o contexto atual, apenas três respostas fazem menção aos mesmos, associando-os a costumes, sem uma evidência clara da importância do casamento, enquanto «acordo de paz» entre Portugal e Castela, nem, tão pouco, uma diferença apontada entre as duas épocas, que não fosse a categórica afirmação de que «são diferentes». Nas Figuras 3 e 4, é notória a tentativa de exposição de uma opinião, por parte dos alunos, mas é improficiente para dar resposta à dimensão em que a pergunta é colocada.

O casamento de hoje e de antigamente e não é diferente hoje mas pensa que a parte ~~de~~ e a Tigemate

Eu acho que é errado serem os pais a escolher e não nós. Porque tu querer casar com alguém os pais não deixam.

Figuras 3 e 4. Excertos das opiniões sobre o casamento combinado, nos dias de hoje, comparado com o casamento de D. Pedro e D. Constança, realizadas por uma aluna e um aluno.

Em síntese, e considerando que, em *Inês de Castro*, o mito se sobrepõe à História (Pinto, 2015), pôde observar-se algum esclarecimento no que concerne ao poder e à organização social, potenciado, precisamente, pelo acesso à lenda (Cooper, 2002), no caso, na forma cinematográfica. Não obstante, houve uma deficiente exposição-argumentação, que pôde, também, ser fruto do reduzido período em que o filme foi analisado, já que visualização e discussão tiveram lugar em apenas duas aulas (cf. Anexo L). Esta constatação é, também, base de sustentação para as alterações introduzidas, nos guiões aplicados nos outros filmes, no âmbito do 1.º CEB.

4.3.2. Aniki Bóbo

A primeira das quatro obras implementadas, no 1.º CEB, focaliza, do ponto de vista da análise crítica, quatro dimensões: (i) a manipulação do tempo histórico; (ii) a mudança e causalidade espaciotemporal; (iii) a compreensão histórico-geográfica; e (iv) a problematização da realidade social.

A manipulação do tempo histórico, em que era intenção verificar a capacidade de construção de pontes entre passado e presente, foi analisada a partir das razões pelas quais os alunos gostariam (ou não) de ter aulas numa escola estadonovista. Dos 21 guiões respondidos, obtiveram-se 15 respostas, com uma razão apontada em cada (Tabela 7), com exceção de uma resposta (Figura 5), considerada em duas categorias: relações aluno-aluno e relações aluno-professor.

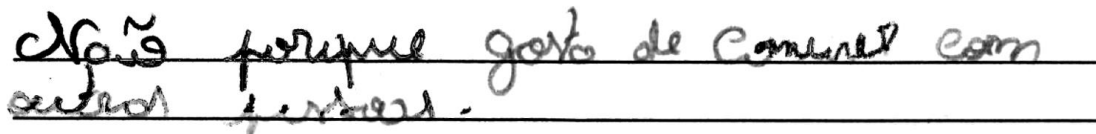
Tabela 7

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Aniki Bóbo*, que compete para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Gostaria (ou não) de ter aulas numa escola estadonovista	Sim	1
	Não	18
Razões pelas quais gostaria (ou não) de ter aulas numa escola estadonovista	Relações aluno-aluno	6
	Relações aluno-professor	4
	Gestão de comportamentos	3
	Ambiente escolar	2
	Processo de ensino-aprendizagem	1

Nota: tabela criada a partir das Figuras R2 e R3 (cf. Anexo R).

É inegável o enfoque, dado na maioria das respostas, às relações interpessoais. Esta observação deixa transparecer que o conceito de escola atual é visto enquanto espaço de confraternização, em contraste com a escola representada no filme, que “se opõe à liberdade *natural* e à espontaneidade da infância” (Pina, 2015, p. 39).



Não porque gosto de comer com outros alunos.

Figura 5. Razão pela qual não gostaria de ter aulas numa escola estadonovista, dada por um aluno.

Estas razões estão, também, intimamente ligadas à dimensão de análise da mudança e causalidade espaciotemporal (Tabela 8).

Tabela 8

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Aniki Bóbo*, que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Descrição da escola estadonovista	Gestão de comportamentos	17
	Gestão de espaços	11
	Materiais escolares	8
	Ambiente escolar	8
	Relações interpessoais	3
	Processo de ensino-aprendizagem	2
As brincadeiras realizadas pelos alunos e aquelas realizadas no filme	Semelhanças	34
	Diferenças	27

Nota: tabela criada a partir das Figuras R1 e R4 (cf. Anexo R).

A descrição da escola estadonovista, comparada à escola atual, foi feita por 18 alunos, com um total de 49 diferenças, organizadas em 6 categorias. Houve, no entanto, necessidade de esclarecer, na discussão final, em aula, algumas percepções erróneas, como a que se constata na Figura 6, no que concerne a frequência da escola por raparigas. Aqui, foram os colegas que esclareceram, rapidamente, por relatos ouvidos, no seio familiar, que as escolas eram divididas, existindo escolas masculinas e escolas femininas.

As raparigas não podiam ir à escola, e o quadro era de giz e se chegásemos atirados fomos de castigo e agora os raparigas podem ir à escola, e quadro é de canetas e se chegásemos atirados à escola não fomos de castigo.

Figura 6. Descrição da escola estadonovista, comparada à escola dos alunos, realizada por uma aluna.

Na dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica, enquanto 2 responderam negativamente, 17 alunos afirmaram ter compreendido melhor o modo de vida das crianças do filme. No entanto, apenas 7 dos alunos justificaram, como solicitado, a sua resposta (Tabela 9).

Tabela 9

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Aniki Bóbo*, que compete para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Compreensão do modo de vida das crianças do filme	Sim	17
	Não	2
Modo de vida das crianças do filme	Brincadeiras livres	4
	Pobreza	2
	Associação a histórias familiares	1

Nota: tabela criada a partir das Figuras R6 e R7 (cf. Anexo R).

Uma aluna referiu ter ficado a compreender melhor as histórias contadas pelo seu avô, observando-se, assim, uma associação direta com a sua realidade pessoal, demonstrando que “o espectador leva consigo um conjunto de expectativas e vivências que se interconectam e se relacionam”²⁶ com as do filme (Alves, 2014, p. 69). Relativamente às outras respostas, a maior parte apresentou uma associação à liberdade demonstrada pelas crianças, através das suas brincadeiras. Este tópico foi novamente levantado, nas questões suscitadas pelo filme (Tabela 10), em que 3 alunos, dos 11 respondentes, mencionaram o desejo de poderem brincar com a mesma liberdade com que o fazem as personagens. Não obstante, a questão mais apontada relaciona-se com o bem-estar de Eduardo, uma vez que, após o acidente, e ainda que as outras personagens confirmem estar tudo bem com ele, a personagem não volta a aparecer. Esta preocupação demonstra que o cinema, de facto, “ajuda a pensar e a sentir”²⁷ (García & Ruíz, 2014, p. 112), através do questionamento dos acontecimentos e de uma identificação com as atitudes das personagens do filme.

Em conclusão com os familiares, os alunos obtiveram mais informação sobre o Estado Novo, através de entrevistas livres conduzidas por eles. Dos 9 alunos que realizaram a tarefa, houve inúmeras referências, com especial ênfase nos mecanismos de censura e repressão e no início prematuro da atividade laboral, referindo, geralmente associadas às precárias condições laborais, as profissões mais comuns, como as de pastor, agricultor e pescador.

Tabela 10

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Aniki Bóbo*, que competem para a dimensão relativa à problematização da realidade social.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Questões suscitadas pelo filme	Bem-estar da personagem Eduardo	6
	Brincadeiras do passado	3
	Lojas do passado	1
	Atitudes das personagens	1
Modo de vida, durante o Estado Novo, na perspetiva de familiares	Censura e repressão	11
	Condições laborais	6
	Nível socioeconómico da população	4
	Profissões	2
	Escola	2

Nota: tabela criada a partir das Figuras R8 e R9 (cf. Anexo R).

²⁶ Tradução livre do autor. No original, “el espectador lleva consigo un conjunto de expectativas y vivencias que se interconectan y se relacionan” (Alves, 2014, p. 69).

²⁷ Tradução livre do autor. No original, “ayuda a pensar y sentir” (García & Ruíz, 2014, p. 112).

Em síntese, *Aniki Bóbo* constituiu-se num veículo implicador e aproximador, na medida em que, apesar das diferenças, os alunos criaram um elo de identificação, sensorial e afetivamente, com os protagonistas, permitindo-se conhecer a camada infantil da sociedade estadonovista representada no filme. As respostas evidenciaram, sobretudo, uma eficiente problematização da realidade social e uma compreensão capaz, associada às mudanças e causalidade espaciotemporal.

4.3.3. *Capitães de Abril*

O segundo filme visualizado, no 1.º CEB, enfocava quatro dimensões de análise crítica: (i) a análise de comportamentos humanos; (ii) a manipulação do tempo histórico; (iii) a mudança e causalidade espaciotemporal; e (iv) a compreensão histórico-geográfica.

Dos 22 alunos que realizaram os guiões, 19 abordaram a proposta de Rosa, quando esta pede a Daniel, seu namorado, que fuja consigo para Paris, em vez de voltar para o quartel (Tabela 11). A partir desta situação, aferiu-se a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos.

Tabela 11

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Capitães de Abril*, que compete para a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Proposta de Rosa para que Daniel saísse, clandestinamente, de Portugal	Concorda	12
	Concorda e faria igual	2
	Concorda, mas entende a impossibilidade	2
	Discorda	2
	Discorda, por ser ilegal	1

Nota: tabela criada a partir da Figura V3 (cf. Anexo V).

Das 19 respostas obtidas, 16 demonstraram concordar com a proposta. Ainda que fosse solicitada uma justificação para a resposta dada, apenas 5 alunos o fizeram, em que 2 concordaram e fariam igual; 2 concordam, mas entendiam a impossibilidade, do ponto de vista de Daniel; e 1 discordou, por ser ilegal abandonar o serviço militar obrigatório. Esta análise de comportamentos humanos, através do filme, demonstrou a capacidade, por parte do aluno, de se colocar no papel do outro, na história da personagem, na tentativa de compreender as suas ações à luz do contexto em que está inserida (*idem, ibidem*; Compton, 2008).

É nessa empatia, possível de criar, a partir do Cinema, que se pediu aos alunos para se colocarem no papel de alguém que tenha vivido naquela época, questionando-os acerca (i) das

suas atitudes perante o Estado Novo e (ii) das razões para apoiarem (ou não) os militares no 25 de Abril. Com isto, pretendeu-se analisar a manipulação do tempo histórico, pelos alunos.

Tabela 12

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Capitães de Abril*, que competem para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Atitude perante o Estado Novo, se fosse cidadão dessa época	Atitude revolucionária	8
	Atitude conformista	7
	Atitude clandestina	4
Apoio (ou não) aos militares no 25 de Abril	Sim	16
	Não	1
Razões para apoiar (ou não) os militares no 25 de Abril	Liberdade coletiva	10
	Liberdade individual	4
	Satisfação com o regime	1

Nota: tabela criada a partir das Figuras V6, V8 e V9 (cf. Anexo V).

No que concerne às atitudes que teriam perante o Estado Novo, das 19 respostas, 7 apresentaram um carácter conformista (Figura 7), enquanto 12 detinham questionamento da ideologia do regime. Destas, 4 revelaram uma atitude clandestina, ou seja, uma aparente diferenciação entre o cumprimento de algumas regras e o desrespeito de outras que não se coadunassem com os princípios defendidos pelo aluno (Figura 8). Pode dizer-se que, de alguma forma, motivado pelo filme, o aluno é capaz de “questionar e refletir sobre grande parte do que o define e do que leva dentro de si mesmo”²⁸ (Alves, 2014, p. 93). Esta defesa de princípios nos quais acredita está, também, patente nas razões que levaram a grande maioria dos alunos – 14 em 15 respostas – a evidenciar as liberdades coletiva e individual enquanto razões para o apoio aos militares que conduziram o 25 de Abril.

Ficava com o livro calado

Eu agiria como me mandassem mas algumas coisas não respeitava

Figuras 7 e 8. Descrições de atitudes perante o Estado Novo, se fossem cidadãos dessa época, realizadas por dois alunos.

No referente à dimensão de mudança e causalidade espaciotemporal, a queima de documentos, numa lareira, na sede da PIDE/DGS foi o motivo de análise. A situação

²⁸ Tradução livre do autor. No original, “indagar y reflexionar sobre gran parte de lo que lo define y de lo que lleva dentro de sí mismo” (Alves, 2014, p. 93).

conduziu os alunos a perceber o que leva à destruição de documentos, com a totalidade das respostas a demonstrar compreender o seu carácter incriminatório, ao justificar a ação como meio para evitar o conhecimento público das provas ou, simplesmente, a prisão (Tabela 13).

Tabela 13

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Capitães de Abril*, que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Destruição de documentos, durante a revolução, pela PIDE/DGS	Evitar o conhecimento público	13
	Evitar a prisão	1
Consequências para o conhecimento sobre o Estado Novo trazidas pela destruição de documentos	Destruição de espólio documental	5
	Destruição de provas incriminatórias	3

Nota: tabela criada a partir das Figuras V10 e V11 (cf. Anexo V).

Apesar de um número mais reduzido de respostas, no que diz respeito às consequências dessa ação, percebeu-se que, das 8 respostas obtidas, 5 alunos compreendiam que documentos da polícia política poderiam ser utilizados enquanto arquivo, ou seja, como veículo para compreender melhor o período em questão, como se constata na Figura 9.

Destruía-se um espólio importante da revolução da ditadura (arquivo).

Figura 9. Explicação das consequências para o conhecimento sobre o Estado Novo, enquanto consequência da destruição de documentos.

Na dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica, cinco situações são colocadas em análise: (i) as razões que levam Rosa a pedir a Daniel que saia do país; (ii) a entrada de Gabriel, pela janela, em casa de Antónia; (iii) a escolha da segunda senha da revolução; (iv) a resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano; e (v) a enumeração de situações do filme com que os alunos mais discordam (Tabela 14). Verificou-se uma elevada frequência de participação, exceto na última questão, com, pelo menos, 16 respostas registadas para cada questão. Praticamente, em todas foram elencadas categorias que reveladora de uma compreensão histórico-geográfica correta, com exceção da associação da segunda senha a canções proibidas (cf. nota da Tabela 14). Não obstante o equívoco, pode este ser traduzido pela associação das canções de Zeca Afonso, e do conteúdo desta em particular, ao escrutínio do lápis azul.

Tabela 14

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Capitães de Abril*, que competem para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Saída clandestina de Daniel do país, sugerida por Rosa	Guerra Colonial	10
	Morte	6
	Liberdade	3
	Saudade	1
Entrada de Gabriel, em casa de Antónia, pela janela	Vigilância PIDE/DGS	14
	Falta de liberdade	6
	Perseguição	3
Escolha de <i>Grândola, Vila Morena</i> como segunda senha da revolução	Letra da canção	10
	Sinalizar o avanço da revolução	7
	Canção proibida ^a	2
Resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano: «o poder já está na rua»	O povo está na rua	10
	O poder pertence ao povo	4
	O povo apoia os militares	2
Situação vivida no filme com que mais discorda	Morte de inocentes	3
	Guerra Colonial	3
	Falta de liberdade	2
	Prisão de inocentes	2
	Exílio de Marcello Caetano	1
	Atitude de Spínola para com Maia	1

Nota: tabela criada a partir das Figuras V2, V4, V7 e V12 e V15 (cf. Anexo V).

^a Em sessões posteriores à exibição do filme, voltou a esclarecer-se o contexto da canção, associando-lhe, uma vez mais, o concerto, no Coliseu dos Recreios, um mês antes da revolução, onde *Grândola, Vila Morena* foi cantada pelo público, que lhe «colou», seguidamente, o hino nacional. O áudio foi, inclusivamente, ouvido em aula, para que os alunos percebessem que, apesar do seu teor, a canção havia sido autorizada, no alinhamento do espetáculo, contrariando, assim, as duas respostas aqui assinaladas.

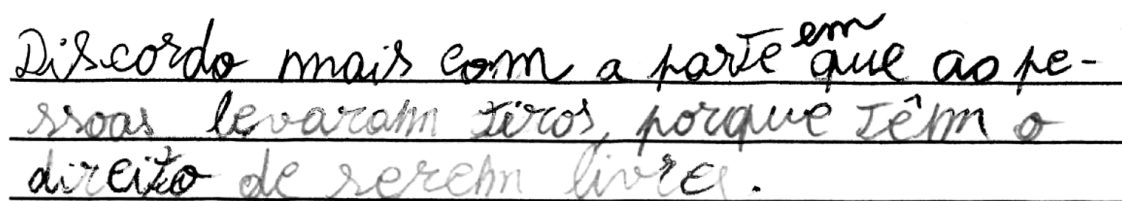
Observando particularmente a resposta ficcional do discurso que aconteceu entre Salgueiro Maia e Marcello Caetano, a 25 de abril de 1974, é compreensível, na totalidade das respostas, que os alunos perceberam que «o povo que estava na rua é que tinha o poder» (Figura 10), ou seja, houve uma associação direta entre o 25 de Abril e os direitos democráticos instaurados pela revolução.

O povo que estava na rua é que tinha o poder, e o governo já não tinha o poder.

Figura 10. Explicação da resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano, quando o primeiro diz «o poder já está na rua», realizada por um aluno.

Das 12 situações apresentadas pelos alunos como aquelas com que mais discordaram, 6 mencionaram a morte de inocentes ou os discursos sobre a Guerra Colonial patentes no filme. Tal demonstra, como se observa na Figura 11, que os alunos (re)conheceram e respeitaram, como é desejável, os “princípios fundamentais da sociedade democrática e os

direitos, garantias e liberdades em que esta assenta” (Martins et al., 2017, p. 17).



Discordo mais com a parte em que as pessoas levaram tiros, porque têm o direito de serem livres.

Figura 11. Explicação de uma das situações do filme com que mais discorda, dada por um aluno.

Em análise, a qualidade das referências feitas pelos alunos são espelho de uma abordagem das ciências sociais sustentadas numa “construção social ao serviço das pessoas e da democracia”²⁹ (Santisteban, 2010, p. 35). Este filme foi, especialmente, potenciador da compreensão histórico-geográfica, conseguida através não só de situações ficcionadas, mas, sobretudo, daquelas que se centram em personalidades históricas (*idem, ibidem*).

4.3.4. *Blue Planet*

Esta obra atenta na análise crítica, sustentada na totalidade das cinco dimensões: (i) a análise de comportamentos humanos; (ii) a manipulação do tempo histórico; (iii) a mudança e causalidade espaciotemporal; (iv) a compreensão histórico-geográfica; e (v) a problematização da realidade social.

No que é referente à primeira dimensão, esta concretizou-se na análise dos comportamentos humanos causadores da destruição da ilha de Madagáscar e da floresta Amazónica. 16, dos 21 alunos que responderam ao inquérito, elencaram um total de 5 categorias, tendo a maioria referido a destruição de habitats como o principal impacto causado pela ação humana (Tabela 15). Ainda que não conheçam, presencialmente, nenhum dos locais em análise, como foi aferido na discussão posterior ao filme, a sua dupla inacessibilidade, “dada à sua localização e a sua qualidade parcialmente abstrata”³⁰ (Palma, 2009, p. 47), foi contornada pelo recurso à obra cinematográfica, permitindo aos alunos uma aproximação à uma realidade tida como objetiva (*idem, ibidem*; Napolitano, 2005). Não obstante as considerações puristas dessa realidade³¹, os alunos mostraram

²⁹ Tradução livre do autor. No original, “construcción social al servicio de las personas y de la democracia.” (Santisteban, 2010, p. 35).

³⁰ Tradução livre do autor. No original, “due to both their location and their partially abstract quality” (Palma, 2009, p. 47).

³¹ Mesmo os documentários são alvo de manipulação que visa ideologias (Alves, 2017; Napolitano, 2005; Palma, 2009).

compreender que o ser humano está a destruir os recursos naturais daquelas regiões, com implicações futuras nefastas.

Tabela 15

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Blue Planet*, que compete para a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Destruição humana da ilha de Madagáscar e da floresta da Amazónia	Destruição de habitats	9
	Extinção de espécies	2
	Poluição do solo	2
	Poluição atmosférica	2
	Poluição hídrica	1

Nota: tabela criada a partir da Figura Z8 (cf. Anexo Z).

Foi na análise dessas implicações, considerando uma outra situação – os níveis de poluição, em particular, nas grandes cidades –, que se avaliou a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico, numa perspetiva previsional. Das 18 respostas obtidas, foram enumerados 26 possíveis cenários, dos quais se destaca a extinção de espécies, sempre associada às alterações climáticas e/ou à destruição do planeta (Tabela 16).

Tabela 16

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Blue Planet*, que compete para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Previsão do futuro, no caso de se manterem os níveis de poluição	Alterações climáticas	8
	Destruição do planeta	6
	Extinção de espécies	5
	Máscaras/Doenças respiratórias	4
	Escassez de alimento	3

Nota: tabela criada a partir da Figura Z9 (cf. Anexo Z).

No que concerne à dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal, foram analisadas quatro situações: duas relativas a cenários passados, uma tangente a um cenário hipotético e uma última perspetivando um cenário futuro (Tabela 17).

Verificou-se, a título de exemplo, nas 18 respostas obtidas, que os alunos compreenderam que o período temporal que antecedeu a exploração espacial foi um período de pesquisa e de construção de materiais indispensáveis à segurança do ser humano no espaço (Figura 12). As referências à distância deram a entender que, apesar da abstratividade do número, os alunos compreenderam que a Lua não é banalmente acessível.

Tabela 17

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Blue Planet*, que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Período de tempo para o início da exploração espacial	Conhecer melhor o espaço	9
	Construir veículos espaciais	7
	Construir materiais espaciais	6
	Distância	6
Afirmação «ver a Terra por fora é descobrir um planeta totalmente novo»	A percepção, no espaço, é diferente	11
	Vê-se todo o planeta	6
	Não se vê destruição/poluição	6
Implicações que a inexistência de satélites na monitorização de catástrofes teria para os humanos	Morte	7
	Destruição	7
	Inadvertência	5
Soluções para os níveis de poluição nas grandes cidades	Diminuição da poluição	13
	Utilização de veículos alternativos	8
	Aumento da reciclagem	4
	Diminuição do consumo	3
	Utilização de energias renováveis	1

Nota: tabela criada a partir das Figuras Z2, Z3, Z7 e Z10 (cf. Anexo Z).

Porque também de fazer pesquisas, preparar a nave, os fatos e outras coisas.

Figura 12. Razões que contribuíram para o período de tempo necessário para a primeira ida ao espaço, pelos humanos, explicadas por uma aluna.

Relativamente à afirmação «ver a Terra por fora é descobrir um planeta totalmente novo», demonstra-se curioso que 6 alunos tenham referido o adjetivo «novo» na dimensão semântica, sem considerar a pragmática (Figura 13). Pode supor-se que tal tenha acontecido pela transmissão da informação através da leitura de legendas e não de discurso oral.

Porque parece todo água e não se vê o li-xo.

Figura 13. Explicação da afirmação «ver a Terra por fora é descobrir um planeta totalmente novo», dada por um aluno.

Na dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica, foi possível constatar que os 21 alunos associaram, em ambas as situações em análise, conteúdos expectáveis, tendo em conta o tema do filme e o modo de vida dos humanos antes da aprendizagem da agricultura (Tabela 18).

Tabela 18

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Blue Planet*, que competem para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Tema do filme	Planeta Terra	12
	Espaço	8
	Imagens reais	2
	Sistema Solar	1
Modo de vida dos humanos antes da aprendizagem da agricultura	Caça/pesca	16
	Nómada	9

Nota: tabela criada a partir das Figuras Z1 e Z5 (cf. Anexo Z).

No que é tangível à dimensão da problematização da realidade social (Tabela 19), colocaram-se, em análise, duas situações: (i) razões importantes para observar a Terra do espaço e (ii) questões suscitadas pelo filme.

Relativamente à primeira, 9 das 17 respostas apontavam a análise de características do planeta como a razão mais importante para observar a Terra do espaço (Figura 14).

Tabela 19

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Blue Planet*, que competem para a dimensão relativa à problematização da realidade social.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Razões importantes para observar a Terra do espaço	Análise de características do planeta	9
	Monitorização de catástrofes	4
	Questões ambientais	4
Questões suscitadas pelo filme	Advertência para a poluição	8
	Distinção de fronteiras	2
	Ação do ser humano	1

Nota: tabela criada a partir das Figuras Z4 e Z12 (cf. Anexo Z).

Porque é muito interessante e porque podemos aprender coisas novas como: onde se situam os países, os oceanos, as cidades

Figura 14. Explicação da importância de observar a Terra a partir do espaço, dada por uma aluna.

Considerando as características naturais do planeta, é interessante que 2 alunos, entre os 11 que enumeram questões suscitadas pelo filme, tenham referido não compreender como é que se distinguem os países, demonstrando, assim, ainda não serem capazes de perceber a fronteira enquanto construção humana.

Esta obra mostrou-se, sobretudo, frutífera na exploração de questões de sustentabilidade ambiental, mas revelou ser, também, como se esperava, um motor para a descoberta da Terra no espaço. No conjunto das dimensões analisadas, é facilmente compreendido que a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal esteve ancorada na problematização da realidade social, por sua vez, associada a previsões do futuro, a partir de uma consciência crítica, relativamente aos comportamentos humanos.

4.3.4. *Lisbon Story*

Em *Lisbon Story*, o estudo debruçou-se sobre questões do foro (i) da análise de comportamentos humanos; (ii) da manipulação do tempo histórico; (iii) da mudança e causalidade espaciotemporal; e (iv) da compreensão histórico-geográfica

Relativamente à análise de comportamentos humanos, o estudo debruçou-se numa afirmação de Manoel de Oliveira, convidado a integrar o filme, que, num discurso filosófico sobre a existência do ser humano e a importância da memória, afirma que os artistas são como deuses criadores de memórias. No universo dos 17 alunos que responderam ao guião, apenas 7 refletiram sobre a afirmação, na tentativa de explicar o porquê destas palavras do realizador, como se verifica na Tabela 20.

Tabela 20

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Lisbon Story*, que compete para a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Comparação de artistas a deuses criadores de memórias, feita por Manoel de Oliveira	Criação a partir de acontecimentos	3
	Apresentação do mundo	3
	Imortalidade das obras	1

Nota: tabela criada a partir da Figura DD7 (cf. Anexo DD).

Apesar do baixo número de respostas, aqueles que responderam demonstraram capacidade de análise do comportamento do artista. Se, por um lado, o seu mundo é criado porque «tem uma forma de ver diferente» (Figura 15), por outro, a sua criação acontece «a partir dos acontecimentos» (Figura 16) da realidade social que envolve o artista. Estas reflexões demonstraram ser, de facto, “versões e perspetivas diferentes e subjetivas sobre o real, . . . reconfiguradas, interpretativamente, pelos espectadores das suas obras” (Alves, 2017, p. 78). Entende-se, assim, que, a partir do filme, os alunos refletiram sobre o comportamento dos artistas na criação das suas obras, associando-o a uma visão particular do mundo.

tem uma forma de ser diferente.

Porque os artistas criam muitas memórias, a partir dos acontecimentos.

Figuras 15 e 16. Explicações da comparação feita por Manoel de Oliveira, realizadas por dois alunos.

No domínio da manipulação do tempo histórico, foi solicitada uma comparação entre a cidade de Lisboa atual e a cidade filmada em 1994. Das 11 respostas, quase todas referiram as construções ou os transportes (Tabela 21).

Houve, nas respostas, claras alusões à imagem dos edifícios, considerados, pelos alunos, degradados, na Lisboa do século XX. Esta comparação, que proporcionou a construção da ponte presente-passado, permitiu aos alunos descodificarem um espaço que não conhecem, reconstruindo-o num período que, não sendo sobejamente distante, não lhes é acessível.

Tabela 21

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Lisbon Story*, que compete para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Diferenças entre Lisboa atual e Lisboa filmada em 1994	Construção	5
	Transportes	4
	Turismo	1
	Serviços	1

Nota: tabela criada a partir da Figura DD9 (cf. Anexo DD).

Ainda que o filme seja uma representação da cidade de Lisboa, pela seleção de determinados locais em detrimento de outros, viabilizou um contacto dos alunos com um contexto espaciotemporal, provavelmente só possível através de reconstruções de épocas passadas (Cooper, 2002).

Esta proposta hipotética conduz, aliás, à dimensão seguinte, relativa à mudança e causalidade espaciotemporal (Tabela 22).

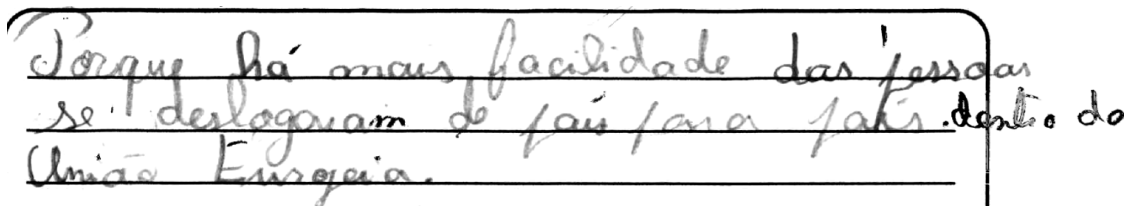
Tabela 22

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Lisbon Story*, que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Importância da livre circulação de pessoas na União Europeia	Facilidade de deslocação	9
	Inexistência de fronteiras internas	3
	Liberdade	2
	Paz	1
Opinião sobre a livre circulação de pessoas na União Europeia	Direito à deslocação	4
	Medida vantajosa	2
	Proximidade	1

Nota: tabela criada a partir das Figuras DD2 e DD3 (cf. Anexo DD).

Das 15 respostas apresentadas, relativamente à importância da livre circulação de pessoas, houve uma alusão à facilidade de deslocação (Tabela 21 e Figura 17).



Porque há mais facilidade das pessoas se deslocarem de país para país dentro da União Europeia.

Figura 17. Explicação da importância da livre circulação de pessoas, realizada por uma aluna.

O conceito de fronteira, demonstrou ser, para os alunos, abstrato, por não existir de forma natural, como se observou, também, na análise de *Blue Planet*. Não obstante, houve uma compreensão de que, em alguns países, é necessário um controlo fronteiriço, que se desenvolve de uma maneira específica dentro da União Europeia³². No que concerne à opinião dos alunos, as 7 argumentações apresentadas evidenciaram o direito dos cidadãos à deslocação, dentro da União Europeia, referindo a livre circulação de pessoas enquanto medida vantajosa, por potenciar a proximidade entre os estados-membros.

No que é referente à dimensão da compreensão histórico-geográfica, nenhum dos alunos assumiu, na análise do tema do filme, conceitos associados à História ou à Geografia (Tabela 23), associando-lhe, somente, a dimensão de homenagem ao Cinema. É de especial interesse a análise à afirmação «o rio [Tejo] que é verdade», já que ficou patente que o rio, enquanto elemento natural, é, na sua dimensão, parte integrante da cidade, ao contrário do tecido edificado, que é construído e destruídas.

³² Pela complexidade da questão e pela carência de tempo, não se abordaram detalhes relativamente ao Código de Fronteiras Schengen.

Tabela 23

Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Lisbon Story*, que competem para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Tema do filme	Filmes	14
	Cinema	2
Afirmação «a Europa é um lugar pequeno... as línguas mudam, a música muda, as notícias são diferentes, mas... a paisagem fala a mesma língua e conta histórias dum velho continente cheio de guerra e paz»	Paisagem igual	6
	Tamanho da Europa	1
	II Guerra Mundial	1
Afirmação «o rio [Tejo] que é verdade», da canção <i>O Tejo</i> , dos Madredeus	Existência do rio, anterior à cidade	6
	Permanência do rio, independente das construções humanas	5
	Idade do rio	1

Nota: tabela criada a partir das Figuras DD1, DD4 e DD5 (cf. Anexo DD).

Na interpretação da descrição feita pelo personagem Winter, que remete para as diferenças e semelhanças entre os países europeus, apenas 8 alunos se pronunciaram. Desses, somente 1 fez menção à II Guerra Mundial (Figura 18), o que pode ser traduzido na incapacidade de inferir, através do «texto», provavelmente pela desadequação deste à faixa etária em questão. Por esse motivo, a grande maioria das respostas fez uma interpretação literal, afirmando que «tudo muda menos a paisagem».

Porque foi onde aconteceu a segunda guerra mundial.

Figura 18. Explicação da afirmação «a Europa é um lugar pequeno... as línguas mudam, a música muda, as notícias são diferentes, mas... a paisagem fala a mesma língua e conta histórias dum velho continente cheio de guerra e paz», realizada por um aluno.

Numa análise geral do conjunto de resultados, pode assumir-se que o filme em questão apresentava uma linguagem complexa para os alunos. Não obstante, assumiu-se o risco, contextualizando o filme, ao associar-lhe outros recursos, trabalhados ao longo de uma semana. A questão que se levanta é que, este filme, em particular, teria exigido, por ventura, uma explanação, ao nível das linguagens filosófica e cinematográfica que lhe são subjacentes. Pode, assim, falar-se de certa “superficialidade na rentabilização do cinema” (C. Ribeiro & Alves, 2014, p. 166), ao tê-lo encarado, sobretudo, enquanto veículo para a aprendizagem de conteúdos associados à História e à Geografia, o que justifica uma maior incapacidade inferencial do discurso da obra.

Retomando as cinco dimensões analisadas, no conjunto dos filmes, as de manipulação do tempo histórico, de mudança e causalidade espaciotemporal e de compreensão histórico-geográfica revelaram-se particularmente prolíferas, sustentadas na análise crítica dos comportamentos humanos e problematização da realidade social. Estas cinco dimensões mantiveram, em norma, um diálogo constante com as realidades e as interpretações pessoais de cada indivíduo, aferindo as potencialidades inerentes ao Cinema para a sustentação de análises críticas em História e Geografia (Alves, 2014; Alves, 2017; Cardona, 2002; V. Cunha, 2018; García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007; Napolitano 2005; Rosenstone, 2006).

4.4. Contributos do recurso ao Cinema para a formação de uma consciência histórico-geográfica

Para esclarecer os contributos do Cinema para a formação de uma consciência histórico-geográfica é necessário cogitar os resultados anteriormente discutidos. Considerando que o Cinema pode, de facto, ser um recurso motivador para o processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia e que há viabilidade na sua utilização, enquanto fonte histórico-geográfica, em particular, na potenciação da análise crítica, advém, naturalmente, a sua contribuição para a formação de uma consciência histórico-geográfica.

Para explanar, de forma clara, os seus contributos analisar-se-á a produção do filme sobre o 25 de Abril, que é, em boa verdade, produto resultante do processo implementado (cf. Anexo EE).

Seguindo o postulado por L. Pereira e Rocha (2006), os recursos entregues para a realização de esquemas e do texto (cf. Anexo FF), após a criação aleatória de seis grupos – militares, governo, povo, floristas, locutores de rádio e polícia política –, permitiram a produção orientada do argumento, com liberdade criativa, no que diz respeito ao conteúdo.

Distribuídos os grupos, abriu-se espaço à discussão das características das personagens, em pequeno e em grande grupo, situação que levou alguns dos alunos a concluírem, por exemplo, que os agentes da PIDE/DGS poderiam ser «bons para os seus amigos, mas eram maus para as pessoas que prendiam e torturavam». Tal demonstra que, na perspetiva da educação enquanto “processo questionador de valores e de construção de identidades, o [C]inema pode mostrar as clivagens desse processo” (Lopes, 2007, p. 43).

Durante a construção dos textos, por cada um dos grupos, houve a percepção da necessidade de cruzarem os textos, já que, por exemplo, seria necessária a interação entre militares e governo. Ambos os exemplos apresentados corroboram a ideia de que a construção de um argumento, com base em acontecimentos históricos, pode ser profícua para a formação de uma consciência histórico-geográfica. Por um lado, os grupos identificaram aspetos característicos de cada personagem, seguindo um modelo de «personagem-tipo», de acordo com o conhecimento prévio que detinham sobre a mesma, e, por outro, organizaram cronológica e localmente os acontecimentos, tendo em conta a informação histórico-geográfica, mesmo quando introduziram elementos ficcionados. Mais, verificou-se que os alunos “não vocalizaram somente o seu conhecimento . . . , mas entraram no mundo daquelas pessoas, demonstrando níveis de empatia possíveis a crianças de 10 anos”³³ (Compton, 2008, p. 21). Esta situação corrobora a ideia sustentada por Santisteban (2010), quando afirma que a consciência histórica não apresenta uma imagem perfeita do passado, senão a capacidade de dar “sentido aos acontecimentos históricos, através da empatia e da contextualização”³⁴ (p. 46).

Constatou-se, desta forma, um elevado grau de envolvimento e interesse, durante todo o processo, com discussões que trouxeram à luz os conhecimentos histórico-geográficos, que permitiram aos alunos a construção de um filme ficcional (cf. Anexos GG e HH), com um argumento que viria a incluir informação precisa, sustentado numa correta empregabilidade do pensamento criativo que, como Santisteban (2010) esclarece, é sempre crítico. Esteve-se perante uma situação idêntica à documentada por Alves (2014), na visualização de filmes, que foi o anulamento de referências espaciotemporais da realidade física do espectador, aqui verificada no espectador que se tornou, posteriormente, argumentista e ator.

Desta forma, pode assumir-se que o projeto foi viável, construindo-se com base na informação levantada, realizada a partir dos outros filmes, que, no seu conjunto, possibilitaram a formação de uma consciência histórico-geográfica, no que concerne ao tema abordado. Em síntese, só porque “estão a divertir-se e a ser brincalhões não é sinal de que o

³³ Tradução livre do autor. No original, “not only did the children voice their knowledge . . . , but they entered into the world of those people, demonstrating empathy to the extent that is possible for ten-year-olds to achieve” (Compton, 2008).

³⁴ Tradução livre do autor. No original, “sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización” (Santisteban, 2010, p. 46).

trabalho parou. Pelo contrário, o verdadeiro trabalho de um cérebro plenamente empenhado – colecionando novos dados e conectando-os com antigos – pode estar apenas a começar”³⁵ (Crawford, 2004, p. 8).

Enquanto sùmula, foi, sustentado na partilha, que o diàlogo abriu espaço à especulação, à dedução e, inclusive, à indução, de forma contextualizada. Em particular, a produção de um filme conduziu os alunos à consideração das diferentes possibilidades do discurso e à aceitação da multiplicidade de respostas, passíveis de serem corretas, ao comentário das casualidades e, por fim, ao relato de histórias (Cooper, 2002), que, na sua marginalidade, poderiam ter sido parte da História. Pode assumir-se que se concretizou, de forma efetiva, a formação de uma consciência histórico-geográfica.

³⁵ Tradução livre do autor. No original, “are having fun and being playful is not a sign that work has stopped. On the contrary, the real work of a fully-engaged brain – gathering new data and connecting it with old – may be just beginning” (Crawford, 2004, p. 8).

5. CONCLUSÕES

Fruto da análise dos resultados apresentados, este capítulo compreende as conclusões retiradas do estudo e possíveis sugestões de melhoria. Auxiliando à sua leitura, retoma-se a problemática definida: «*o recurso ao Cinema, como estratégia para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia, a partir de situações socialmente relevantes, objetiva a formação de cidadãos mais críticos e conscientes do mundo em que vivem*».

No que concerne ao primeiro objetivo da investigação, reconhecer as potencialidades do Cinema, enquanto recurso motivador para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia, é passível concluir que o Cinema, enquanto recurso, motiva o processo de ensino-aprendizagem. A generalidade dos alunos, em ambos os grupos, elencou, para além dos conteúdos programáticos, a facilidade e a ludicidade como elementos característicos das obras. Observou-se, também, um maior nível de envolvimento e atenção, sustentados numa postura dialógica, de partilha de informação, de ideias e valores (Alves, 2014; Alves, 2017; García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007; C. Ribeiro & Alves, 2014; Reigada, 2015). Nesse sentido, o aumento verificado na frequência de participação de ambos os grupos, teve, enquanto motor, a exposição e/ou o questionamento referentes ao que viram representado nos filmes, à luz dos conhecimentos que possuíam sobre os temas em análise. Esta situação vai ao encontro do veiculado por García & Ruíz (2014), quando afirmam que “trabalhar com imagens facilita os processos de construção sociocognitiva das aprendizagens e faz com que sejam muito mais enriquecedores”³⁶ (p. 119).

Ambos os grupos reconheceram a aptidão dos filmes para a aprendizagem da História e da Geografia. Os dados recolhidos corroboram as respostas obtidas nos questionários e permitem compreender a viabilidade da utilização do Cinema, como fonte histórico-geográfica (*idem, ibidem*; Alves, 2017; Lopes, 2007; Napolitano, 2005), segundo objetivo do presente estudo. Não obstante, a introdução da visualização de uma obra cinematográfica, no primeiro grupo de participantes, não permitiu a concretização plena dos objetivos a que se propunha, com uma clara improficiência na análise comparativa das sociedades portuguesas nos séculos

³⁶ Tradução livre do autor. No original, “trabajar con imágenes facilita los procesos de construcción socio-cognitiva de los aprendizajes y hace que estos sean mucho más enriquecedores” (García & Ruíz, 2014, p. 119).

XIV e XIX. Nesse sentido, colocam-se duas hipóteses: (i) ter-se-ia mostrado profícua uma aposta na produção de textos argumentativos, orais e escritos, para permitir, aos alunos, alcançar uma melhor exposição dos seus pontos de vista e/ou (ii) teria sido necessária uma extensão maior, no tempo, para analisar o filme exibido, visto que, por vezes, não basta ver o filme, mas é necessário revisitá-lo (García & Ruíz, 2014). Foi, aliás, esta situação que levou à alteração do desenho de investigação, com a implementação de um maior número de questões requerentes de respostas do tipo expositivo-argumentativo, no segundo grupo de participantes. Não obstante, os participantes do primeiro grupo demonstraram ter uma compreensão literal bem sucedida, com a associação de conteúdos programáticos ao filme. Relativamente ao segundo grupo, também essa associação foi alcançada, em todos os filmes, pela maioria dos participantes.

No que concerne ao terceiro objetivo, explorar as potencialidades da visualização de filmes na análise crítica em História e Geografia, tal como referido anteriormente, face ao primeiro grupo de participantes, esse escrutínio mostrou-se deficitário. Relativamente ao segundo grupo, as análises críticas espelharam capacidade de relação e contextualização dos episódios observados (Alves, 2014; Alves, 2017; Compton, 2008; Cooper, 2002; Santisteban, 2010), em cada filme, com os temas abordados. Este ponto revelou-se substancialmente produtivo, aquando da reflexão sobre questões sociais relevantes, o que comprova que, de facto, as áreas de transmissão do saber e de formação do ser “estão intimamente ligadas, não podendo mesmo existir uma sem a outra” (A. Sousa, 2003/2017, p. 113). As dimensões de manipulação do tempo histórico, de mudança e causalidade espaciotemporal e de compreensão histórico-geográfica mostraram-se, assim, como as dimensões com maior nível de leitura e interpretação das mensagens veiculadas pelos filmes, o que demonstra que o Cinema pode ser, de veras, uma ferramenta capacitadora da análise crítica de situações (Alves, 2014; Alves, 2017; V. Cunha, 2018; García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007). Exceção à regra foi a última obra exibida, que acabou por ficar aquém do que se propôs, no que é tangível aos objetivos que competiam para a sua interpretação. Relativamente a esta situação, conjetura-se a possibilidade de o filme, pela sua natureza filosófica, com claro recurso à terminologia cinematográfica, ter carecido de uma adequação das sessões e de um esclarecimento prévio dessa terminologia (V. Cunha, 2018; Lopes, 2007; C. Ribeiro & Alves, 2014). Na colmatação desta fragilidade, a implementação de sessões dedicadas à linguagem própria do Cinema poderia ter-se revelado compensatória.

No respeitante à compreensão dos contributos do recurso ao Cinema para a formação de uma consciência histórico-geográfica, pode, de forma geral, considerar-se que esta arte, ao ser previamente orientada, foi potenciadora da aceitação da pluralidade de discursos (Cooper, 2002), concretizada na empatia (Alves, 2017; Compton, 2008; Santisteban, 2010) que, através da análise de situações socialmente relevantes, ancoradas no pensamento crítico e criativo (Cooper, 2002; Santisteban, 2010), permitiu aos participantes, no geral, darem sentido às relações espaciotemporais, de forma contextualizada (Santisteban, 2010). Tal ficou espelhado no argumento e respetivo filme produzidos pela turma, que, no limite das capacidades técnicas disponíveis, apresenta rigor histórico-geográfico (Napolitano, 2005).

Não existem receitas didáticas para a exploração do Cinema em aula (C. Ribeiro & Alves, 2014) e, em retrospectiva, teria sido, provavelmente, interessante proceder a uma sistematização dos dados mais célere, possibilitando, além da discussão após a exibição das obras, discussões dos pontos de vista dos diferentes alunos, expressos nos guiões de visualização e escuta ativas. Acredita-se que, talvez assim, o confronto de opiniões e de ideias se mostrasse mais rico e ainda mais envolvente. Teria sido igualmente interessante explorar outros títulos capazes de, na sua soma, permitirem, ao aluno, aceder a território, por vezes, inacessível³⁷ (Palma, 2009). Noutro campo, uma análise das propostas cinematográficas apresentadas num amplo conjunto de manuais que servem os ciclos visados neste estudo, à semelhança do realizado por Reigada (2015), para o 3.º CEB, ter-se-ia revelado uma abordagem com relevado interessante, mas, provavelmente, enquadrada noutro contexto.

