

**A POTENCIALIDADE DA LITERATURA
INFANTOJUVENIL PARA O CONHECIMENTO
HISTÓRICO NUMA TURMA DE 2.º CEB.
RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA**

Mariana Gonçalves dos Santos Loureiro

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

**A POTENCIALIDADE DA LITERATURA
INFANTOJUVENIL PARA O CONHECIMENTO
HISTÓRICO NUMA TURMA DE 2.º CEB.
RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA**

Mariana Gonçalves dos Santos Loureiro

Orientador: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira

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

Resumo

Determina-se, nos dias de hoje, que o livro enquanto objeto de exploração é fundamental para a criança nos primeiros anos do seu desenvolvimento enquanto ser humano. Com efeito, o livro transmite valores sociais possibilitando que a criança construa conhecimentos e se torne um indivíduo imaginativo, crítico e culturalmente desenvolvido.

A temática do estudo apresentado neste relatório associou, através da prática pedagógica, a noção de compreensão leitora à exploração de textos literários que narram eventos históricos, promovendo a integração curricular entre Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Pretende-se analisar de que forma as narrativas que recriam determinados acontecimentos históricos contribuem para o desenvolvimento da compreensão ao nível da História de Portugal, tendo-se definido a seguinte problemática: de que forma a compreensão leitora pode ajudar a desenvolver a construção de conhecimento histórico? A partir de fragilidades observadas nos alunos, surgiram as seguintes questões-problema: Qual o papel do professor e do aluno no ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento histórico a partir de literatura infantojuvenil? Será a literatura infantojuvenil uma fonte histórica possível para adquirir conhecimento histórico?

Palavras-chave: História e Geografia de Portugal; 2.º Ciclo do Ensino Básico; Literatura Infantojuvenil; Conhecimento Histórico, Prática Profissional Supervisionada

Abstract

At present time, the concept “book” is seen as a fundamental object to children at the first years of their development as a human being. It is a toll on the social values transmission to the child, making it possible to construct knowledge and developing as an imaginative, critical and culturally developed individual.

The study concept presented on this report creates the bridge between the reading comprehension and the exploration of literary scripts that narrate historical events through pedagogical practice, thereby promoting the curricular integration of the Portuguese Language and Portuguese History and Geography on the 2^o cycle of Basic Education.

The aim of the study was to analyze the contribution of the historical events narratives on the comprehension of Portuguese History, asking the baseline question: in what way does the reading comprehension helps the development of the historical knowledge construction?

Given the students weaknesses, the following questions appeared: What is the role of the teacher-student relation on the teaching-learning dynamic and the historical knowledge construction based on the youth literature? Is the youth literature, in fact, a valid historical source to acquire historical knowledge?

Key-words: Portuguese History and Geography; 2^o cycle of Basic Education; Youth literature; Historical knowledge; Supervised professional practice

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB	3
1.1. A Escola.....	3
1.2. A turma	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB	8
2.1. Meio, agrupamento e escola.....	8
2.2. Turmas	9
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	13
4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	18
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
5.1. Literatura infantojuvenil	19
5.2. Educar para a literacia.....	21
5.3. Compreensão leitora	26
5.4. Integração curricular	32
5.5. Literatura e educação histórica: o seu potencial didático para o ensino da História	34
6. METODOLOGIA.....	39
7. RESULTADOS	44
8. CONCLUSÕES	56
9. REFLEXÃO FINAL.....	58
Referências bibliográficas	61
ANEXOS.....	I
Anexo A - Quadro de potencialidades e de fragilidades da turma de 1.º CEB	II
Anexo B – Mapa da sala de aula no 1.º CEB	III
Anexo C – Atividades Implementadas no 1.º CEB	IV