Cogitando o exposto, o Cinema promoveu “uma melhoria não apenas da atenção e da motivação dos alunos de hoje, mas também do pensamento crítico, da apreciação estética e da capacidade empática dos indivíduos” (Alves, 2017, p. 84). Nesse sentido, tendo em conta a problemática, pode aferir-se que o recurso ao Cinema, como estratégia para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia, a partir de situações socialmente relevantes, objetiva, *de facto*, a formação de cidadãos mais críticos e conscientes do mundo em que vivem.

³⁷ Evidenciam-se três referências, a título de exemplo, que competem para o sugestionado: Oliveira, M. (Produtor/Reliazador). (1931). *Douro, Faina Fluvial* [Filme]. Portugal: SPAC. Paulo, P. (Produtor), Reis, A. & Cordeiro, M. (Realizadores). (1976). *Trás-os-Montes* [Filme]. Portugal: Tobis Portuguesa / RTP. Tocha, G. (Produtor/Realizador). (2011). *É na Terra não é na Lua* [Filme]. Portugal: Alambique Destilaria das Ideias.

REFLEXÃO FINAL

Saber aprender e aprender a aprender significa que o profissional deve saber tirar lições da ação, isto é, aprender com a experiência. Não se contenta com o saber ou o agir, mas faz da sua prática profissional uma oportunidade de criação do saber.

(Mesquita, 2015, p. 29)

A PES II potenciou processos de clivagem, de rutura com o passado, de questionamento de crenças, constituindo-se como um meio para inovar, de forma contextualizada e baseada na teoria, um meio impulsionador da exploração das capacidades formativas e formadoras do futuro profissional. Criou-se, assim, nos contextos de estágio, um espaço fértil que permite “o desenvolvimento global de cada pessoa, quer dos aspetos afetivos, quer sociais, quer cognitivos quer ainda morais” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 32). A referida rutura, constrói-se, de facto, na manipulação do passado *no* presente, com a ambição vocacionada para o futuro, num princípio de retroalimentação, que permite a criação de um percurso consciente, em que se correm riscos, que têm, obviamente, pontos positivos e negativos. Os riscos assumem-se – aliás, querem-se –, já que são eles que “podem contribuir para a formação de uma identidade profissional que *enfrenta* essa calma e traz um ponto de tensão, reflexão e, na medida do possível, mudança e melhoria” (Gil & Valenzuela, 2016, p. 46). É na experimentação e na tentativa de encarar o papel de professor numa perspetiva superior à de simples gestor daquilo que é tutelado pelo Ministério da Educação, que se almeja ser um professor “promotor do saber holístico, pluri, inter e transdisciplinar” (Marchão, 2010, p. 151).

A PES II é, em grande parte, responsável pela emancipação do futuro profissional, pelo desenvolvimento das suas capacidades práticas, investigativas e críticas. Nem sempre o ato reflexivo termina com uma solução satisfatória, mas, “à Educação interessa fundamentalmente o pensar real” (Lalanda & Abrantes, 1996/2013, p. 55), suscitando o desenvolvimento de atitudes promotoras do pensamento crítico, capaz de construir alternativas, num labirinto de ideias e soluções, de experimentação e análise. Enquanto futuro professor, é esse pensamento efetivo que se pretende que evolua, que não estagne,

permitindo ser continuamente educador e educando, na revisão da prática e da eficiência técnica. O estágio, quando encarado na sua perspectiva crítica, de ponto de partida para o crescimento profissional, permite ao (futuro) professor “reconhecer que ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas” (Cruz & Magalhães, 2017, p. 486). É esse reconhecimento que propicia mudanças no seu processo, na forma de encarar o seu papel, enquanto agente de mudança, não esquecendo, contudo, que o esse papel vai além da prática letiva.

Não se pode, claro, encerrar a reflexão sem mencionar o estudo empírico conduzido. Numa feliz amálgama do Cinema, da História e da Geografia, pretendeu-se construir um percurso, capaz de colocar os alunos enquanto questionadores, de lhes fornecer ferramentas para compreenderem que há múltiplas formas de aprender. Adensou-se a complexidade e retirou-se alguma linearidade àquilo que os alunos podem entender como «recurso de aprendizagem». Foi uma tarefa árdua, apetrechada de «porquês» e de «comos», num incessante questionamento sobre as possibilidades de obtenção efetiva de resultados e sobre como permitir, aos alunos, uma aprendizagem, substanciada numa postura crítica. Acredita-se que a intencionalidade foi cumprida e que foi atestado rigor metodológico, ao referido estudo, capaz de tornar “as suas conclusões credíveis e ‘replicáveis’ noutros contextos” (C. Ribeiro & Alves, 2014, p. 150).

É no confronto entre teoria e prática, permitido pela PES II, que se tem a oportunidade de iniciar a *construção* da ideia de escola, um organismo vivo, em constante mudança, tal como o mundo em que se inserem alunos e professores. O professor deve ser um mediador entre esses mundos – o da escola e aquele que lhe é exterior – e deve esbater o entendimento que se faz das suas diferenças, porque as aprendizagens não acontecem, somente, no contexto formal, uma vez que, fora da escola, também se aprende (e como!).

O papel do professor passa, precisamente, por possibilitar aos alunos construir-se num todo, e não na simples soma desses mundos. Afinal, “o homem é uma vontade servida por uma inteligência” (Rancière, 1987/2002, p. 61).

Todos somos alunos, especialmente quando ensinamos.

REFERÊNCIAS

- Amilburu, M. (2009). Introducción. In M. Amilburu (Coord.), *Mil mundos dentro del aula – cine y educación* (pp. 9-13). Madrid: Aula Abierta / Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Alich, V. & Pereira, S. (2015). Ler nas entrelinhas é pensamento crítico? In C. Dominguez (Coord.), *Pensamento crítico na educação – desafios atuais* (pp. 243-249). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular: O contributo do projeto “Procur”. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, (5), 62-88.
- Alves, P. (2014). Pragmática del espectador en las narrativas fílmicas. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 69-109). Madrid: Icono14.
- Alves, P. (2017). Cinema e história: perspectivas e caminhos. In L. Alves & G. Pereira (2017), *Cruzar histórias: I oficinas luso-afro-brasileiras* (pp. 75-85). Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- António, F., Ventura, M., Cardoso, A., Costa, A., Mayer, A., Gil, H., ... Pombo, T. (2016). *Referencial dimensão europeia da educação para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Antunes, M. & Cruz, C. (2016). Trabalho de projeto em estudo do meio social no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento de competências de cidadania. In A. Dias, M. Hortas, N. Ferreira & C. Cruz (Coord.), *Tempuspacium – didática das ciências sociais – estudos I* (pp. 123-157). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Arenal, S. (2010). Los medios audiovisuales. In S. Arenal (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para la educación primaria* (pp. 139-149). Madrid: Pirámide.

- Arias, M. (2018). El patrimonio cinematográfico y su didáctica, In A. Bonilla & Y. Guasch (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en educación infantil – fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 249-259). Madrid: Pirámide.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências – da teoria à prática*. Porto: ASA.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bernard, S. (2008). *Documentário: técnicas para uma produção de alto impacto* (S. Krieger, Trad.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bidou, J. (Produtor) & Medeiros, M. (Realizadora). (2000). *Capitães de Abril* [Filme]. Portugal/Espanha/Itália/França: JBA Production/Mutante Filmes/Filmart/ALIA Film/Arte France Cinéma/France 2 Cinéma/RTP/SFP Cinéma/FMB Films.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação* (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1994).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borges, M. (2014). Profissionalidade docente: da prática à práxis. *Investigar em Educação*, (2), 39-53.
- Branco, P., Felsberg, U. (Produtores) & Wenders, W. (Produtor/Realizador). (1994). *Lisbon Story* [Filme]. Alemanha/Portugal: Road Movies/Madragoa Filmes.
- Breu, R. & Ambròs, A. (2011). *El cine en la escuela – propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: GRAÓ.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação* (M. C. Romão, Trad.). Lisboa: 70 (Obra original publicada em 1998).

- Burch, N. (2017). *Praxis del cine* (R. Font, Trad.). Madrid: Fundamentos (Obra original publicada em 1969).
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., ... Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Câmara Municipal de Lisboa. (2016). II Diagnóstico Social de Lisboa. Consultado a 10 de junho de 2019, em <http://am-lisboa.pt/451600/1/008956,000511/index.htm>
- Cardona, F. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: GRAÓ.
- Cardoso, A. & Sousa, O. (2005). Da língua em funcionamento da língua ao funcionamento da língua. *Palavras*, (27), 61-69.
- Chakrabarty, D. (2005). Histórias de minorias, passados subalternos (M. Sanches, Trad.). In. M. Sanches (Org.) – *Deslocalizar a Europa: Antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade* (pp. 209-230). Lisboa: Cotovia,
- Compton, D. (2008). Case Study 2: How much drama, how much history? Unpicking the learning potential in creative approaches to studying World War II. *Primary History*, (48), 19-21.
- Cooper, H. (2002). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria (P. Manzano, Trad.). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Morata.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Crawford, L. (2004). *Lively learning: using the arts to teach the K-8 curriculum*. Montague: Northeast Foundation for Children.
- Cunha, A. (2007). *Formação de Professores: a investigação por questionário e entrevista*. Vila Nova de Famalicão: Magnólia.
- Cunha, P. (2010, junho). As narrativas históricas no cinema português durante o Estado Novo. *O Olho da História*, (14).

- Cunha, V. (2018). *Aprender com o cinema – o filme como modelo alternativo de aprendizagem*. Funchal: Secretaria Regional de Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Deleuze, G. (2016). *A imagem-movimento – cinema I* (S. Dias, Trad.). Lisboa: Documenta.
- Desiderio, M. (2011). *Wandering: seeing the cinema of Wim Wenders through cultural theory and naturalized phenomenology* (Tese de doutoramento, Universidade da Pensilvânia, Filadélfia). Consultado em <http://pqdtopen.proquest.com/pubnum/3440069.html>
- Dias, A. & Hortas, M. (2017). *Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dias, V. (2011). Os filmes de Maria de Medeiros. In J. Mendes (Coord.), *Novas & velhas tendências no cinema português contemporâneo* (pp. 531-535). Amadora: Escola Superior de Teatro e Cinema / Centro de Investigação em Artes e Comunicação.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2017). Resultados escolares por disciplina – 2.º ciclo – ensino público. Consultado a 15 de junho, em <http://dgeec.mec.pt/np4/369/>
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Felício, H. & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, (32), 215-232.
- Ferguson, G. (Produtor) & Burt, B. (Realizador). (1990). *Blue Planet* [Filme]. Estados Unidos da América: Imax Space Technology Inc./Graphic Films Corp.
- García, A. & Ruíz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 111-148). Madrid: Icono14.

- Gardies, R. (2011). *Compreender o cinema e as imagens* (P. Duarte, Trad.). Lisboa: Texto & Grafia.
- Gil, J. & Hernández-Hernández, F. (2016). Dos “porquês” e “comos” por trás de uma pesquisa sobre aprender a ser docente de ensino fundamental. In J. Gil & F. Hernández-Hernández (Orgs.), *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual* (pp. 1-28). Porto Alegre: Penso.
- Gil, J. & Valenzuela, B. (2016). As decisões educativas e profissionais que influenciam o aprender a ser docente. In J. Gil & F. Hernández-Hernández (Orgs.), *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual* (pp. 29-49). Porto Alegre: Penso.
- Guerra, I. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Cascais: Princípia.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (2013). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 41-62). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1996).
- Leite, T. (2016). *Formação de professores para a inclusão*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva – Educar e formar para a vida independente, Cascais. Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6818>
- Leite, T. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1.º ciclo do ensino básico. In F. Veiga (Coord.), *O ensino na escola de hoje* (pp. 415-447). Lisboa: Clempsi.
- Lester, R., Allanson, P. & Notar, C. (2017, verão). Routines are the foundation of classroom management. *Education*, 137(4), 398-412.
- Lopes, J. (2007). *Educação e cinema – novos olhares na produção do saber*. Porto: ProfEdições.
- Marchão, A. (2010). *(Re)construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. (Tese de doutoramento, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado em <http://hdl.handle.net/10773/3788>

- Mariniello, S. & Cisneros, J. (2005). Experience and memory in the films of Wim Wenders. *SubStance*, 34(1), 159-179.
- Martins, E. (Produtor) & Leitão de Barros, J. (Realizador). (1944). *Inês de Castro* [Filme]. Portugal/Espanha: Filmes Lumiar/Faro Films.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. Carillo, J., Ucha, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: translating research into action*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Massagli, S. (2015). Imagem, som e escrita: o problema da representabilidade do espaço urbano em *Lisbon Story*, de Wim Wenders. In R. Martins (Org.), *Literatura e cinema* (pp. 167-188). Jundiaí: Paco.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir* (P. Pais, Trad.). Porto: ASA.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – a visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Coord.), *Formação, trabalho e aprendizagem – tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-41). Lisboa: Sílabo.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Coord.), *Formação, trabalho e aprendizagem – tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 57-82). Lisboa: Sílabo.
- Mesquita, E. & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores – a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Sílabo.
- Ministério da Educação. (1990). *Organização curricular e programa: ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1991a). *Organização curricular e programas – volume I – ensino básico – 2º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação. (1991b). *Programa de história e geografia de Portugal – plano de organização do ensino-aprendizagem – volume II – ensino básico – 2º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais de educação artística – artes visuais – 4.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de educação artística – expressão dramática / teatro – 4.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais de educação artística – música – 4.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais de estudo do meio – 4.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens essenciais de história e geografia de Portugal – 5.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018f). *Aprendizagens essenciais de história e geografia de Portugal – 6.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mogarro, M. (2018). Ensino de conteúdos escolares: os currículos como fatores estruturantes. In F. Veiga (Coord.), *O ensino na escola de Hoje* (pp. 473-502). Lisboa: Clempsi.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro* (A. Viveiros, Trad.). Lisboa: Piaget.
- Moura, G. & Gonçalves, D. (2014). Promoção do pensamento crítico no contexto do 1º ciclo do ensino básico. In R. Vieira (Org.), *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional* (pp. 291-314). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Napolitano, M. (2005). Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In C. Pinsky (Org.), *Fontes históricas* (pp. 231-290). São Paulo: Contexto.

- NASA. (2012). Shuttle IMAX cameras at the Smithsonian. Consultado a 22 de junho de 2019, em <http://go.nasa.gov/2J6eOJZ>
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Palma, M. (2009). Teaching geography using films: a proposal. *Journal of Geography*, 108(2), 47-56.
- Pereira, F. & Santos, F. (2014). A relevância do plano de aula no processo de ensino e aprendizagem: uma análise crítico-reflexiva. *Interletras*, 3(18), 1-12.
- Pereira, L. & Rocha, F. (2006). A produção colectiva de um texto dramático no 1.º ciclo. In F. L. Viana, M. Marta & E. Coquet (Eds.), *6.º Encontro nacional / 4.º internacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 32-40). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, S. J., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Pina, M. (2012). *Aniki-Bóbó*. Porto: Assírio & Alvim.
- Pinto, A. (2015). *Portugal (1928-1968): um filme de J. Leitão de Barros* (Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10362/17368>
- Praia, J. (2000). Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In M. Moreira, J. Valadares, C. Caballero & V. Teodoro (Orgs.), *Teoria da aprendizagem significativa – contributos do III encontro internacional sobre aprendizagem significativa* (pp. 121-134). Peniche: Universidade Aberta / Instituto de Inovação Educacional.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manuel de investigação em ciências sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva (Obra original publicada em 1992).
- Rancière, J. (1987/2002). *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual* (L. Valle, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica (Obra original publicada em 1987).
- Reigada, T. (2015). *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática da história*. Santa Maria da Feira: Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» / Afrontamento.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P. & Nolasco, C. (2013). *Metas curriculares – 2.º ciclo do ensino básico – história e geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Ribeiro, A. L. (Produtor) & Oliveira, M. (Realizador). (1942). *Aniki-Bóbó* [Filme]. Portugal: Tobis Portuguesa.
- Ribeiro, C. & Alves, L. (2014). Uso do cinema na didática da história – do cinema educativo ao cinema didático. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 149-177). Madrid: Icono14.
- Rosenstone, R. (2006). *History on film / film on history*. Harlow: Pearson.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, (14), 34-56.
- Santos, L. (2001). Que critérios de qualidade para a avaliação formativa?. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 155-166). Pinhais: Melo.
- Santos, L. & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O ensino na escola de hoje* (pp. 503-539). Lisboa: Clempsi.
- Serralha, F. (2018). Ensino de conteúdos escolares: perspetiva do movimento da escola moderna. In F. Veiga (Coord.), *O ensino na escola de hoje* (pp. 449-472). Lisboa: Clempsi.

- Silva, E. (2009). Entre vencedores e vencidos: reflexões sobre história, memória e cesura. *Estação literária*, 4, 15-26.
- Sousa, A. (2017). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Piaget (Obra original publicada em 2003).
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI / Politécnico de Lisboa.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torgal, L. (2011). O cinema português no Estado Novo em «visão panorâmica». In L. Torgal (Coord.), *O cinema sob o olhar de Salazar* (pp. 20-40). Lisboa: Temas e Debates / Círculo de Leitores.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: ASA.
- Vergara, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 595-617.
- Veiga, F. (2018). Ensino na escola: perspetivas da psicologia da educação. In F. Veiga (Coord.), *O ensino na escola de hoje* (pp. 1-41). Lisboa: Clempsi.
- Veiga, F., Caldeira, S. & Melo, M. (2013). Gestão da sala de aula: perspetiva psicoeducacional. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação - envolvimento dos alunos na escola* (pp. 543 - 581). Lisboa: Climepsi.
- Wilson, V. & Woodhouse, J. (2008). History through drama, a teachers' guide – revisited. *Primary History*, (48), 16-17.

ANEXOS

Anexo A. 1.º Ciclo do Ensino Básico: entrevista à professora cooperante^{A1}

Professora – Acho que estas conversas são importantes, para que estejamos todos na mesma página, com as ideias alinhadas...

Estagiários – *Tem alguma informação que considere mais pertinente sobre a turma, sobre algum aluno em particular?*

Professora – Como sabem, temos 3 meninos ao abrigo do 54 [Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho]. O D. é o caso que requer mais atenção, é um menino com autismo, muitíssimo inteligente, mas com problemas no relacionamento com os colegas. Ele dá-se muito com pessoas mais velhas, contacta muito com a mãe, o padrasto... então aborrece-se com os colegas ou não sabe brincar nem reagir como os colegas esperam, e isso provoca atritos. Mas, às vezes, também são os colegas que já não têm paciência, que não lhe permitem certas coisas que permitem aos outros... se o D. quer brincar e lhes dá um empurrão vêm logo fazer queixinhas, mas se fosse outro colega não diziam nada... e isso também o deixa triste, porque ele é muito querido... é um bebé grande... mas já está muito melhor. Vocês não imaginam como era no 1.º ano. Foi preciso muito trabalho da parte dele, da minha, dos pais e dos colegas e, mesmo assim, às vezes... vocês sabem... Depois, temos o M., que é repetente, tem muitas dificuldades, mas é um doce, um amor... é um homenzinho. Ele é acompanhado, mas tem muitas dificuldades, sobretudo, na matemática, ao nível do cálculo e da interpretação dos problemas... mas vai fazendo e os colegas também o apoiam. A M. é no português... é uma princesa, mas no português tem muitas dificuldades... dá muitos erros e tem problemas a escrever com sentido, tem que ser tudo com muita calma, com apoio... é importante que ela também sinta essa segurança... eu acho que há mais uns meninos que precisavam de outro apoio, mas os pais muitas vezes não querem investigar, têm medo... o F., por exemplo, acho que também tem disortografia e dislexia, mas a mãe não quis saber.

^{A1} Nota: A presente transcrição faz parte de uma reunião tida com a professora cooperante. Não se trata de uma entrevista *per se*, mas antes de uma conversa informal. Por se considerar que foram abordados pontos fulcrais para o desenvolvimento do plano de intervenção, entendeu o grupo de estágio não haver necessidade de realizar uma entrevista posterior. Houve, no entanto, outras conversas/partilhas, no decorrer da observação, para responder a pontos específicos levantados pelo grupo de estágio.

Estagiários – *Então, nunca foi a um especialista?*

Professora – Não, não, ainda há aquele estigma... mas eu também só posso ir até onde me deixam, não é? Damos apoio, seguimos aquilo em que acreditamos, mas... depois... há coisas que não podemos ser nós a fazer... têm que ser os pais a querer.

Estagiários – *Mas, com o apoio dos colegas, eles também acabam por ter um suporte, uma rede de segurança...*

Professora – Claro, eles apoiam-se muito. Eu insisto muito nessa partilha, gosto de tê-los em grupo, porque, assim, fazem o trabalho individualmente, mas depois discutem-no, partilham ideias e, só mesmo no fim, é que abrimos a discussão à turma, todos os grupos a participarem.

Estagiários – *Pois, o que nós notámos é que acaba por haver muita autonomia, são muito independentes da professora...*

Professora – Acham? [risos] Às vezes uma pessoa precisa que venha alguém de fora para lhes dizer isso, porque eu não noto... sinto que tenho que puxar mais por eles, que eles estão a fazer pouco... mas, também, já são 4 anos com a mesma turma, estamos tão por dentro que, às vezes, se calhar, nem nos apercebemos bem do nível em que eles estão e queremos que eles façam sempre mais...

Estagiários – *Nós temos outros exemplos, de outros contextos, e parece-nos ser uma turma boa, no geral, são autónomos, responsáveis, ajudam-se... Aliás, foi também daí que surgiu a nossa ideia, este projeto, e foi por isso que quisemos discutir consigo, para ver se a professora concorda, se tem sugestões...*

Professora – A mim parece-me muito bem, vocês também vêm aqui para me ensinar, não são só vocês a aprender... somos colegas, uma equipa e sei que queremos todos fazer e dar o nosso melhor.

Estagiários – *Então, parece-lhe bem esta ideia de introduzirmos o PIT e o Tempo de Estudo Autónomo?*

Professora – Perfeitamente. A minha colega, que também tem estagiárias... aquelas colegas que falam muito convosco...

Estagiários – *Sim, as colegas que estão com o 3.º ano...*

Professora – Exato. Ela é que está mais dentro do Movimento da Escola Moderna e dá-me muitas ideias, já me passou materiais... aliás, eu também vos posso disponibilizar

o que tenho... eu ainda não fiz mais, porque, às vezes, a pessoa não tem tempo, são tantas coisas... mas gostava de ter implementado... aliás, eu tenho lá as caixas e os dossiês, mas, depois, não cheguei a implementar... ainda temos que atualizar as grelhas, que, já há uns dias, que não olhamos para elas. Portanto, parece-me ótimo que vocês queiram introduzir essas rotinas, eles também vão gostar, de certeza, e eu, assim, também vejo e aprendo e, no próximo ano, já avanço sozinha [risos]...

Estagiários – *Também tínhamos pensado, como a professora tinha falado que estão a abordar a 4.^a dinastia, aproveitar o 25 de Abril e introduzir o Estado Novo, depois o 25 de Abril... aproveitar que, em maio, são as eleições europeias e falar da União Europeia... fazer aquela ponte, também, depois, para os continentes, como tinha sugerido e, pelo meio, tentar ligar com os conteúdos que queria que abordássemos... a costa portuguesa...*

Professora – Sim, sim, sim, parece-me bem... Nós já falámos da costa, noutros anos, do ciclo da água, há coisas que são mais revisão e consolidação do que propriamente coisas novas... eles sabem, às vezes é só uma questão de relembrar.

Estagiários – *A nós interessa-nos, porque também os colocamos a criarem um projeto e, até para fazer alterações, acaba por ser mais fácil, porque já temos uma meta, uma ideia de para onde ir...*

Professora – Claro... e para eles é bom, porque acaba por ser diferente... e eles vão gostar, eles dão-se muito bem convosco, são muito abertos a pessoas novas, a coisas novas, e vai ser bom para eles... trabalhem de outras formas... e cria-lhes mais autonomia...

Estagiários – *No fundo, também acaba por prepará-los para o próximo ano, em que são mais professores e eles têm que gerir o tempo, o que têm que fazer...*

Professora – Sim, é diferente, já não têm tanto colinho [risos]...

Estagiários – *Sim, e são quatro anos, eles acabam por criar laços e...*

Professora – Claro, claro... mesmo o R., por exemplo, que, no início, tinha muitos problemas e criava muitos conflitos... está muito melhor e mais sociável... isto é fruto deles, das atitudes deles... Eles partilham, entregam-se... até nos lanches eles fazem picnics e partilham uns com os outros... depois demoram é muito a comer [risos].

Estagiários – *Sim, é verdade... acabam por perder tempo do recreio na sala...*

Professora – É... e eu já dou aqueles 10 ou 15 minutos antes da hora, mas, mesmo assim...

Estagiários – *Às vezes, também pode ser do espaço... eles podem achá-lo impessoal.*

Professora – Sim, o recreio deles é pobrezinho. Nós ainda quisemos pintar uns jogos... a macaca, o jogo da glória... tínhamos tudo planeado... mas a Parque Escolar não deixou, já viram? Nem nas paredes queriam que afixássemos nada... faz algum sentido? É uma escola, não é uma enfermaria... as paredes não podem ficar vazias.

Estagiários – *Sim, mesmo para que os alunos tenham aquele sentimento de pertença, é importante que possam ter expostos os seus trabalhos, os seus projetos.*

Professora – Evidentemente, mas isso também é culpa de colocarem responsáveis pessoas que não tem a devida noção...

(A reunião continuou, por mais uns minutos, mas não foi referida informação pertinente para o desenvolvimento do plano de intervenção.)

Anexo B. 1.º Ciclo do Ensino Básico: grelhas de diagnóstico

Foram utilizadas grelhas de observação com escalas de classificação (de 1 a 4). Dos dados preenchidos, colocando apenas o valor, obtém-se uma média calculada automaticamente. O espaço vazio significa que o aluno não foi observado nesse indicador.

A classificação foi regida pelos descritores qualitativos exemplificativos:

1 – Fraco:

- Revela lacunas assinaláveis nas aprendizagens definidas;
- Revela falhas acentuadas ao nível da compreensão, aplicação e análise;
- Não manifesta interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Não interioriza globalmente atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

2 – Não satisfaz:

- Revela algumas falhas e/ou incorreções na compreensão, aplicação e análise;
- Manifesta pouco interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Não interioriza atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

3 – Satisfaz:

- Adquire com facilidade as aprendizagens a nível de conceitos e factos;
- Revela alguma facilidade a nível de compreensão, aplicação, análise e síntese;
- Manifesta algum interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Interioriza algumas atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

4 – Satisfaz bastante:

- Adquire plenamente as aprendizagens previstas;
- Revela facilidade plena a nível de compreensão, aplicação, análise e síntese;
- Manifesta total interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Interioriza, por completo, atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

Os descritores acima são gerais, pelo que, quando se avaliou, por exemplo, se o aluno esperava a sua vez de falar, considerou-se: 1) quase nunca; 2) poucas vezes; 3) algumas vezes; e 4) quase sempre/sempre.

Tabela B1

Avaliação diagnóstica, na área de Português, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo.

Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Oralidade	▪ Presta atenção ao que é dito.	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	2	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3,5
	▪ Responde a perguntas sobre um texto ouvido.	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	3	2	3	3	4	1	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3,2
	▪ Retém o essencial de um texto ouvido.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	4	1	2	2	2	4	2	3	2	3	4	3,0
	▪ Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	2	4	3	4	4	1	3	3	4	3	3	3	4	4	3,4
	▪ Justifica opiniões, atitudes, opções.	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	2	4	3	4	4	1	3	3	4	3	3	4	4	4	3,5
Leitura	▪ Lê um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura, no mínimo, 125 palavras por minuto.	3	3	3	3	2	4	4	2	3	4	4	2	3	3	2	2	3	2	4	3	3	2	2	3	4	2,9
	▪ Identifica, por expressões de sentido equivalente, informações contidas num texto narrativo.	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	2	3	4	3	2	3	2	4	3	4	3	3	3	4	3,2
	▪ Verifica a perda de informação e é capaz de verbalizá-la.	3	3	3	3	3	3	2	4	3	4	3	2	3	3	3	2	3	3	4	4	2	3	3	4	2	3,0
Escrita	▪ Regista ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2,5
	▪ Utiliza uma caligrafia legível.	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3,6
	▪ Respeitas as regras de pontuação.	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	3	0	4	2	3	3	0	2	0	4	0	2	3	3	3	2,4
	▪ Respeitas as regras de ortografia.	3	3	4	3	2	4	2	4	3	4	3	2	2	3	4	2	2	2	3	2	3	2	3	3	4	2,9
	▪ Usa vocabulário adequado e específico dos temas tratados.	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2,5
▪ Escreve descrições de pessoas objetos ou paisagens.	3	3	3	3	4	4	2	4	3	4	4	2	3	3	3	1	2	2	3	3	2	3	2	3	4	2,9	

Tabela B2

Avaliação diagnóstica, na área de Estudo do Meio, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo.

Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Passado nacional	▪ Sequencializa datas, personagens e factos associados à história local e nacional.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	4	2	3	2	4	4	4	3	3	4	4	3,3
	▪ Interpreta fontes diversas, produzindo informação e inferências válidas.	3	2	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2,4
	▪ Descreve ações de diversos intervenientes na história nacional.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3,4
	▪ Relaciona o presente com o passado histórico nacional.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3,4

Tabela B3

Avaliação diagnóstica, na área de Matemática, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo.

Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
N. ^{os} e operações	▪ Realiza contagens progressivas e regressivas.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3	3	4	3,2
	▪ Compreende o sistema de numeração decimal.	4	3	4	3	2	4	2	4	3	4	3	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3	4	4	3
	▪ Utiliza estratégias de cálculo mental.	3	2	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2,4
	▪ Compreende os efeitos das operações sobre os números.	4	3	4	3	2	4	2	4	3	4	3	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3	4	4	3
	▪ Compreende e realiza algoritmos para as operações de adição e subtração.	3	3	4	3	2	4	2	4	3	4	3	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3	4	4	3
GM	▪ Divide números representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo da divisão e posicionando corretamente a vírgula decimal no quociente e no resto.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	4	2,4
	▪ Distingue linhas poligonais de linhas não poligonais e polígonos de figuras planas não poligonais.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2,5
	▪ Distingue poliedros de não poliedros.	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	4	3	3	2	2	4	2	3	3	3	4	2,8

Tabela B4

Avaliação diagnóstica, na área de Educação Física, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo.

Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Jogos	▪ Passa a bola a um companheiro ou remata (para acertar no adversário), de acordo com as posições dos jogadores.	4	3	3	3	3	4	2	4	4	4	3	2	4	4	4	2	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3,3
	▪ Transpõe obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade.	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3,4

Tabela B5

Avaliação diagnóstica, na área de Educação Artística (Artes Visuais), com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo.

Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Com. vis.	▪ Recorre a diferentes técnicas plásticas para elaborar produções artísticas.	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3,0
	▪ Integra, nas suas produções plásticas, os elementos e códigos da comunicação visual.	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	4	3	3	2	2	4	2	3	3	3	4	2,8

Tabela B6

Avaliação diagnóstica, das competências sociais, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo.

Indicadores	Alunos																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média	
Relações	▪ É assíduo.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	▪ É pontual.	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	4	3	2	2	2,4
	▪ Mantém uma boa relação com a professora.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	▪ Mantém uma boa relação com os colegas.	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
	▪ Integra-se na turma.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3,9
	▪ Ajuda os colegas.	3	4	3	2	2	4	3	2	3	2	4	2	4	2	3	4	4	4	4	3	2	2	2	3	4	3,0
▪ Trabalha em grupo.	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3,6	
Regras	▪ Cumpre as regras da sala de aula.	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	▪ Coloca o dedo no ar para pedir a palavra.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	▪ Aguarda a sua vez para participar.	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
	▪ Mantém o silêncio durante a realização das tarefas.	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	
	▪ Cumpre o prazo de realização da tarefa.	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	4	3	3	2	2	4	2	3	3	3	4	

Nota: não foram observadas sessões de Educação Artística, nas áreas de Música e Expressão Dramática/Teatro, pelo que não se procedeu à avaliação diagnóstica dessas áreas curriculares.

Anexo C. 1.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades e fragilidades da turma registadas durante a observação

Tabela C1

Potencialidades e fragilidades da turma, registadas durante a observação, de acordo com as diferentes áreas.

Áreas	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevado nível de autonomia. ▪ Cooperação eficaz entre pares e/ou em grupo. ▪ Elevado nível de participação. ▪ Responsabilidade pelas tarefas. ▪ Alto nível de envolvimento nas aulas. ▪ Escuta, interação, negociação e aceitação de diferentes pontos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de pontualidade. ▪ Permanência na sala em período de recreio. ▪ Situações de conflito desencadeadas a partir de um ou dois alunos.
Português	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio das capacidades de compreensão literal de texto. ▪ Utilização de estrutura frásica completa e correta. ▪ Expressão oral com recurso à argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura em voz alta pouco fluente. ▪ Domínio insuficiente de regras de ortografia e pontuação. ▪ Seleção e organização de informação improficientes.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão do sistema de numeração de posição e do modo como este se relaciona com os algoritmos das operações de adição e subtração. ▪ Domínio de contagens progressivas e regressivas com números inteiros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio da divisão com numerais racionais insuficiente. ▪ Classificação de figuras e sólidos geométricos. ▪ Cálculo mental improficiente.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento dos principais factos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio improficiente na leitura de diferentes fontes. ▪ Seleção e organização de informação improficientes.
Educação Artística e Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevado nível de envolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouca diversidade de técnicas aplicadas na Educação Artística (Artes Visuais).

Anexo D. 1.º Ciclo do Ensino Básico: grelhas de registo de observação

Foram utilizadas grelhas de observação com escalas de classificação (de 1 a 4). Dos dados preenchidos, colocando apenas o valor, obtém-se uma média calculada automaticamente. O espaço vazio significa que o aluno não foi observado nesse indicador.

A classificação foi regida pelos descritores qualitativos exemplificativos:

1 – Fraco:

- Revela lacunas assinaláveis nas aprendizagens definidas;
- Revela falhas acentuadas ao nível da compreensão, aplicação e análise;
- Não manifesta interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Não interioriza globalmente atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

2 – Não satisfaz:

- Revela algumas falhas e/ou incorreções na compreensão, aplicação e análise;
- Manifesta pouco interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Não interioriza atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

3 – Satisfaz:

- Adquire com facilidade as aprendizagens a nível de conceitos e factos;
- Revela alguma facilidade a nível de compreensão, aplicação, análise e síntese;
- Manifesta algum interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Interioriza algumas atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

4 – Satisfaz bastante:

- Adquire plenamente as aprendizagens previstas;
- Revela facilidade plena a nível de compreensão, aplicação, análise e síntese;
- Manifesta total interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Interioriza, por completo, atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

Os descritores acima são gerais, pelo que, quando se avaliou, por exemplo, se o aluno esperava a sua vez de falar, considerou-se: 1) quase nunca; 2) poucas vezes; 3) algumas vezes; e 4) quase sempre/sempre.

Tabela D1

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na primeira semana de intervenção

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
▪ Constrói o PIT de acordo com as suas fragilidades.	3	3	3	3	2	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,56
▪ Planifica o TEA no PIT.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	1	4	2	3	3	1	2	2	3	1	2	3	3	3	2,52
▪ Autoavalia o desempenho no TEA.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	2	4	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,64
▪ Realiza as tarefas a que se propõe nos tempos definidos.	3	3	3	3	2	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2,60
▪ Realiza as tarefas do TEA de forma autónoma.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	1	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,56

Tabela D2

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na segunda semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
▪ Constrói o PIT de acordo com as suas fragilidades.	3	3	3	3	2	3	3	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,6
▪ Planifica o TEA no PIT.	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	1	4	2	3	3	1	2	2	3	2	2	3	3	3	2,64
▪ Autoavalia o desempenho no TEA.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	2	4	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,68
▪ Realiza as tarefas a que se propõe nos tempos definidos.	3	3	3	3	2	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2,60
▪ Realiza as tarefas do TEA de forma autónoma.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	1	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,56

Tabela D3

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na terceira semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
▪ Constrói o PIT de acordo com as suas fragilidades.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2,72
▪ Planifica o TEA no PIT.	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	2	4	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,72
▪ Autoavalia o desempenho no TEA.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	2	4	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,68
▪ Realiza as tarefas a que se propõe nos tempos definidos.	3	3	3	3	2	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2,6
▪ Realiza as tarefas do TEA de forma autónoma.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,6

Tabela D4

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na quarta semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
▪ Constrói o PIT de acordo com as suas fragilidades.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2,76
▪ Planifica o TEA no PIT.	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	2	4	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,72
▪ Autoavalia o desempenho no TEA.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	2	4	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,68
▪ Realiza as tarefas a que se propõe nos tempos definidos.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2,64
▪ Realiza as tarefas do TEA de forma autónoma.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,6

Tabela D5

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na quinta semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
▪ Constrói o PIT de acordo com as suas fragilidades.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2,8
▪ Planifica o TEA no PIT.	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	2	4	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,72
▪ Autoavalia o desempenho no TEA.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	2	4	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,68
▪ Realiza as tarefas a que se propõe nos tempos definidos.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2,64
▪ Realiza as tarefas do TEA de forma autónoma.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,6

Tabela D6

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na sexta semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
▪ Constrói o PIT de acordo com as suas fragilidades.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2,88
▪ Planifica o TEA no PIT.	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	2	4	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2,8
▪ Autoavalia o desempenho no TEA.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	3	4	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,72
▪ Realiza as tarefas a que se propõe nos tempos definidos.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2,64
▪ Realiza as tarefas do TEA de forma autónoma.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,6

Tabela D7

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na sétima semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Constrói o PIT de acordo com as suas fragilidades.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2,88
▪ Planifica o TEA no PIT.	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	2	4	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2,8
▪ Autoavalia o desempenho no TEA.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	3	4	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,72
▪ Realiza as tarefas a que se propõe nos tempos definidos.	3	3	3	3	4	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2,76
▪ Realiza as tarefas do TEA de forma autónoma.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,6

Tabela D8

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na primeira semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Utiliza diferentes estratégias de seleção de informação.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2,48
▪ Seleciona a informação mais importante.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,52
▪ Organiza a informação mais importante.	3	2	3	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,48
▪ Planifica textos.	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2,44
▪ Respeita as regras sintáticas.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	2,8
▪ Respeita as regras de pontuação e de ortografia.	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	3	1	4	2	3	3	1	2	1	4	1	2	3	3	3	2,56
▪ Mobiliza vocabulário específico do tema do texto.	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,52
▪ Revê/melhora texto produzido.	2	2	2	3	2	2	1	2	3	4	3	2	4	3	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2,00

Tabela D9

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na segunda semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Utiliza diferentes estratégias de seleção de informação.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2,48
▪ Seleciona a informação mais importante.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,52
▪ Organiza a informação mais importante.	3	2	3	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,48
▪ Planifica textos.	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2,44
▪ Respeita as regras sintáticas.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	2,8
▪ Respeita as regras de pontuação e de ortografia.	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	3	1	4	2	3	3	1	2	1	4	1	2	3	3	3	2,56
▪ Mobiliza vocabulário específico do tema do texto.	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2,52
▪ Revê/melhora texto produzido.	2	2	2	3	2	2	2	2	3	4	3	2	4	3	3	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2,08

Tabela D10

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na terceira semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Utiliza diferentes estratégias de seleção de informação.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2,48
▪ Seleciona a informação mais importante.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,52
▪ Organiza a informação mais importante.	3	2	3	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,48
▪ Planifica textos.	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2,44
▪ Respeita as regras sintáticas.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	2,8
▪ Respeita as regras de pontuação e de ortografia.	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	3	1	4	2	3	3	1	2	1	4	1	2	3	3	3	2,56
▪ Mobiliza vocabulário específico do tema do texto.	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,52
▪ Revê/melhora texto produzido.	2	2	2	3	2	2	2	2	3	4	3	2	4	3	3	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2,2

Tabela D11

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na quarta semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Utiliza diferentes estratégias de seleção de informação.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2,48
▪ Seleciona a informação mais importante.	3	3	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,56
▪ Organiza a informação mais importante.	3	2	3	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,48
▪ Planifica textos.	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2,64
▪ Respeita as regras sintáticas.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	2,8
▪ Respeita as regras de pontuação e de ortografia.	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	3	1	4	2	3	3	1	2	2	4	1	2	3	3	3	2,6
▪ Mobiliza vocabulário específico do tema do texto.	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2,52
▪ Revê/melhora texto produzido.	2	2	3	3	2	2	3	2	3	4	3	2	4	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2,36

Tabela D12

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na quinta semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Utiliza diferentes estratégias de seleção de informação.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,52
▪ Seleciona a informação mais importante.	3	3	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,56
▪ Organiza a informação mais importante.	3	2	3	2	2	4	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,52
▪ Planifica textos.	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2,64
▪ Respeita as regras sintáticas.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	2,8
▪ Respeita as regras de pontuação e de ortografia.	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	3	1	4	2	3	3	1	2	2	4	2	2	3	3	3	2,64
▪ Mobiliza vocabulário específico do tema do texto.	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,52
▪ Revê/melhora texto produzido.	2	2	3	3	2	2	3	2	3	4	3	2	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2,4

Tabela D13

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na sexta semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Utiliza diferentes estratégias de seleção de informação.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,52
▪ Seleciona a informação mais importante.	3	3	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,56
▪ Organiza a informação mais importante.	3	2	3	2	2	4	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,52
▪ Planifica textos.	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2,64
▪ Respeita as regras sintáticas.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	2,8
▪ Respeita as regras de pontuação e de ortografia.	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	3	2	4	2	3	3	1	2	2	4	2	2	3	3	3	2,68
▪ Mobiliza vocabulário específico do tema do texto.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,56
▪ Revê/melhora texto produzido.	2	2	3	3	2	3	3	3	3	4	3	2	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2,48

Tabela D14

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na sétima semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Utiliza diferentes estratégias de seleção de informação.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2,6
▪ Seleciona a informação mais importante.	3	3	4	3	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,6
▪ Organiza a informação mais importante.	3	2	3	2	3	4	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2,56
▪ Planifica textos.	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2,68
▪ Respeita as regras sintáticas.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	4	2,8
▪ Respeita as regras de pontuação e de ortografia.	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	3	2	4	2	3	3	2	2	2	4	2	2	3	3	3	2,72
▪ Mobiliza vocabulário específico do tema do texto.	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,56
▪ Revê/melhora texto produzido.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2,52

Tabela D15

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na primeira semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Recolhe, regista e trata diferentes tipos de informação.	3	3	3	3	2	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2,56
▪ Interpreta e associa informação de diferentes fontes, a partir dos elementos que as constituem.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	1	4	2	3	3	1	2	2	3	1	2	3	3	3	2,52
▪ Usa um reportório de vocabulário histórico e geográfico adequado às diferentes situações.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	4	3	2	4	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2,64
▪ Revela uma atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas.	3	3	3	3	2	3	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2,60

Tabela D16

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na segunda semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Recolhe, regista e trata diferentes tipos de informação.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	4	2,56
▪ Interpreta e associa informação de diferentes fontes, a partir dos elementos que as constituem.	3	2	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2,64
▪ Usa um reportório de vocabulário histórico e geográfico adequado às diferentes situações.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2,16
▪ Revela uma atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas.	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,88

Tabela D17

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na terceira semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Recolhe, regista e trata diferentes tipos de informação.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	4	2,56
▪ Interpreta e associa informação de diferentes fontes, a partir dos elementos que as constituem.	3	2	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2,64
▪ Usa um reportório de vocabulário histórico e geográfico adequado às diferentes situações.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2,16
▪ Revela uma atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas.	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2,04

Tabela D18

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na quarta semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Recolhe, regista e trata diferentes tipos de informação.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	4	2,56
▪ Interpreta e associa informação de diferentes fontes, a partir dos elementos que as constituem.	3	2	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2,64
▪ Usa um reportório de vocabulário histórico e geográfico adequado às diferentes situações.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2,16
▪ Revela uma atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas.	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2,12

Tabela D19

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na quinta semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Recolhe, regista e trata diferentes tipos de informação.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	4	2,62
▪ Interpreta e associa informação de diferentes fontes, a partir dos elementos que as constituem.	3	2	4	2	2	3	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2,68
▪ Usa um reportório de vocabulário histórico e geográfico adequado às diferentes situações.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2,24
▪ Revela uma atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas.	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2,16

Tabela D20

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na sexta semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Recolhe, regista e trata diferentes tipos de informação.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	4	2,62
▪ Interpreta e associa informação de diferentes fontes, a partir dos elementos que as constituem.	3	2	4	2	2	3	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2,68
▪ Usa um reportório de vocabulário histórico e geográfico adequado às diferentes situações.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2,28
▪ Revela uma atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas.	2	2	3	3	2	3	2	2	3	4	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2,2

Tabela D21

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia», de acordo com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, na sétima semana de intervenção.

Indicadores	Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
▪ Recolhe, regista e trata diferentes tipos de informação.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	4	2,62
▪ Interpreta e associa informação de diferentes fontes, a partir dos elementos que as constituem.	3	2	4	2	2	3	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2,68
▪ Usa um repertório de vocabulário histórico e geográfico adequado às diferentes situações.	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2,36
▪ Revela uma atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas.	2	2	3	3	2	3	2	2	3	4	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	1	2,32

Anexo E. 2.º Ciclo do Ensino Básico: entrevistas às professoras cooperantes

Entrevista à professora cooperante A^{E1}

Estagiários – *Há quanto é que é professora, neste ciclo de ensino?*

Professora – Há cerca de 30 anos.

Estagiários – *E há quanto tempo está nesta escola?*

Professora – Comecei este ano, é o primeiro ano na escola.

Estagiários – *Relativamente ao agrupamento, o que é que pensa da forma do Agrupamento? Como é que pensa que é a forma de funcionamento deste agrupamento?*

Professora – Também é o primeiro ano, não estou bem, bem dentro do funcionamento, enquanto agrupamento. Enquanto escola, já percebi que é uma escola problemática, não é por acaso que é um TEIP, não é? Com tudo o que isso implica e penso que a escola vai tentando dar respostas aos problemas que fazem parte deste contexto, não é? É um contexto difícil. Como o agrupamento funciona, sinceramente não sei bem porque não percebi bem qual é a articulação entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo, como é que essa articulação se faz, talvez por não estar, este ano, a ocupar, assim, nenhum cargo de coordenação e de não estar no pedagógico acaba por me escapar um pouco, o que também tem o seu significado, não é? Porque esta articulação deve chegar de forma clara a todos os professores. Neste momento, talvez por culpa minha, ainda não percebi bem como é que ela se está a fazer.

Estagiários – *A professora colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola?*

Professora – Não, claro que não, porque também entrei este ano, portanto o projeto já existe, não sei exatamente quando. Se calhar, deveria saber. Dei uma olhadela ao projeto quando aqui fui colocada, mas não tive qualquer participação.

Estagiários – *E o que é que pensa sobre este projeto?*

Professora – Daquilo que eu percebo, do que vi, assim muito no geral, parece-me ser adequado à escola, não é? A este agrupamento, dada a especificidade da escola, da

^{E1} Nota: ambas as entrevistas foram realizadas em conjunto com um outro par de estágio que, em turmas diferentes, trabalharam com as mesmas cooperantes.

população, sobretudo da população escolar, parece-me que tem várias ofertas, que é importante, vários projetos, o que, pelo menos quem lê, fica com a ideia de que há aqui uma grande dinâmica, a nível de agrupamento. Sinceramente, depois não sei se é exatamente, se essa dinâmica realmente existe, mas, de facto, tem muitos projetos e tem muitas parcerias também, protocolos, também, muitos. A escola, realmente nisso acho que é bastante rica em relação a outras onde eu já estive.

Estagiários – *Existe trabalho colaborativo entre os professores?*

Professora – Existe algum trabalho colaborativo. Não posso dizer que há um grande trabalho colaborativo, mas existe.

Estagiários – *Em que âmbito?*

Professora – A nível do grupo, tenta que, mas verdade, este ano isso não está a acontecer muito porque não estamos, não andamos muito a par. E, também, porque, pronto no meu caso, somos apenas dois elementos, mas sempre que... posso, se é possível, por exemplo, já aconteceu partilhar recursos, claro que sim. Mas, a nível de planificações, há uma planificação anual e, claro que médias, mas depois, eu acho que cada um segue o seu trajeto. Não é tanto como já tem acontecido, por exemplo, eu estive, no ano passado, em escolas, onde nós andávamos a par, evidentemente atendendo às características de cada turma, que nunca pode ser exatamente igual, mas tentávamos dar a mesma, a mesma matéria, dentro do mesmo espaço de tempo, a cada um, claro que à sua maneira, mas tínhamos um teste igual, tentávamos e pronto, claro, sempre partilhando os recursos. Aqui não quer dizer que não haja essa partilha, mas noto que não há tanto, mas pronto, isso, às vezes acontece. A nível do Português, também é para se andar a par, mas não há assim uma grande.

Estagiários – *Então, não há assim uma grande articulação entre as diferentes disciplinas?*

Professora – Não há... Tenta-se. No Português tenta-se, sim, seguir essa planificação.

Estagiários – *Agora, relativamente às turmas, 5º D, 5º C e 5º E. Como é que a professora caracteriza as turmas em geral, a nível de desenvolvimento e de comportamento?*

Professora – Eu acho... A turma C, é uma turma com menos alunos porque tem

cinco alunos com necessidades educativas especiais, embora dessas, desses cinco, realmente, três é que têm mais problemas. É uma turma mais pequena e é uma turma muito fraca a nível de comportamento. Ai, desculpem, a nível de aproveitamento. É uma turma fraca. Todos os professores se queixam e isso refletiu-se, evidentemente, na avaliação do primeiro período. E a nível do comportamento, é uma turma que foi considerada muito agitada, sobretudo da parte da tarde, nota-se que há uma... começa a haver uma alteração de comportamento durante o decorrer do dia. As outras turmas, o E é uma turma já com mais alunos, mas, a nível de aproveitamento, com alunos melhores. Nota-se que já uma grande à turma C, no entanto, a nível de comportamento, é muito problemática.

Estagiários – *Relativamente aos alunos da turma C, aqueles que têm necessidades educativas especiais, seria possível dizer quais são as necessidades? Serão sempre salvaguardadas as identidades dos alunos.*

Professora – A B. é um problema a nível da linguagem, da escrita e também tem um défice a nível mental. A D. tem uma dislexia bastante grave. O J. é, sobretudo, a nível da linguagem, da escrita e, talvez tenha dito há bocado, grande parte das dificuldades advêm de um absentismo. Portanto, no primeiro ano, por exemplo, ele, o que é raro acontecer, ele reprovou. Ninguém reprova no primeiro ano. Reprovou porque não ia às aulas. Este menino já tem 13 anos, já tem 13 anos. Penso que é mais por isso. Depois, claro, o contexto familiar muito, muito complicado. O L. também tem um contexto familiar muito complicado, está institucionalizado, tem 14 anos e eu penso que as dificuldades dele são, sobretudo, a nível emocional. É, sobretudo... advêm, precisamente, daí e de problemas a nível emocional e isso traduz-se, evidentemente, no fórum psicológico, uma grande instabilidade, uma grande imaturidade para a idade e, evidentemente, também, com reflexos nas aprendizagens porque não fez as aprendizagens devidas, básicas para depois poder continuar, não é? Mas é, sobretudo, a nível emocional. A M. B. também veio sinalizada, é, mas com hiperatividade. Está a ser medicada, mas ela vai acompanhando, consegue, comparada com outros alunos da turma, é uma aluna que, se não viesse a sinalização detrás, se calhar nem seria sinalizada. Desde que tome a medicação, ela fica, está controlada, não tem assim. Claro, vai fazendo. Não é uma aluna, enfim, com grande desempenho, mas, dentro também da turma, é uma turma

com desempenho baixo. São, assim, as principais dificuldades.

Estagiários – *E a nível do Português e da História? Quais são as principais as potencialidades e as dificuldades da turma?*

Professora – Potencialidades, de uma forma geral, são alunos que até gostam de aprender e gostam de participar, pronto, isso é muito bom neles. Acho que é o principal para que possam, depois, a partir daí, puderem aprender mais e melhor. Agora, o que me... Os principais problemas acho que é a falta de trabalho, falta de hábitos de trabalho. Acho que têm muitas faltas de hábito de trabalho que vêm do 1.º ciclo. Alguns miúdos têm dificuldade em se organizarem, não sabem ainda organizar o caderno diário, portanto, mesmo coisas básicas e o comportamento, e o comportamento que acaba por se refletir, não é? Neles próprios que não conseguem estar atentos, não conseguem estar concentrados e nos outros. Para mim, é o principal problema.

Estagiários – *Como é que planifica a sua intervenção ou como é que estrutura o tempo letivo?*

Professora – Como é que estruturo o tempo letivo? Sempre de acordo com os conteúdos que tenho para dar, articulando também com os recursos selecionados. Normalmente, inicio a aula com o sumário, há quem não o faça. Eu sempre me habituei assim. E a partir daí, normalmente, começo por corrigir o trabalho de casa quando peço trabalho de casa para retomar a lição anterior. A partir daí, inicio a matéria que tenho para dar, os conteúdos que tenho para dar. Tento ter uma parte expositiva e depois uma parte prática, que pode ser oral ou pode ser escrita. Poderá ser trabalho individual ou trabalho a pares. Tento concluir a aula, às vezes, nem sempre é possível fazer porque eu sei que me alongo sempre mais, portanto, toca e, normalmente, costumo passar trabalho para casa. Quando o passo, passo-o sempre no quadro.

Estagiários – *A avaliação dos alunos, como é que a professora, para além dos testes?*

Professora – Para além dos testes, tenho, faço os registos da avaliação. Tenho a caderneta, não é? Onde tenho vários parâmetros que, normalmente, depois dá-me para apontar durante a aula, a nível da participação, oral, quando é escrita. Também participação escrita e o comportamento, a forma de estar, aqueles que se evidenciam ou pelo bom comportamento ou pelo mau comportamento, também costumo assinalar. No

fundo são aqueles porque, sinceramente, não estou a com a preocupação, em toda a aula, em estar com as grelhas a registar, não tenho, nem tempo, nem feitiço para isso. Registo, aponto após a aula, tenho esses registos, faço esses registos. Pronto, a nível do português, claro que, também, é a leitura, não é? Além da leitura, a oralidade, a participação, o comportamento, normalmente, são estes os registos. Registo, de uma maneira geral, quem faz os trabalhos de casa. Às vezes, quando é possível, vou ver se realmente fizeram ou não. Muitas vezes, não vejo. Quando vejo e se não o fizeram, aí, eles sabem que é para saberem, não é? Também para os responsabilizar porque não é mandar fazer e depois não ver. Eu quando mando fazer, noto, normalmente em todas as aulas. Vou verificar se fizeram ou não fizeram. Registo e isso também está a contar para a avaliação. Portanto, faço uma avaliação contínua, tudo isto conta, embora, claro, embora, não. Aqui, nesta escola, os critérios de avaliação são um bocadinho diferentes daqueles que eu tenho estado habituada, precisamente por ser um TEIP e, precisamente, pelas características que estes alunos têm. A avaliação aqui tem critérios diferentes, portanto, tudo, já na outra, tudo contava, aqui conta com um peso diferente, tem um peso maior porque, relativamente às fichas de avaliação, as fichas de avaliação têm o seu peso, mas, claro, todos os outros, todos os outros parâmetros também contam mais do que é habitual

Estagiários – *Realiza alguma prática de diferenciação pedagógica?*

Professora – Neste momento, não estou. Quer dizer, a diferenciação pedagógica acaba por estar sempre presente quando nós tentamos dar mais atenção a um aluno por ele ter dificuldades, não é? Faço-o, por exemplo, na avaliação, claro que sim, nos testes. Sempre fiz testes diferentes, os testes não são todos iguais. Faço esses testes diferentes, normalmente, nas fichas de avaliação, nas fichas de trabalho, não, são iguais. Eles fazem dentro daquilo que podem fazer e, evidentemente, eu tenho atenção a isso, não é? Sempre que posso, dou uma atenção individualizada. Agora, fazer um trabalho muito diferente, na sala de aula, não estou a fazer porque, a não ser uma atenção especial, um apoio, uma atenção mais individualizada e, evidentemente, sim, a nível da avaliação e de fichas, sim, são diferentes, são sempre diferentes. Às vezes, até faço, chego a fazer fichas diferentes para os próprios alunos NEE, quer dizer, eles têm já uma ficha diferente, mas, entre eles, ainda há uma ficha diferente. Por exemplo, há uma ficha A, B, uma ficha C. Isto chego a fazer, chego a fazer fichas, por exemplo, de uma turma, se não dei exatamente a matéria

toda, ainda o ano passado, ainda o período passado, na turma C fiz uma ficha, aliás, na turma C fiz duas fichas e na turma E fiz duas fichas diferentes, quatro fichas diferentes. Isso sempre fiz. Às vezes, até dentro da própria turma, aqui não, muito sinceramente, vou tendo menos paciência, mas chegava a fazer, dentro da turma, duas fichas: versão A, versão B. E depois, ainda outra versão C para alunos com dificuldades e, às vezes, se as dificuldades eram muitas, muitas, ainda fazia outra versão, mas duas faço sempre. Aliás, isso é normal que se faça. Sim, faço a Português e faço a História, às vezes, ainda faço outra, dependendo, também, das dificuldades, não é? Porque há alunos que, dentro de NEE têm uma problemática completamente diferente e então não é esse teste o teste que serve para todos, portanto, tenho que fazer uma avaliação adequada a esse aluno. Depende das situações. Normalmente, sou eu que a faço.

Entrevista à professora cooperante B

Estagiários – *Há quanto é que é professora neste ciclo de ensino?*

Professora – Há quanto tempo?

Estagiários – *Sim.*

Professora – Há 16 anos.

Estagiários – *E há quanto tempo está nesta escola?*

Professora – Há quatro anos.

Estagiários – *Relativamente ao agrupamento, o que é que pensa da forma do Agrupamento? Como é que pensa que é a forma de funcionamento deste agrupamento? As atividades que são realizadas, em todo o agrupamento.*

Professora – Neste momento, há muitas atividades, muitos projetos. Nem todas as escolas têm tantos projetos. É uma pena os alunos, muitas vezes não aderirem porque têm outras atividades já fora da escola, outros também porque os pais os vêm buscar, outros porque estão em ATL e acabam por não aproveitar. Penso que, como todas as escolas, há coisas que funcionam melhor, outras pior. Mas, de um modo geral, funcionam.

Estagiários – *Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola?*

Professora – Não.

Estagiários – *E o que é que pensa sobre este projeto?*

Professora – O Projeto Educativo da Escola? O que é que eu penso sobre este projeto? Ah, tinha que tê-lo aqui para, realmente, falar sobre ele. Assim, não consigo dizer só por dizer, está bem?

Estagiários – *Existe trabalho colaborativo entre professores?*

Professora – Existe. Aliás, nós temos todas as semanas, reuniões à quarta feira, em que a primeira parte é departamento e a segunda parte é de grupo. Quando não é de departamento, é sempre de grupo. Por exemplo, amanhã, temos.

Estagiários – *Existe essa articulação entre as diferentes disciplinas?*

Professora – Também existe alguma. Não vou dizer que existe sempre e em tudo, mas tentamos, por exemplo, quando estamos a dar uma obra, estou-me a lembrar da “Sementinha”. Pedir ao professor de Ciências para plantar uma sementinha, para pedir ao professor de EVT também para fazer um trabalho com eles sobre a mesma obra. E tentamos,

cada vez mais, também porque nos estão sempre a pedir para que isso aconteça, fazer alguma interdisciplinaridade. Até mesmo com o inglês. Agora, por exemplo, estamos a dar a família. Também estivemos a dar, em português. Também falamos. Eu sei que houve ali textos que coincidiam. E até os próprios projetos, nas turmas que este ano, temos um projeto para cada turma, também tentamos ver o que é que dá para fazer. No meu caso, como falamos um pouco do autoconhecimento, também falamos da família, dos amigos, de todo o meio até chegar àquilo que queremos. É isso.

Estagiários – *Agora, mais especificamente às turmas, neste caso à turma B, como é caracteriza a turma ao nível de desenvolvimento e comportamento?*

Professora – É uma turma de aproveitamento razoável, bastante razoável, embora que ali há alguns alunos que são muito fracos, mesmo. E comportamento também é não satisfatório.

Estagiários – *Existem casos de necessidades educativas especiais?*

Professora – Há existem, três alunos.

Estagiários – *Quais é que são as potencialidades e as dificuldades da turma?*

Professora – De um modo geral, eles são participativos. Não se pode dizer que eles não sejam trabalhadores porque eles até trabalham, de um modo geral. Há sempre alunos que não fazem, mas, de um modo geral, estas duas turmas trabalham, participam nas aulas, mesmo os trabalhos que têm de fazer em casa, a nível individual acabam por fazer, mais tarde ou mais cedo porque os vêem os outros fazer e acabam por fazer também. Estou-me a lembrar no primeiro período, dos trabalhos que eles fizeram a português, se houve alguns alunos que não tinham feito, quando viram os outros a apresentar, também acabaram por fazer. A nível de comportamento, não?

Estagiários – *Dificuldades.*

Professora – Ah, dificuldades. Dificuldades é porque, hoje em dia, como eles têm muita dificuldade de concentração, conversam muito, acabamos, por vezes, por não conseguir levar as aulas até ao final ou fazer determinadas atividades, que podiam ser bastante interessantes porque eles, depois, dispersam-se e não trabalham. Há aqueles trabalhos de grupo e outras atividades tão engraçadas, não é, que se podiam fazer. Lúdicas. Mas depois é assim. Tenta-se uma, duas, três e aquilo não resulta. A maior parte dos grupos dispersa-se, começa a conversar e já não faz nada. Então, evitamos, porque se diz para não fazer aulas

expositivas, mas se não for assim, se o professor não estiver sempre a falar, do início ao fim, eles aproveitam os bocadinhos de silêncio para conversar e para se distraírem.

Estagiários – *E ao nível mais específico do Português? No que é que eles já são melhores? No que é que eles estão mais frágeis e que tem de ser trabalhado?*

Professora – Por exemplo, muitos alunos dão muitos erros ortográficos e têm dificuldade em escrever de uma forma coerente. Há sempre uma dificuldade na escrita, acrescida na maior parte dos alunos. Há muitos alunos que não leem um texto. Portanto, falam e depois voltam a falar, repetem muitas vezes as mesmas ideias. Portanto, é uma grande dificuldade, eles não estão habituados a escrever. Depois, isso depende. Há alunos que sabem a gramática que foi dada até agora, não têm dificuldade nenhuma. Outros têm muita dificuldade. De um modo geral, os alunos melhores não têm grandes dificuldades. Pronto, estão dentro do que lhes é pedido. Escrever, quer ler, eles sabem. A nível gramatical, compreensão de texto, tudo. Os que têm dificuldades, de um modo geral, têm dificuldade a tudo. É o que vocês vão constatar. Se eles não sabem escrever bem é porque, também, não leem bem, não é? Para o nível etário ainda têm uma leitura muito deficiente e depois, também não organizam bem as ideias, claro, pois, se aquilo... Muitas vezes, as próprias palavras, não leem o que lá está, devido a essa dificuldade. Leem outra palavra, portanto, como é que eles podem compreender? Não compreendem.

Estagiários – *Como é que planifica a sua intervenção ou como é que estrutura o tempo letivo?*

Professora – Eu normalmente sigo, sim, a planificação. No início do ano, nós decidimos logo, o grupo, seguir a planificação que vem com o manual, com as devidas alterações, consoante as turmas e vai-se fazendo quando é necessária alguma correção, mas, também, nós estamos a seguir a planificação.

Estagiários – *Que estratégias é que utiliza frequentemente?*

Professora – A nível de?

Estagiários – *Do ensino dos conteúdos, por exemplo. Da própria gestão com a turma.*

Professora – Bem, isso depende muito na hora, não é? Já não... Se no início eu pensava vou fazer assim ou assado. Não, depende das situações. Se for... Agora, também não sei, se tiver a ver com o comportamento. Lá está, depende sempre da situação: ou paro para

eles verem que eu estou calada e depois... Ou chamo a atenção... Ou, sei lá, tantas estratégias, que agora nem me lembro. Às vezes, escrevo, no quadro, silêncio. Espero que eles vejam. Depois, para dar os conteúdos: ou é aquela aula mais tradicional, expositiva ou uso os recursos associados (PowerPoint), mostro vídeos. Até porque, hoje em dia, os recursos que veem com os manuais, para cada, há sempre qualquer coisa, ou audição do texto, ou um trailer primeiro, antes de dar o texto. Eu, nisso, uso sempre. Tudo o que sugere para dar aquela, aqueles conteúdos, tento usar porque, de facto, os manuais, hoje em dia, estão muito bem feitos, não é? E veem associados uma série de recursos e claro que ajuda. Não é só agora chegar ali e ler. Tento sempre marcar sempre qualquer coisa para os motivar. Eu isso acho que é importante e os manuais, hoje em dia, já trazem isso tudo. E quando não trazem estes, trazem outros. Também trazem cartazes, cartas, estou-me a lembrar mais do inglês, jogos de dados, dominó, sei lá, traz tanta coisa.

Estagiários – *Como é que realiza a avaliação dos alunos?*

Professora – Normalmente, se forem testes, temos as grelhas, não é? Também fazemos autoavaliação sempre no final do período. Depois também, se eles fizerem um trabalho oral, também tenho uma grelha para avaliar a apresentação dos trabalhos. E depois, claro, tem a ver com tudo, com o comportamento, como eles estão e quando temos uma grelha de final de período, onde lá colocamos isso. Além dos valores que eles têm nos testes também temos para comportamento, assiduidade, pontualidade, a grelha. Todos os professores usam essa grelha ou a maior parte dos professores, todos usam essa grelha, a escola.

Estagiários – *Realiza alguma prática de diferenciação pedagógica?*

Professora – Quando há tempo para isso, sim. Quando há tempo para isso, sim.

Anexo F. 2.º Ciclo do Ensino Básico: grelhas de diagnóstico

Foram utilizadas grelhas de observação com escalas de classificação (de 1 a 4). Dos dados preenchidos, colocando apenas o valor, obtém-se uma média calculada automaticamente. O espaço vazio significa que o aluno não foi observado nesse indicador.

A classificação foi regida pelos descritores qualitativos exemplificativos:

1 – Fraco:

- Revela lacunas assinaláveis nas aprendizagens definidas;
- Revela falhas acentuadas ao nível da compreensão, aplicação e análise;
- Não manifesta interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Não interioriza globalmente atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

2 – Não satisfaz:

- Revela algumas falhas e/ou incorreções na compreensão, aplicação e análise;
- Manifesta pouco interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Não interioriza atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

3 – Satisfaz:

- Adquire com facilidade as aprendizagens a nível de conceitos e factos;
- Revela alguma facilidade a nível de compreensão, aplicação, análise e síntese;
- Manifesta algum interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Interioriza algumas atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

4 – Satisfaz bastante:

- Adquire plenamente as aprendizagens previstas;
- Revela facilidade plena a nível de compreensão, aplicação, análise e síntese;
- Manifesta total interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Interioriza, por completo, atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

Os descritores acima são gerais, pelo que, quando se avaliou, por exemplo, se o aluno esperava a sua vez de falar, considerou-se: 1) quase nunca; 2) poucas vezes; 3) algumas vezes; e 4) quase sempre/sempre.

Tabela F1

Avaliação diagnóstica da turma A, na disciplina de Português, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo.

Indicadores		Alunos																							Média	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14 ^a	15	16	17	18	19	20	21	22	23		
Oralidade	▪ Interpreta textos orais breves.	2	3	2	2		2	3	4	3	4	3	2	2	T	4						2	3	3	3	2,76
	▪ Utiliza procedimentos para registrar e reter informação.	2	2	2	3		2	2	4	2	4	2	2	2	T	2						2	2	2	3	2,35
	▪ Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	1	2	3	3		3	2	4	2	4	3	2	2	T	2						2	2	3	3	2,52
	▪ Apresenta argumentos, justificando opiniões, atitudes, opções.	1	2	2	2		3	2	4	3	4	1	2	2	T	2						2	2	3	2	2,29
Leitura	▪ Lê um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura, no mínimo, 140 palavras por minuto.	2	3	2	2		3	2	3	2	4	3	2	2	T	3					2	2	2	2	2,29	
	▪ Identifica informações contidas num texto.	1	2	2	3		2	2	4	3	4	3	2	2	T	3					2	3	2	3	2,53	
	▪ Infere a partir da informação contida num texto.	1	2	2	2		2	2	4	2	4	2	1	2	T	3					2	2	3	3	2,29	
Escrita	▪ Regista ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.	1	2	2	2		2	2	4	2	4	2	2	2	T	4					2	2	3	3	2,41	
	▪ Utiliza uma caligrafia legível.	1	3	2	2		2	2	4	3	4	3	2	2	T	3					2	3	2	3	2,53	
	▪ Respeitas as regras de pontuação.	1	2	2	3		2	2	4	2	4	2	2	2	T	3					2	3	2	3	2,41	
	▪ Respeitas as regras de ortografia.	1	2	2	2		2	3	4	3	4	2	2	2	T	3					2	2	3	3	2,50	
	▪ Usa vocabulário adequado e específico dos temas tratados.	2	3	3	3		2	2	4	2	4	2	2	2	T	3					2	2	2	3	2,53	
▪ Escreve textos diversos.	2	3	3	3		2	2	4	2	4	2	2	2	T	2					2	2	3	3	2,53		

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

^a O aluno foi transferido.

Tabela F2

Avaliação diagnóstica da turma B, na disciplina de Português, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo.

Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Oralidade	▪ Interpreta textos orais breves.	3	4		4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,05
	▪ Utiliza procedimentos para registar e reter informação.	2	3		3	2	2	2	2	2	3	2	3		2	3		2	2	2	2	2		2	2		2,25
	▪ Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	3	4		4	3	3	2	3	3	4	2	4		3	4		2	2	3	2	3		3	3		3,00
	▪ Apresenta argumentos, justificando opiniões, atitudes, opções.	2	3		3	2	2	2	2	2	3	2	3		2	3		2	2	3	3	2		3	2		2,40
Leitura	▪ Lê um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura, no mínimo, 140 palavras por minuto.	3	3		3	2	3	3	3	3	4	2	4		3	4		3	3	3	3	3		3	3		3,05
	▪ Identifica informações contidas num texto.	3	4		4	2	3	2	2	2	3	2	3		2	3		2	2	3	3	3		3	3		2,70
	▪ Infere a partir da informação contida num texto.	3	4		4	3	2	2	3	3	3	2	3		3	3		3	2	3	3	3		2	2		2,80
Escrita	▪ Regista ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.	2	3		3	2	2	2	2	2	3	2	3		2	3		2	2	2	2	2		2	2		2,25
	▪ Utiliza uma caligrafia legível.	3	4		4	3	2	3	2	3	3	3	4		3	4		2	3	3	2	3		3	3		3,00
	▪ Respeita as regras de pontuação.	3	4		3	2	2	3	3	3	3	2	4		3	3		3	2	2	3	3		2	2		2,75
	▪ Respeita as regras de ortografia.	2	3		3	3	2	3	2	3	3	2	3		2	3		3	2	2	3	3		3	2		2,60
	▪ Usa vocabulário adequado e específico dos temas tratados.	3	3		3	3	2	2	2	3	3	2	3		2	3		3	2	3	3	3		3	3		2,70
▪ Escreve textos diversos.	2	3		3	3	2	2	3	3	3	2	3		3	3		3	2	2	3	3		3	3		2,70	

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

Tabela F3

Avaliação diagnóstica da turma A, na disciplina de História e Geografia de Portugal, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo.

	Indicadores	Alunos																							Média
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14 ^a	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Geografia	▪ Utiliza representações cartográficas (em suporte físico ou digital) na localização dos elementos físicos do território.	1	2	2	2	3	3	2	4	3	4	2	2	2	T	3	3	2	3	3	2	2	3	4	2,59
	▪ Descreve e representa em mapas as principais características da geografia física em Portugal e na Península Ibérica.	2	3	2	3	3	3	2	4	2	4	2	2	2	T	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2,59
	▪ Interpreta diferentes tipos de mapas utilizando os elementos de um mapa: rosa-dos-ventos, título, legenda e escala.	1	2	2	2	2	2	2	4	2	4	2	2	2	T	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2,27
História	▪ Identifica e aplica o método de datação a. C e d. C.	2	3	3	2	3	3	2	4	3	4	2	2	3	T	3	3	2	3	3	2	2	3	4	2,77
	▪ Identifica os povos que contactaram e/ou se instalaram na Península Ibérica.	2	2	3	2	3	3	3	4	3	4	2	2	2	T	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2,68
	▪ Descreve o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica, com recursos a fontes diversas.	1	2	2	2	2	2	2	4	2	4	2	2	2	T	3	2	2	2	2	2	2	2	4	2,27
	▪ Reconhece a permanência de vestígios culturais materiais e imateriais da civilização muçulmana na sociedade atual.	2	3	2	3	3	3	2	4	3	4	2	2	2	T	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2,72
	▪ Insere a formação do Reino de Portugal no movimento de conquista cristã.	2	3	2	2	3	2	2	4	3	4	2	2	3	T	2	3	3	2	3	2	3	3	4	2,68

Nota: ^a O aluno foi transferido.

Tabela F4

Avaliação diagnóstica da turma B, na disciplina de História e Geografia de Portugal, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo.

Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Geografia	▪ Utiliza representações cartográficas (em suporte físico ou digital) na localização dos elementos físicos do território.	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2,56
	▪ Descreve e representa em mapas as principais características da geografia física em Portugal e na Península Ibérica.	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2,56
	▪ Interpreta diferentes tipos de mapas utilizando os elementos de um mapa: rosa-dos-ventos, título, legenda e escala.	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2,36
História	▪ Identifica e aplica o método de datação a. C e d. C.	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2,64
	▪ Identifica os povos que contactaram e/ou se instalaram na Península Ibérica.	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2,48
	▪ Descreve o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica, reconhecendo a existência de interações de conflito e de paz no decorrer de um tempo longo.	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2,36
	▪ Reconhece a permanência de vestígios culturais materiais e imateriais da civilização muçulmana na sociedade atual.	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2,52
▪ Insere a formação do Reino de Portugal no movimento de conquista cristã.	3	4	3	3	2	2	2	3	2	4	2	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	4	4	2	3	2,88	

Anexo G. 2.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades e fragilidades das turmas registadas durante a observação

Tabela G1

Potencialidades e fragilidades das turmas A e B, registadas durante a observação, de acordo com as diferentes áreas e disciplinas.

Áreas	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevado nível de participação. ▪ Interesse em atividades de discussão. ▪ Diversidade cultural passível de explorar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevado grau de indisciplina. ▪ Envolvimento desigual dos alunos. ▪ Comunicação desadequada e insegura.
Português	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vontade de ler em voz alta. ▪ Domínio da localização de informação relevante. ▪ Disponibilidade para a realização de atividades a pares. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção escrita improficiente. ▪ Leitura em voz alta pouco fluente. ▪ Falta de hábito de leitura. ▪ Compreensão e interpretação de texto improficientes.
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento de acontecimentos históricos ainda não abordados. ▪ Domínio da localização de informação relevante. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão equívoca de acontecimentos históricos. ▪ Domínio improficiente na interpretação de diferentes fontes.

Anexo H. 2.º Ciclo do Ensino Básico: grelhas de registo de observação

Foram utilizados dois tipos de registo de avaliação: listas de verificação e grelhas de observação com escalas de classificação (de 1 a 4). Aqui, o tipo de instrumento está mencionado ao lado do indicador, enquanto “escala” ou “lista”. Dos dados preenchidos, colocando apenas o valor (1 a 4, no caso das escalas de classificação, e 0 ou 1, no caso das listas de verificação, onde 0 é não e 1 é sim), obtém-se uma média calculada automaticamente. O espaço vazio significa que o aluno não foi observado nesse indicador.

A classificação foi regida pelos descritores qualitativos exemplificativos:

1 – Fraco:

- Revela lacunas assinaláveis nas aprendizagens definidas;
- Revela falhas acentuadas ao nível da compreensão, aplicação e análise;
- Não manifesta interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Não interioriza globalmente atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

2 – Não satisfaz:

- Revela algumas falhas e/ou incorreções na compreensão, aplicação e análise;
- Manifesta pouco interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Não interioriza atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

3 – Satisfaz:

- Adquire com facilidade as aprendizagens a nível de conceitos e factos;
- Revela alguma facilidade a nível de compreensão, aplicação, análise e síntese;
- Manifesta algum interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Interioriza algumas atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

4 – Satisfaz bastante:

- Adquire plenamente as aprendizagens previstas;
- Revela facilidade plena a nível de compreensão, aplicação, análise e síntese;
- Manifesta total interesse/empenhamento na aprendizagem;
- Interioriza, por completo, atitudes e valores fundamentais a uma correta sociabilização.

Os descritores acima são gerais, pelo que, quando se avaliou, por exemplo, se o aluno esperava a sua vez de falar, considerou-se: 1) quase nunca; 2) poucas vezes; 3) algumas vezes; e 4) quase sempre/sempre.

Tabela H1

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver as competências de produção escrita», na turma A, na disciplina de Português, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, durante a intervenção.

	Indicadores	Alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14 ^a	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Média	
Escala (1-4)	▪ Recolhe informação pertinente para a descrição física do “menino no sapatinho”.	3	2	1	2		4	3	4	3	4	2		2	T	4					4	2		4	2,93	
	▪ Planifica o texto descritivo, tendo em conta a informação recolhida.	3	2	1	3		4	3	4	1	4	1		0	T	4					4	1		4	2,60	
	▪ Descreve fisicamente, num breve texto, o “menino no sapatinho”.	1	3	1	2		2	2	3	3	4	3		0	T	4					4	2		4	2,53	
	▪ Identifica, na descrição física, os principais aspetos.	1	3	1	2		3	2	3	3	4	2		0		4					4	2		4	2,53	
Escala (1-4)	▪ Utiliza a informação recolhida na descrição física.	1	2	1	2		3	1	3	3	4	1		0	T	4					4	1		4	2,27	
	▪ Identifica, pelo contexto, o sentido de palavras.	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	T	1					0	1		1	0,53	
	▪ Identifica, pelo contexto, o sentido de algumas expressões.	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	T	1					1	1		1	0,53	
	▪ Escreve nomes no grau diminutivo.	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	T	1					1	1		1	0,65	
Lista (0-1)	▪ Identifica o radical da palavra.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	T	1					1	1		1	0,76	
	▪ Identifica o prefixo da palavra.	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	T	1					0	1		1	0,53	
	▪ Identifica o sufixo da palavra.	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	T	1					1	1		1	0,65	
	▪ Identifica o tema/assunto da obra.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	T	1					0	1		1	0,82	
	▪ Identifica os aspetos mais relevantes destacados no vídeo.	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	T	1					1	1		1	0,65	
	▪ Preenche grelhas de informação.	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	T	1					0	1		1	0,47	
	▪ Identifica o nome das personagens principais.	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1		1					0	1		1	0,53	
	▪ Identifica a importância dos adjetivos e dos recursos expressivos.	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	T	1					1	1		1	0,71	
	Escala	▪ Completa corretamente frases através da escuta da obra.	2	3	3	3	4	3	3	4	2	4	2	1	2	T	4					3	3		4	2,94
		▪ Regista a informação adequada.	2	2	2	2	4	3	2	4	3	4	2	1	1	T	3					2	3		4	2,59
▪ Identifica as diferentes partes da estrutura de um texto de opinião.		1	2	2	2	3	3	2	4	2	4	2	1	1		3					2	3		3	2,35	
▪ Escreve um texto de opinião, seguindo a estrutura correta.		1	1	2	2	3	3	2	3	2	3	1	1	1	T	3					1	2		3	2,00	
Lista (0-1)	▪ Apresenta argumentos na redação do texto de opinião.	1	1	2	2	2	2	2	3	2	3	1	1	1	T	3					2	2		3	1,94	
	▪ Escreve frases que expressem afeto.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	T	1					1	1		1	0,94	
	▪ Identifica as funções do grupo nominal e verbal.	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	T	1					0	1		1	0,47	
	▪ Identifica o nome como o elemento principal do grupo.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	T	1					1	1		1	0,88	
	▪ Identifica o pronome como um dos elementos do grupo nominal.	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	T	1					0	1		1	0,59	
	▪ Identifica o verbo como o principal elemento do grupo verbal.	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	T	1					0	1		1	0,35	
	▪ Identifica o sujeito da frase.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	T	1					0	1		1	0,82	

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

^a O aluno foi transferido.

Tabela H2

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver as competências de produção escrita », na turma A, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, durante a intervenção.

Indicadores	Alunos																							Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14 ^a	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
▪ Seleciona a informação pertinente para o reconto da obra <i>A História de Inês de Castro</i> .	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1			1	T	4					4	2	4	2,93	
▪ Planifica um texto narrativo.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	T	4					4	1	4	2,60	
▪ Escreve um texto narrativo, integrando o quem, quando, onde, o quê, como e o porquê.	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1			0	T	4					4	2	4	2,53	
▪ Relê, faz alterações e reescreve o texto.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0		4					4	2	4	2,53	
▪ Avalia criticamente o texto narrativo.	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1			0	T	4					4	1	4	2,27	
▪ Identifica as personagens principais do filme.	1	1		1	1	1	1	1	0	1	1			T	1					0	1	1	0,53	
▪ Identifica os acontecimentos marcantes da história.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	0			T	1					1	1	1	0,53	
▪ Identifica o local da ação.	1	1		1	1	1	1	1	0	1	0			T	1					1	1	1	0,65	
▪ Planifica um texto expositivo a partir de dois textos-fonte.	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0			0	T	1				1	1	1	0,76	
▪ Seleciona a informação mais relevante dos textos-fonte.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0			0	T	1				0	1	1	0,53	
▪ Identifica os aspetos da cultura cortesã.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0			0	T	1				1	1	1	0,65	
▪ Identifica os aspetos da cultura popular.	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0			0	T	1				0	1	1	0,82	
▪ Escreve um texto-expositivo, mencionando os aspetos mais importantes dos textos-fonte.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0			0	T	1				1	1	1	0,65	
▪ Revê o texto expositivo.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0			0		1				0	1	1	0,53	

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

^a O aluno foi transferido.

Tabela H3

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver as competências de produção escrita», na turma B, na disciplina de Português, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, durante a intervenção.

	Indicadores	Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Escala (1-4)	▪ Recolhe informação pertinente para a descrição física do “menino no sapatinho”.	4	4		4	3	4	4		3	3	2	4		4	2		3	4	2		4		4	2		3,33
	▪ Planifica o texto descritivo, tendo em conta a informação recolhida.	4	4		4	3	4	4		2	3	2	4		4	2		1	4	1		4		4	1		3,06
	▪ Descreve fisicamente, num breve texto, o “menino no sapatinho”.	4	4		4	3	4	4		3	3	3	4		4	2		1	4	1		4		4	2		3,22
	▪ Identifica, na descrição física, os principais aspetos.	4	4		4	3	4	4		3	2	3	4		4	2		1	4	1		4		4	1		3,11
	▪ Utiliza a informação recolhida na descrição física.	4	4		4	3	4	4		3	2	3	4		4	2		1	4	1		4		4	1		3,11
Lista (0-1)	▪ Identifica, pelo contexto, o sentido de palavras.	1	1		1	0	0	1	1	1	1	1	0		1	1		1	1	1		0		1	0		0,74
	▪ Identifica, pelo contexto, o sentido de algumas expressões.	1	1		1	0	0	0	1	1	0	0	0		0	1		1	0	1		0		0	1		0,47
	▪ Escreve nomes no grau diminutivo.	1	1		1	1	0	1	1	1	0	0	1		0	1		0	0	1		0		1	1		0,63
	▪ Identifica o radical da palavra.	1	1		1	0	0	1	1	0	1	0	0		0	1		1	1	1		1		1	1		0,68
	▪ Identifica o prefixo da palavra.	1	1		1	1	0	1	1	1	1	1	1		1	1		1	0	1		1		1	1		0,89
	▪ Identifica o sufixo da palavra.	1	1		1	1	0	1	1	0	1	1	1		1	1		1	1	1		1		1	1		0,89
	▪ Identifica o tema/assunto da obra.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		1		1	1		1,00
	▪ Identifica os aspetos mais relevantes destacados no vídeo.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		1		1	1		1,00
	▪ Preenche grelhas de informação.	1	1		1	0	0	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		1		1	1		0,89
	▪ Identifica o nome das personagens principais.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		1		1	1		1,00
	▪ Identifica a importância dos adjetivos e dos recursos expressivos.	1	1		1	0	0	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		1		1	1		0,89
	Escala	▪ Completa corretamente frases através da escuta da obra.	3	4		4	4	2	3	3	3	3	2	3		3	3		4	3	3		2		4	3	
▪ Regista a informação adequada.		4	4		4	3	1	3	4	3	3	2	3		3	3		4	3	3		2		3	3		3,05
▪ Identifica as diferentes partes da estrutura de um texto de opinião.		2	2		2	2	1	2	2	2	2	2	2		2	2		2	2	2		1		2	2		1,89
▪ Escreve um texto de opinião, seguindo a estrutura correta.		3	3		3	2	1	2	3	2	2	2	2		2	2		2	2	2		1		2	2		2,11
Lista (0-1)	▪ Apresenta argumentos na redação do texto de opinião.	3	3		3	2	1	2	3	3	2	2	2		2	2		2	2	2		1		2	2		2,16
	▪ Escreve frases que expressem afeto.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		1		1	1		1,00
	▪ Identifica as funções do grupo nominal e verbal.	1	1		1	1	0	1	1	1	0	0	1		1	1		1	1	1		0		1	1		0,79
	▪ Identifica o nome como o elemento principal do grupo.	1	1		1	0	0	0	1	1	0	0	1		1	1		1	1	1		1		1	1		0,74
	▪ Identifica o pronome como um dos elementos do grupo nominal.	1	1		1	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0		1	1	1		0		1	0		0,37
	▪ Identifica o verbo como o principal elemento do grupo verbal.	0	1		1	1	0	1	1	1	0	0	0		0	1		1	0	1		0		0	1		0,53
	▪ Identifica o sujeito da frase.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		0		1	1		0,95

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

Tabela H4

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «desenvolver as competências de produção escrita”, na turma B, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, durante a intervenção.

	Indicadores																									Alunos																									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25																										
Lista (0-1)	▪ Seleciona a informação pertinente para o reconto da obra A <i>História de Inês de Castro</i> .	1	1		1	1	0	1	1	1	0	0	1		1	1		1	1	1		0		1	1		0,79																								
	▪ Planifica um texto narrativo.	1	1		1	0	0	0	1	1	0	0	1		1	1		1	1	1		1		1	1		0,74																								
	▪ Escreve um texto narrativo, integrando o quem, quando, onde, o quê, como e o porquê.	1	1		1	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0		1	1	1		0		1	0		0,37																								
	▪ Relê, faz alterações e reescreve o texto.	0	1		1	1	0	1	1	1	0	0	0		0	1		1	0	1		0		0	1		0,53																								
	▪ Avalia criticamente o texto narrativo.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		0		1	1		0,95																								
	▪ Identifica as personagens principais do filme.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		0		1	1		0,95																								
	▪ Identifica os acontecimentos marcantes da história.	1	1		1	1		1			1	1	1		1			1		1		1	1	1			1,00																								
	▪ Identifica o local da ação.	1	1		1	1		1			1	1	1		1			1		1		1	1	1			1,00																								
	▪ Planifica um texto expositivo a partir de dois textos-fonte.	1	1		1	1		1			1	1	1		1			0		1		0		0			0,77																								
	▪ Seleciona a informação mais relevante dos textos-fonte.	0	0		0	0		0			0	0	0		0			0		0		0	0	0			0,00																								
	▪ Identifica os aspetos da cultura cortesã.	1	1		1	1		0			1	0	1		1			0		1		0		1			0,69																								
	▪ Identifica os aspetos da cultura popular.	1			1	1	1	1	1	1	1	0	1	1		1		1	1	1				1			0,94																								
	▪ Escreve um texto-expositivo, mencionando os aspetos mais importantes dos textos-fonte.	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1				1			1,00																								
	▪ Revê o texto expositivo.	1			1	1	1	1	1	1	1	0	1	1		0		1	1	1				1			0,88																								

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

Tabela H5

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «melhorar as competências de comunicação oral», na turma A, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, durante a intervenção.

Indicadores		Alunos																							Média
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14 ^a	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Escala	▪ Respeita o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas.	3	3	2	3	4	2	2	4	3	4	1	1	2	T	3	3	4	2	4	1	2	2	4	2,68
	▪ Fala de forma audível, com articulação correta de palavras e uso de vocabulário adequando, expressando opiniões a partir da imagem.	1	2	2	2	4	2	2	4	2	4	1	1	1	T	4	3	3	3	3	2	3	3	4	2,55
	▪ Lê com articulação e entoação corretas.	1	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	2	3	T	4	3	3	3	3	2	3	3	4	3,09
	▪ Exprime uma opinião, com recurso a argumentos, mencionando o texto.	1	2	2	2	3	3	2	4	2	4	2	1	4	T	2	3	3	3	2	3	3	2	4	2,59
Lista	▪ Escuta em silêncio.	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	T	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0,59
	▪ Usa um vocabulário adequado ao assunto.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	T	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0,77
	▪ Usa oportunamente a palavra.	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0		1	1	1	1	1	0	1	1	1	0,68
	▪ Participa na revisão para o teste.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	T	1						0	1	1	0,76

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

^a O aluno foi transferido.

Tabela H6

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «melhorar as competências de comunicação oral», na turma B, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, durante a intervenção.

Indicadores		Alunos																									Média
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Escala	▪ Respeita o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas.	4	4	2	4	2	3	2	4	3	3	3	3	3	2	4	3	4	1	2	4	1	3	3	3	4	2,96
	▪ Fala de forma audível, com articulação correta de palavras e uso de vocabulário adequando, expressando opiniões a partir da imagem.	4	4	2	4	3	2	3	4	4	4	3	3	2	2	3	3	3	2	3	4	2	3	4	3	4	3,12
	▪ Lê com articulação e entoação corretas.	4	4	2	4	3	2	3	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	2	3	4	4	4	3,24
	▪ Exprime uma opinião, com recurso a argumentos, mencionando o texto.	3	4	2	4	3	1	3	4	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2,8
Lista	▪ Escuta em silêncio.	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0,68
	▪ Usa um vocabulário adequado ao assunto.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0,76
	▪ Usa oportunamente a palavra.	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0,72
	▪ Participa na revisão para o teste.	1			1	1	0	0	1	1	1	1	1		0	1		1	0	1		0		1	1	0,72	

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

Tabela H7

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia», na turma A, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, durante a intervenção.