Anexo D – Mapa inicial da sala de aula da turma D do 6.º ano (2.º CEB).....	V
Anexo E – Mapa da sala de aula, alterado devido a situações de comportamento desadequado, da turma D do 6.º ano (2.º CEB).....	VI
Anexo F – Mapa da sala de aula da turma E do 6.º ano (2.º CEB).....	VII
Anexo G – Atividades implementadas no 2.º CEB	VIII
ANEXO H – Roteiro de leitura “O dia em que mataram o Rei”	XI
ANEXO I – Roteiro de Leitura “Machado dos Santos – o Herói da rotunda” ..	XII
ANEXO J – Guião de Leitura “A minha primeira República”	XVI
ANEXO K – Questionário aos alunos	XX
ANEXO L – Questionário aos professores de Português e HGP do 2.º CEB (Google Form)	XXII
ANEXO M – Planificações do 2.º CEB	XXIV
ANEXO N – Grelhas de observação do 2.º CEB	XLV
ANEXO O – Tabela de Excel segundo as grelhas de observação.....	LI
ANEXO P – Teste 2 de Português (2.º Período)	LII
ANEXO Q – Grelha de avaliação do teste 2 de Português (2.º Período)	LVI
ANEXO R – Teste 3 de Português (2.º Período).....	LVII
ANEXO S – Grelha de avaliação do teste 3 de Português (2.º Período).....	LX
ANEXO T – Teste 1 de HGP (1.º Período)	LXI
ANEXO U – Grelha de avaliação do teste 1 de HGP (1.º Período)	LXII
ANEXO V – Teste 2 de HGP (2.º Período).....	LXIV
ANEXO W - Grelha de avaliação do teste 2 de HGP (2.º Período)	LXVI
ANEXO X – Teste 3 de HGP (2.º Período).....	LXVIII
ANEXO Y- Grelha de avaliação do teste 3 de HGP (2.º Período).....	LXXI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo da integração curricular	33
Figura 2 – Esquema representativa da multidisciplinaridade.....	34
Ilustração 1 – Capa da obra “O dia em que mataram o rei”	41
Ilustração 2 – Capa da obra “Machado dos Santos – o Herói da rotunda”	42
Ilustração 3 – Capa da obra “A minha primeira República”.....	43
Gráficos 1 e 2 – Representação de dados obtidos no questionários feito aos alunos [autoria própria].....	46
Gráficos 3 – Representação de dados obtidos no questionários feito aos alunos [autoria própria].....	46
Gráficos 4 – Representação de dados obtidos no questionários feito aos alunos [autoria própria].....	47
Gráficos 5 – Representação de dados obtidos no questionários feito aos alunos [autoria própria].....	47
Gráficos 6 – Representação de dados obtidos no questionários feito aos alunos [autoria própria].....	48
Gráficos 7 – Representação de dados obtidos no questionários feito aos alunos [autoria própria].....	48
Gráficos 8 – Representação de dados obtidos no questionários feito aos alunos [autoria própria].....	49
Gráficos 9 – Representação de dados obtidos através da análise de dados das grelhas de observação [autoria própria].....	52
Gráficos 10 – Representação de dados obtidos através da análise de dados das grelhas de observação [autoria própria].....	52
Gráficos 11– Representação de dados obtidos através da análise de dados das grelhas de observação [autoria própria].....	53
Gráficos 12 e 13 – Representação de dados obtidos através da análise de dados das grelhas de observação [autoria própria].....	54
Gráficos 14 e 15 – Representação de dados obtidos através da análise de dados das grelhas de observação [autoria própria].....	54

Gráficos 16 – Representação de dados obtidos através da análise de dados das grelhas de avaliação [autoria própria].....	55
Gráficos 17 – Representação de dados obtidos através da análise de dados das grelhas de avaliação [autoria própria].....	55

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias de géneros e subgéneros literários.....	20
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividade Extra Curricular

BD – Banda Desenhada

BE – Biblioteca Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CRE – Centro de Recursos Educativos

EFA- Educação e Formação de Adultos

ET – Educação Tecnológica

EV – Educação Visual

HGP – História e Geografia de Portugal

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PIT – Plano Individual de Trabalho

PLNM – Português Língua Não-Materna

PNL – Plano Nacional de Leitura

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e integra os estágios realizados no 1.º e 2.º semestres do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB. O relatório visa documentar uma investigação qualitativa desenvolvida no 2.º CEB, numa turma de 6.º ano.

A temática associa a noção de compreensão leitora à exploração de textos literários que narram eventos históricos. O presente estudo permitiu a integração curricular entre o Português e a História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. A turma onde foi realizada a prática profissional supervisionada tinha dificuldades ao nível da compreensão do português – nomeadamente em tarefas de interpretação e explicitação do sentido de texto. Ao nível da História, a recolha de informação a partir de imagens, gráficos ou até de excertos textuais (documentos) também representavam dificuldades para os discentes, como será posteriormente detalhado na caracterização da turma em questão.

A realidade encontrada e a identificação do problema permitiram-me, face às suas dificuldades, definir as seguintes questões de investigação: Qual o papel do professor e do aluno no ensino-aprendizagem na construção do conhecimento histórico a partir de literatura infantojuvenil? Será a literatura infantojuvenil uma fonte histórica possível para adquirir conhecimento histórico?