	Indicadores	Alunos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14 ^a	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Média
Escala (1-4)	▪ Identifica, temporal e espacialmente, os principais acontecimentos da Formação de Portugal.	2	3	3	2	3	3	3	4	3	4	2	1	1	T	4	2	3	4	3	2	3	3	4	2,82
	▪ Identifica a importância do desenvolvimento das atividades económicas para o comércio interno e externo.	2	3	3	3	4	4	3	4	2	4	1	1	1	T	4	2	3	4	3	2	3	3	4	2,86
	▪ Localiza Portugal, no mapa, e reconhece a sua importância geográfica no desenvolvimento do comércio externo.	2	2	3	2	3	3	3	4	2	4	2	1	1		3	3	4	4	4	2	3	3	4	2,82
	▪ Interpreta mapas sobre o comércio externo.	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	2	1	2		4	3	4	4	4	3	3	3	4	3,23
	▪ Localiza temporalmente o reinado dos reis que promoveram o comércio interno.	2	2	2	3	4	3	2	4	2	4	1	1	1		3	2	3	3	3	2	3	3	4	2,59
	▪ Identifica a importância e a função dos grupos sociais, no século XIII.	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	2	1	2		4	4	4	4	4	2	3	3	4	3,27
	▪ Preenche esquemas com a informação mais relevante.	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	1	1	1		4	3	3	4	3	2	4	4	4	3,18
	▪ Redige respostas com vocabulário histórico-geográfico.	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	1	1	1	T	4	3	4	4	3	2	3	3	4	3,14
	▪ Recolhe a informação mais relevante a partir de uma imagem.	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	2	2	2		4	3	4	4	3	2	4	4	4	3,23
	▪ Localiza os concelhos, em Portugal, no século XIII, utilizando vocabulário adequado.	2	2	2	2	3	3	3	4	2	4	2	2	2		4	3	3	4	3	2	3	3	2	2,73
▪ Recolhe a informação mais relevante a partir de um vídeo.	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	2	2	2	T	4	3	3	3	4	2	3	3	4	3,14	
Lista	▪ Seleciona a informação mais relevante dos textos-fonte.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	T	1						1	0	1	0,31	
	▪ Planifica um texto expositivo a partir de dois textos-fonte.	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	T	0						1	0	1	0,38	
	▪ Escreve um texto-expositivo, mencionando os aspetos mais importantes dos textos-fonte.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	T	0						0	0	1	0,19	

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

^a O aluno foi transferido.

Tabela H8

Avaliação dos indicadores que competem para o objetivo geral «utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia», na turma B, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, com a classificação expressa de acordo com a informação exposta na primeira página do anexo, durante a intervenção.

	Indicadores	Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Escala (1-4)	▪ Identifica, temporal e espacialmente, os principais acontecimentos da Formação de Portugal.	4	4	2	4	3	2	3	4	3	3	2	3	2	2	3	3	4	2	3	4	2	3	4	3	4	3,04
	▪ Identifica a importância do desenvolvimento das atividades económicas para o comércio interno e externo.	3	4	2	4	3	2	2	4	3	3	2	3	2	2	4	3	4	2	3	4	2	3	4	3	4	3,00
	▪ Localiza Portugal, no mapa, e reconhece a sua importância geográfica no desenvolvimento do comércio externo.	3	4	2	4	3	2	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	4	2	3	4	2	3	4	3	4	3,08
	▪ Interpreta mapas sobre o comércio externo.	3	4	3	4	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	4	2	4	4	2	3	4	4	4	3,04
	▪ Localiza temporalmente o reinado dos reis que promoveram o comércio interno.	3	3	2	3	2	1	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	4	2	3	4	3	3	2,64
	▪ Identifica a importância e a função dos grupos sociais, no século XIII.	3	4	2	4	3	2	3	4	4	4	3	3	2	2	3	3	4	2	4	4	2	4	4	3	3	3,16
	▪ Preenche esquemas com a informação mais relevante.	4	4	2	4	3	2	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3,52
	▪ Redige respostas com vocabulário histórico-geográfico.	3	3	2	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	2	3	4	3	3	3,04
	▪ Recolhe a informação mais relevante a partir de uma imagem.	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3,76
	▪ Localiza os conelhos, em Portugal, no século XIII, utilizando vocabulário adequado.	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4	3,56
▪ Recolhe a informação mais relevante a partir de um vídeo.	3	4	3	4	3	2	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3,64	
Lista	▪ Seleciona a informação mais relevante dos textos-fonte.	0		0	0	0	0	0	1	0	0	0		0		0	1	0	1		0	1				0,20	
	▪ Planifica um texto expositivo a partir de dois textos-fonte.	1		0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		0	1	0	0		0	0				0,13	
	▪ Escreve um texto-expositivo, mencionando os aspetos mais importantes dos textos-fonte.	1		0	0	0	0	0	1	0	0	0		0		0	0	0	0		0	0		1		0,20	

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

Anexo I. Questionário aplicado aos participantes

Cinema Questionário

Data: __/__/____

Informação

Este questionário coloca-te questões às quais deves responder, conforme considerares pertinente. Lê as perguntas com atenção antes de responderes.

Questionário

1. Indica a tua idade.

2. Indica o teu sexo, com **F** (para feminino) ou **M** (para masculino).

3. Já assististe a um filme de cinema na escola?

Sim

Não

3.1. Se sim, indica em que disciplina.

4. Achas que podes aprender algo através de filmes?

Sim

Não

4.1. Justifica a tua resposta.

5. Achas que podes aprender sobre História e Geografia através de filmes?

Sim

Não

5.1. Se sim, explica o porquê da tua resposta.

6. Achas que podes aprender mais através de um filme ou através de um manual?

Filme

Manual

Ambos

6.1. Explica o porquê da tua resposta.

Anexo J. Tratamento da informação recolhida nos questionários

1.º grupo de participantes

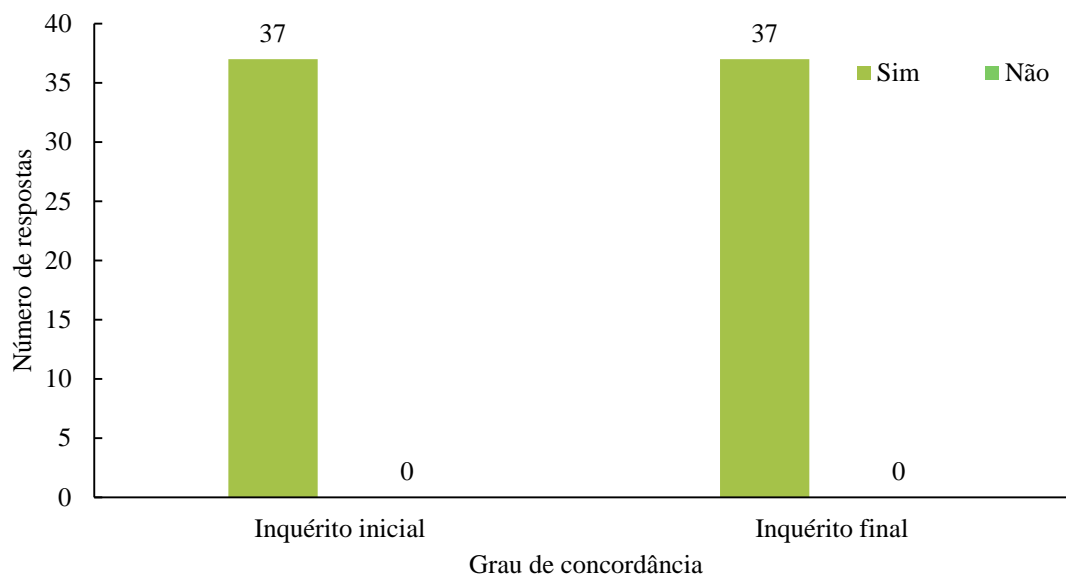


Figura J1. Número de respostas, por grau de concordância, à questão 3., do questionário: «já assististe a um filme de cinema na escola?». Nota: dados recolhidos após análise das respostas submetidas.

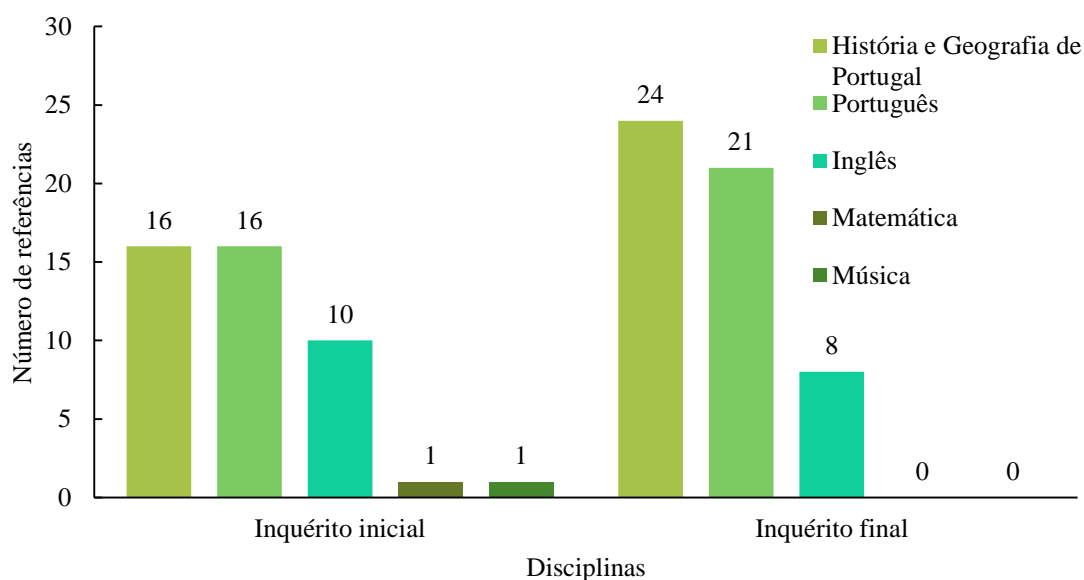


Figura J2. Número de referências, por disciplina, em resposta ao item 3.1., do questionário: «se sim [assististe a um filme de cinema na escola], indica em que disciplina». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

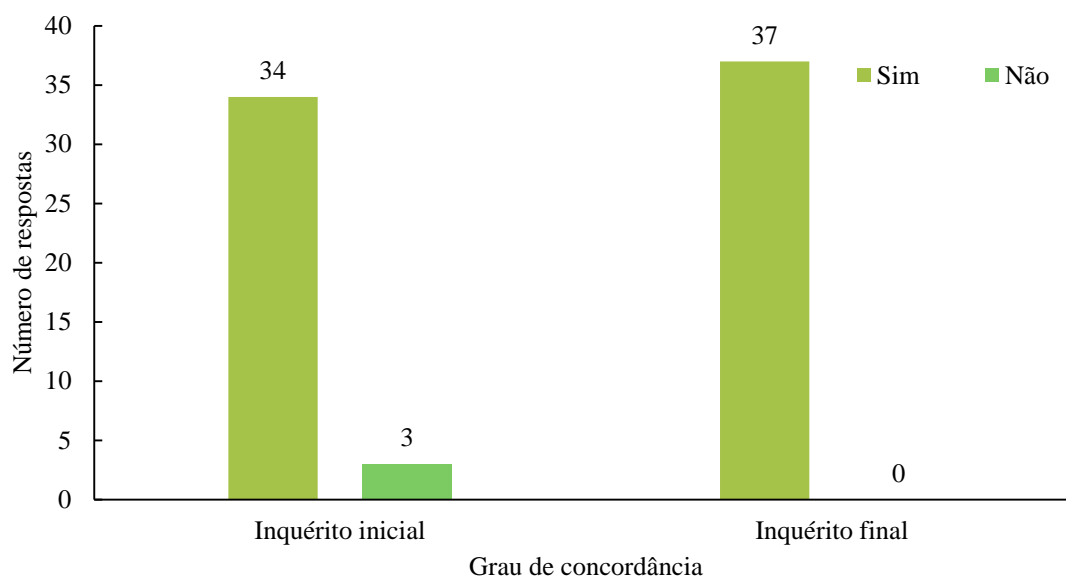


Figura J3. Número de respostas, por grau de concordância, à questão 4., do questionário: «achas que podes aprender algo através de filmes?». Nota: dados recolhidos após análise das respostas submetidas.

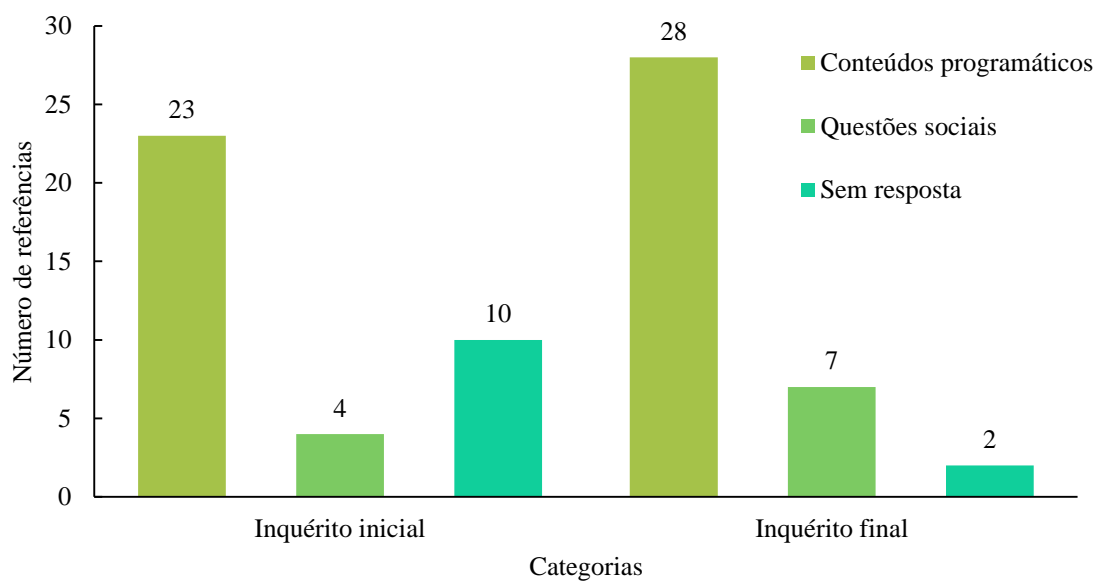


Figura J4. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 4.1., do questionário: «justifica a tua resposta [à pergunta achas que podes (ou não) aprender algo através de filmes?]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

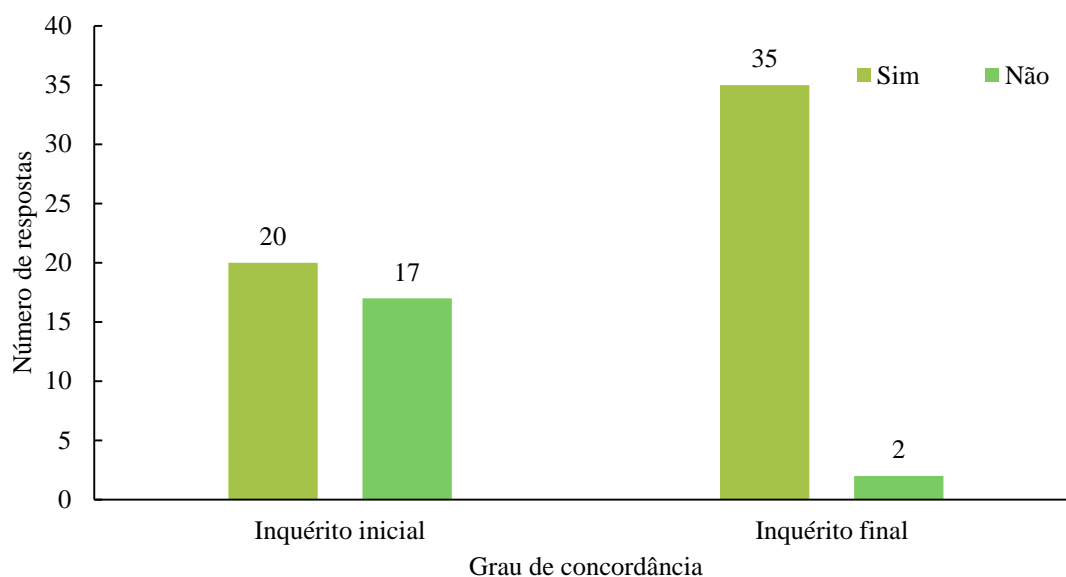


Figura J5. Número de respostas, por grau de concordância, à questão 5., do questionário: «achas que podes aprender sobre História e Geografia através de filmes?». Nota: dados recolhidos após análise das respostas submetidas.

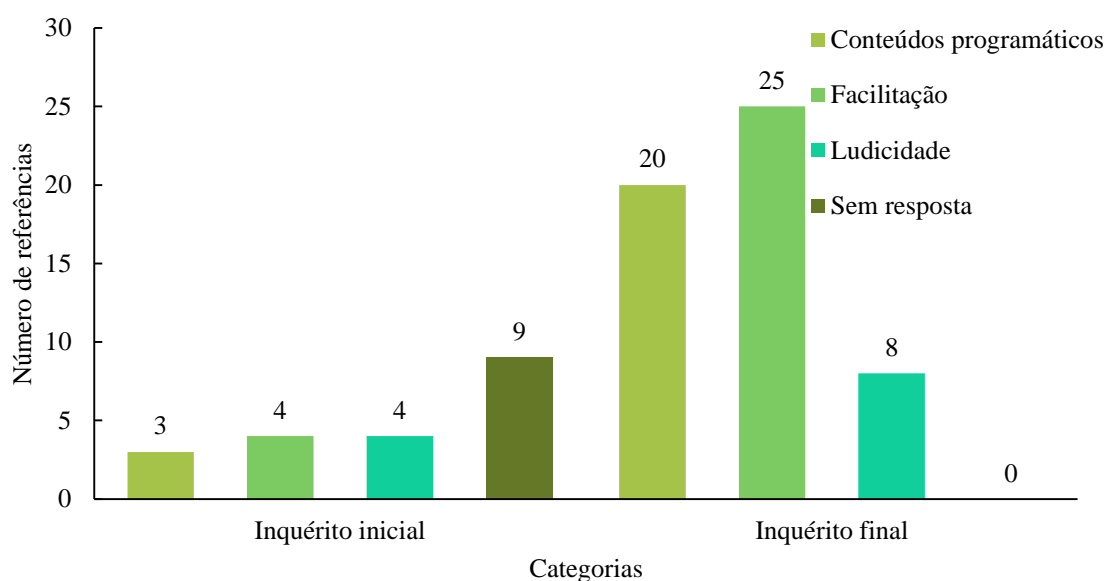


Figura J6. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 5.1., do questionário: «explica o porquê [de poderes (ou não) aprender sobre História e Geografia através de filmes] da tua resposta». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

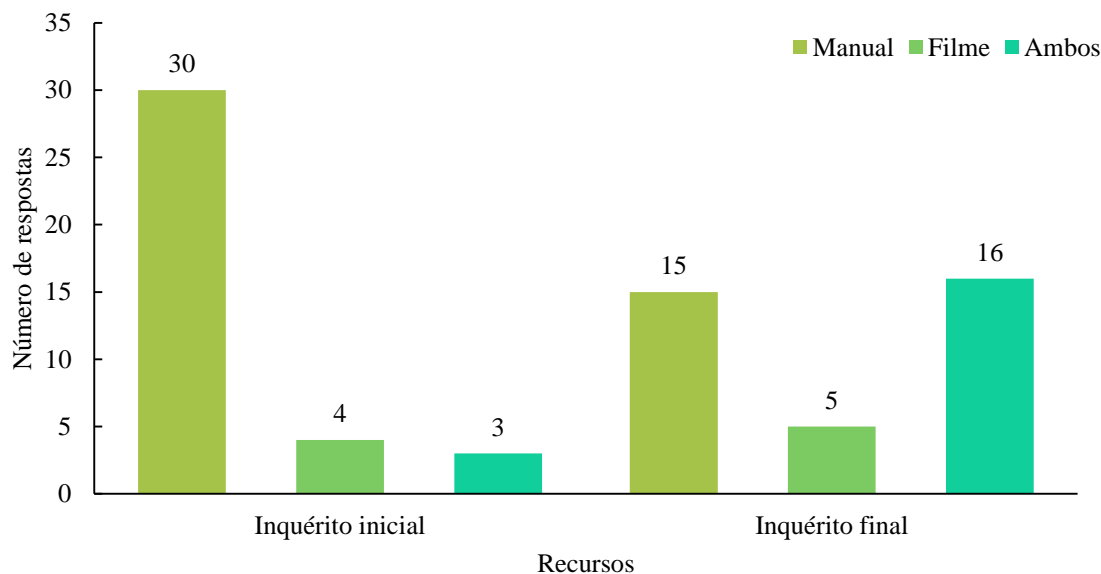


Figura J7. Número de respostas, por recurso, à questão 6., do questionário: «achas que podes aprender mais através de um filme ou através de um manual?». Nota: dados recolhidos após análise das respostas submetidas.

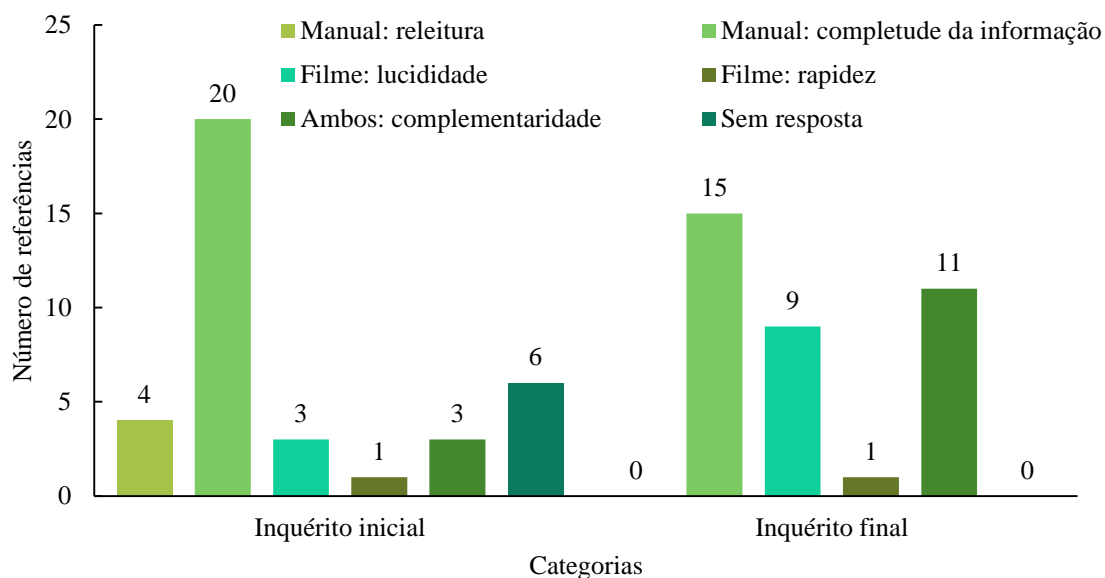


Figura J8. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 6.1., do questionário: «explica o porquê [de poderes aprender mais através de um filme ou de um manual] da tua resposta». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

2.º grupo de participantes

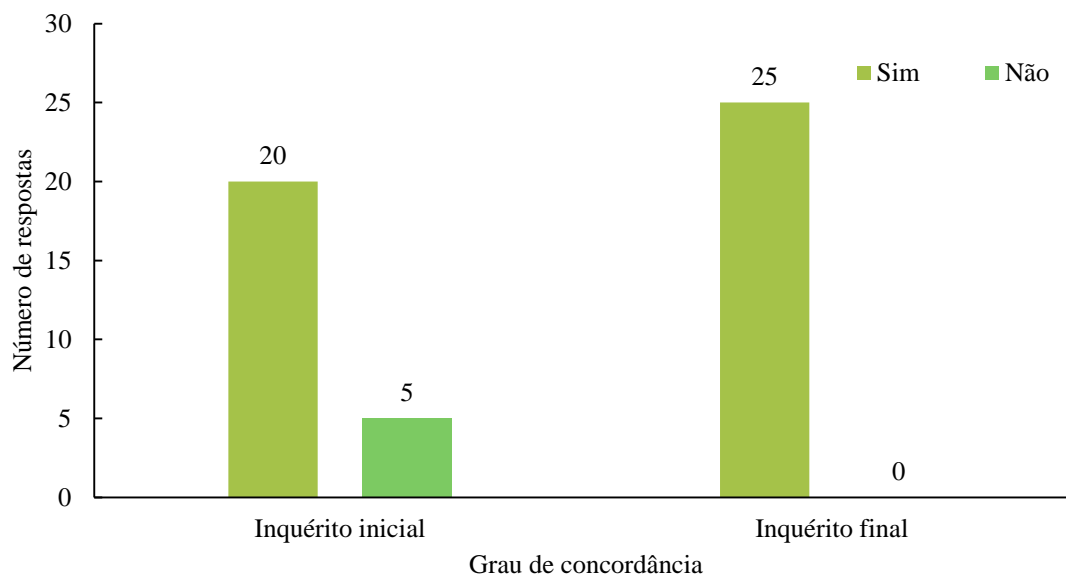


Figura J9. Número de respostas, por grau de concordância, à questão 3., do questionário: «já assististe a um filme de cinema na escola?». Nota: dados recolhidos após análise das respostas submetidas.

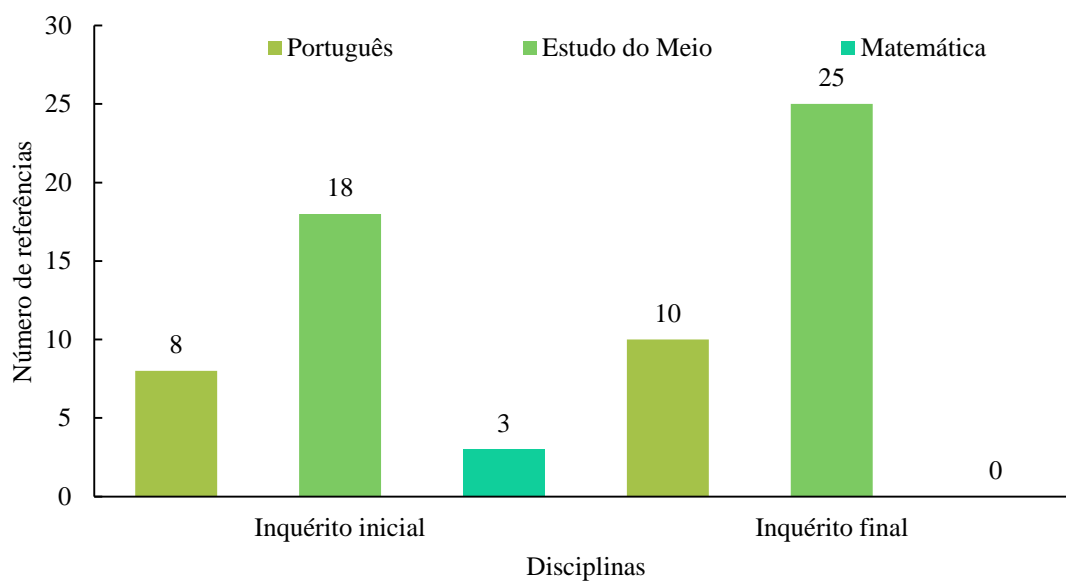


Figura J10. Número de referências, por disciplina, em resposta ao item 3.1., do questionário: «se sim [assististe a um filme de cinema na escola], indica em que disciplina». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

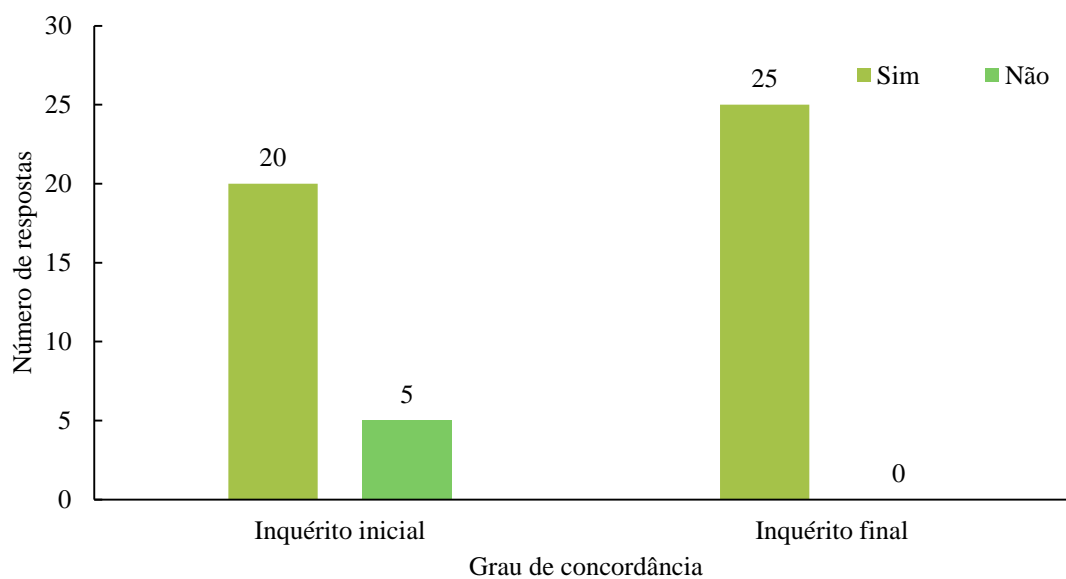


Figura J11. Número de respostas, por grau de concordância, à questão 4., do questionário: «achas que podes aprender algo através de filmes?». Nota: dados recolhidos após análise das respostas submetidas.

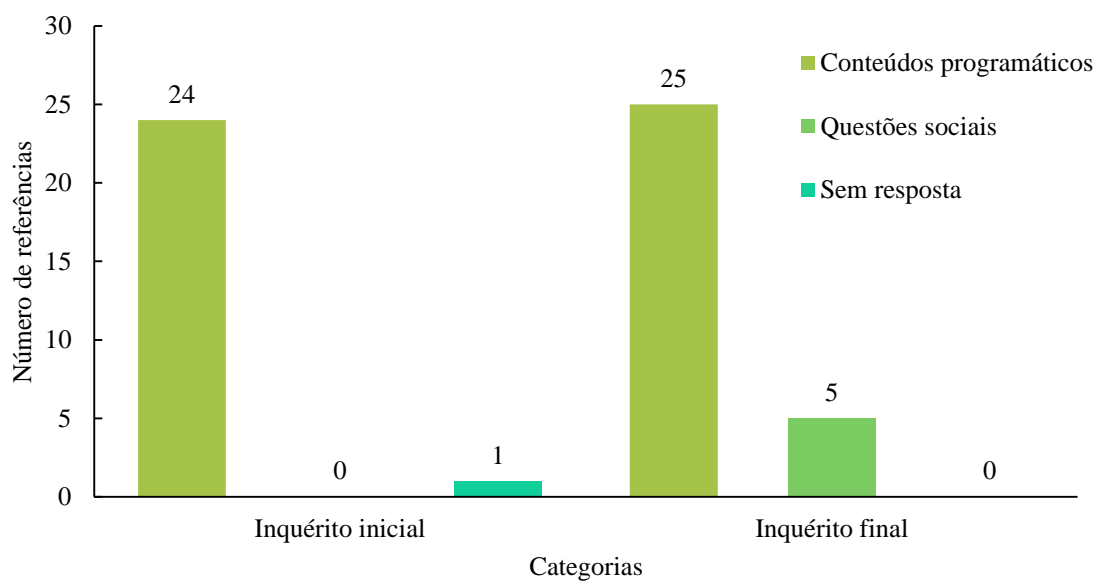


Figura J12. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 4.1., do questionário: «justifica a tua resposta [à pergunta achas que podes (ou não) aprender algo através de filmes?]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

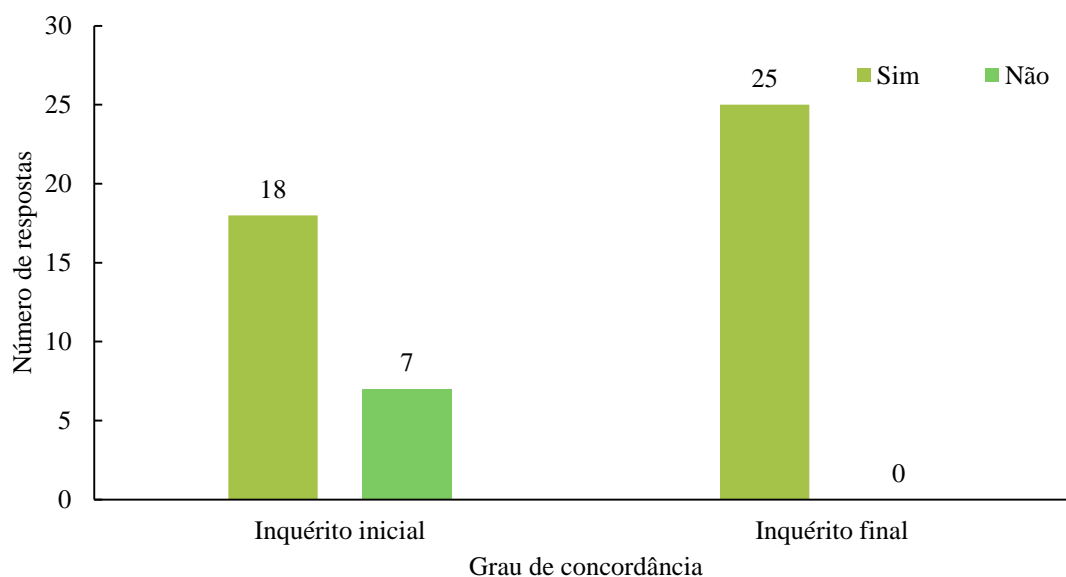


Figura J13. Número de respostas, por grau de concordância, à questão 5., do questionário: «achas que podes aprender sobre História e Geografia através de filmes?». Nota: dados recolhidos após análise das respostas submetidas.

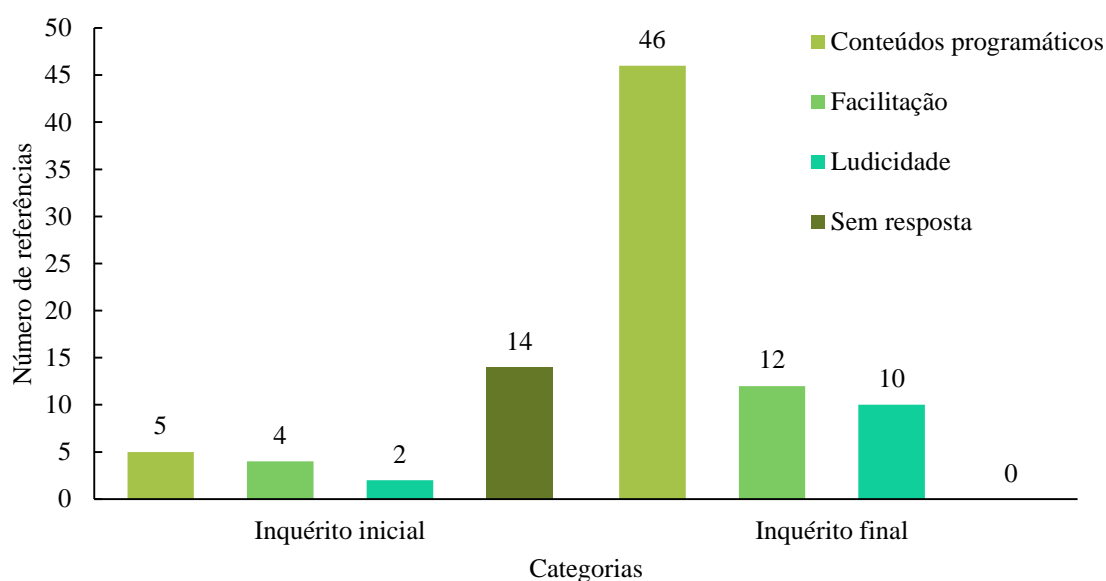


Figura J14. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 5.1., do questionário: «explica o porquê [de poderes (ou não) aprender sobre História e Geografia através de filmes] da tua resposta». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

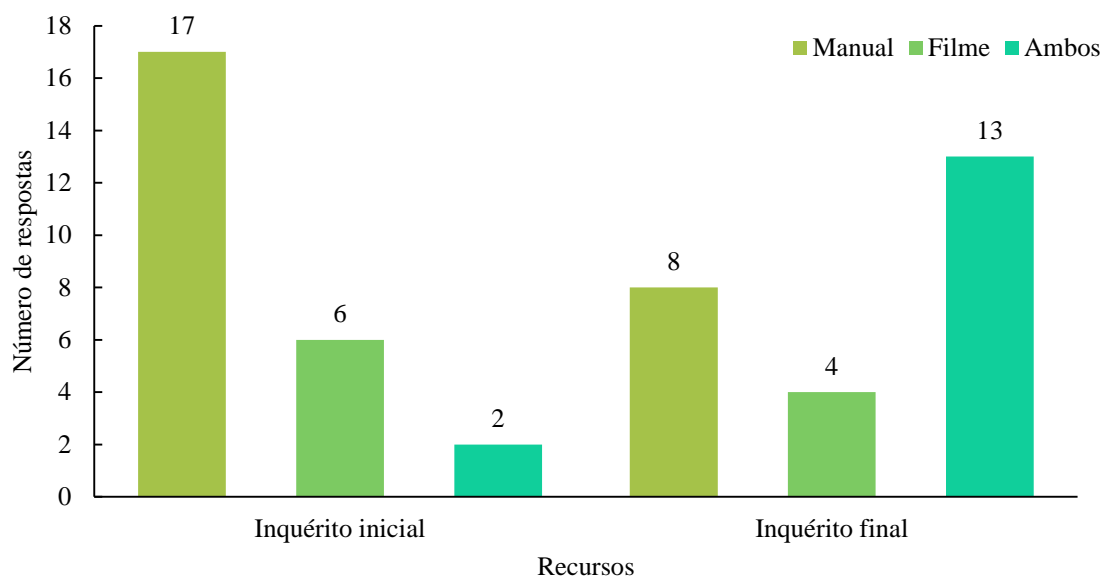


Figura J15. Número de respostas, por recurso, à questão 6., do questionário: «achas que podes aprender mais através de um filme ou através de um manual?». Nota: dados recolhidos após análise das respostas submetidas.

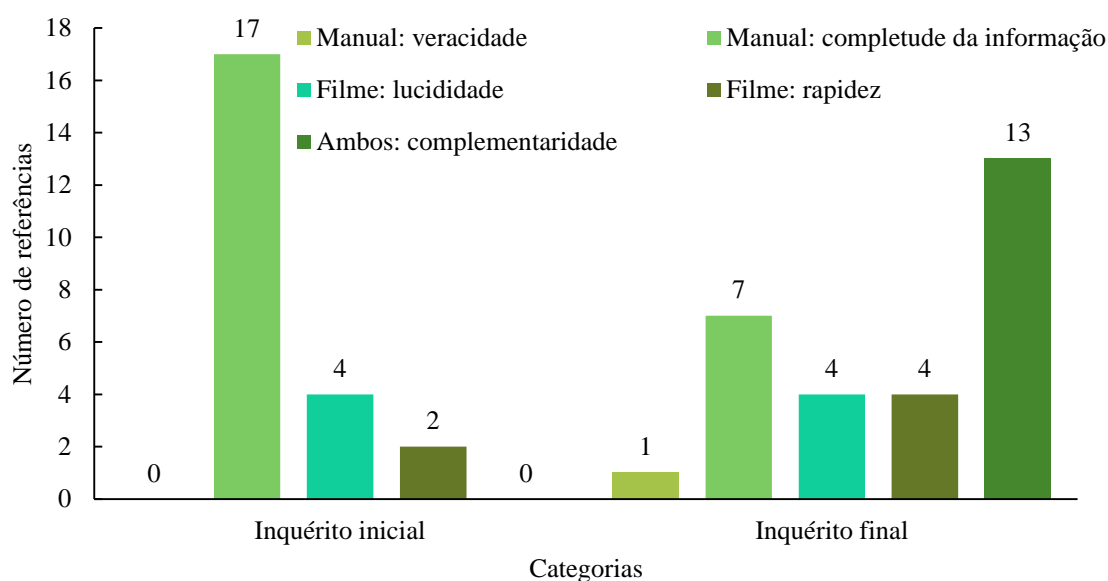


Figura J16. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 6.1., do questionário: «explica o porquê [de poderes aprender mais através de um filme ou de um manual] da tua resposta». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

Anexo K. Sistematização dos conteúdos programáticos, objetivos e competências histórico-geográficas trabalhados a partir do filme *Inês de Castro*

Inês de Castro (1944), José Leitão de Barros

Tabela K1

Sistematização dos conteúdos e conceitos, objetivos, competências histórico-geográficas e situações apresentadas no filme que competem para a sua concretização.

Conteúdos e conceitos	Objetivos	Competências histórico-geográficas	Situações para análise apresentadas em <i>Inês de Castro</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reino de Portugal ▪ Reino de Castela ▪ D. Afonso IV ▪ D. Pedro I ▪ Inês de Castro ▪ Sociedade portuguesa no século XIV ▪ Cinema 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar a forma de governo em Portugal, no século XIV. 2. Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa do século XIV. 3. Associar o arranjo de casamentos como veículo de manutenção da paz entre reinos. 4. Distinguir os conceitos de descendências legítima e ilegítima. 5. Identificar os reinos de Portugal e de Castela. 6. Comparar a prática de casamentos arranjados, à luz dos interesses sociopolíticos do século XIV, com a mesma prática na atualidade. 7. Identificar as razões que levaram ao assassinato de Inês de Castro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa. 2. Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. 3. Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades. 4. Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A cerimónia que oficializa o arranjo do casamento entre D. Constança de Castela e D. Pedro de Portugal. ▪ A chegada de D. Constança, acompanhada de D. Inês de Castro, a Portugal. ▪ O nascimento de D. Fernando, futuro rei de Portugal. ▪ O envolvimento de D. Pedro e D. Inês de Castro. ▪ A condenação à morte de D. Inês de Castro. ▪ A retaliação de D. Pedro e a execução de Pêro Coelho e Álvaro Gonçalves. ▪ A coroação póstuma de D. Inês de Castro.

Conteúdos e conceitos	Objetivos	Competências histórico-geográficas	Situações para análise apresentadas em <i>Inês de Castro</i>
	8. Identificar a atitude do rei D. Pedro I face aos assassinos de Inês Castro.		
	9. Descrever a atitude de D. Pedro I relativamente a D. Inês de Castro.		
	10. Comunicar e fundamentar criticamente as suas ideias utilizando vocabulário adequado.		
	11. Reconhecer o universo cinematográfico enquanto veículo de expressão artística.		

Nota: A seleção de conteúdos e conceitos e a construção dos objetivos, da generalidade dos filmes utilizados neste estudo, foram realizadas a partir da consulta de documentos oficiais, disponibilizados pelo Ministério da Educação (António et al., 2016; Câmara et al., 2018; Ministério da Educação, 1990; Ministério da Educação, 1991a; Ministério da Educação, 1991b; Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, 2018b; Ministério da Educação, 2018c; Ministério da Educação, 2018d; Ministério da Educação, 2018e; Ministério da Educação, 2018f; S. Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014; A. I. Ribeiro et al., 2013). As competências histórico-geográficas foram retiradas de A. Dias e Hortas (2017).

Tabela K2

Sistematização das dimensões em análise, associadas às situações e aos itens do guião de visualização e escuta ativas.

Dimensões	Situações para análise	Itens do guião de visualização e escuta ativas
Análise dos comportamentos humanos	Reação de D. Afonso IV ao romance de D. Pedro e D. Inês de Castro	4.1.
	Atitude de D. Pedro, após a coroação, relativamente a D. Inês	5.
Manipulação do tempo histórico	Casamento combinado, nos dias de hoje	7.1.

Anexo L. Planificação de sessões para a visualização e discussão do filme *Inês de Castro*

Tabela L1

Planificação das sessões para a visualização e discussão do filme *Inês de Castro*.

Área curricular: História e Geografia de Portugal

- Objetivos gerais: (i) Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia.
 (ii) Desenvolver competências de produção escrita.
 (iii) Adquirir competências de comunicação oral.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (100´)	Avaliação Indicadores	Instrumentos
Portugal do século XIII ao século XVI <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reino de Portugal ▪ Reino de Castela ▪ D. Afonso IV ▪ D. Pedro I ▪ Inês de Castro ▪ Sociedade portuguesa no século XIV Cinema	1. Respeitar os outros e esperar pela sua vez de falar. 2. Identificar a forma de governo em Portugal, no século XIV. 3. Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa do século XIV.	Ponto de partida No início da aula, o professor questiona os alunos sobre os conteúdos abordados nas aulas anteriores. O professor fomenta o diálogo e regista no quadro palavras-chave mencionadas pelos alunos. (Palavras-chave passíveis de serem mencionadas: Século XIV; Idade Média; Grupos sociais; Nobreza; Clero; Povo; Rei; Sociedade feudal.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filme <i>Inês de Castro</i> (1944), de Leitão de Barros (com cortes) ▪ Guião de visualização e escuta ativas 	15´	1.1. Respeita o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas. 2.1. Identifica a monarquia como forma de governo, no século XIV. 3.1. Refere o rei como figura do topo pirâmide social. 3.2. Refere os grupos sociais da pirâmide social. 3.3. Associa funções aos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grelha de registo de observação. ▪ Guião de visualização e escuta ativas

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (100´)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
					grupos sociais.	
		Seguidamente, é contextualizado o filme <i>Inês de Castro</i> . O professor apresenta o realizador, Leitão de Barros, contextualizando a época em que viveu e creditando-lhe alguns trabalhos como cineasta: <i>Maria do Mar</i> , <i>A Severa</i> , <i>Bocage</i> ou <i>Camões</i> .		5´		
		Visualização e discussão do filme <i>Inês de Castro</i>		30´		
	4. Visualizar o filme em silêncio.	É projetado o filme, com cenas previamente escolhidas.				4.1. Visualiza o filme em silêncio.
	5. Associar o arranjo de casamentos como veículo de manutenção da paz entre reinos.	Terminada a visualização do filme, abre-se espaço à discussão do mesmo, com registo de algumas ideias por parte dos alunos. O professor deve conduzir a discussão, com algumas questões: (i) Qual o tema deste filme? (ii) Em que século se passa a ação?		15´		5.1. Explica a necessidade de paz entre Portugal e Castela.
	6. Distinguir os conceitos de descendências legítima e ilegítima.	(iii) Que reinos estão diretamente implicados na narrativa? (iv) Quem era D. Pedro? (v) Quem era Inês de Castro? (vi) Qual o nome do filho de D. Pedro e D. Constança?				6.1. Identifica D. Fernando como herdeiro legítimo de D. Pedro. 6.2. Identifica os filhos de Inês de Castro como ilegítimos herdeiros de D. Pedro.
		O professor informa os alunos que, no futuro, analisarão, com maior pormenor, o reinado de D. Fernando, que será o último rei da I Dinastia.				

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (100´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
		Realização do guião de visualização e escuta ativas		30´	
	7. Identificar os reinos de Portugal e de Castela.	É distribuído o guião de visualização e escuta ativas, que servirá para os alunos concretizarem a análise do filme. O guião é realizado individualmente, com orientação do professor em questões que considere relevantes para uma melhor perceção da obra e dos conteúdos histórico-geográficos em questão.			7.1. Reconhece Portugal como o reino do qual D. Pedro era herdeiro. 7.2. Reconhece D. Constança e Inês de Castro como oriundas de Castela.
	8. Comparar a prática de casamentos arranjados, à luz dos interesses sociopolíticos do século XIV, com a mesma prática na atualidade.				8.1. Faz uma análise crítica aos casamentos arranjados no século XIV e aos casamentos arranjados no século XX, contextualizando-os.
	9. Identificar as razões que levaram ao assassinato de Inês de Castro.				9.1. Refere os atritos causados na corte portuguesa pela preferência de D. Pedro por D. Inês. 9.2. Menciona os abusos dos castelhanos em

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (100´)	Avaliação Indicadores	Avaliação Instrumentos
	10. Identificar a atitude do rei D. Pedro I face aos assassinos de Inês Castro.				terras portuguesas.	
	11. Descrever a atitude de D. Pedro I relativamente a D. Inês de Castro.				10.1. Menciona a execução dos assassinos.	
		Término Os guiões são recolhidos e o professor relembra que, na aula seguinte, iniciarão o estudo do reinado de D. Fernando, filho de D. Pedro e D. Constança.		5´	11.1 Descreve a lendária coroação póstuma de D. Inês, perante a corte.	

Anexo M. Guião de visualização e escuta ativas disponibilizado no filme *Inês de Castro*

Cinema Guião de visualização e escuta ativas

Nome: _____ Data: __/__/____

Informação

Esta ficha auxiliar-te-á a compreender melhor o filme que irás visualizar e a recolher informação a partir do mesmo. Deves prestar atenção durante a projeção do filme para, posteriormente, responderes às questões que te são colocadas.

Identificação

Título do filme	
Realizador	
Ano de realização	



O tempo e o espaço

1. Indica a cidade onde se desenrola a ação.

2. Refere o rei que, então, governava Portugal.

3. Uma dama chegou à corte portuguesa para celebrar casamento.

3.1. Identifica esta dama.

3.2. Menciona o reino de onde veio essa personagem.

3.3. A dama veio acompanhada por uma aia. Refere quem era a aia.

4. O príncipe português enamora-se de uma das personagens anteriormente mencionadas.

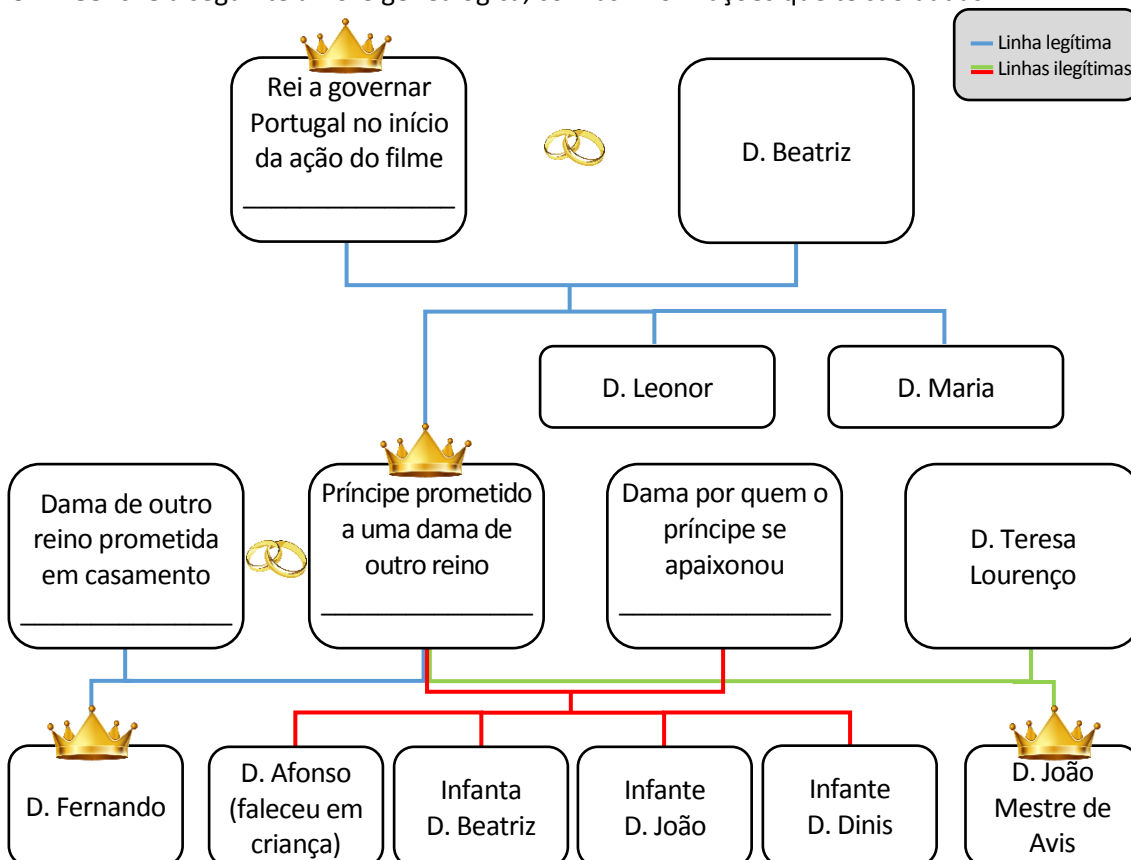
4.1. Indica o nome dessa personagem.

4.2. Explica a reação do rei de Portugal ao romance entre essa personagem e o filho.

4.3. Refere o que o rei ordena, após reunir com os nobres, para acabar com o romance.

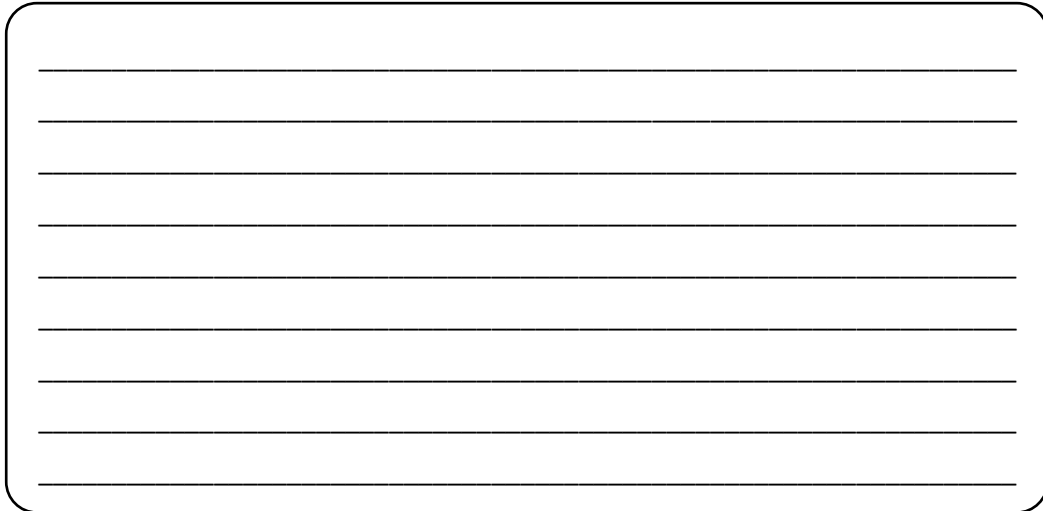
5. Ao ser coroado rei, o antigo príncipe tem uma atitude lendária relativamente à sua amada. Descreve-a, em poucas palavras.

6. Preenche a seguinte árvore genealógica, com as informações que te são dadas.



7. O casamento da infanta de Castela e do infante de Portugal foi um casamento combinado entre ambas as coroas, para assegurar a paz entre os povos. Atualmente, embora por razões diferentes, ainda existem casamentos arranjados.

7.1. Escreve um pequeno texto em que refiras, de forma fundamentada, qual a tua opinião sobre este tipo de casamento, nos dias de hoje.



A rounded rectangular box with a black border, containing ten horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the box.

Anexo N. Tratamento dos dados recolhidos dos guiões de visualização e escuta ativas disponibilizados no filme *Inês de Castro*

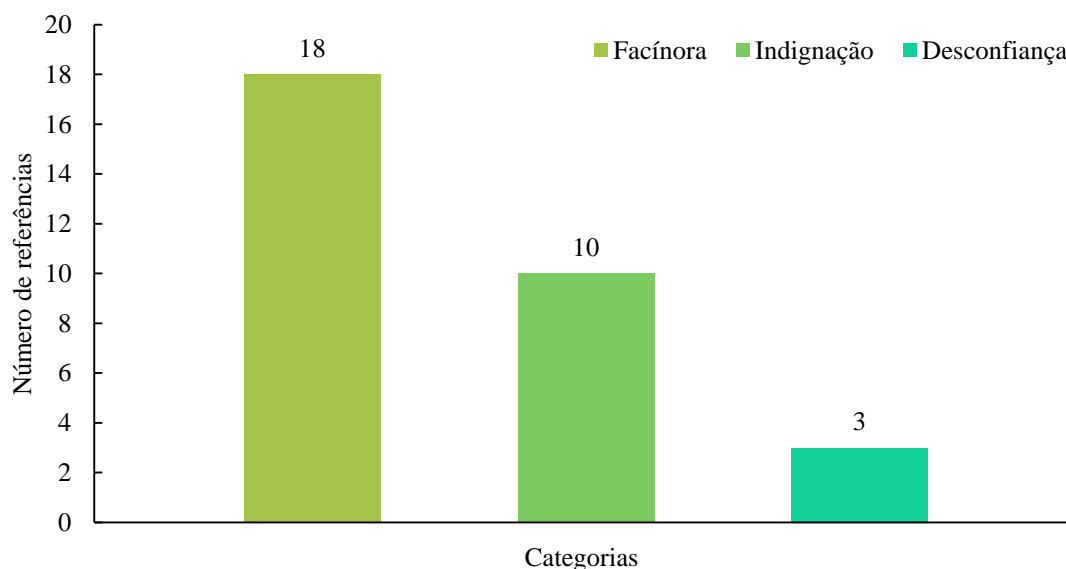


Figura N1. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 4.1., do guião de visualização e escuta ativas: «explica a reação do rei de Portugal [D. Afonso IV] ao romance entre essa personagem [D. Inês de Castro] e o filho [D. Pedro]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

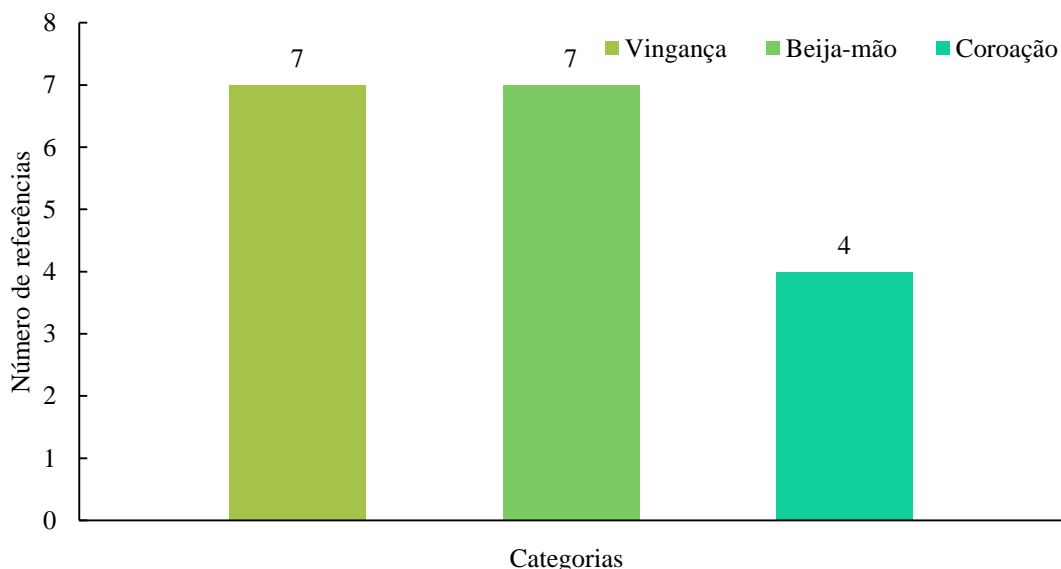


Figura N2. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 5., do guião de visualização e escuta ativas: «ao ser coroado rei [D. Pedro I], o antigo príncipe tem uma atitude lendária relativamente à sua amada. Descreve-a, em poucas palavras». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

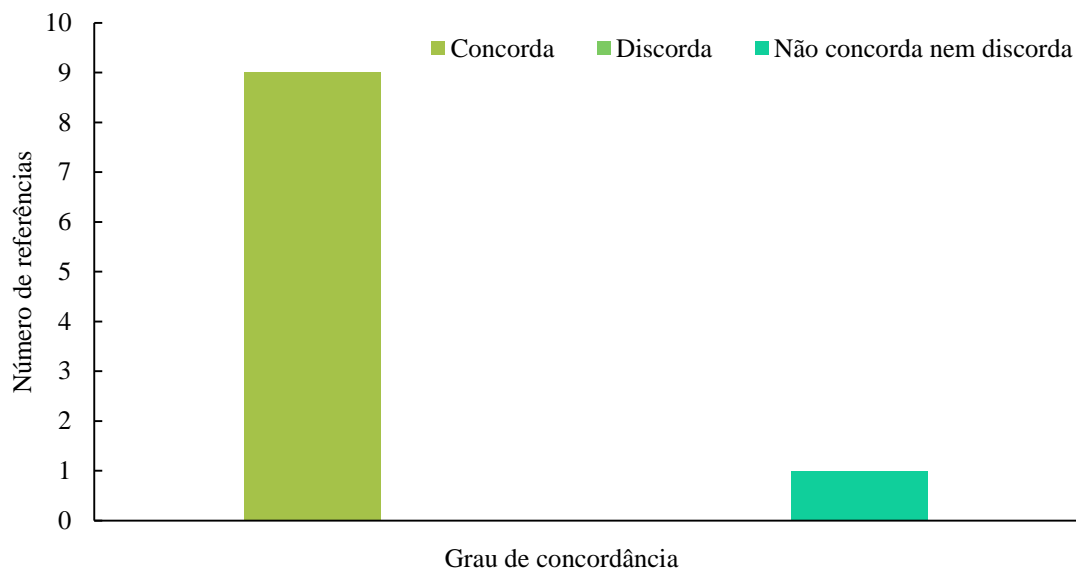


Figura N3. Número de referências, por grau de concordância com o casamento combinado, na atualidade. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

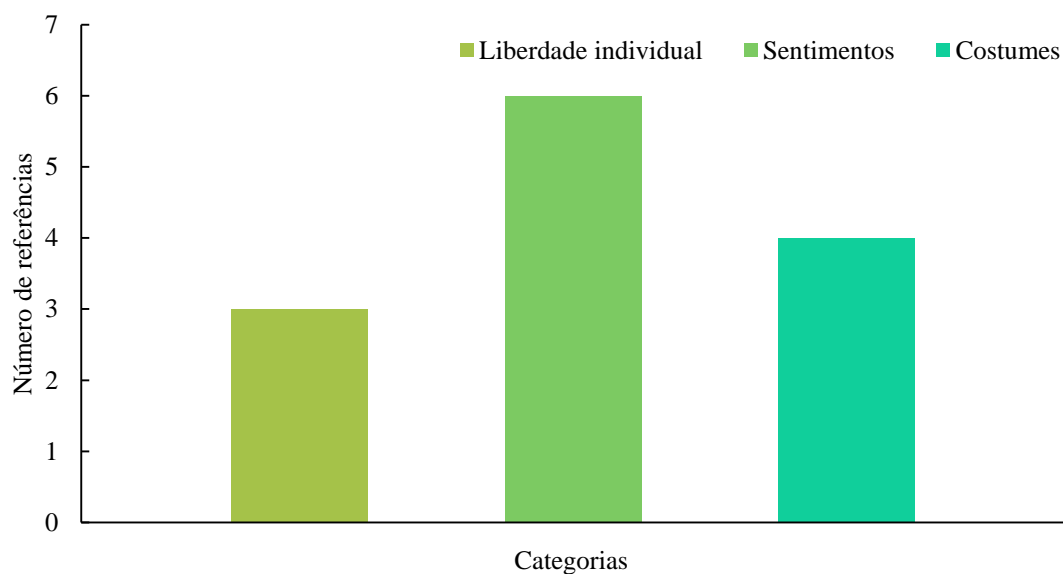


Figura N4. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 7.1., do guião de visualização e escuta ativas: «escreve um pequeno texto em que refiras, de forma fundamentada, qual a tua opinião sobre este tipo de casamento [combinado], nos dias de hoje.». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

Anexo O. Sistematização dos conteúdos programáticos, objetivos e competências histórico-geográficas trabalhados a partir do filme *Aniki Bóbo*

Aniki Bóbo (1942), Manoel de Oliveira

Tabela O1

Sistematização dos conteúdos e conceitos, objetivos, competências histórico-geográficas e situações apresentadas no filme que competem para a sua concretização.

Conteúdos e conceitos	Objetivos	Competências histórico-geográficas	Situações para análise apresentadas em <i>Aniki Bóbo</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ditadura Militar ▪ Estado Novo ▪ Ideais do Estado Novo ▪ Sociedade portuguesa nos séculos XX e XXI 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer o(s) regime(s) político(s) vivido em Portugal, entre 1926 e 1974. 2. Relacionar a imagem de prosperidade e paz social dada pelo regime com as difíceis condições de vida da grande maioria dos portugueses. 3. Comparar a forma de organização da sociedade portuguesa, em particular da camada infantil, na década de 1940, com a atual. 4. Comentar as diferenças entre a escola estadonovista e a escola atual. 5. Comunicar e fundamentar criticamente as suas ideias utilizando vocabulário adequado. 6. Reconhecer o universo cinematográfico enquanto veículo de expressão artística. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa. 2. Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. 3. Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades. 4. Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A relação entre o grupo de amigos, em particular, entre Carlitos e Pistarim e entre Carlitos e Eduardo. ▪ A dinâmica da escola, com ênfase no ambiente em sala de aula e nas relações de poder professor-aluno. ▪ Os jogos e brincadeiras das crianças do filme.

Nota: A seleção de conteúdos e conceitos e a construção dos objetivos, da generalidade dos filmes utilizados neste estudo, foram realizadas a partir da consulta de documentos oficiais, disponibilizados pelo Ministério da Educação (António et al., 2016; Câmara et al., 2018; Ministério da Educação, 1990; Ministério da Educação, 1991a; Ministério da Educação, 1991b; Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, 2018b; Ministério da Educação, 2018c; Ministério da Educação, 2018d; Ministério da Educação, 2018e; Ministério da Educação, 2018f; S. Pereira et al., 2014; A. I. Ribeiro et al., 2013). As competências histórico-geográficas foram retiradas de A. Dias e Hortas (2017).

Tabela O2

Sistematização das dimensões em análise, associadas às situações e aos itens do guião de visualização e escuta ativas.

Dimensões	Situações para análise	Itens do guião de visualização e escuta ativas
Manipulação do tempo histórico	Razões pelas quais gostaria (ou não) de ter aulas numa escola estadonovista	6.2.
Mudança e causalidade espaciotemporal	Escola estadonovista As brincadeiras realizadas pelos alunos e aquelas realizadas no filme	6.1. 7.3.
Compreensão histórico-geográfica	Modo de vida das crianças do filme	8.1.
Problematização da realidade social	Questões suscitadas pelo filme Modo de vida, durante o Estado Novo, na perspetiva de familiares	9.1. 10.1.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (150´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
		Manoel de Oliveira, contextualizando a época em que viveu e creditando-lhe uma longa vida no ativo, enquanto cineasta.			
		Visualização e discussão do filme <i>Aniki Bóbo</i>		70´	
	3. Visualizar o filme em silêncio.	É projetado o filme, na íntegra.			3.1. Visualiza o filme em silêncio.
	4. Relacionar a imagem de prosperidade e paz social dada pelo regime com as difíceis condições de vida da grande maioria dos portugueses.	Terminada a visualização do filme, abre-se espaço à discussão do mesmo, com registo de algumas ideias por parte dos alunos. O professor deve conduzir a discussão, com algumas questões: (i) Qual o tema deste filme? (ii) Em que cidade se passa a ação? (iii) Onde se situa, relativamente a Lisboa, essa cidade? (iv) Como viviam as pessoas nesta altura?		15´	4.1. Descreve a pobreza geral vista no filme. 4.2. Contrapõe a imagem de paz social à inexistência de direitos fundamentais.
		Realização do guião de visualização e escuta ativas		40´	
	5. Comparar a forma de organização da sociedade portuguesa, em particular da camada infantil, na década de 1940, com a atual.	É distribuído o guião de visualização e escuta ativas, que servirá para os alunos concretizarem a análise do filme. O guião é realizado individualmente, com orientação do professor em questões que considere relevantes para uma melhor perceção da obra e dos conteúdos histórico-geográficos em questão.			5.1. Descreve jogos e brincadeiras visualizados no filme. 5.2. Descreve jogo e brincadeiras atuais.
	6. Comentar as diferenças entre a				6.1. Analisa diferenças e

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (150´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
	escola estadonovista e a escola atual.				semelhanças entre a sala de aula do filme e a sua. 6.2. Tece comentário crítico à escola do filme e à sua.
	7. Comunicar e fundamentar criticamente as suas ideias utilizando vocabulário adequado.				7.1. Utiliza vocabulário adequado nas fundamentações construídas.
		<p style="text-align: center;">Término</p> Os guiões são recolhidos e o professor relembra que, continuarão a trabalhar o Estado Novo, a partir de outras fontes, durante essa semana.		5´	

Anexo Q. Guião de visualização e escuta ativas disponibilizado no filme *Aniki Bóbo*

Cinema Guião de visualização e escuta ativas

Nome: _____ Data: __/__/____

Informação

Esta ficha auxiliar-te-á a compreender melhor o filme que irás visualizar e a recolher informação a partir do mesmo. Deves prestar atenção durante a projeção do filme para, posteriormente, responderes às questões que te são colocadas.

Identificação

Título do filme	
Realizador	
Ano de realização	



O tempo e o espaço

1. Indica a cidade onde se desenrola a ação.

2. Menciona o nome do período político vivido em Portugal, naquela altura.

3. Refere o nome do herói da história.

4. O herói apaixonou-se por uma menina, mas tem um rival que também a quer conquistar.

4.1. Identifica a menina.

4.2. Menciona o nome do rival.

4.3. Durante a história, o herói tem um fiel companheiro. **Refere** quem era esse companheiro.

5. O herói decide comprar um presente para a sua amada.

5.1. **Indica** de que presente se trata.

5.2. **Menciona** que atitude tem o companheiro do herói, quando este lhe conta o seu desejo de comprar um presente.

5.3. Num pequeno texto, **refere**, justificando, se também tu ajudarias um amigo numa situação semelhante.

6. Relembra a escola retratada no filme.

6.1. **Descreve-a**, em poucas palavras, evidenciando as eventuais diferenças e semelhanças entre aquela escola e a tua.

6.2. **Explica**, justificando, se gostarias de ter aulas numa escola assim.

7. O título do filme remete para um jogo que as crianças realizam no filme.

7.1. **Identifica** o jogo.

7.2. **Refere** como brincam as crianças deste filme.

7.3. Num pequeno texto, **explica** quais as brincadeiras e jogos que fazes, com os teus colegas e amigos, e **refere** que semelhanças e/ou diferenças existem entre as vossas brincadeiras e aquelas que visualizaste no filme.

7.4. Imagina que poder-se-iam adotar brincadeiras dessa época para a atualidade. **Indica** que brincadeiras e jogos gostarias de realizar.

8. Este filme ajuda-nos a conhecer a vida das crianças nos anos 40 do século passado.

8.1. **Refere**, justificando, se compreendeste melhor a vida destes jovens.

9. O cinema faz com que nos questionemos sobre diversos assuntos.

9.1. **Indica** algumas questões que este filme te suscitou.

10. É provável que conheças alguém próximo de ti que viveu durante o Estado Novo.

10.1. **Questiona** essa pessoa acerca de como foi viver durante este período. **Regista** as tuas perguntas e as respostas que obtiveres.

A large rounded rectangular box with a black border, containing 20 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box, leaving a small margin on the right side.

Anexo R. Tratamento dos dados recolhidos dos guiões de visualização e escuta ativas disponibilizados no filme *Aniki Bóbo*

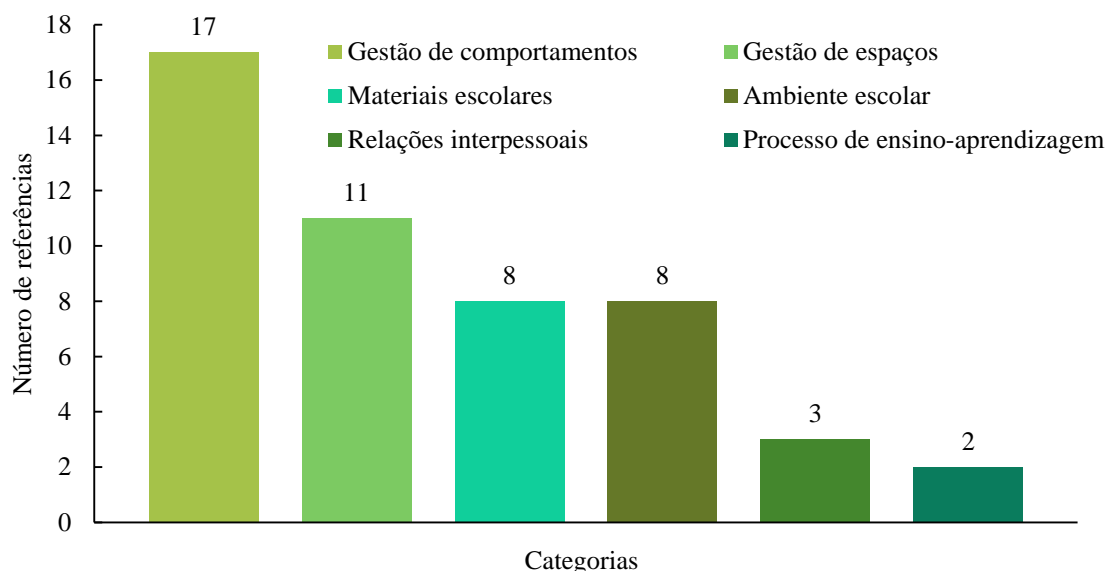


Figura R1. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 6.1., do guião de visualização e escuta ativas: «descreve-a [escola do filme], em poucas palavras, evidenciando as eventuais diferenças e semelhanças entre aquela escola e a tua». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

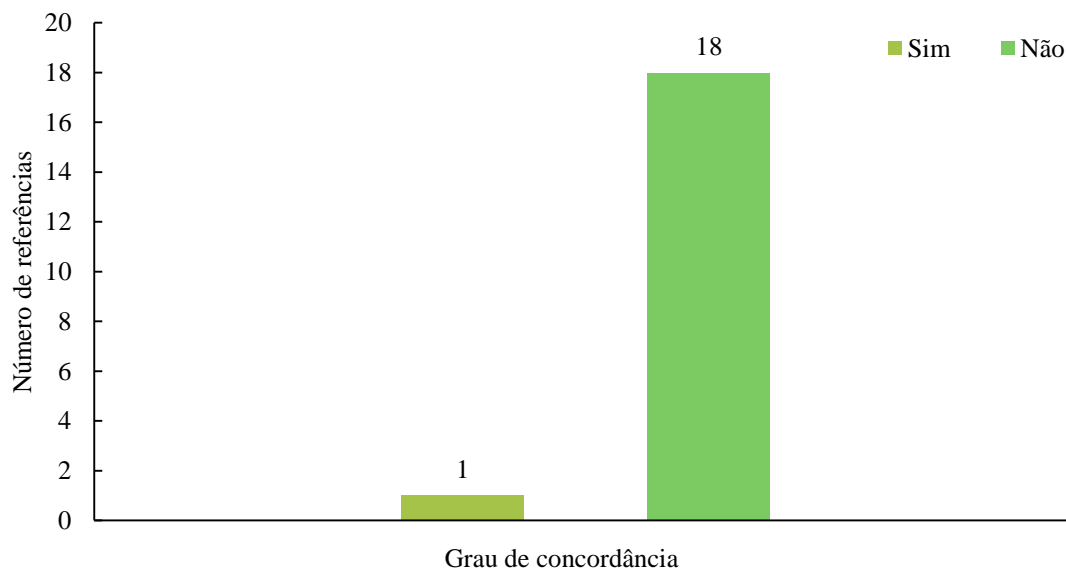


Figura R2. Número de referências, por grau de concordância, em resposta ao item 6.2., do guião de visualização e escuta ativas: «explica, justificando, se gostarias de ter aulas numa escola assim». Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

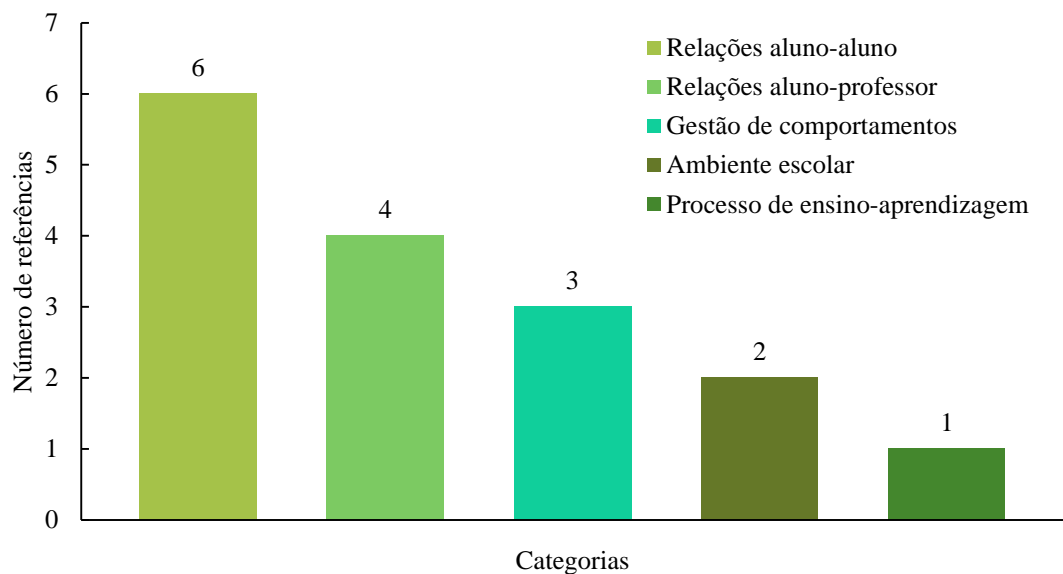


Figura R3. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 6.2., do guião de visualização e escuta ativas: «explica, justificando, se gostarias de ter aulas numa escola assim». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

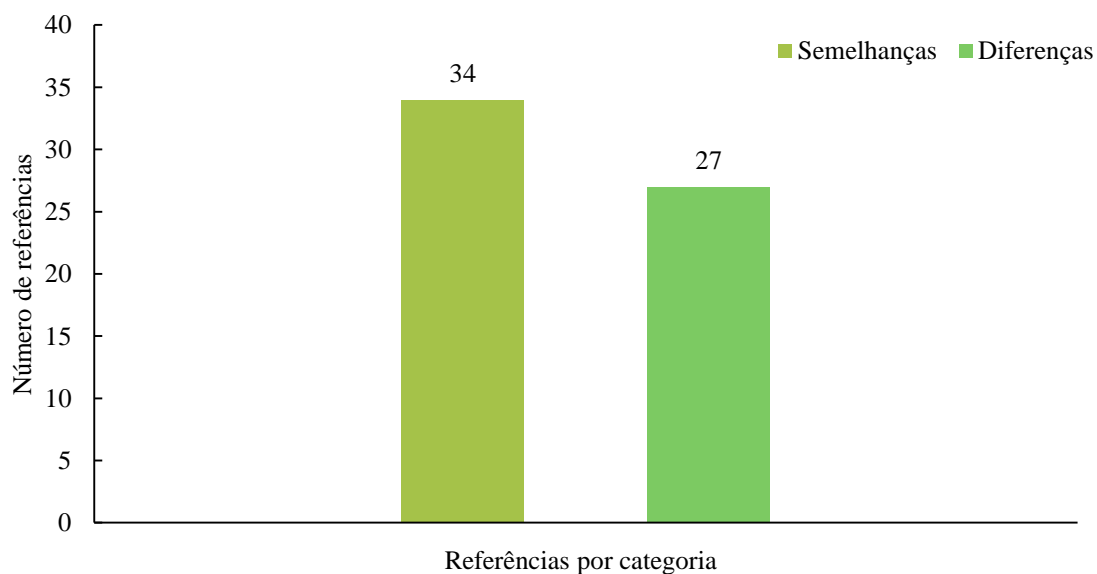


Figura R4. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 7.3., do guião de visualização e escuta ativas: «explica quais as brincadeiras e jogos que fazes, com os teus colegas e amigos, e refere que semelhanças e/ou diferenças existem entre as vossas brincadeiras e aquelas que visualizaste no filme». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

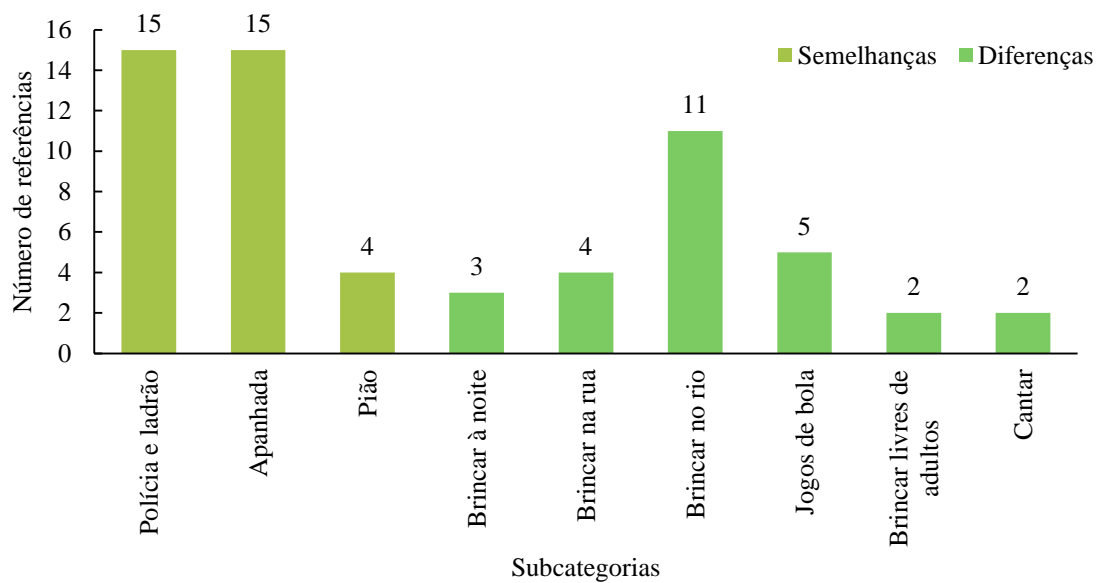


Figura R5. Número de referências, por subcategoria, em resposta ao item 7.3., do guião de visualização e escuta ativas: «explica quais as brincadeiras e jogos que fazes, com os teus colegas e amigos, e refere que semelhanças e/ou diferenças existem entre as vossas brincadeiras e aquelas que visualizaste no filme». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma subcategoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

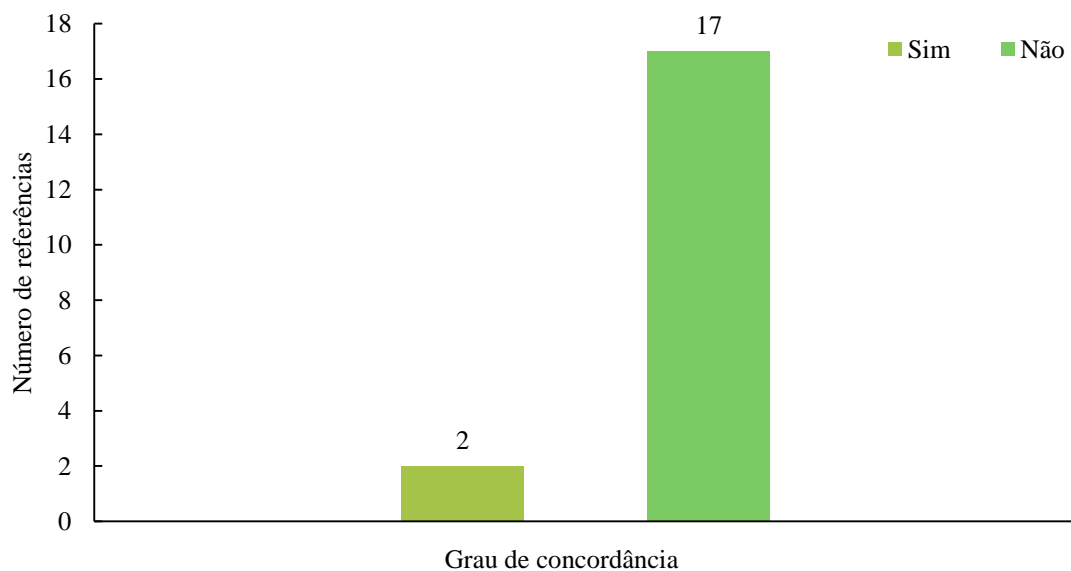


Figura R6. Número de referências, por grau de concordância, em resposta ao item 8.1., do guião de visualização e escuta ativas: «refere, justificando, se compreendeste melhor a vida destes jovens». Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

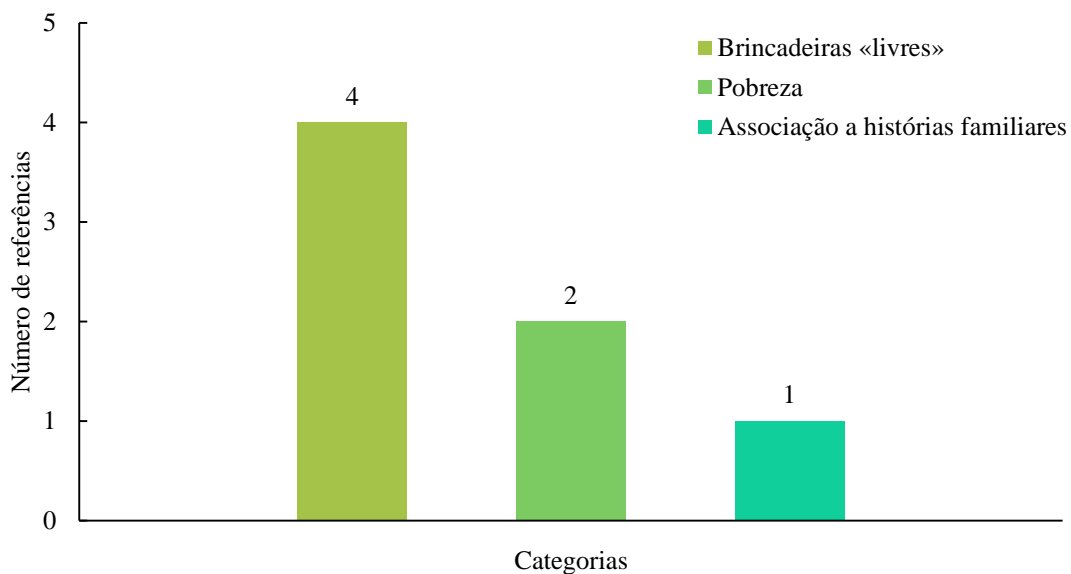


Figura R7. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 8.1., do guião de visualização e escuta ativas: «refere, justificando, se compreendeste melhor a vida destes jovens». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma subcategoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

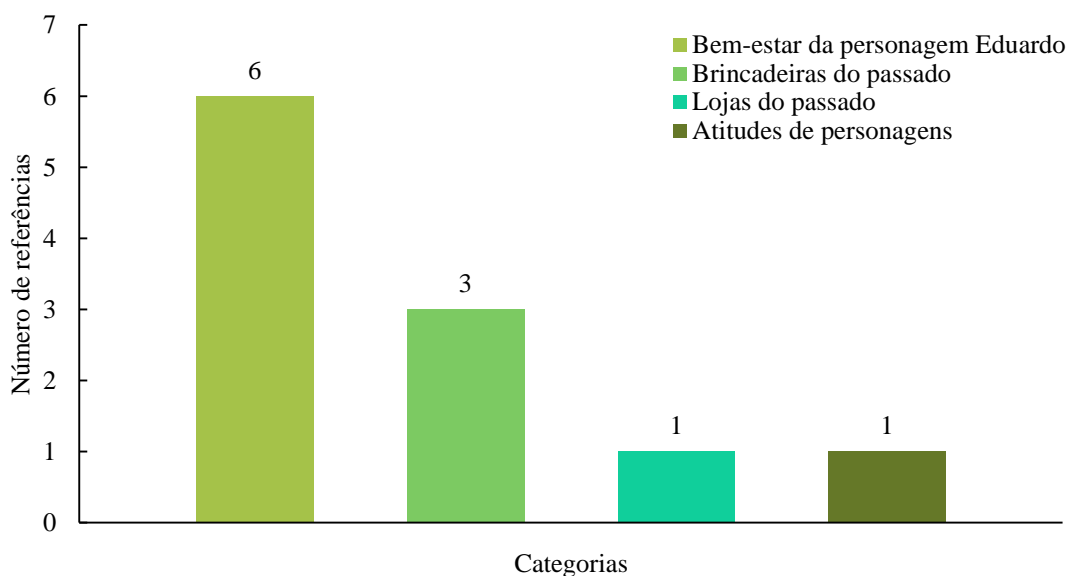


Figura R8. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 9.1., do guião de visualização e escuta ativas: «indica algumas questões que este filme te suscitou». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

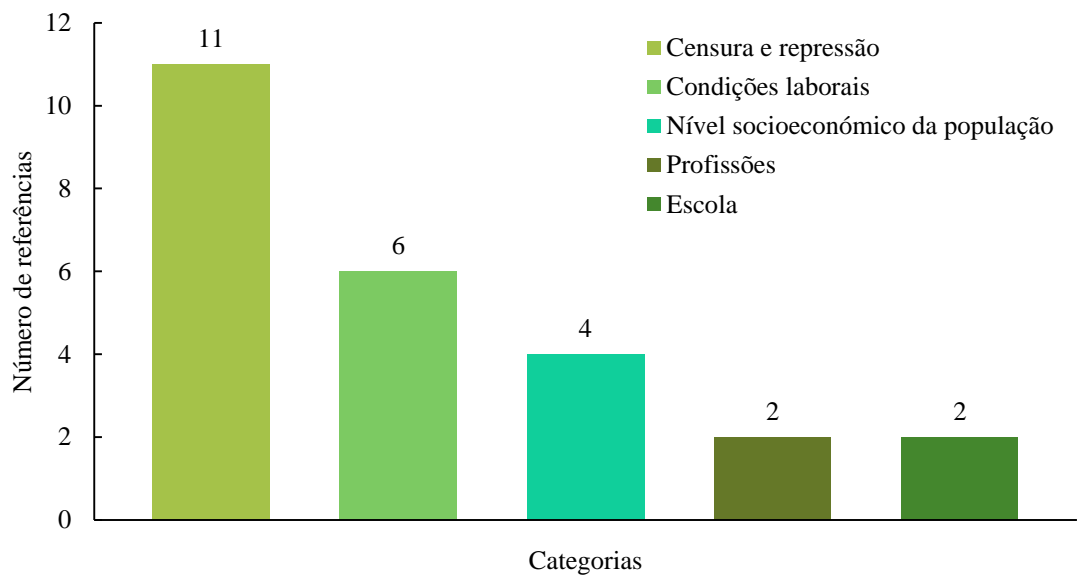


Figura R9. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 10.1., do guião de visualização e escuta ativas: «questiona essa pessoa [alguém próximo de ti] sobre como foi viver durante este período [Estado Novo]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

Anexo S. Sistematização dos conteúdos programáticos, objetivos e competências histórico-geográficas trabalhados a partir do filme *Capitães de Abril*

Capitães de Abril (2000), Maria de Medeiros

Tabela S1

Sistematização dos conteúdos e conceitos, objetivos, competências histórico-geográficas e situações apresentadas no filme que competem para a sua concretização.