A partir da definição da problemática, que se encontra a seguir - **de que forma a compreensão leitora pode ajudar a desenvolver competências históricas?** - foram definidos os seguintes objetivos gerais: promover as competências de compreensão leitora e desenvolver e construir conhecimentos histórico a partir de literatura infantojuvenil.

O relatório encontra-se organizado em três partes sendo que na primeira parte se descrevem de forma sucinta as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2º CEB e também se reflete através de uma análise crítica as práticas em ambos os locais de estágio. A segunda parte é referente ao tema de investigação em que se baseia o estudo, a fundamentação teórica associada, a metodologia utilizada, os resultados obtidos e as conclusões sobre o tema aplicado e resposta às questões de investigação. A terceira parte do relatório traduz-se na concretização da reflexão final sobre a prática educativa e apresentação da bibliografia.

PARTE I

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB

1.1. A Escola

A escola, alvo da observação, é um estabelecimento público de ensino militar não-superior e localiza-se na freguesia de Carnide, no concelho de Lisboa. A sua população escolar é constituída por filhos de militares e civis, podendo estes frequentar o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e, ainda o ensino secundário. O colégio apresenta um ensino misto e funciona em regime de frequência optativo, entre externato e internato, sendo que este último apenas é aplicável a partir do 1.º Ciclo Ensino Básico (Regulamento Interno, 2017).

A escola envolve-se frequentemente em vários projetos e campeonatos desportivos, e apresenta diversas atividades extracurriculares ao nível do desporto e da cultura, permitindo aos seus alunos uma opção variada.

Relativamente ao espaço físico, o estabelecimento escolar apresenta três edifícios onde decorrem as aulas; um centro de energias renováveis e tecnologias do ambiente; um salão nobre/biblioteca; sala de leitura; arquivo histórico; sala de armas; museu do colégio; museu de História Natural; diversas instalações desportivas; edifícios de alojamento dos alunos; enfermaria; gabinete de psicologia e vestiário feminino (Projeto Educativo, triénio 2016-2017 a 2018-2019).

No que se refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, dispõe de oito salas de aula (três destas com quadros interativos), duas salas para Educação Visual e Educação Tecnológica, duas salas de Música, um auditório e duas salas de atividades de Complemento Curricular (Projeto Educativo, triénio 2016-2017 a 2018-2019). Além destas valências, também existe uma sala com alguns livros e outros materiais, que deveria constituir uma biblioteca, mas que se encontra inativa.

O horário letivo inicia-se às 8h30 e termina às 17h30. A partir das 15h30, o horário é preenchido por atividades obrigatórias de enriquecimento curricular (Atividades Extracurriculares), tais como: Inglês, Educação Física, Judo, Educação Musical,

Educação Dramática, Natação, Expressão Plástica, Educação Moral e Religiosa Católica. Durante a manhã, para além das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, os alunos possuem a disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação, Oferta Complementar e Apoio ao Estudo.

Existem algumas particularidades do colégio que condicionam a conduta dos alunos e caracterizam este estabelecimento de ensino, nomeadamente: a obrigatoriedade do uso de farda e a existência de regras restritas no que concerne à imagem dos alunos. O comportamento é outro aspeto valorizado nesta instituição, dado que os alunos a partir do 2.º Ciclo Ensino Básico entram no batalhão colegial¹. Inclusive, também o aproveitamento é bastante valorizado, existindo penalizações ou recompensas/distinções para os alunos com pior ou melhor comportamento e aproveitamento, respetivamente.

A admissão de alunos no colégio respeita algumas condições, nomeadamente a aprovação de alunos do 1.º CEB que depende da realização de uma prova de competências cognitivas, inspeção médica e entrevista aos pais e candidato. Além disso são condições especiais de acesso o aluno “não ter necessidades educativas ou de saúde especiais” (Regulamento de admissão aos estabelecimentos militares de ensino, 2017, p.2). Esta condição vai contra o que se verifica no Regulamento Interno (2017), o qual destaca que o “Projeto Educativo considera fundamental desenvolver uma pedagogia inclusiva em que todos se sintam alunos de pleno direito e de iguais obrigações para com o colégio” (p.5). Esta incongruência é verificada igualmente no Projeto Educativo, “A dívida «Um por todos, todos por um» representa a camaradagem e a solidariedade que une toda a comunidade colegial” (Triénio 2016-2017 a 2018-2019, p.6).