Conteúdos e conceitos	Objetivos	Competências histórico-geográficas	Situações para análise apresentadas em <i>Capitães de Abril</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ditadura Militar ▪ Estado Novo ▪ Ideais do Estado Novo ▪ Mecanismos de repressão ▪ Opressão ▪ Guerra Colonial ▪ Sociedade portuguesa nos séculos XX e XXI ▪ 25 de Abril ▪ Direitos fundamentais do ser humano ▪ Cinema 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer o regime político vivido em Portugal, antes da revolução. 2. Reconhecer o regime político instaurado a 25 de abril de 1974. 3. Comentar a atitude de alguns portugueses face à Guerra Colonial. 4. Identificar personagens históricas relacionadas com o Estado Novo e o 25 de Abril. 5. Referir a forma de atuação da polícia política. 6. Reconhecer a existência de prisões políticas, referindo os meios aí utilizados como desrespeitosos perante as liberdades e garantias fundamentais dos cidadãos. 7. Associar a mensagem de canções e o seu uso como senhas na revolução. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa. 2. Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. 3. Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades. 4. Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A despedida de Rosa e Daniel, na estação, onde esta lhe pede que fuja consigo para Paris, de forma a não ter que ser enviado para a Guerra Colonial. ▪ A entrada de Gabriel em casa de Antónia, pela janela, para evitar os polícias que guardam a casa desta. ▪ A prisão e consequente interrogatório de Emílio. ▪ A passagem de <i>Grândola, Vila Morena</i>, na rádio, utilizada como segunda senha da revolução. ▪ A saída do povo para a rua, apoiando os militares. ▪ O refúgio de Marcello Caetano e o cerco do Quartel do Carmo. ▪ A destruição de documentos, por parte de elementos da Direção-Geral de Segurança (DGS). ▪ O homicídio de pessoas, em frente à sede da DGS. ▪ A rendição de Marcello Caetano ao general António de Spínola. ▪ A decisão de Spínola ao dispensar Salgueiro Maia do comando das forças presentes no Largo do Carmo.

Conteúdos e conceitos	Objetivos	Competências histórico-geográficas	Situações para análise apresentadas em <i>Capitães de Abril</i>
	8. Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos.		
	9. Analisar a atitude da sociedade portuguesa perante a revolução.		
	10. Comunicar e fundamentar criticamente as suas ideias utilizando vocabulário adequado.		
	11. Reconhecer o universo cinematográfico enquanto veículo de expressão artística.		

Nota: A seleção de conteúdos e conceitos e a construção dos objetivos, da generalidade dos filmes utilizados neste estudo, foram realizadas a partir da consulta de documentos oficiais, disponibilizados pelo Ministério da Educação (António et al., 2016; Câmara et al., 2018; Ministério da Educação, 1990; Ministério da Educação, 1991a; Ministério da Educação, 1991b; Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, 2018b; Ministério da Educação, 2018c; Ministério da Educação, 2018d; Ministério da Educação, 2018e; Ministério da Educação, 2018f; S. Pereira et al., 2014; A. I. Ribeiro et al., 2013). As competências histórico-geográficas foram retiradas de A. Dias e Hortas (2017).

Tabela S2

Sistematização das dimensões em análise, associadas às situações e aos itens do guião de visualização e escuta ativas.

Dimensões	Situações para análise	Itens do guião de visualização e escuta ativas
Análise dos comportamentos humanos	Proposta de Rosa para que Daniel saísse, clandestinamente, de Portugal	4.4.
Manipulação do tempo histórico	Atitude perante o Estado Novo, se fosse cidadão dessa época	8.2.2.
	Razões para apoiar (ou não) os militares no 25 de Abril	11.2.
Mudança e causalidade espaciotemporal	Destruição de documentos, durante a revolução, pela PIDE/DGS	14.1.
	Consequências para o conhecimento sobre o Estado Novo trazidas pela destruição de documentos	14.2.
Compreensão histórico-geográfica	Saída clandestina de Daniel do país, sugerida por Rosa	4.3.
	Entrada de Gabriel, em casa de Antónia, pela janela	7.1.
	Escolha de <i>Grândola, Vila Morena</i> como segunda senha da revolução	9.2.
	Resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano: «o poder já está na rua»	15.1.
	Situação vivida no filme com que mais discorda	17.4.

Anexo T. Planificação de sessões para a visualização e discussão do filme *Capitães de Abril*

Tabela T1

Planificação das sessões para a visualização e discussão do filme *Capitães de Abril*.

Áreas curriculares: Estudo do Meio (História e Geografia de Portugal); Português; Educação Artística

- Objetivos gerais: (i) Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia.
 (ii) Desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita.
 (iii) Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (150´)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Portugal no século XX ▪ Ditadura Militar ▪ Estado Novo ▪ Ideais do Estado Novo ▪ Mecanismos de repressão ▪ Opressão ▪ Guerra Colonial ▪ Sociedade portuguesa nos séculos XX e XXI ▪ 25 de Abril ▪ Direitos fundamentais do ser humano Cinema	1. Respeitar os outros e esperar pela sua vez de falar. 2. Reconhecer o regime político vivido em Portugal, antes da revolução. 3. Reconhecer o regime político instaurado a 25 de abril de 1974.	Ponto de partida No início da aula, o professor questiona os alunos sobre os conteúdos abordados na aula anterior. O professor fomenta o diálogo e regista no quadro palavras-chave mencionadas pelos alunos. (Palavras-chave passíveis de serem mencionadas: República, Ditadura, Estado Novo, Democracia, Censura, Liberdade, Salazar; Marcello Caetano, Revolução, Revolução dos Cravos, 25 de Abril.)	▪ Filme <i>Capitães de Abril</i> (1944), Maria de Medeiros (com cortes) ▪ Guião de visualização e escuta ativas	15´	1.1. Respeita o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas. 2.1. Identifica a Ditadura como forma governo, anterior a 1974. 2.2. Reconhece o Estado Novo como regime ditatorial. 3.1. Identifica a democracia como forma de governo, após a Revolução de Abril.	▪ Grelha de registo de observação. ▪ Guião de visualização e escuta ativas

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (150´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
		Seguidamente, é contextualizado o filme <i>Capitães de Abril</i> . O professor apresenta a realizadora, Maria de Medeiros, creditando-lhe o trabalho como atriz internacional e o facto de ter sido a primeira a arriscar produzir uma ficção sustentada no 25 de Abril. Identifica-a, também, como uma das personagens do filme, Antónia.		5´	
	4. Visualizar o filme em silêncio.	Visualização e discussão do filme <i>Capitães de Abril</i> É projetado o filme, com cenas previamente escolhidas.		60´	4.1. Visualiza o filme em silêncio.
	5. Identificar personagens históricas relacionadas com o Estado Novo e o 25 de Abril.	Terminada a visualização do filme, abre-se espaço à discussão do mesmo, com registo de algumas ideias por parte dos alunos. O professor deve conduzir a discussão, com algumas questões: (i) O que é retratado no filme? (ii) Em que local se passa, maioritariamente, a ação? (iii) O que foi o 25 de Abril? (iv) Quem foi Salgueiro Maia? (v) Quem foi Marcello Caetano?		15´	5.1. Identifica Salgueiro Maia como um dos Capitães de Abril. 5.2. Identifica Marcello Caetano como Presidente do Conselho de Ministros.
	6. Comentar a atitude de alguns portugueses face à Guerra Colonial.	Realização do guião de visualização e escuta ativas É distribuído o guião de visualização e escuta ativas, que servirá para os alunos concretizarem a análise do filme. O guião é realizado individualmente, com orientação do professor em questões que		50´	6.1. Analisa e descreve, a partir do filme, a atitude de alguns portugueses face

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (150´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
		considere relevantes para uma melhor perceção da obra e dos conteúdos histó- rico-geográficos em questão.			à Guerra Colonial. 6.2. Reconhece a Guerra Colonial como um dos motivos desencadeadores da revolução.
	7. Referir a forma de atuação da polícia política.				7.1. Descreve formas de atuação da polícia política, nomeadamente: (i) vigilância; (ii) prisão; (iii) tortura.
	8. Reconhecer a existência de prisões políticas, referindo os meios aí utilizados como desrespeitosos perante as liberdades e garantias fundamentais dos cidadãos.				8.1. Descreve as condições em que eram tratados os presos políticos. 8.2. Toma uma posição, com argumentos, face à inexistência de liberdade.
	9. Associar a mensagem de canções e o seu uso como senhas na revolução.				9.1. Associa a letra de <i>Grândola, Vila Morena</i> à causa da revolução.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (150´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
					9.2. Identifica Zeca Afonso como artista antirregime.
	10. Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos.				10.1. Identifica a implementação da democracia como resultado da revolução. 10.2. Enumera liberdades e direitos fundamentais provenientes da democracia.
	11. Analisar a atitude da sociedade portuguesa perante a revolução.				11.1. Toma partido, com recurso a argumentos, relativamente à revolução, colocando-se no papel de um português em 1974.
	12. Comunicar e fundamentar criticamente as suas ideias utilizando vocabulário adequado.				12.1. Utiliza vocabulário adequado nas fundamentações construídas.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (150´)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
		<p style="text-align: center;">Término</p> <p>Os guiões são recolhidos e o professor lembra que continuarão a trabalhar a democracia e os direitos fundamentais, quando forem introduzidos conteúdos relacionados com a União Europeia.</p>		5´		

Anexo U. Guião de visualização e escuta ativas disponibilizado no filme *Capitães de Abril*

Cinema Guião de visualização e escuta ativas

Nome: _____ Data: __/__/____

Informação

Esta ficha auxiliar-te-á a compreender melhor o filme que irás visualizar e a recolher informação a partir do mesmo. Deves prestar atenção durante a projeção do filme para, posteriormente, responderes às questões que te são colocadas.

Identificação

Título do filme	
Realizadora	
Ano de realização	



O tempo e o espaço

1. Indica a cidade onde se desenrola grande parte da ação.

2. Refere o acontecimento retratado no filme.

3. Menciona o nome do período político vivido em Portugal, no início do filme.

4. No início da história, Rosa, uma jovem rapariga, despede-se do seu namorado, Daniel.

4.1. Indica o trabalho desse jovem.

4.2. Indica o destino do comboio, no qual Rosa propõe fugir com Daniel.

4.3. Num pequeno texto, **refere**, justificando, por que razão Rosa propõe a Daniel fugirem para fora do país.

4.4. Apresenta a tua opinião sobre a proposta de Rosa.

5. O herói deste filme não é ficcional, ele existiu, de facto.

5.1. Identifica esse herói.

5.2. Refere a guerra que o herói deseja que termine.

7. Antónia é mulher do militar Manuel e opositora do regime. Enquanto ela está em sua casa, um amigo, Gabriel, entra pela janela.

7.1. Explica esta situação, tendo em conta o regime político que se vivia na altura.

8. Antónia chora por um dos seus alunos ter sido preso.

8.1. Identifica quem prendeu esse aluno.

8.2. Antónia preferia que o seu aluno falasse, durante o interrogatório, pois acha que ele não suporta a dor.

8.2.1. Descreve, em poucas palavras, o que acontecia com presos políticos cujas ideias eram contra o regime.

8.2.2. Descreve como agirias perante as proibições que o regime instituía, se vivesses nessa época.

9. A rádio transmite uma canção da autoria de Zeca Afonso, proibida pelo regime. Foi a 2.ª senha para o arranque da revolução em todo o país.

9.1. Identifica essa canção.

9.2. Explica por que terá sido esta a 2.ª senha.

10. Num estúdio de rádio, é lido um comunicado.

10.1. Refere o autor coletivo desse comunicado.

11. O povo sai à rua, aclamando os militares.

11.1. Explica, justificando, por que apoiou o povo os militares.

11.2. Em poucas palavras, **justifica** se também terias apoiado os militares nesta revolta.

12. Várias floristas, no decorrer da ação, mandam flores às pessoas. Essa flor ficou para sempre associada à revolução.

12.1. Identifica essa flor.

13. O herói da história pede a rendição do Presidente do Conselho de Ministros.

13.1. Menciona quem era o Presidente do Conselho de Ministros.

13.2. Refere o local onde essa personalidade se refugiou.

13.3. Apresenta a tua opinião sobre o pedido de rendição.

14. Não muito longe desse local, na sede da PIDE/DGS, inúmeros funcionários destroem documentos.

14.1. Menciona motivos que, no teu ponto de vista, levaram a que agissem dessa forma.

14.2. Enumera consequências que esta destruição trouxe para o nosso conhecimento sobre o período do Estado Novo.

14.3. Indica qual a atitude da PIDE em relação ao povo que, na rua, os chama de assassinos.

15. Quando se encontra com o herói, o Presidente do Conselho de Ministros afirma já se ter rendido ao General Spínola, pelo telefone, para que o poder «não caia na rua». Perante isto, o herói afirma que «o poder já está na rua».

15.1. **Reflete** sobre a afirmação do herói e, em seguida, **justifica** por que foi esta a resposta dada por ele.

16. O General Spínola retira o comando das tropas ao herói da história.

16.1. Em poucas palavras, **explica** se concorda com essa atitude.

17. O cinema faz com que nos questionemos sobre diversos assuntos.

17.1. **Indica** algumas questões que este filme te suscitou.

17.2. Em poucas palavras, **justifica** se concorda com a decisão, por parte da realizadora, de fazer este filme.

17.3. **Refere** qual a passagem do filme que mais te deixou a pensar sobre o período vivido.

17.4. Num pequeno texto, **identifica** e **justifica** qual a situação vivida no filme com que mais discordas.



A rectangular box with rounded corners, containing six horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box.

Anexo V. Tratamento dos dados recolhidos dos guiões de visualização e escuta ativas disponibilizados no filme *Capitães de Abril*

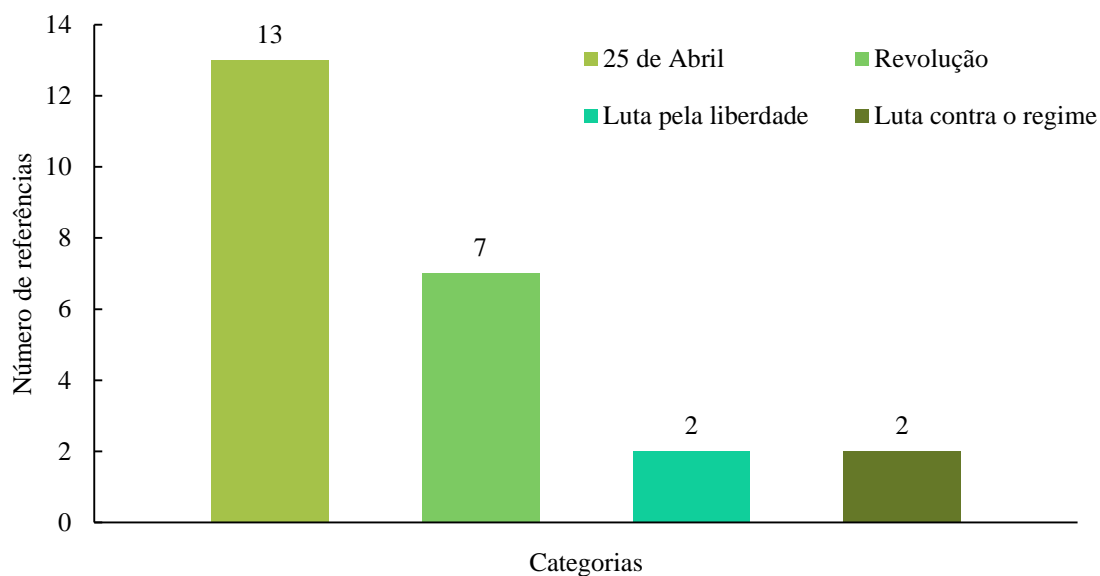


Figura V1. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 2., do guião de visualização e escuta ativas: «refere o acontecimento retratado no filme». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

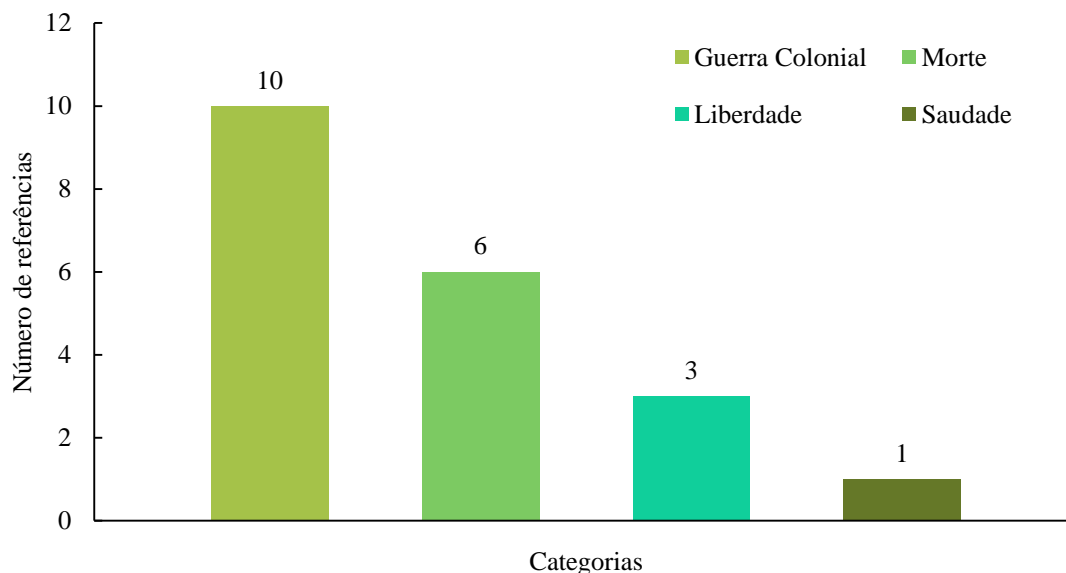


Figura V2. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 4.3., do guião de visualização e escuta ativas: «num pequeno texto, refere, justificando, por que razão Rosa propõe a Daniel fugirem para fora do país». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

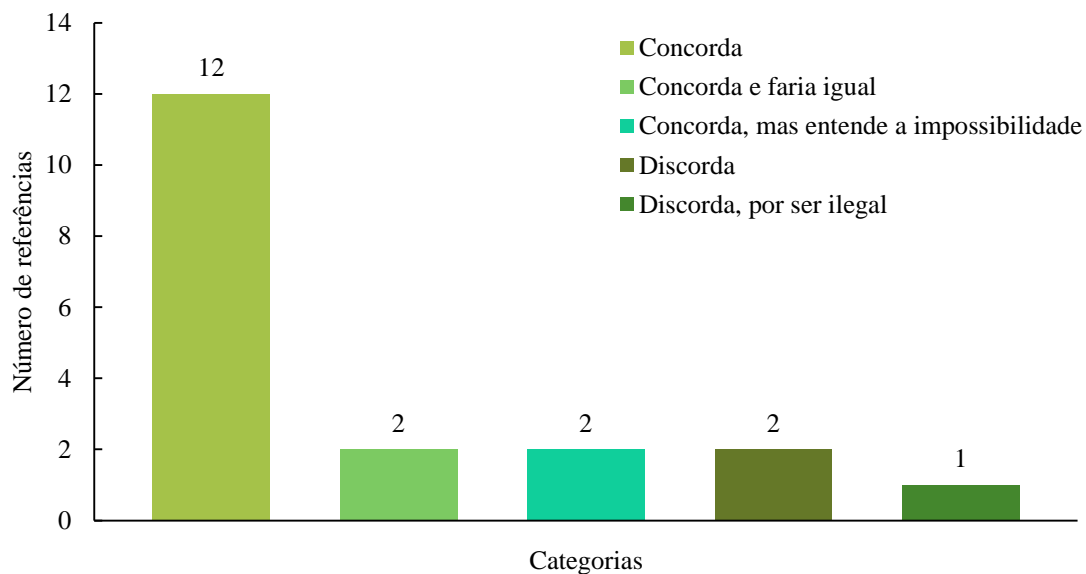


Figura V3. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 4.4., do guião de visualização e escuta ativas: «apresenta a tua opinião sobre a proposta de Rosa». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

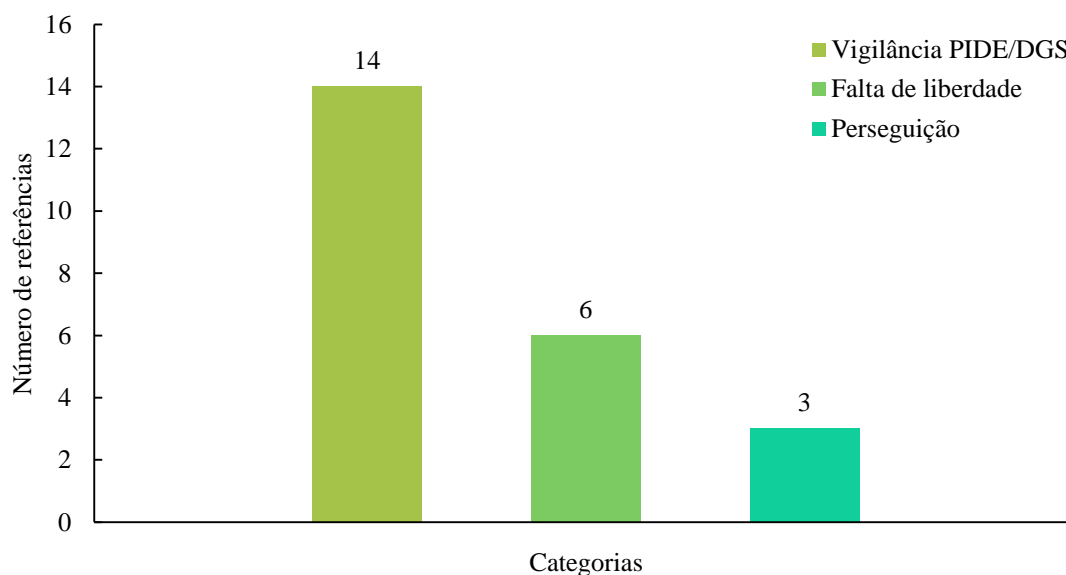


Figura V4. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 7.1., do guião de visualização e escuta ativas: «explica esta situação [a entrada de Gabriel pela janela], tendo em conta o regime político que se vivia na altura». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

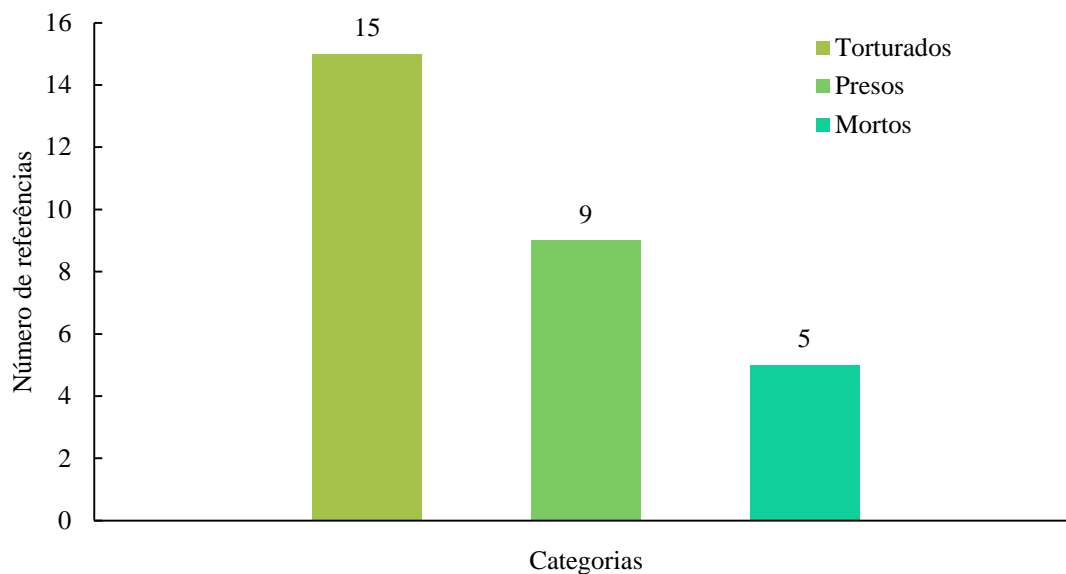


Figura V5. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 8.2.1., do guião de visualização e escuta ativas: «descreve, em poucas palavras, o que acontecia com presos políticos cujas ideias eram contra o regime». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

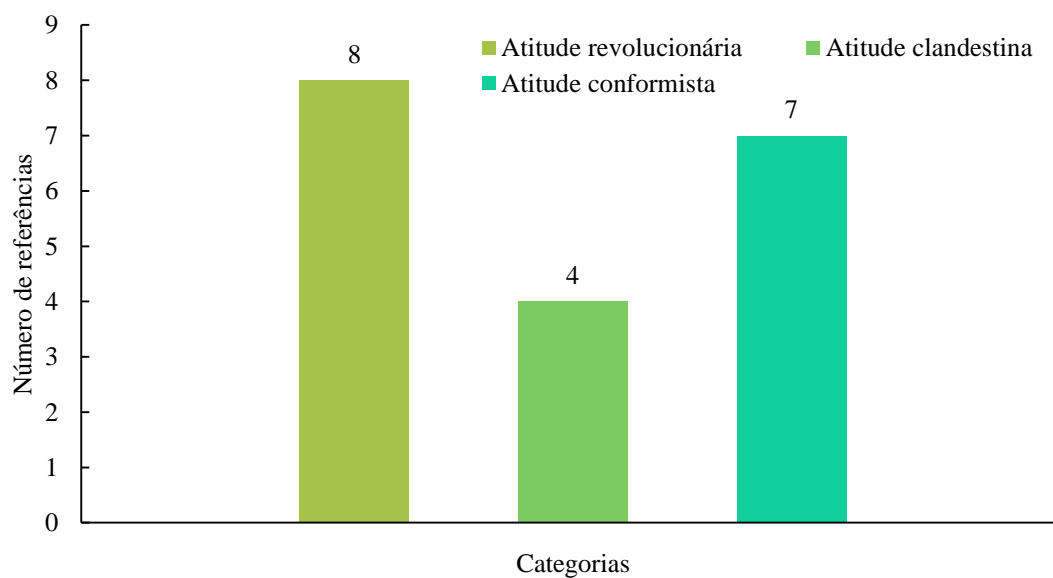


Figura V6. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 8.2.2., do guião de visualização e escuta ativas: «descreve como agirias perante as proibições que o regime instituía, se vivesses nessa época». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

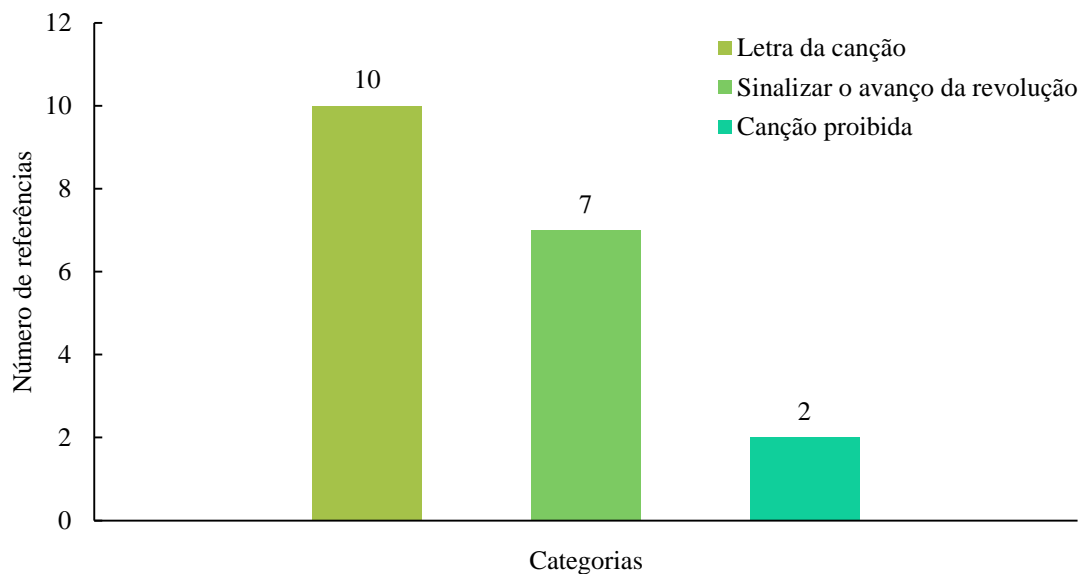


Figura V7. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 9.2., do guião de visualização e escuta ativas: «explica por que terá sido esta [Grândola, Vila Morena] a 2.ª senha». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

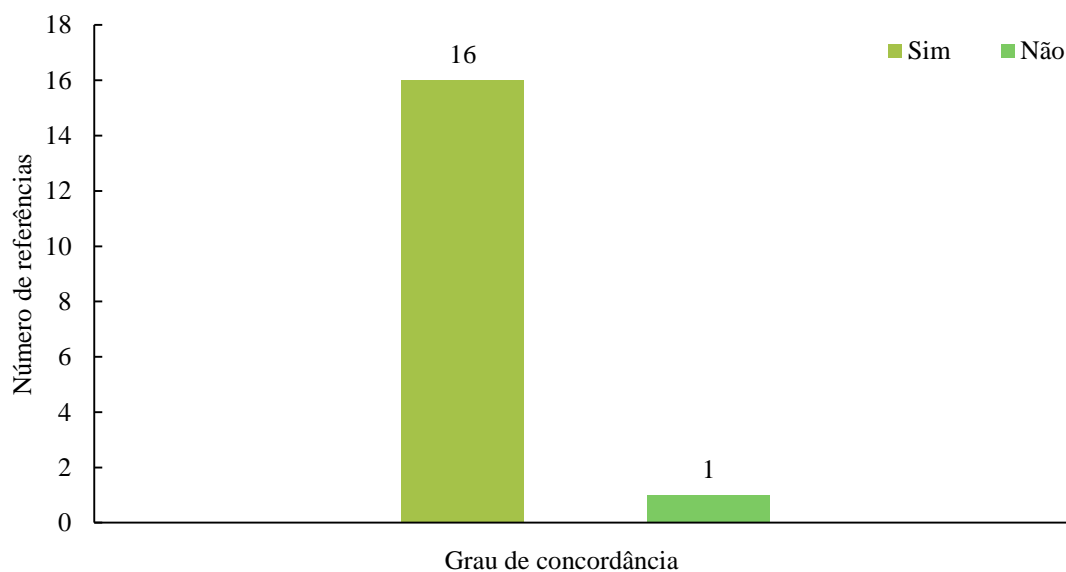


Figura V8. Número de referências, por grau de concordância, em resposta ao item 11.2., do guião de visualização e escuta ativas: «em poucas palavras, justifica se também terias apoiado os militares nesta revolta». Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

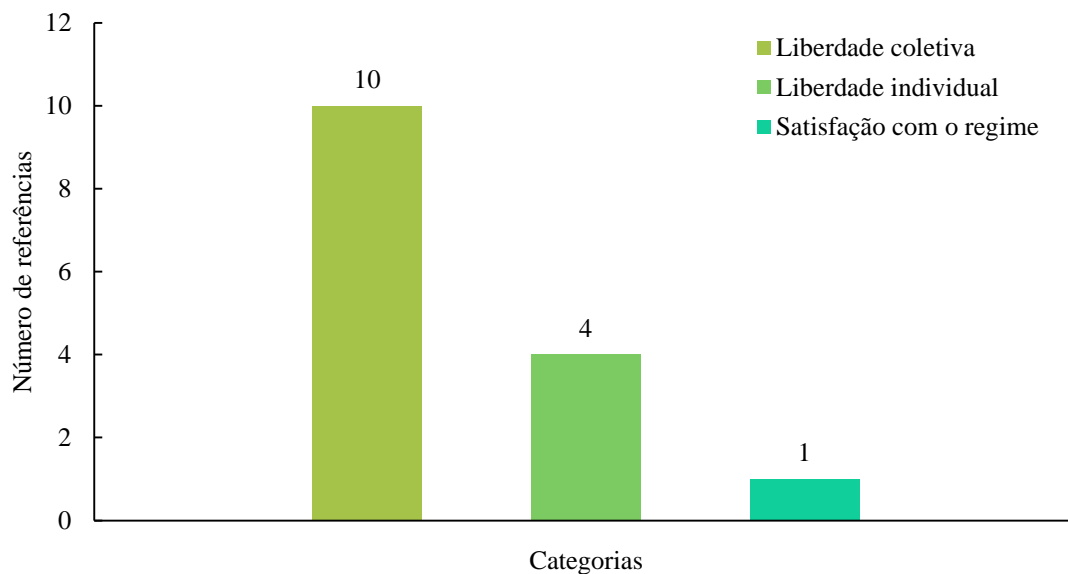


Figura V9. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 11.2., do guião de visualização e escuta ativas: «em poucas palavras, justifica se também terias apoiado os militares nesta revolta». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

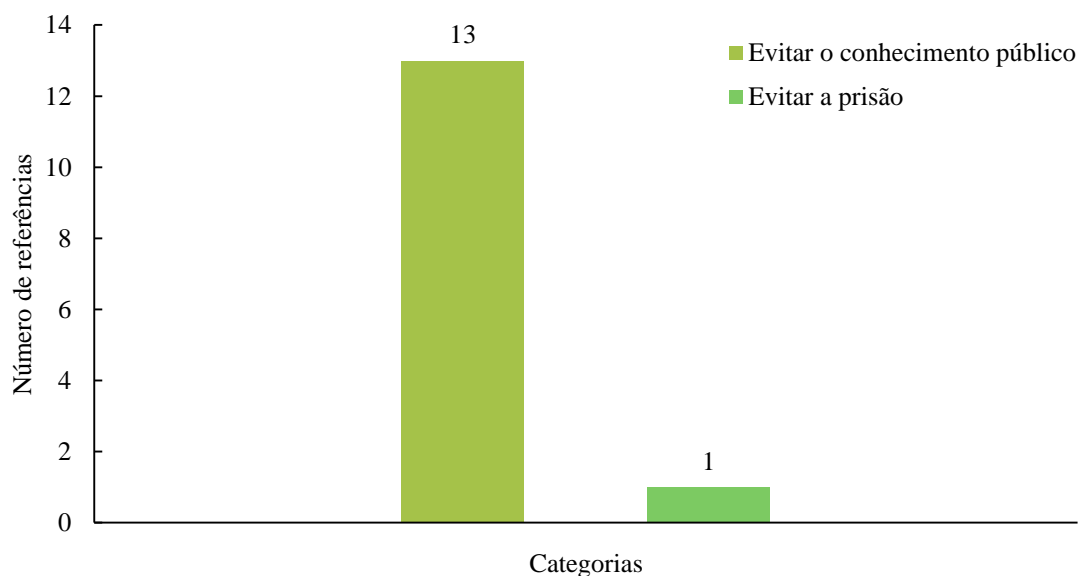


Figura V10. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 14.1., do guião de visualização e escuta ativas: «menciona motivos que, no teu ponto de vista, levaram [a PIDE/DGS] a que agissem dessa forma [destruíssem documentos]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

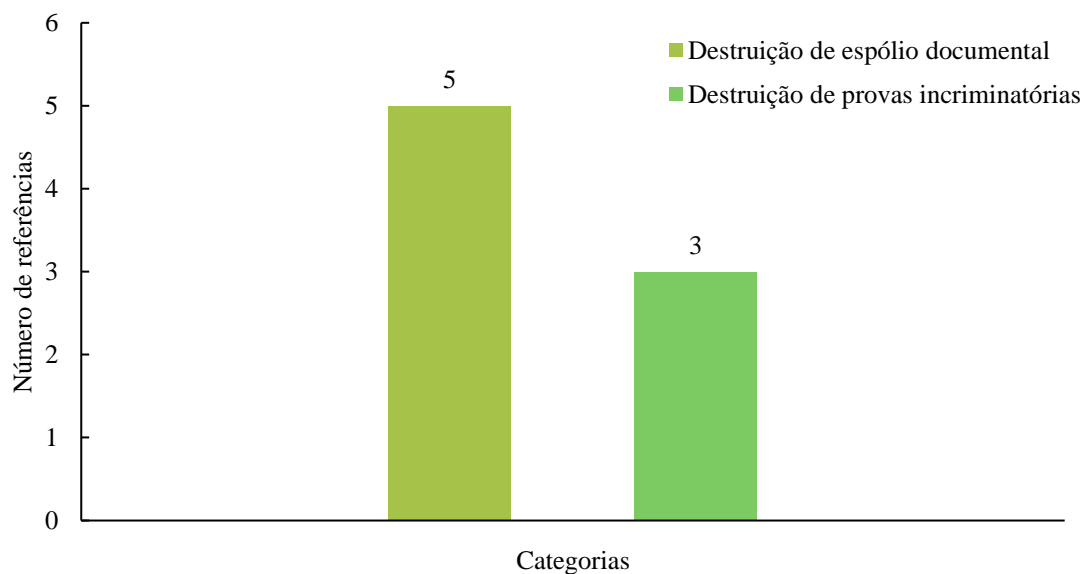


Figura VII. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 14.2., do guião de visualização e escuta ativas: «enumera consequências que esta destruição trouxe para o nosso conhecimento sobre o período do Estado Novo». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

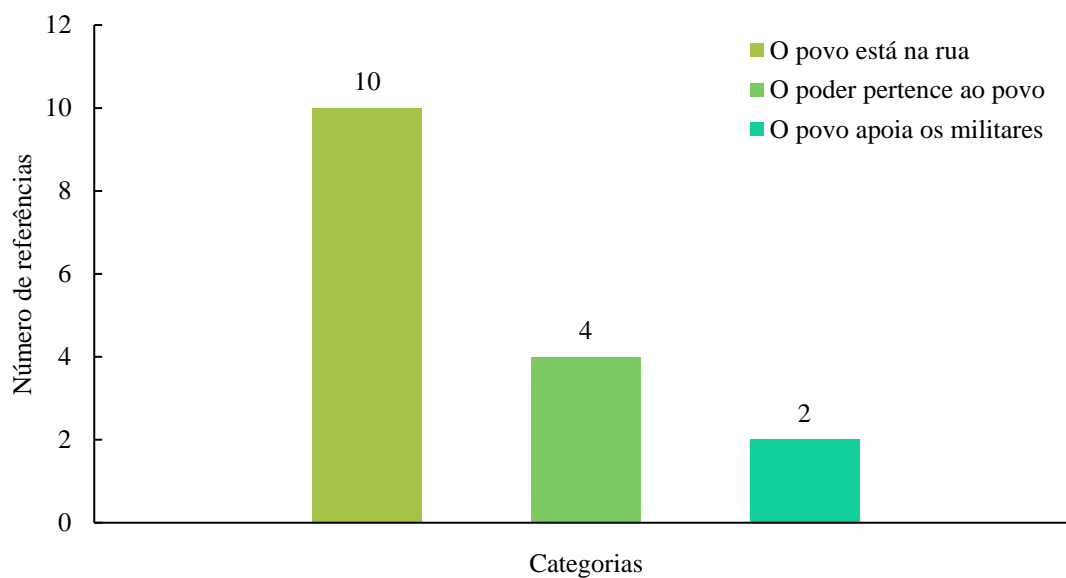


Figura VI2. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 15.1., do guião de visualização e escuta ativas: «reflete sobre a afirmação do herói [“o poder já está na rua”] e, em seguida, justifica por que foi esta a resposta dada por ele». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

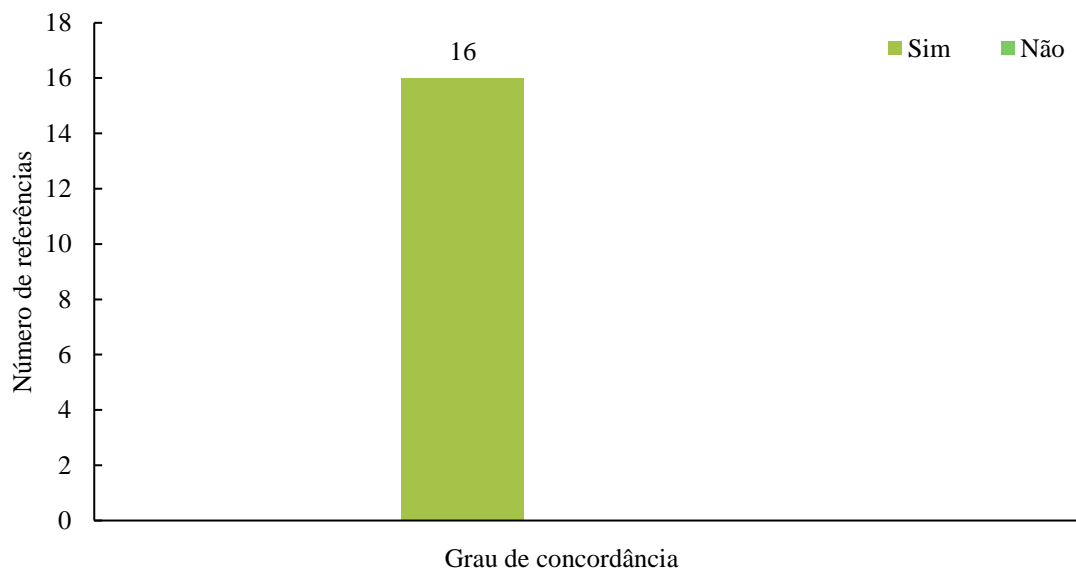


Figura VI3. Número de referências, por grau de concordância, em resposta ao item 17.2., do guião de visualização e escuta ativas: «em poucas palavras, justifica se concorda com a decisão, por parte da realizadora, de fazer este filme». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

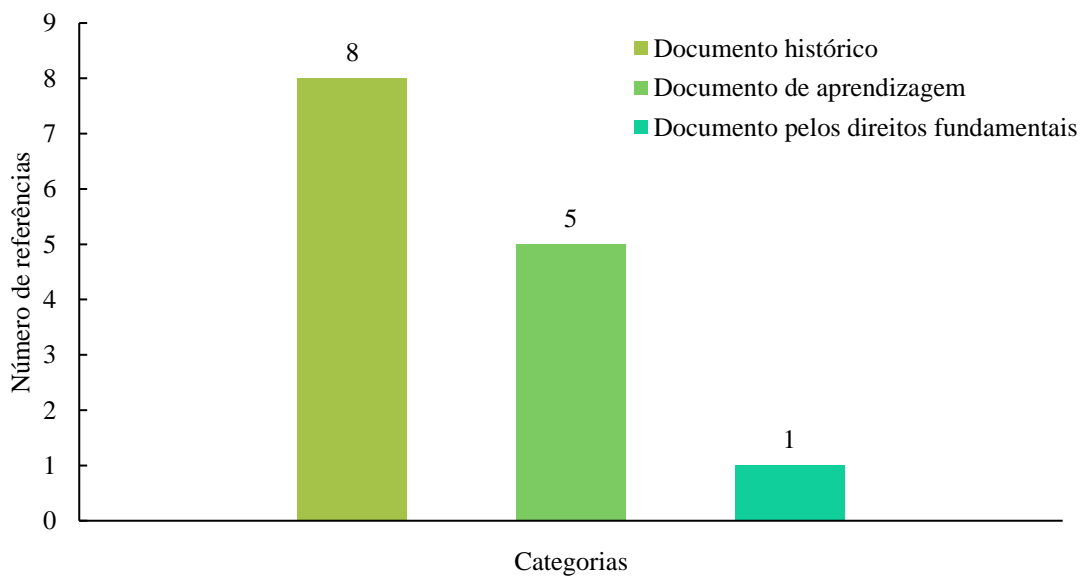


Figura VI4. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 17.2., do guião de visualização e escuta ativas: «em poucas palavras, justifica se concorda com a decisão, por parte da realizadora, de fazer este filme». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

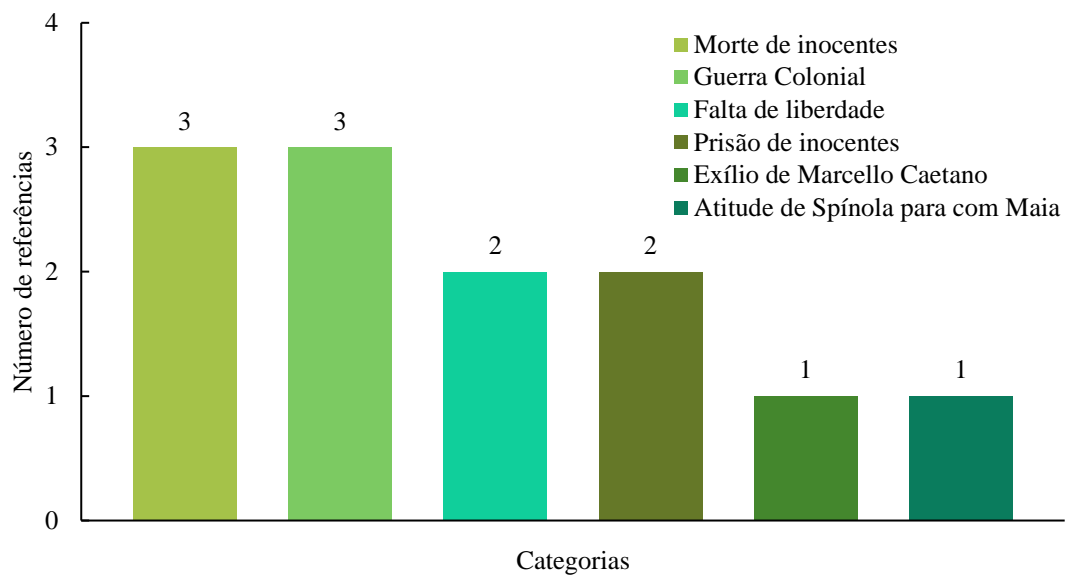


Figura V15. Número de referências, por grau de concordância, em resposta ao item 17.4., do guião de visualização e escuta ativas: «num pequeno texto, identifica e justifica qual a situação vivida no filme com que mais discordas». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

Anexo W. Sistematização dos conteúdos programáticos, objetivos e competências histórico-geográficas trabalhados a partir do filme *Blue Planet*

Blue Planet (1990), Ben Burtt

Tabela W1

Sistematização dos conteúdos e conceitos, objetivos, competências histórico-geográficas e situações apresentadas no filme que competem para a sua concretização.

Conteúdos e conceitos	Objetivos	Competências histórico-geográficas	Situações para análise apresentadas em <i>Blue Planet</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema Solar ▪ Espaço ▪ Planeta Terra ▪ Costa portuguesa ▪ Sociedade nómada ▪ Sociedade sedentária ▪ Alterações climáticas ▪ Cinema 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localizar o planeta Terra no Sistema Solar. 2. Caracterizar paisagens, tendo em conta o património natural. 3. Comparar a forma de organização da sociedade nómada e sedentária. 4. Identificar causas das alterações climáticas. 5. Analisar diferentes impactes das alterações climáticas. 6. Compreender a necessidade da adoção de medidas de adaptação para fazer face aos riscos e impactes resultantes das alterações climáticas. 7. Associar as causas antropogénicas às alterações climáticas. 8. Reconhecer a importância de explorar o espaço para o conhecimento do planeta Terra. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa. 2. Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. 3. Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades. 4. Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais. 5. Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais. 6. Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A importância da exploração espacial, em particular da chegada do ser humano à Lua. ▪ A fertilização de solos pelos vulcões e a aprendizagem da agricultura. ▪ A costa portuguesa, a partir da imagem do espaço. ▪ Locais com abundância e carência de chuva, vistos do espaço. ▪ Catástrofes naturais, vistas do espaço. ▪ A deflorestação e a exploração excessiva de recursos naturais, na Amazónia e na ilha de Madagáscar. ▪ A poluição provocada por fábricas e automóveis, em particular, nas grandes cidades.

Conteúdos e conceitos	Objetivos	Competências histórico-geográficas	Situações para análise apresentadas em <i>Blue Planet</i>
	9. Comunicar e fundamentar criticamente as suas ideias utilizando vocabulário adequado.		
	10. Reconhecer o universo cinematográfico enquanto veículo de expressão artística.		
	11. Distinguir documentário de filme ficcional.		

Nota: A seleção de conteúdos e conceitos e a construção dos objetivos, da generalidade dos filmes utilizados neste estudo, foram realizadas a partir da consulta de documentos oficiais, disponibilizados pelo Ministério da Educação (António et al., 2016; Câmara et al., 2018; Ministério da Educação, 1990; Ministério da Educação, 1991a; Ministério da Educação, 1991b; Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, 2018b; Ministério da Educação, 2018c; Ministério da Educação, 2018d; Ministério da Educação, 2018e; Ministério da Educação, 2018f; S. Pereira et al., 2014; A. I. Ribeiro et al., 2013). As competências histórico-geográficas foram retiradas de A. Dias e Hortas (2017).

Tabela W2

Sistematização das dimensões em análise, associadas às situações e aos itens do guião de visualização e escuta ativas.

Dimensões	Situações para análise	Itens do guião de visualização e escuta ativas
Análise dos comportamentos humanos	Destruição humana da ilha de Madagáscar e da floresta da Amazónia	9.1.
Manipulação do tempo histórico	Previsão do futuro, no caso de se manterem os níveis de poluição	10.1.
Mudança e causalidade espaciotemporal	Período de tempo para o início da exploração espacial	2.1.
	Afirmação «ver a Terra por fora é descobrir um planeta totalmente novo»	3.1.
	Implicações que a inexistência de satélites na monitorização de catástrofes teria para os humanos	8.1.
	Soluções para os níveis de poluição nas grandes cidades	10.2.
Compreensão histórico-geográfica	Tema do filme	1.
	Modo de vida dos humanos antes da aprendizagem da agricultura	5.1.
Problematização da realidade social	Razões importantes para observar a Terra do espaço	3.2.
	Questões suscitadas pelo filme	11.3.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (120´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
		<p>sobre o Sistema Solar.</p> <p>O professor apresenta o conceito de «documentário» e distingue-o do filme de ficção, explicando que o documentário é um filme, geralmente não ficcional, que mostra uma perspetiva da realidade.</p> <p>Pode haver a necessidade de prolongar a discussão, de forma a esclarecer, por exemplo, que os filmes anteriormente vistos (<i>Aniki Bóbo</i> e <i>Capitães de Abril</i>), apesar de representarem uma sociedade que, de facto, existiu, são produtos ficcionais.</p>			
	3. Visualizar o filme em silêncio.	<p>Visualização e discussão do filme <i>Blue Planet</i></p> <p>É projetado o filme, com cenas previamente escolhidas.</p>		40´	3.1. Visualiza o filme em silêncio.
	4. Distinguir documentário de filme ficcional.	<p>Terminada a visualização do filme, abre-se espaço à discussão do mesmo, com registo de algumas ideias por parte dos alunos. O professor deve conduzir a discussão, com algumas questões:</p> <p>(i) Qual o tema deste filme?</p> <p>(ii) Que planeta secundário já foi visitado por humanos?</p> <p>(iii) Que diferenças existem entre este filme e os filmes já visualizados?</p> <p>(iv) Qual a importância de preservar o planeta?</p>		15´	<p>4.1. Apresenta exemplos de contextos ficcionais e não ficcionais de filmes.</p> <p>4.2. Distingue exemplos apresentados.</p>

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (120´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
		Realização do guião de visualização e escuta ativas		30´	
	5. Localizar o planeta Terra no Sistema Solar.	É distribuído o guião de visualização e escuta ativas, que servirá para os alunos concretizarem a análise do filme. O guião é realizado individualmente, com orientação do professor em questões que considere relevantes para uma melhor perceção da obra e dos conteúdos histórico-geográficos em questão.			5.1. Reconhece o planeta Terra como 3.º planeta a contar do sol.
	6. Caracterizar paisagens, tendo em conta o património natural.				6.1. Descreve um aspeto da costa portuguesa, a partir de uma imagem do filme.
	7. Comparar a forma de organização da sociedade nómada e sedentária.				7.1. Refere características da sociedade nómada. 7.2. Refere características da sociedade sedentária.
	8. Identificar causas das alterações climáticas.				8.1. Enumera algumas causas de alterações climáticas.
	9. Analisar diferentes impactes das alterações climáticas.				9.1. Identifica efeitos das alterações climáticas.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (120´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
	10. Compreender a necessidade da adoção de medidas de adaptação para fazer face aos riscos e impactes resultantes das alterações climáticas.				10.1. Prevê possíveis cenários futuros advindos das alterações climáticas. 10.2. Propõe alternativas/ /soluções para evitar cenários nefastos.
	11. Associar as causas antropogénicas às alterações climáticas.				11.1. Compreende que a ação humana é responsável pela destruição de fauna e flora. 11.2. Compreende que a ação humana pode intervir na resolução de problemas ambientais.
	12. Reconhecer a importância de explorar o espaço para o conhecimento do planeta Terra.				12.1. Identifica situações passíveis de trazer conhecimento sobre o planeta Terra conseguidas pela exploração

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (120´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
	13. Comunicar e fundamentar criticamente as suas ideias utilizando vocabulário adequado.	<p style="text-align: center;">Término</p> <p>Os guiões são recolhidos e o professor relembra que, na semana seguinte, continuarão a investigar o Sistema Solar. É pedido aos alunos que tragam informação de casa: livros, revista, pesquisas <i>online</i>, para avançarem com o trabalho.</p>		5´	<p>espacial, nomeadamente:</p> <p>(i) previsões metereológicas;</p> <p>(ii) observação dos continentes e oceanos, sobretudo em áreas remotas.</p> <p>13.1. Utiliza vocabulário adequado nas fundamentações construídas.</p>

Anexo Y. Guião de visualização e escuta ativas disponibilizado no filme *Blue Planet*

Cinema

Guião de visualização e escuta ativas

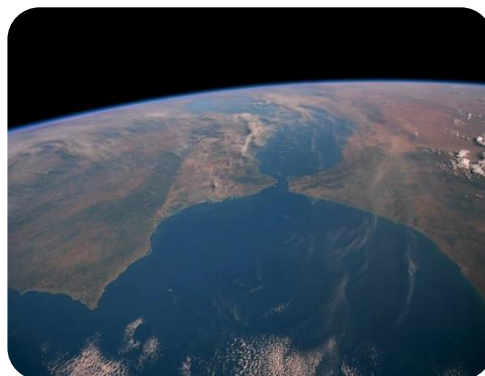
Nome: _____ Data: __/__/____

Informação

Esta ficha auxiliar-te-á a compreender melhor o filme que irás visualizar e a recolher informação a partir do mesmo. Deves prestar atenção durante a projeção do filme para, posteriormente, responderes às questões que te são colocadas.

Identificação

Título do filme	
Realizador	
Ano de realização	



O tempo e o espaço

1. Indica o tema do filme.

2. Os humanos saíram do planeta Terra há quase 60 anos – um acontecimento recente na história da humanidade.

2.1. Refere, na tua opinião, por que razão demoraram os humanos tanto tempo a sair do planeta Terra para explorar o espaço.

2.2. Identifica o planeta (secundário) que os humanos visitaram.

3. A narradora afirma que «ver a Terra por fora é descobrir um planeta totalmente novo».

3.1. Num pequeno texto, **explica** o significado desta afirmação.

3.2. **Indica** por que razão é importante que se observe a Terra a partir do espaço.

4. De acordo com o filme, **indica** que planeta(s) pode(m) abrigar formas de vida.

5. Os vulcões, que geralmente são vistos como algo perigoso, têm, nas suas cinzas, a capacidade de nutrir as terras ao seu redor, o que permite o desenvolvimento de culturas agrícolas.

5.1. **Descreve**, em poucas palavras, como era o modo de vida dos humanos antes de aprenderem a plantar.

6. Em determinado momento do filme, é possível observar o sul da Península Ibérica e o norte de África vistos do espaço.

6.1. **Indica** em que continente se encontra a Península Ibérica.

6.2. Tendo em conta o que já abordaste em aula sobre aspetos da costa, **descreve**, em poucas palavras, algum dos aspetos observados nessa imagem.

7. Visto do espaço, é possível, simplesmente através das cores, identificar locais onde existe muita ou pouca chuva.

7.1. Indica a cor característica dos locais com abundância de chuva.

7.2. Explica por que razão esses locais apresentam tal cor.

7.3. Indica a cor característica dos locais com carência de chuva.

7.4. Explica por que razão esses locais apresentam tal cor.

8. Os satélites auxiliam os humanos a preparem-se para catástrofes naturais, como é o caso dos furacões.

8.1. Explica, em poucas palavras, o que aconteceria se os humanos não tivessem esse auxílio.

9. A ilha de Madagáscar e a floresta da Amazónia são dois exemplos demonstrativos da destruição provocada pelos humanos.

9.1. Num pequeno texto, **reflete** sobre esta atitude e os seus impactes para a natureza.

10. As grandes cidades, com as fábricas e os carros movidos a combustíveis poluentes, têm contribuído para a poluição do planeta.

10.1. **Refere**, justificando, o que acontecerá se a situação se mantiver assim.

10.2. **Indica** soluções possíveis para este problema.

11. Este filme tem características que o diferem do conjunto de filmes que visualizaste até agora, em aula.

11.1. **Menciona** o nome dado a este género de filmes.

11.2. **Descreve**, num pequeno texto, diferenças entre este filme e os outros filmes visualizados, em aula.

11.3. **Indica** algumas questões que este filme te suscitou.

Anexo Z. Tratamento dos dados recolhidos dos guiões de visualização e escuta ativas disponibilizados no filme *Blue Planet*

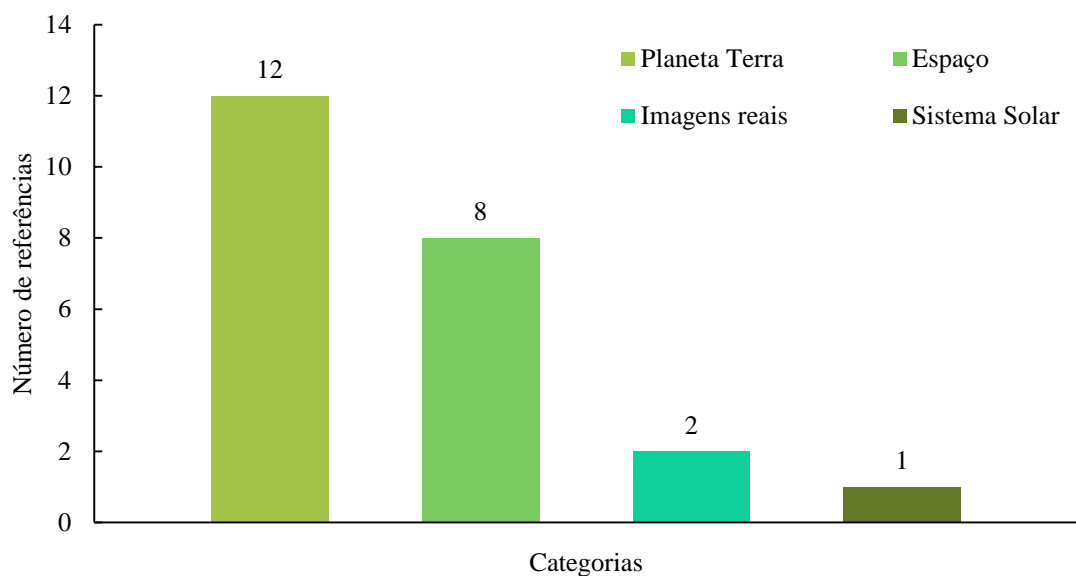


Figura Z1. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 1., do guião de visualização e escuta ativas: «indica o tema do filme». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

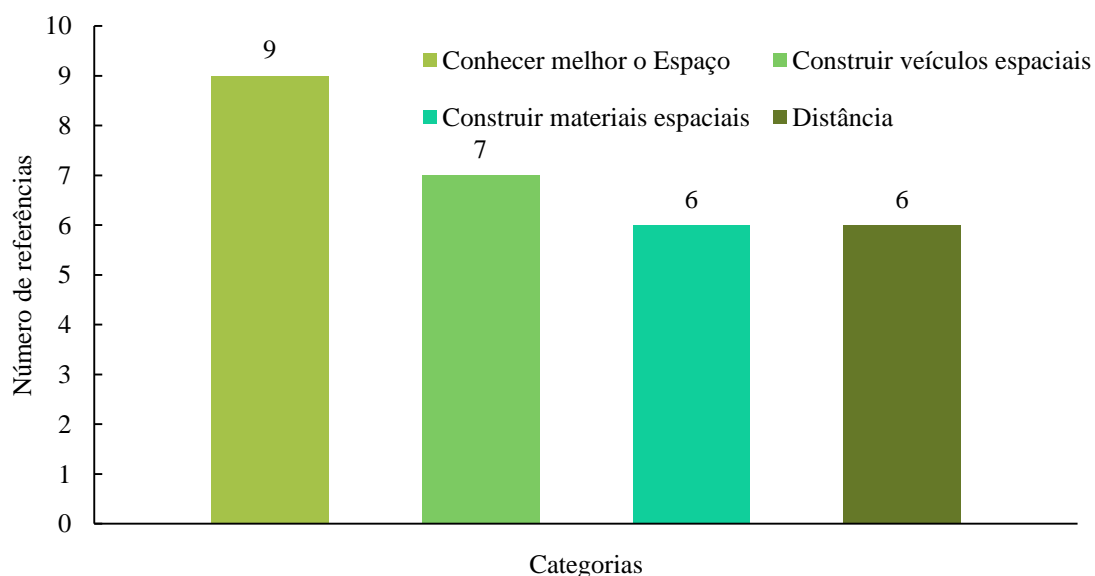


Figura Z2. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 2.1., do guião de visualização e escuta ativas: «refere, na tua opinião, por que razão demoraram os humanos tanto tempo a sair do planeta Terra para explorar o espaço». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

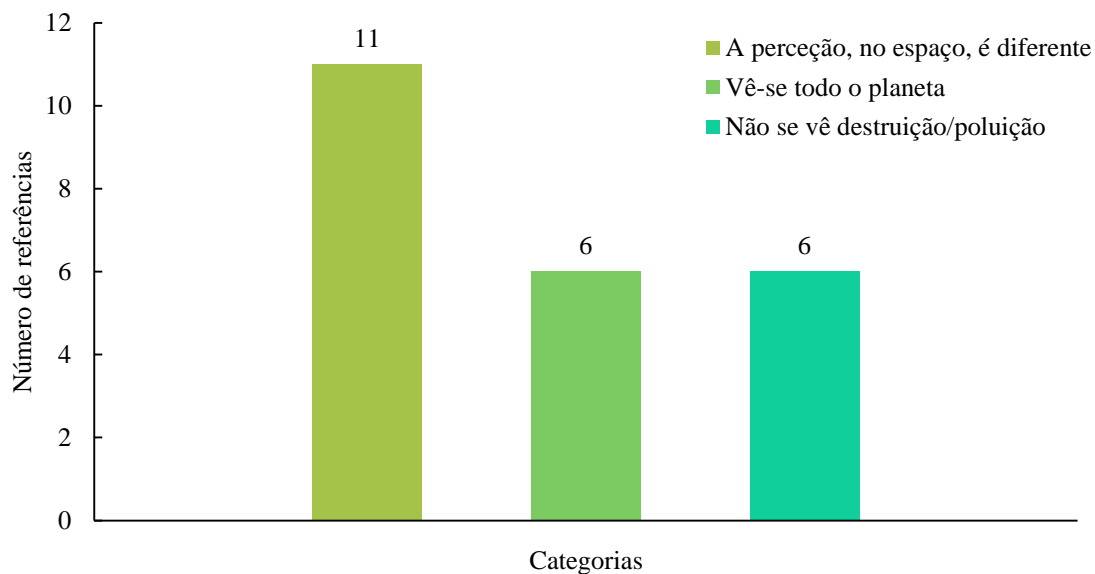


Figura Z3. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 3.1., do guião de visualização e escuta ativas: «num pequeno texto, explica o significado desta afirmação [“ver a Terra por fora é descobrir um planeta totalmente novo”]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

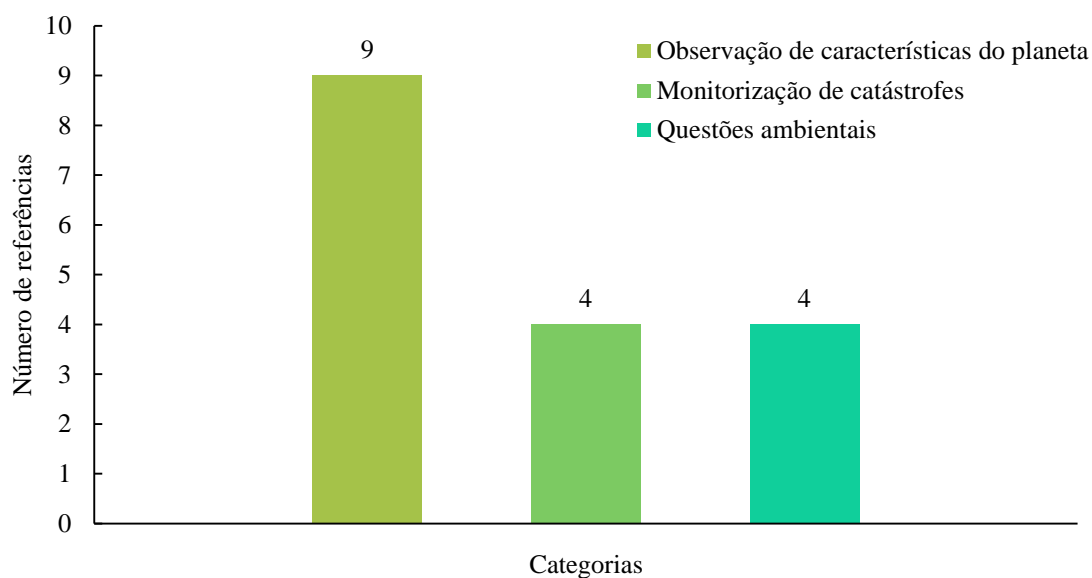


Figura Z4. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 3.2., do guião de visualização e escuta ativas: «indica por que razão é importante que se observe a Terra a partir do espaço». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

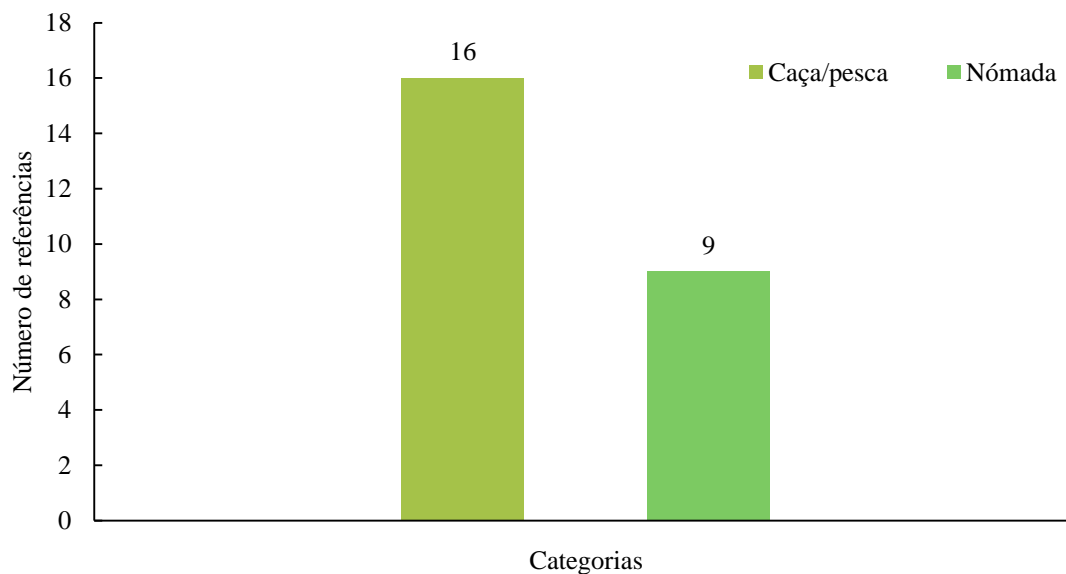


Figura Z5. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 5.1., do guião de visualização e escuta ativas: «descreve, em poucas palavras, como era o modo de vida dos humanos antes de aprenderem a plantar». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

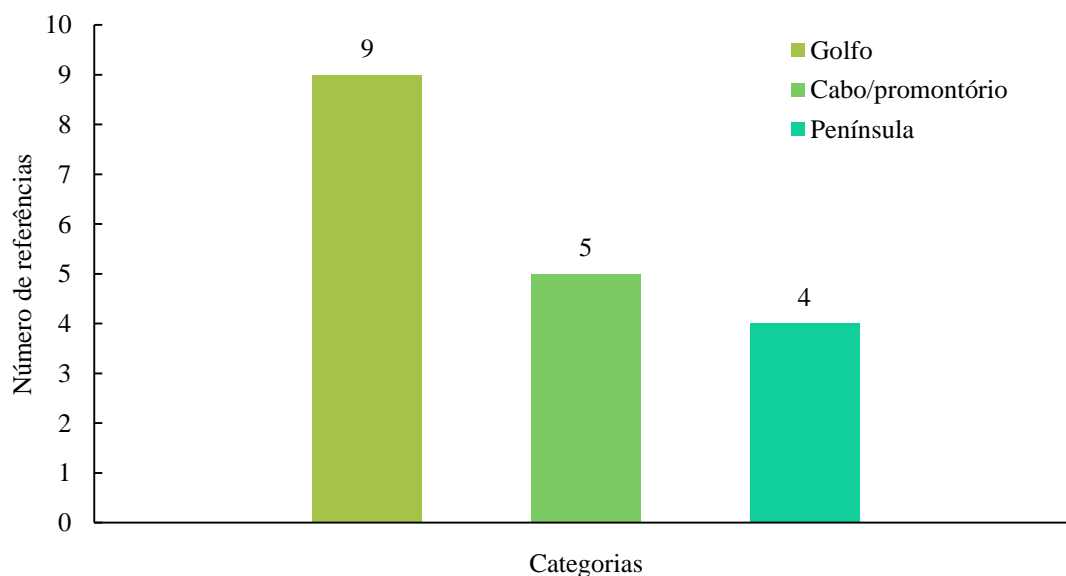


Figura Z6. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 6.2., do guião de visualização e escuta ativas: «tendo em conta o que já abordaste em aula sobre aspetos da costa, descreve, em poucas palavras, algum dos aspetos observados nessa imagem». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

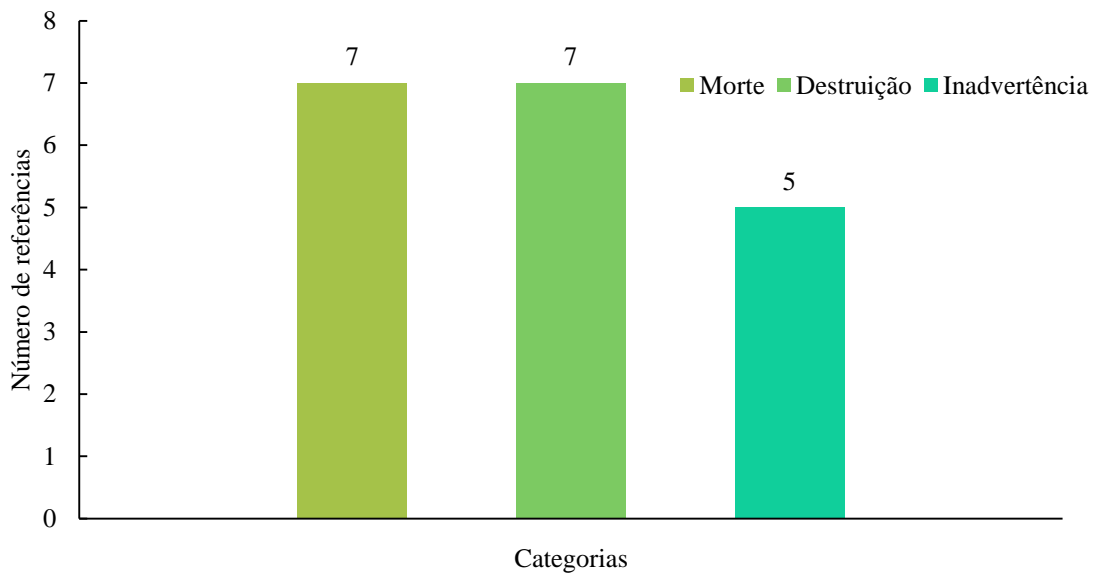


Figura Z7. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 8.1., do guião de visualização e escuta ativas: «explica, em poucas palavras, o que aconteceria se os humanos não tivessem esse auxílio [dos satélites para a monitorização de catástrofes]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

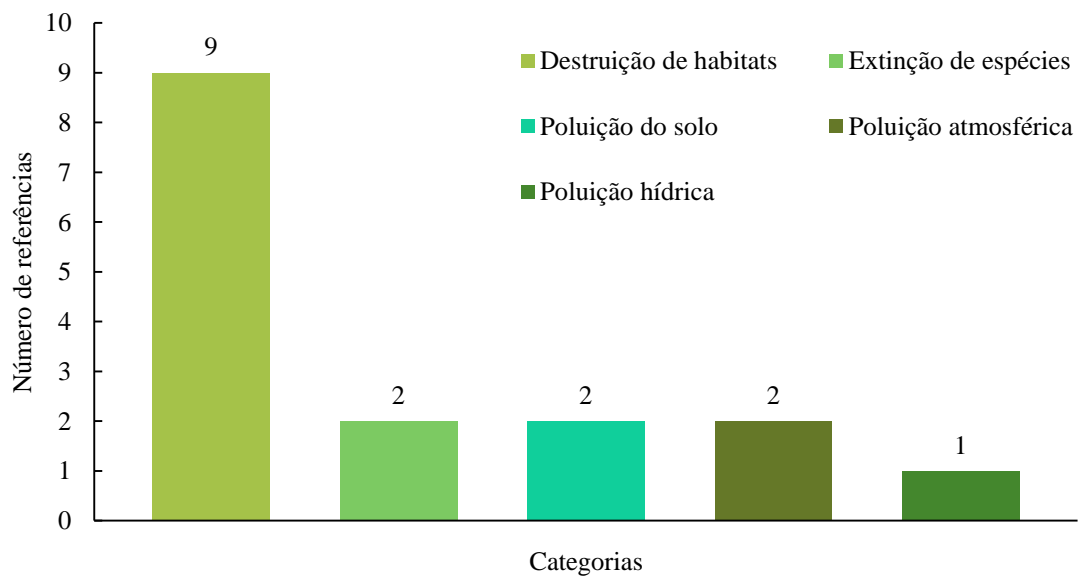


Figura Z8. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 9.1., do guião de visualização e escuta ativas: «num pequeno texto, reflete sobre esta atitude [destruição humana da ilha de Madagáscar e da floresta da Amazónia] e os seus impactes para a natureza». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

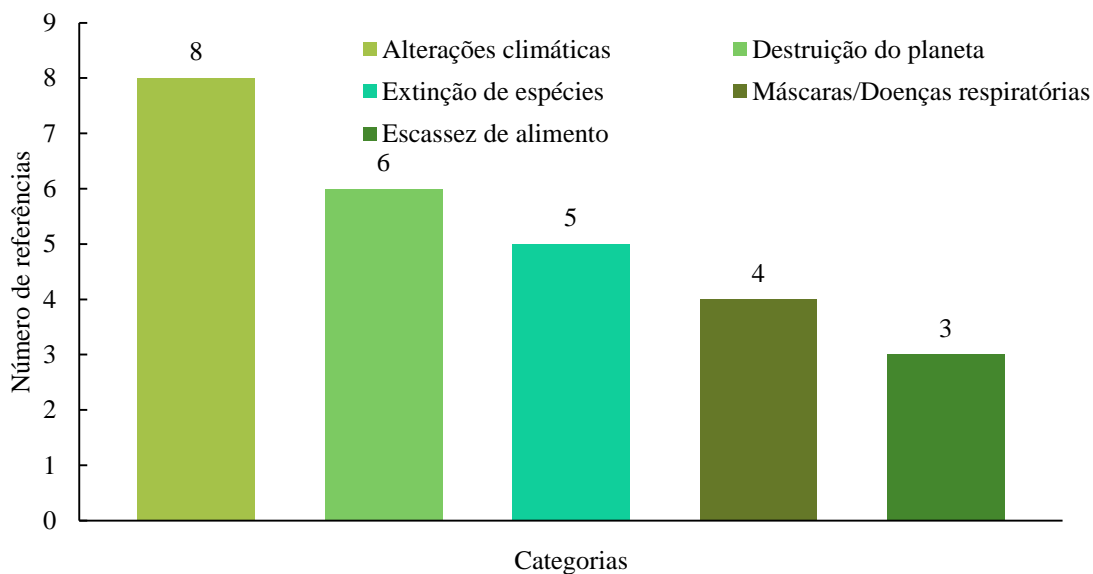


Figura Z9. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 10.1., do guião de visualização e escuta ativas: «refere, justificando, o que acontecerá se a situação se mantiver assim [grandes cidades, com fábricas e carros movidos a combustíveis poluentes]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

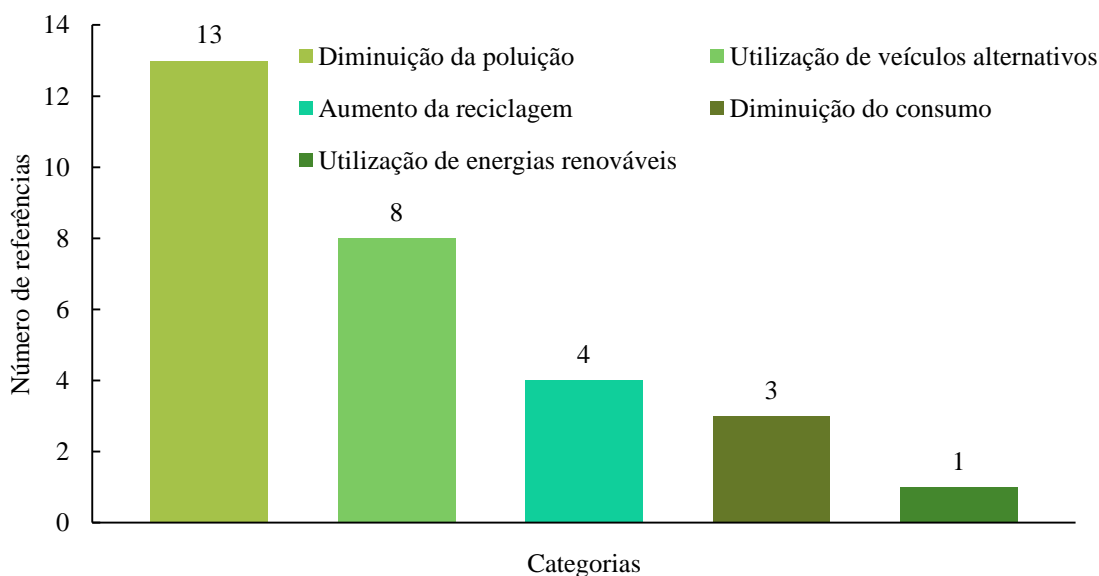


Figura Z10. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 10.2., do guião de visualização e escuta ativas: «indica soluções possíveis para este problema [grandes cidades, com fábricas e carros movidos a combustíveis poluentes]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

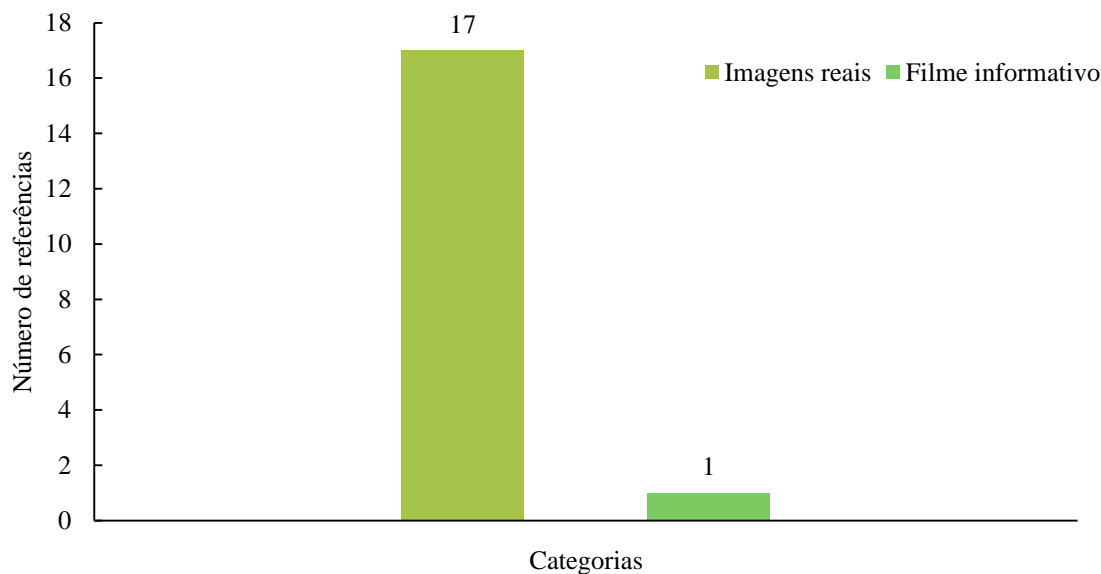


Figura Z11. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 11.2., do guião de visualização e escuta ativas: «descreve, num pequeno texto, diferenças entre este filme e os outros filmes visualizados, em aula». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

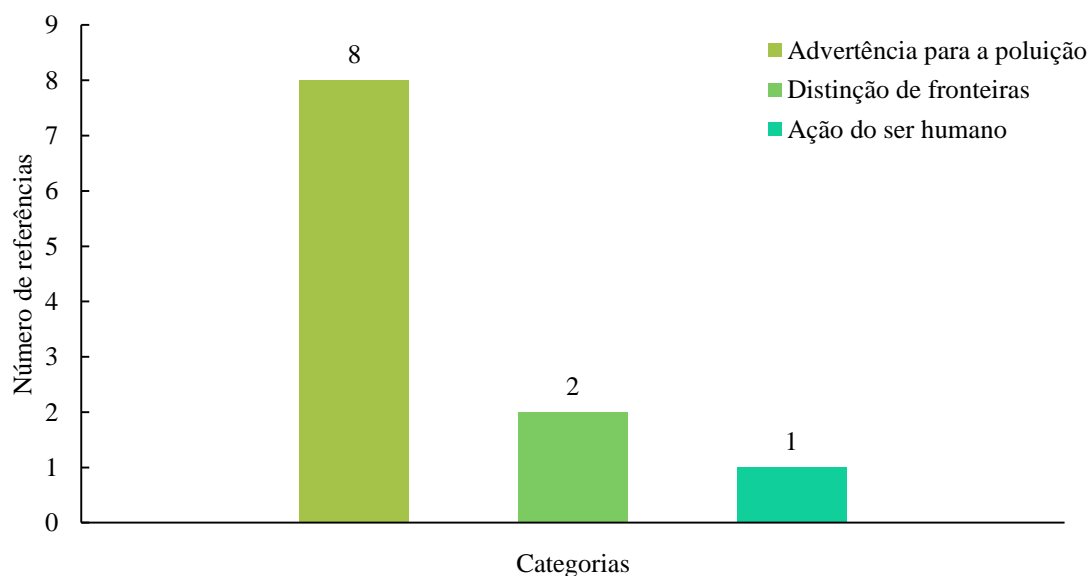


Figura Z12. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 11.3., do guião de visualização e escuta ativas: «indica algumas questões que este filme te suscitou». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

Anexo AA. Sistematização dos conteúdos programáticos, objetivos e competências histórico-geográficas trabalhados a partir do filme *Lisbon Story*

Lisbon Story (1994), Wim Wenders

Tabela AA1

Sistematização dos conteúdos e conceitos, objetivos, competências histórico-geográficas e situações apresentadas no filme que competem para a sua concretização.

Conteúdos e conceitos	Objetivos	Competências histórico-geográficas	Situações para análise apresentadas em <i>Lisbon Story</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ União Europeia ▪ Estado membro ▪ Livre circulação ▪ Capital ▪ País ▪ Sociedade portuguesa nos séculos XX e XXI ▪ Cinema 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as raízes e heranças da cultura e identidade europeias. 2. Valorizar as oportunidades de mobilidade na União Europeia. 3. Identificar países membros da União Europeia. 4. Reconhecer o universo cinematográfico enquanto veículo de expressão artística. 5. Comparar a forma de organização da sociedade portuguesa em diferentes períodos: Estado Novo, final do século XX e atualidade. 6. Identificar a capital de Portugal. 7. Relacionar a importância do rio Tejo para o desenvolvimento social e humano da cidade de Lisboa. 8. Reconhecer elementos na paisagem urbana da 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa. 2. Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. 3. Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades. 4. Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais. 5. Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A viagem de Philip Winter, de carro, da Alemanha a Lisboa. ▪ A apresentação do grupo de crianças, responsáveis por fazer o levantamento de imagens para Friedrich Munro. ▪ A demonstração do processo de <i>foley</i>, feita por Winter às crianças. ▪ A apresentação da música <i>O Tejo</i>, pelos Madredeus, antes da partia em tournée. ▪ A saída de Winter pelas ruas de Lisboa e, em particular, pelo Bairro da Liberdade. ▪ A descrição da infância de uma personagem, ao estilo de documentário. ▪ A entrevista de Manoel de Oliveira e os seus passeios pelas ruas de Lisboa. ▪ A cinemateca de Friedrich e a sua desesperança nas imagens. ▪ O término do filme de Friedrich, depois de convencido por Winter, em passeios num dos elétricos de Lisboa.

Conteúdos e conceitos	Objetivos	Competências histórico-geográficas	Situações para análise apresentadas em <i>Lisbon Story</i>
	cidade de Lisboa.		
	9. Distinguir a paisagem da cidade de Lisboa, no final do século XX, da atual.		
	10. Comunicar e fundamentar criticamente as suas ideias utilizando vocabulário adequado.		

Nota: A seleção de conteúdos e conceitos e a construção dos objetivos, da generalidade dos filmes utilizados neste estudo, foram realizadas a partir da consulta de documentos oficiais, disponibilizados pelo Ministério da Educação (António et al., 2016; Câmara et al., 2018; Ministério da Educação, 1990; Ministério da Educação, 1991a; Ministério da Educação, 1991b; Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, 2018b; Ministério da Educação, 2018c; Ministério da Educação, 2018d; Ministério da Educação, 2018e; Ministério da Educação, 2018f; S. Pereira et al., 2014; A. I. Ribeiro et al., 2013). As competências histórico-geográficas foram retiradas de A. Dias e Hortas (2017).

Tabela S2

Sistematização das dimensões em análise, associadas às situações e aos itens do guião de visualização e escuta ativas.

Dimensões	Situações para análise	Itens do guião de visualização e escuta ativas
Análise dos comportamentos humanos	Comparação de artistas a deuses criadores de memórias, feita por Manoel de Oliveira	7.3.1.
Manipulação do tempo histórico	Diferenças entre Lisboa atual e Lisboa filmada em 1994	9.3.
Mudança e causalidade espaciotemporal	Importância da livre circulação de pessoas na União Europeia Opinião sobre a livre circulação de pessoas na União Europeia	2.5.1. 2.5.2.
Compreensão histórico-geográfica	Tema do filme	1.
	Afirmção «a Europa é um lugar pequeno... as línguas mudam, a música muda, as notícias são diferentes, mas... a paisagem fala a mesma língua e conta histórias dum velho continente cheio de guerra e paz»	3.1.
	Afirmção «o rio [Tejo] que é verdade», da canção <i>O Tejo</i> , dos Madredeus	5.3.1.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (180´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
		Veneza, e <i>Até ao Fim do Mundo</i> (1991). Explica, também, que o filme que vão assistir é uma coprodução luso-alemã.			
		Visualização e discussão do filme <i>Lisbon Story</i>		100´	
	3. Visualizar o filme em silêncio.	É projetado o filme, na íntegra.			3.1. Visualiza o filme em silêncio.
	4. Identificar países membros da União Europeia.	Terminada a visualização do filme, abre-se espaço à discussão do mesmo, com registo de algumas ideias por parte dos alunos. O professor deve conduzir a discussão, com algumas questões: (i) Qual o tema deste filme? (ii) De que país vem a personagem principal? (iii) Que países identificaram onde ele tenha passado? (iv) Qual é o seu trabalho? (v) Que realizador português aparece neste filme? (vi) Que filme desse realizador já visualizaram em aula?		15´	4.1. Nomeia países por onde a personagem passou: (i) Alemanha; (ii) França; (iii) Espanha; (iv) Portugal.
	5. Identificar as raízes e heranças da cultura e identidade europeias.	Realização do guião de visualização e escuta ativas É distribuído o guião de visualização e escuta ativas, que servirá para os alunos concretizarem a análise do filme. O guião é realizado individualmente, com orientação do professor em questões que considere relevantes para uma melhor perceção da obra e dos conteúdos histó-		40´	5.1. Analisa diálogo do filme relativamente à história da Europa, referindo, por exemplo, a II Guerra Mundial.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (180´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
		rico-geográficos em questão.			
	6. Valorizar as oportunidades de mobilidade na União Europeia.				6.1. Refere a livre circulação de pessoas como medida da União Europeia. 6.2. Tece comentário crítico à livre circulação, à luz do que visualizou.
	7. Reconhecer o universo cinematográfico enquanto veículo de expressão artística.				7.1. Identifica a personagem principal como sonoplasta. 7.2. Reconhece a captação e criação de sons como parte integrante de um filme.
	8. Comparar a forma de organização da sociedade portuguesa em diferentes períodos: Estado Novo, final do século XX e atualidade.				8.1. Analisa o discurso de personagem, sobre a sua vida, durante o Estado Novo. 8.2. Descreve diferenças entre o estilo de vida no fim do século XX e na atualidade.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (180´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
	9. Identificar a capital de Portugal.				9.1. Refere Lisboa como capital de Portugal.
	10. Relacionar a importância do rio Tejo para o desenvolvimento social e humano da cidade de Lisboa.				10.1. Refere a importância do rio Tejo em Lisboa. 10.2. Associa palavras de canção dos Madredeus à sua referência.
	11. Reconhecer elementos na paisagem urbana da cidade de Lisboa.				11.1. Descreve elementos da paisagem urbana de Lisboa.
	12. Distinguir a paisagem da cidade de Lisboa, no final do século XX, da atual.				12.1. Compara a paisagem de Lisboa no fim do século XX com a atual.
	13. Comunicar e fundamentar criticamente as suas ideias utilizando vocabulário adequado.				13.1. Utiliza vocabulário adequado nas fundamentações construídas.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (180')	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
		<p style="text-align: center;">Término</p> <p>Os guiões são recolhidos e o professor lembra que, na aula seguinte, visualizarão o filme da turma.</p>		5'		

Anexo CC. Guião de visualização e escuta ativas disponibilizado no filme *Lisbon Story*

Cinema Guião de visualização e escuta ativas

Nome: _____ Data: __/__/____

Informação

Esta ficha auxiliar-te-á a compreender melhor o filme que irás visualizar e a recolher informação a partir do mesmo. Deves prestar atenção durante a projeção do filme para, posteriormente, responderes às questões que te são colocadas.