1.2. A turma

A turma é constituída por vinte e dois alunos - dez alunos do sexo feminino e onze do sexo masculino - e apresentam idades entre os 7 e os 8 anos de idade. No **aproveitamento escolar** não existem alunos com avaliações insuficientes, sendo este qualitativamente bom. Porém, existem dois alunos que ficaram retidos no ano anterior e

¹ O Batalhão Colegial constitui um modelo de organização próprio da instituição escolar, sendo constituído pelos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (projeto educativo, triénio 2016-2017 a 2018-2019, p.8).

se encontram novamente no 2.º ano de escolaridade. Apesar do bom aproveitamento, verificaram-se algumas **fragilidades** nas disciplinas de Português e Matemática. Em Português, as dificuldades residem na produção escrita e ortografia. Por sua vez, em matemática as maiores dificuldades são no cálculo mental e na aplicação de conteúdos referentes aos sólidos geométricos e às retas.

Como **potencialidades** destacaram-se a motivação, interesse e empenho dos alunos na aquisição dos conteúdos lecionados na área de Estudo do Meio.

Ainda assim, o **comportamento** da turma apresenta-se como qualitativamente bom, demonstrando-se motivada, participativa e empenhada nas tarefas propostas. Porém, alguns alunos da turma revelam-se faladores, inquietos e distraídos, perturbando o normal funcionamento da aula.

A nível das competências sociais verificou-se como **fragilidade** o relacionamento entre pares, evidenciando-se comportamentos de competição, de pouca solidariedade e tolerância. Por oposição, a turma revela autonomia e uma elevada participação nas aulas. Para uma maior organização e compreensão das potencialidades e fragilidades verificadas na turma, sintetizaram-se as mesmas na tabela em anexo (**cf. Anexo A**).

No geral, a turma apresenta curiosidade, motivação e gosto por aprender, fatores que influenciam naturalmente o sucesso das aprendizagens.

Existem três alunos que usufruem de **apoio educativo** por parte de outro professor que realiza coadjuvação com a professora titular da turma. Este apoio tem como objetivo reforçar a aprendizagem de conteúdos lecionados nas áreas curriculares de Português e Matemática. Além destes três alunos, encontra-se proposto para apoio um quarto aluno, dadas as suas dificuldades na produção escrita. Um destes alunos que usufrui de apoio educativo também se encontra a ser acompanhado por uma terapeuta da fala, uma vez por semana.

Em termos de organização da sala de aula, os alunos encontram-se dispostos em três filas de frente para o quadro e é assim que se mantém ao longo das aulas (**cf. Anexo B**).

Relativamente à metodologia da professora cooperante, esta desenvolve atividades de grupo e individuais, embora seja a última que predomine. Os instrumentos utilizados são manuais, ferramentas digitais como a ‘escola virtual’ e fichas de

atividades quer a Português com guiões de leitura, quer a Matemática com fichas de cálculo mental, cuja sua realização faz parte da rotina da turma. Como estratégias de ensino, verificou-se a utilização do jogo “Supermatik”², em Matemática com o objetivo de desenvolver o cálculo mental. Além disso, verificou-se que a professora nem sempre segue o que se encontra estipulado no horário da turma, organizando-o consoante as atividades, necessidades e ritmos de trabalho da turma.

Outro aspeto relevante a mencionar é o da prática recorrente de sessões de *mindfulness*³. Existe, também, a rotina de todas as semanas ser nomeado um chefe de turma, o qual tem a responsabilidade de apoiar a professora e organizar as saídas e entradas dos colegas.

No que concerne à **avaliação** da turma, cada aluno realiza autoavaliação em cada período e é conduzido, através de algum questionamento por parte da professora, a refletir sobre o seu comportamento e desempenho escolar.

No decorrer das semanas de observação participante, foi-nos possível caracterizar o contexto educativo e, assim, verificar potencialidades, suscetíveis de serem transformadas em situações de aprendizagem mais significativas para os alunos, e também aferir fragilidades que poderão ser objeto de uma ação que vise a sua mitigação.