Identificação

Título do filme	
Realizador	
Ano de realização	



O tempo e o espaço

1. Identifica o assunto retratado no filme.

2. A personagem principal é convidada, por um amigo, para se deslocar a uma cidade para o ajudar.

2.1. Indica o nome dessa personagem.

2.2. Refere o país de onde parte a personagem principal.

2.3. Menciona a cidade para onde é convidada a dirigir-se.

2.4. Identifica o meio de transporte utilizado pela personagem para realizar essa viagem.

2.5. A viagem, realizada deste modo, só é possível graças à livre circulação de pessoas na União Europeia.

2.5.1. Num pequeno texto, **justifica** a importância desta medida, para os países membros da União Europeia.

2.5.2. Com recurso a argumentos, **demonstra** o teu ponto de vista, indicando se concordas ou não com esta medida da União Europeia.

3. Na sequência inicial, a personagem afirma que «a Europa é um lugar pequeno... as línguas mudam, a música muda, as notícias são diferentes, mas... a paisagem fala a mesma língua e conta histórias dum velho continente cheio de guerra e paz».

3.1. Explica, com recurso a argumentos, o que a personagem quer dizer, considerando o que já aprendeste sobre a História de Portugal e da Europa.

4. No filme, as pessoas responsáveis por gravar algumas das imagens são um grupo inesperado.

4.1. Identifica quem compõe esse grupo.

4.2. A personagem principal apresenta, a esse grupo, algum do seu trabalho.

4.2.1. Descreve em que consiste o trabalho.

5. Quando está sozinha, à noite, a personagem principal descobre um grupo de músicos.

5.1. **Indica** o nome do grupo.

5.2. **Refere** em que língua canta esse grupo.

5.3. Esse grupo canta uma canção que homenageia o rio Tejo, da qual faz parte o excerto: «E a cidade,/ chamam-lhe Lisboa,/ mas é só o rio/ que é verdade».

5.3.1. **Justifica**, por palavras tuas, por que razão o grupo diz que é «o rio que é verdade».

6. A personagem principal fala com um senhor mais velho, numa das cenas do filme.

6.1. **Identifica** o período histórico, já analisado noutros filmes, em que esse senhor viveu.

6.2. Considerando o relato do senhor, **descreve**, num pequeno texto, as condições de vida dessa época.

6.3. Numa das cenas, a personagem principal é enganada por uma outra personagem que lhe leva dinheiro.

6.3.1. Num pequeno texto, **realiza** uma crítica sobre a atitude dessa personagem.

7. A personagem principal grava o áudio de um senhor que foi um realizador português e de quem já visualizaste um filme.

7.1. Identifica esse realizador.

7.2. Refere a personagem do cinema mudo que o realizador homenageia no filme.

7.3. Em dado momento, ele afirma que os artistas produzem «um constante repensar sobre a história, sobre a vida, sobre as coisas que se vão passando no mundo».

7.3.1. Explica, por palavras tuas, por que razão o realizador compara os artistas a deuses criadores de memórias.

8. Há um rapaz misterioso que aparece ao longo do filme.

8.1. Indica em que local é que a personagem principal o encontra para, depois, o seguir.

8.2. Menciona a quem está associado esse rapaz.

8.3. É num destes encontros que a personagem principal percebe que o filme, para o qual tem estado a trabalhar, já não está a ser feito, porque o seu amigo, Friedrich, perdeu a esperança nas imagens.

8.3.1. Descreve a mensagem que a personagem principal deixa a Friedrich.

8.3.2. Explica, num pequeno texto, qual é a tua opinião sobre o cinema, se acreditas ou não que podem ser criadas novas coisas.

9. A maior parte do filme é filmada na capital de Portugal.

9.1. Descreve uma das cenas aí gravadas de que mais gostaste.

9.2. Justifica por que razão essa é uma das tuas cenas favoritas.

9.3. Identifica diferenças entre a cidade da época do filme e a cidade que conheces na atualidade.

10. O cinema faz com que nos questionemos sobre diversos assuntos.

10.1. Indica algumas questões que este filme te suscitou.

Anexo DD. Tratamento dos dados recolhidos dos guiões de visualização e escuta ativas disponibilizados no filme *Lisbon Story*

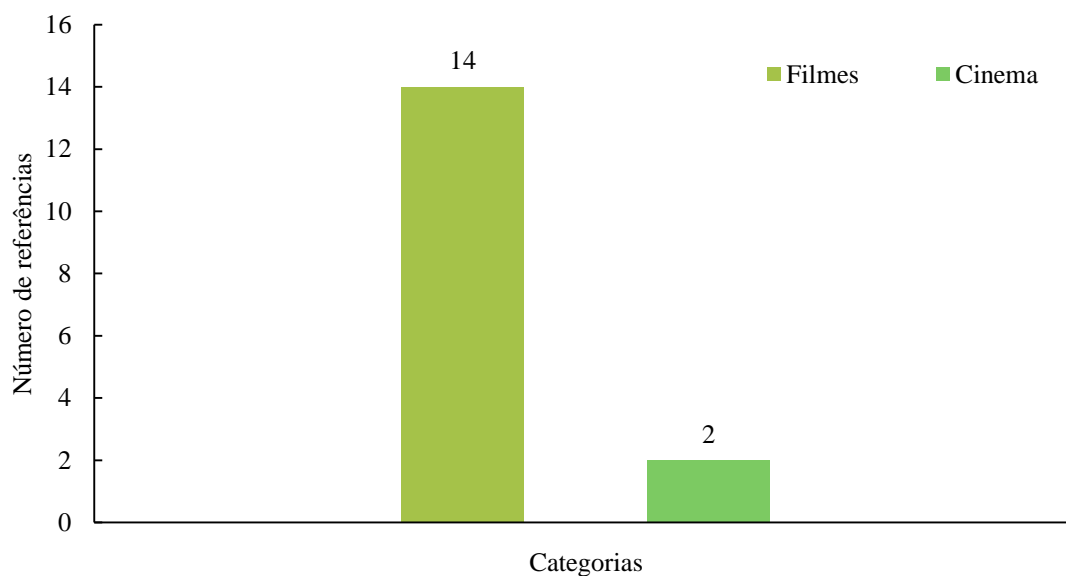


Figura DD1. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 1., do guião de visualização e escuta ativas: «identifica o assunto retratado no filme». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

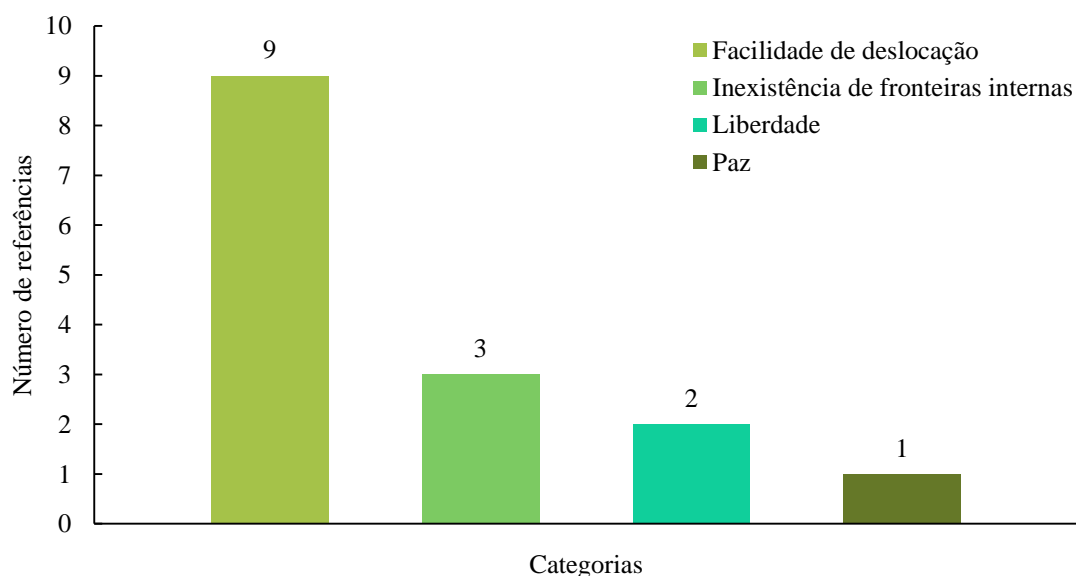


Figura DD2. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 2.5.1., do guião de visualização e escuta ativas: «num pequeno texto, justifica a importância desta medida [livre circulação de pessoas], para os países membros da União Europeia». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

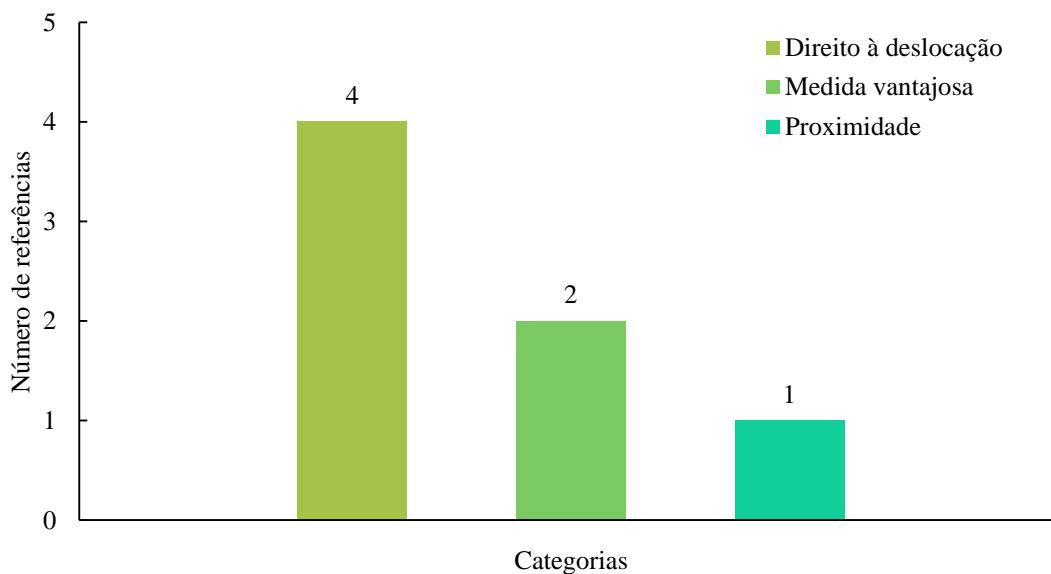


Figura DD3. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 2.5.2., do guião de visualização e escuta ativas: «com recurso a argumentos, demonstra o teu ponto de vista, indicando se concorda ou não com esta medida da União Europeia [livre circulação de pessoas]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

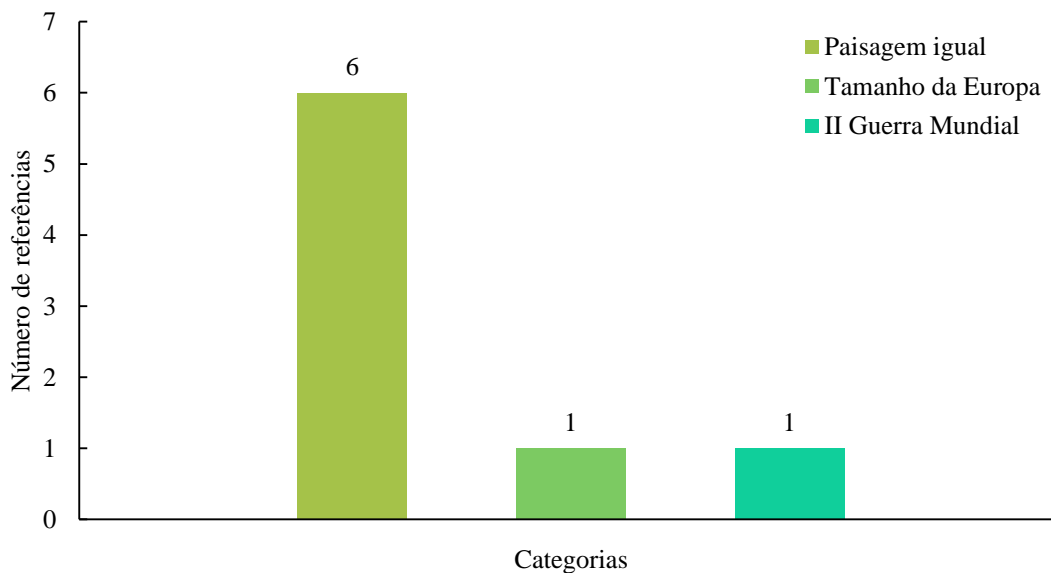


Figura DD4. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 3.1., do guião de visualização e escuta ativas: «explica, com recurso a argumentos, o que a personagem quer dizer [“a Europa é um lugar pequeno... as línguas mudam, a música muda, as notícias são diferentes, mas... a paisagem fala a mesma língua e conta histórias dum velho continente cheio de guerra e paz”], considerando o que já aprendeste sobre a História de Portugal e da Europa». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

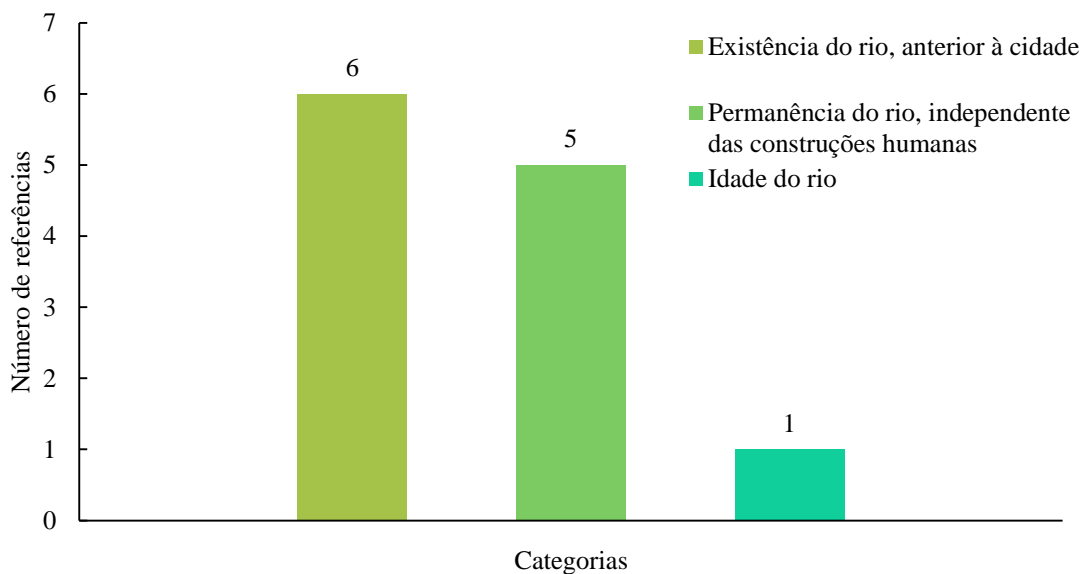


Figura DD5. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 5.3.1., do guião de visualização e escuta ativas: «justifica, por palavras tuas, por que razão o grupo [Madredeus] diz que é “o rio que é verdade”». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

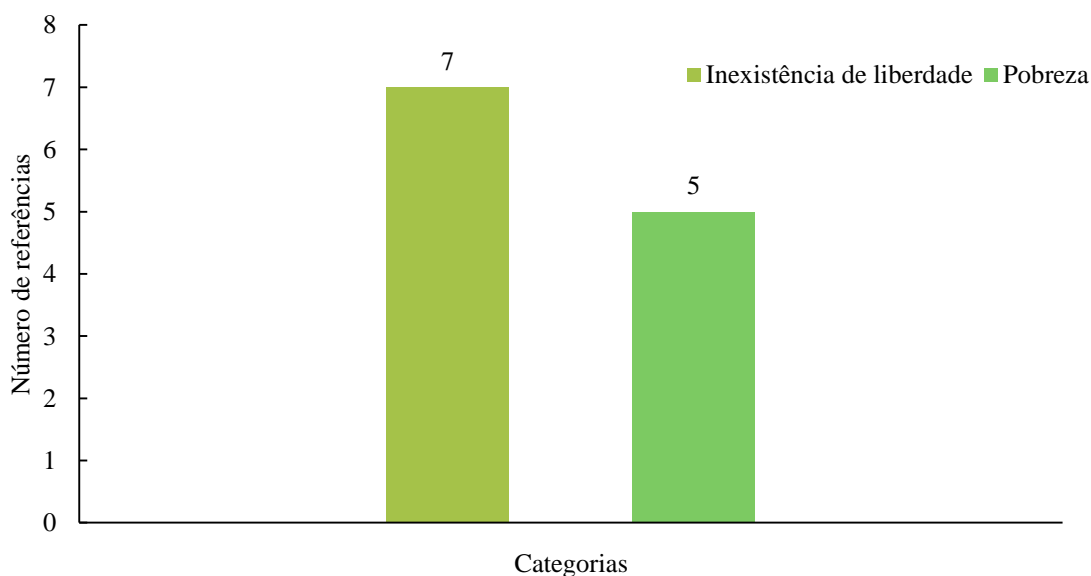


Figura DD6. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 5.3.1., do guião de visualização e escuta ativas: «considerando o relato do senhor, descreve, num pequeno texto, as condições de vida dessa época [Estado Novo]». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

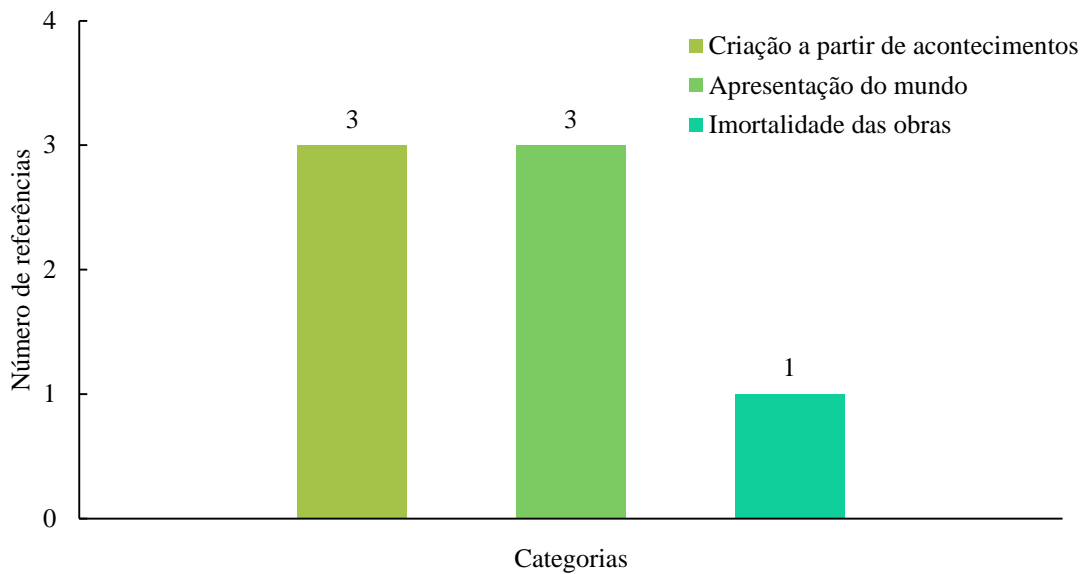


Figura DD7. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 7.3.1., do guião de visualização e escuta ativas: «explica, por palavras tuas, por que razão o realizador [Manoel de Oliveira] compara os artistas a deuses criadores de memórias». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

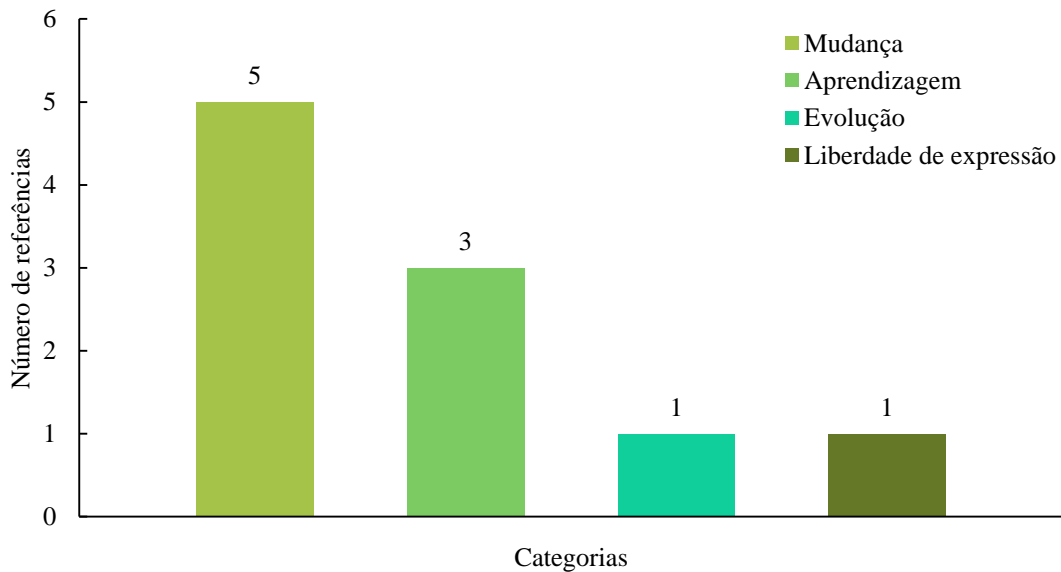


Figura DD8. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 8.3.2., do guião de visualização e escuta ativas: «explica, num pequeno texto, qual é a tua opinião sobre o cinema, se acreditas ou não que podem ser criadas novas coisas». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

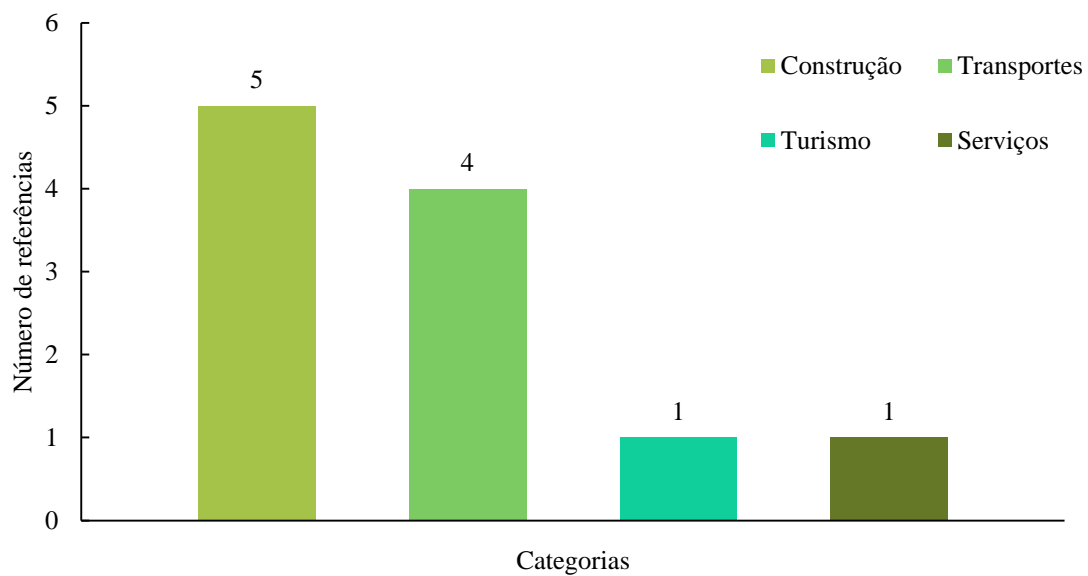


Figura DD9. Número de referências, por categoria, em resposta ao item 9.3., do guião de visualização e escuta ativas: «identifica diferenças entre a cidade da época do filme e a cidade que conheces na atualidade». Nota: o mesmo aluno pode ter referido mais do que uma categoria. Dados recolhidos após análise de conteúdo das respostas submetidas.

Anexo EE. Planificação de sessões para a produção do filme *Sempre, 25 de Abril sempre!*

Tabela EE1

Planificação das sessões para a produção do filme *Sempre, 25 de Abril sempre!*.

Áreas curriculares: Português; Estudo do Meio (História e Geografia de Portugal); Educação Artística

- Objetivos gerais: (i) Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia.
 (ii) Desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita.
 (iii) Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem.

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (1050')	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Portugal no século XX <ul style="list-style-type: none"> ▪ 25 de Abril ▪ Estado Novo ▪ Ideais do Estado Novo ▪ Mecanismos de repressão ▪ Guerra Colonial Texto dramático <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personagens ▪ Didascálias Cinema <ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumento ▪ Adereços ▪ Personagens ▪ Rodagem ▪ Produção ▪ Edição 	1. Respeitar os outros e esperar pela sua vez de falar. 2. Identificar personalidades históricas associadas ao Estado Novo. 3. Identificar personalidades históricas associadas ao 25 de Abril.	Ponto de partida No início da aula, o professor questiona os alunos sobre os conteúdos abordados nas aulas sobre o Estado Novo e o 25 de Abril. O professor fomenta o diálogo, questionando os alunos sobre grupos de pessoas envolvidos na revolução. Dá o exemplo de um grupo: «governo». Questiona quem era o chefe de governo. À medida que vão discutindo, organizam-se seis grupos diferentes: (i) Governo; (ii) Militares; (iii) Rádio Clube Português; (iv) Povo; (v) Floristas; (vi) Polícia política. É explicado aos alunos que cada grupo de quatro irá escrever um texto dramático sobre o dia 25 de abril de 1974. Terão liberdade para escreverem o texto, de	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha de planificação do argumento ▪ Argumento final ▪ Roupas e adereços das personagens ▪ Adereços de cena ▪ Tela verde ▪ Câmara ▪ Microfone ▪ Computador ▪ Projetores ▪ Refletor 	30'	1.1. Respeita o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas. 2.1. Identifica Marcello Caetano como Presidente do Conselho de Ministros. 3.1. Identifica Salgueiro Maia como um dos Capitães de Abril.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grelha de registo de observação. ▪ Guião de visualização e escuta ativas

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (1050')	Avaliação Indicadores Instrumentos
		acordo com os factos históricos que levantaram anteriormente e outros que necessitem levantar, no decurso da produção textual.			
		Os grupos são atribuídos aleatoriamente.			
		Planificação de texto		60'	
	4. Planificar um texto, seguindo factos históricos.	É distribuída uma ficha de apoio. Na planificação, devem registar: (i) características das personagens; (ii) tempo e espaço da ação; (iii) breve descrição, com ideias-chave do texto que pretendem criar.			4.1. Planifica um texto, seguindo indicações. 4.2. Compreende que uma «ficção histórica» deve respeitar factos.
	5. Caracterizar tempo e espaços associados ao 25 de Abril.	O professor deve acompanhar os grupos, garantindo que a história ficcionada segue os factos históricos, discutindo com o grupo e fazendo-lhe sugestões quando tal não suceda. À medida que os grupos percebam que é necessário haver interação entre eles – por exemplo, o governo tem de dialogar com os militares –, deve ser incentivada a troca de informação e uma planificação entre grupos.			5.1. Caracteriza a época do 25 de Abril, de acordo com informação histórica. 5.2. Faz referência a locais associados ao 25 de Abril.
	6. Criar personagens.				6.1. Caracteriza personagens, de acordo com informação recolhida. 6.2. Ficciona personagens, respeitando

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (1050´)	Avaliação Indicadores Instrumentos
		Pré-produção Guarda-roupa e adereços		90´	
	10. Cooperar no trabalho em grupo.	Numa primeira fase, os alunos trazem roupas e adereços necessários para a construção das suas personagens.			10.1. Faz o levantamento de adereços necessários. 10.2. Partilha material com os colegas.
	11. Expressar-se, corporal e vocalmente, de acordo com a personagem.	Ensaios Os ensaios são conduzidos com o auxílio do professor e eventuais alterações ao texto final podem ser feitas, devendo ser acordadas com o grupo-turma.		180´	11.1. Ensaia o texto. 11.2. Interpreta a personagem vocalmente. 11.3. Interpreta a personagem corporalmente.
		Produção Set de rodagem O <i>set</i> é montado, com tela verde e com os adereços de cena.		120´	
		Rodagem As cenas são gravadas em pequenos grupos, para garantir o maior silêncio possível durante a rodagem.		240´	
		Pós-produção Os vídeos são editados, substituindo-se a tela verde pelos cenários desejados. Os efeitos sonoros são acrescentados ao som		120´	

Domínios / / Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias / Atividades	Recursos	Tempo (1050')	Avaliação Indicadores	Instrumentos
		direto.				
		Término O filme final é apresentado, pela turma, à escola.		45'		

Nota: os indicadores correspondentes aos objetivos 10. e 11. são avaliados ao longo dos ensaios, da produção, da rodagem e da pós-produção.

Anexo FF. Ficha de planificação do argumento do filme *Sempre, 25 de Abril sempre!*

Português, Estudo do Meio e Educação Artística Ficha de apoio Texto dramático

Nomes: _____ **Data:** ___/___/_____

Informação

Em grupo, vão criar um texto dramático que, depois, vão ensaiar e gravar. A ficha de apoio está dividida em três grandes partes: planificação do texto, escrita do texto e revisão do texto. Sigam-nas, em conjunto, e, com as informações que vos forem dadas, criem a história.

Planificação

Antes de iniciarem o texto têm de planificá-lo. Para isso, sigam as orientações das alíneas seguintes.

1. Criem as personagens.

Nome

Idade

Sexo

Nome

Idade

Sexo

Nome

Idade

Sexo

Nome

Idade

Sexo

2. Caracterizem as vossas personagens física e psicologicamente (podem usar adjetivos, para facilitar o trabalho): qual é o seu o aspeto físico, do que é que gostam, do que é que têm medo, que relação têm (por exemplo, se são amigos ou familiares). **Não se esqueçam** de ter em conta o que aprenderam sobre o Estado Novo e o 25 de Abril.

<p>Nome _____</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Nome _____</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Nome _____</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Nome _____</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

3. Descrevam, brevemente, o tempo e o espaço em que se passa a vossa história.

<p>Tempo</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Espaço</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	--

4. **Escrevam** as linhas gerais da vossa história. Como começa, o que acontece, como termina.

Atenção: não é necessário ser um texto, podem ser tópicos (alguns podem nem ser usados no vosso texto final ou podem, depois, acrescentar outros).

5. **Deem** um título à vossa história (podem alterá-lo depois, se preferirem).

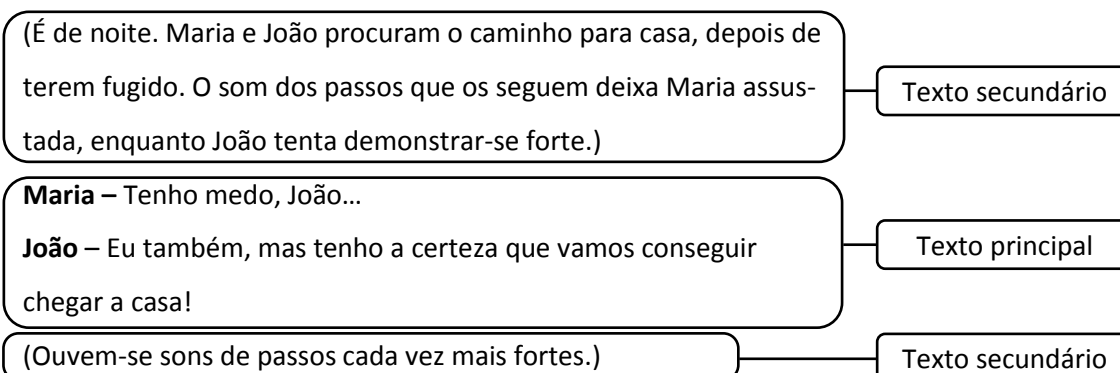
Textualização

6. **Escrevam** o vosso texto. Não se esqueçam que o texto dramático tem:

- **Texto principal** composto pelas falas dos atores (devem indicar o nome da personagem antes da fala);

- **Texto secundário** composto de indicações para os atores, encenadores e leitores (indicações sobre o cenário e a roupa das personagens, movimentação das personagens em palco, gestos ou entoação de voz). Aparece, geralmente, entre parêntesis ou em itálico, se for escrito a computador.

Observem o exemplo:



Anexo GG. Argumento final do filme *Sempre, 25 de Abril sempre!*

Sempre, 25 de Abril sempre!

escrito pelo

4.º ano

1 - NOITE, INT. - CASA DO AVÔ
(AVÔ está sentado com as NETAS, ao serão.)

NETA 1
Avô, o que é que aconteceu no 25
de Abril?

AVÔ
(sorrindo para as NETAS)
Pois, para vos contar essa
história precisam de saber como
eram as coisas até ao dia 24 de
abril...

NETA 2
No Estado Novo?

AVÔ
Sim, durante o Estado Novo... As
coisas eram diferentes...

2 - NOITE, INT. - CASA
(AVÓ (criança) sintoniza o rádio e deixa-o a tocar. A
canção E Depois do Adeus começa a tocar. A canção continua
a tocar nas cenas seguintes.)

AVÔ
(Voz-off)
Nessa noite, a vossa avó, ainda
nós não nos conhecíamos,
escutava, à socapa, a transmissão
da rádio...
Mas o mundo dela era ainda
ingénuo, de uma criança... Ela
não sabia o que se passava na
realidade...

3 - NOITE, INT. - ESCRITÓRIO
(Um CENSOR risca algumas das notícias que saem no jornal do
dia seguinte, com lápis azul.)

4 - NOITE, INT. - PRISÃO
(Dois AGENTES da PIDE interrogam MARIA.)

AGENTE 1
Sabemos, cara Maria, que tem
estado envolvida em situações
mais complicadas, difíceis de
explicar...

MARIA

Já vos disse que a minha vida é de casa para o trabalho e do trabalho para casa...

AGENTE 2

E quem é que recebe em casa?

MARIA

Quem recebo? Ora eu vivo com a minha mãe, já idosa...

AGENTE 2

Não é casada, portanto...

MARIA

Não tive oportunidade

AGENTE 1

Mas não lhe faltaram oportunidades para se envolver com partidos clandestinos...

Confesse!

(MARIA mantém-se em silêncio.)

AGENTE 2

Se não falar a bem, falará de outra forma... Nós, aqui, conseguimos ser muito persuasivos.

5 - NOITE, INT. - CASA DE CELESTE

(CELESTE, enquanto tricota, conversa com o MARIDO.)

CELESTE

Isto já são horas de irmos dormir... Amanhã há que ir buscar os cravos cedo...

MARIDO DE CELESTE

Não percebo a tua insistência com essas flores... Nem são muito bonitas!

CELESTE

São flores simples, são flores que aguentam tudo! E enchem um olho, trazem vida... Tu lá sabes o que dizes... Cuida da bola, que das flores cuido eu.

6 - NOITE, EXT. - QUARTEL DE SANTARÉM
(Vários MILITARES estão em formação, enquanto escutam SALGUEIRO MAIA.)

SALGUEIRO MAIA
Esta noite, partimos para Lisboa!
A Guerra Colonial está a arrasar
o país. O povo está cansado...
abaixo Marcello Caetano! Abaixo o
governo! Quem está comigo?

(Os MILITARES gritam, mostrando o seu apoio a SALGUEIRO MAIA.)

7 - NOITE, INT. - CASA DO AVÔ
(A NETA mostra-se curiosa com a história contada pelo AVÔ.)

NETA 2
Estiveste lá, com o Salgueiro
Maia?

AVÔ
Não, minha netinha... Eu, tal
como a avó, também devia ter uma
idade próxima da vossa... Mas
imagino que tenha sido algo
assim...
Uns minutos depois, já de
madrugada, estava a passar, na
rádio, para todo o país, a
segunda senha...

(A canção Grândola, Vila Morena começa a tocar.)

NETA 1
E escolheram essa canção porquê?

AVÔ
Ela fala do poder do povo, da
vontade do povo!

NETA 1
E o povo queria ser livre?

AVÔ
O povo queria a liberdade, sim!
Queríamos todos!

8 - NOITE, INT. - QUARTEL DE SANTARÉM
(Os MILITARES estão reunidos a ouvir a segunda senha da
revolução, enquanto cantam em conjunto.)

9 - NOITE, INT. - CASA DO AVÔ

NETA 2

E as pessoas, avô, não tiveram medo?

AVÔ

Primeiro, sim, aliás... foram avisadas, já de madrugada.

10 - NOITE, INT. - RÁDIO

(JOAQUIM FURTADO está nervoso a ler um texto. Ao seu lado um MILITAR vigia os seus movimentos.)

JOAQUIM FURTADO

Aqui Posto de Comando do Movimento das Forças Armadas. As Forças Armadas Portuguesas apelam para todos os habitantes da cidade de Lisboa no sentido de recolherem a suas casas nas quais se devem conservar com a máxima calma. Esperamos sinceramente que a gravidade da hora que vivemos não seja tristemente assinalada por qualquer acidente pessoal para o que apelamos para o bom senso dos comandos das forças militarizadas no sentido de serem evitados quaisquer confrontos com as Forças Armadas. Tal confronto, além de desnecessário, só poderá conduzir a sérios prejuízos individuais que enlutariam e criariam divisões entre os portugueses, o que há que evitar a todo o custo. Não obstante a expressa preocupação de não fazer correr a mínima gota de sangue de qualquer português, apelamos para o espírito cívico e profissional da classe médica esperando a sua acorrência aos hospitais, a fim de prestar a sua eventual colaboração que se deseja, sinceramente, desnecessária.

11 - NOITE, INT. - CASA DE CELESTE

(CELESTE e o MARIDO preparam-se para saírem de casa. O comunicado da rádio passa a VOZ-OFF nesta cena.)

MARIDO DE CELESTE
Estás a ouvir isto?

CELESTE
(animada)
Se estou! Mais vontade tenho de
ir buscar cravos! Este vai ser um
dia para espalhar felicidade!
Para espalhar liberdade!

MARIDO DE CELESTE
(sussurrando)
Fala baixo, que ainda te ouvem,
mulher!

12 - NOITE, INT. - CASA DO AVÔ

NETA 2
Então houve pessoas que não
tiveram medo...

AVÔ
Houve! Nesse dia, as pessoas não
quiseram ter mais medo do
Marcello e da sua trupe!

NETA 1
Mas quem era o Marcello?

AVÔ
O Marcello Caetano era o
Presidente do Conselho de
Ministros... como temos agora o
Primeiro Ministro... era ele quem
mandava no país...

13 - DIA, EXT. - QUARTEL DA GNR

(A fala do AVÔ entra em VOZ-OFF nesta cena. No quartel está
MARCELLO CAETANO, reunido com um MINISTRO e uma
SECRETÁRIA.)

MARCELLO CAETANO
(irritado)
Como é possível isto? Como é que
se deixaram tantos militares
saírem à rua, contra nós?

MINISTRO
(com medo)
Não lhe sei dizer, senhor
Presidente do Conselho.

MARCELLO CAETANO
É inaceitável! Ligue-me para a
PIDE, ponham-nos aqui! Arranjem
forma de nos defendermos!

SECRETÁRIA
(com a voz a tremer)
Senhor Presidente do Conselho, é
impossível estabelecer a ligação.

SALGUEIRO MAIA
(voz vinda do lado de
fora)
O Movimento das Forças Armadas
pede a rendição do Presidente do
Conselho de Ministros ou terá de
abrir fogo sobre o quartel!

MARCELLO CAETANO
(falando para o
MINISTRO)
Eu só me rendo a uma alta
patente... Quem é que este julga
que é?

SECRETÁRIA
(com a voz a tremer,
estica o telefone a
MARCELLO CAETANO)
O General António de Spínola ao
telefone, senhor Presidente do
Conselho.

14 - NOITE, INT. - CASA DO AVÔ
(As NETAS continuam a ouvir a história atentamente.)

AVÔ
E foi assim que, a 25 de abril de
1974, se deu a revolução que
trouxe de volta democracia a
Portugal, depois de quase 50 anos
de ditadura.

NETA 1
Mas não houve mortes?

AVÔ
Infelizmente, a PIDE matou quatro
pessoas que se manifestavam na
rua, em frente à sua sede, em

Lisboa. Sem contar com as milhares de vidas que se perderam na Guerra do Ultramar, durante mais de 10 anos...

NETA 2

Ainda bem que houve um Salgueiro Maia.

AVÔ

Foi um capitão bravo, ele e todos os outros que ajudaram à revolução!

NETA 1

Até a senhora dos cravos...

AVÔ

Sim, até a senhora dos cravos! Nesse dia muitos portugueses foram capitães ao comandarem o seu destino!

(dá um beijo na testa a cada neta)

Boa noite, princesas, durmam bem!

NETA 1

NETA 2

(em uníssonos)

Boa noite, avô!

(O AVÔ apaga a luz, sai e fecha a porta.)

NETA 1

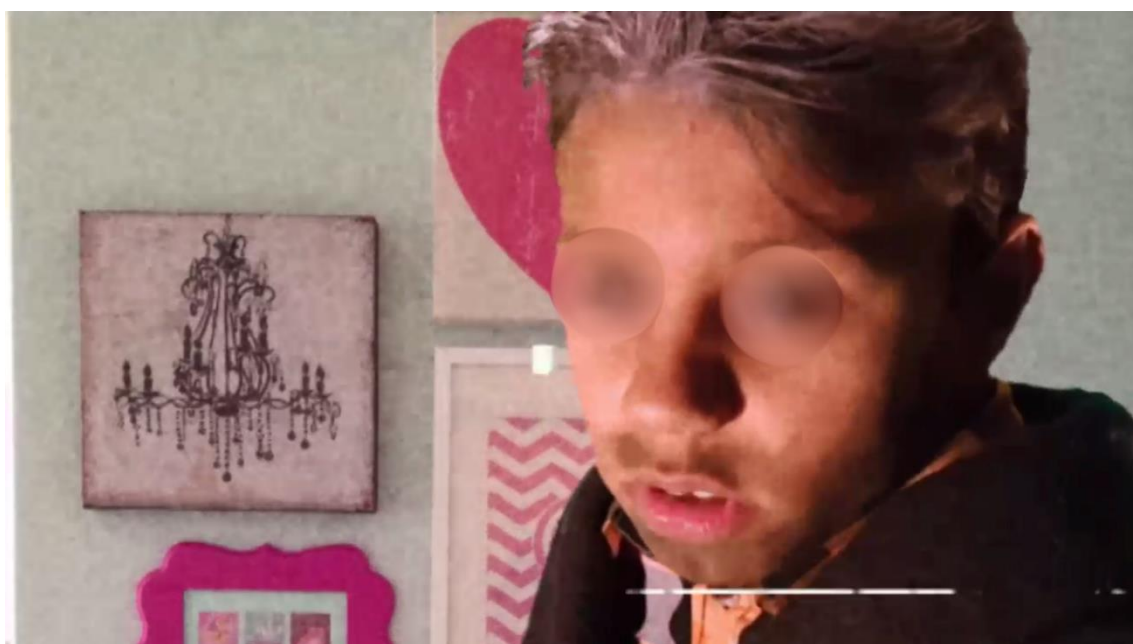
(sussurrando para a irmã)

O povo unido...

NETA 2

...jamais será vencido!

Anexo HH. Registo fotográfico do filme *Sempre, 25 de Abril sempre!*



*Figuras HH1 e HH2. A personagem «Avô», durante a rotação, com *chroma key*, e num fotograma do filme, no quarto das netas.*



*Figura HH3. A «Neta 1» e «Neta 2», durante a rodagem, com *chroma key*.*



*Figura HH4. Os «Militares», de Santarém, durante a rodagem, com *chroma key*.*



Figuras HH5 e HH6. «Marcello Caetano», acompanhado pela sua «Secretária» e por um «Ministro», durante a rodagem, com *chroma key*, e num fotograma final, no interior do suposto Quartel do Carmo.



Figuras HH7 e HH8. Uma «Censora», durante a rodagem, com *chroma key*, e num fotograma final, no interior de uma redação, utiliza, pela última vez, o lápis azul.



*Figuras HH9 e HH10. «Salgueiro Maia», durante a rodagem com *chroma key*, e incitando os militares à revolução, durante a noite, num fotograma final do filme.*



Figura HH11. «Maria» sendo interrogada por dois «Agentes», naquela que poderia ser a prisão de Caixas, num fotograma final do filme.



Figuras HH12. «Joaquim Furtado», acompanhado por dois dos «Militares» que tomaram o Rádio Clube Português, num fotograma final do filme.