Tal como já foi referido anteriormente no âmbito da caracterização da escola, é possível enumerar diversas potencialidades, ao nível do espaço físico da instituição, permitindo a exploração dos espaços e recursos educativos. A identificação das potencialidades e fragilidades, já mencionada, constituiu-se fundamental para o surgimento da problemática, sob a forma de diversas questões que visam priorizar a nossa intervenção pedagógica. Formularam-se as seguintes questões:

² Destinados a alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de escolas públicas e privadas, os torneios SUPERTMATIK aliam as componentes didática e lúdica numa fórmula geradora de motivação extra para o processo de ensino-aprendizagem. Retirado de <https://www.eudactica.com/paginas/3/competicao-eudactica>

³ *Mindfulness* deriva do termo em Pali Sati (Smṛti em Sânscrito), um elemento essencial da prática Budista. Tem ganho popularidade no mundo inteiro como um método de excelência para lidar com as emoções. Retirado de <http://www.spm-be.pt/p/mindfulness-o-que-e.html>

- Que estratégias poderão ser usadas para enfrentar as dificuldades na produção escrita (coesão textual, erros de ortografia, ausência de conectores e marcação de parágrafos, pontuação, retomas, acentuação)?
 - Como fomentar o trabalho cooperativo?
 - Como tornar explícitas as fases de produção escrita de um texto (planificar, redigir, rever)?
 - Como aproximar os conteúdos escolares às experiências do quotidiano dos alunos?
 - Que estratégias desenvolver para promover a leitura nos alunos?

As questões acima formuladas permitiram que se delineasse a seguinte problemática: **como desenvolver competências ao nível da escrita de textos narrativos e simultaneamente o trabalho colaborativo?** Assim, definimos estratégias a desenvolver tendo em conta os seguintes objetivos gerais: produzir textos narrativos; e desenvolver a cooperação entre pares.

A partir da problemática e dos objetivos já mencionados anteriormente, implementámos as atividades que se encontram explicitadas em anexo (**cf. Anexo C**).

As várias medidas implementadas constituíram inovações na sala de aula, tendo-se procurado experimentar diversas estratégias para atingir os objetivos delineados do projeto de intervenção, mas também para se colmatar outras insuficiências. As consequentes avaliações destas inovações encontram-se expostas nas grelhas de avaliação das tarefas e de observação. Inclusive, a utilização de instrumentos de auto e heteroavaliação possibilitaram responsabilizar o aluno na avaliação do seu desempenho e na dos colegas; instrumentos como os seguintes: o Plano Individual de Trabalho (PIT) como instrumento de auto e heteroavaliação; a rotina de entreajuda (lista de preciso de ajuda/posso ajudar); registos do Tempo de Estudo Autónomo (TEA).

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB

2.1. Meio, agrupamento e escola

O Agrupamento encontra-se situado no centro da cidade de Lisboa, pertencendo ao conjunto de freguesias de Campolide e Avenidas Novas, numa zona denominada “Bairro azul”, onde predominam serviços e comércio (Projeto Educativo 2017-2021). O mesmo é constituído por quatro escolas, as quais oferecem os mais diversos níveis de ensino: educação pré-escolar, 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB e, ainda, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) destinados a indivíduos do Estabelecimento Prisional de Lisboa.

A população escolar é bastante heterogénea e é oriunda de zonas habitacionais como o Bairro da Serafina, o Bairro da Liberdade, o Bairro do Rego, a Quinta da Bela Flor e o Alto de Campolide, o que leva a que se verifiquem características socioeconómicas e culturais diferenciadas. Nestas zonas residenciais existem vários problemas económicos, sociais e de exclusão social. Inclusive, há um número significativo de alunos de outras zonas de Lisboa e de nacionalidade estrangeira (Projeto Educativo 2017-2021). Segundo o relatório de avaliação externa da IGEC (2013-2014), este agrupamento encontra-se desde 2012/2013 no programa TEIP.

A escola é composta por salas de aula, serviços de administração escolar, sala de professores, direção, ginásio, refeitório, papelaria/reprografia e salas de convívio. Após a intervenção da EPE, o edifício principal foi alterado e ampliado com uma torre, onde estão os laboratórios e as salas de artes; outra zona para os balneários e as casas de banho; e um edifício adicional para a Biblioteca Escolar (BE) e para o Centro de Recursos Educativos (CRE). Também, o espaço exterior foi reabilitado, mas necessita de maior vigilância e manutenção de zonas de recreio (Projeto Educativo 2017-2021, p.6).

A ampliação da escola permitiu que a cada turma tivesse uma sala e, por esse motivo, os alunos apenas se deslocam para outras salas caso tenham EV ou ET, Música

ou Educação Física. Todas as salas de aula têm equipamentos informáticos como computadores, projetores e quadros interativos (Projeto Educativo 2017-2021, p.6).

A escola realiza diversas parcerias com entidades externas, como por exemplo, a ASAE. Esta entidade realizou uma atividade exploratória, à qual podemos assistir, com os elementos da turma D. Estas especialistas deslocaram-se à escola para revelar os resultados aos alunos; o teste teve como objetivo comparar a quantidade bacteriana em mãos lavadas e mãos sujas.

2.2. Turmas

Importa mencionar neste ponto as duas turmas do 6.º ano de escolaridade, em que incidimos a nossa observação e intervenção – no âmbito de Português e História e Geografia de Portugal – e, ainda importa salientar que a maioria dos alunos provém de famílias de baixo estatuto socioeconómico e de famílias desestruturadas. Assim, os seus contextos familiares incluem elementos com problemas de alcoolismo, problemas com a autoridade, o que gera despreocupação e descuido para com a educação dos filhos ou incapacidade para o fazer. Segundo o Instituto Geral de Educação (2013/2014), este ciclo representa aquele em que mais situações de indisciplina se verifica.

A maioria destes alunos revela um passado de retenções e experiências de insucesso, o que, em conjunto com os modelos de educação que possuem em casa, culmina em momentos de agressividade, fraca autoestima e reduzida motivação para aprender.

Relativamente à turma D, a docente de Português e História e Geografia de Portugal, recorre em ambas as áreas a esquemas para sistematizar conteúdos; a momentos de exposição de matéria; utiliza recursos disponíveis na Escola Virtual para análise de documentos, assim como para projetar os manuais (aspeto importante, dado que vários alunos não trazem livros para a aula) e *quizzes online* no final da aula, que funcionam como exercícios de consolidação em grande grupo. Inclusive, há que ter em conta que desse modo consegue adaptar as intencionalidades educativas e o tempo disponibilizado em cada aula à ausência de manuais da maioria dos alunos e fomenta o interesse pelas aprendizagens escolares através das estratégias já mencionadas.

A turma encontra-se organizada em três filas, sendo que as das pontas têm duas carteiras e na fila intermédia existem três trios e uma dupla (**cf. Anexo D**). Porém, o espaço sala está constantemente a ser alterado, devido aos comportamentos indevidos de alguns elementos da turma e à própria gestão da sala de aula – tal como podemos observar no primeiro mapa da sala de aula (**Cf. Anexo E**). Denote-se que, salvo a Diretora de Turma, só alguns outros docentes realizam alterações ao modo como o espaço está organizado.

A turma é composta por vinte⁴ alunos – quinze rapazes e quatro raparigas –, dos quais apenas quinze são presenças assíduas. Os alunos 5 e 18 são irmãos, ambos vieram da África do Sul, e a sua avaliação depreende que se encontram ao nível do 2.º ano de escolaridade. Além destes alunos, também o aluno 10 pertence ao grupo de alunos avaliados em Português Língua Não-Materna (PLNM). Ainda assim, nenhum dos três apresenta qualquer tipo de avaliação diferenciada ao nível do Português nos elementos de avaliação.

Neste grupo existem três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas apenas dois deles estão inseridos no Decreto de Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alínea e) do artigo n.º 2. A pertença a este artigo depreende que ambos beneficiam de um Currículo Específico Individual (CEI).

A indisciplina é um fator comum à maioria dos alunos que compõem esta turma, nomeadamente no aluno 16⁵ que é expulso/suspenso quase diariamente; outros alunos frequentam com alguma regularidade o Centro de Recursos Educativos (CRE) e/ ou realizam trabalho na Biblioteca Escolar e no Gabinete de Apoio, onde são acompanhados pelo psicólogo da escola.

O grupo-turma interage com facilidade entre si, sendo visível algumas situações de agressividade, dificuldade de lidar com frustrações e de racismo. A existência de alunos que, frequentemente, estão nas aulas e se recusam a realizar trabalho, destabiliza os restantes alunos. Enquanto o professor fala os alunos falam, levantam-se das cadeiras e

⁴ A meio do 2.º Período devido a comportamentos inadequados, processos e queixas incessantes o aluno 16 trocou de turma, deixando de fazer parte da turma em questão e, por esse motivo, não existe avaliação para o mesmo.

⁵ Este aluno foi transferido para outra turma a meio do período letivo.

atiram materiais uns aos outros, não demonstrando qualquer tipo de respeito ou sentimento de infração pelas suas atitudes.

Também na turma E, a docente das áreas curricular de Português também leciona a História e Geografia de Portugal, porém, a interação dos alunos com a docente é mais diminuta devido ao respeito e ao autoritarismo que predomina nas suas aulas. Poderá dizer-se que esse fator diminui a interação entre os alunos e entre os alunos e a própria professora.

Como estratégias em contexto de sala de aula predominam o método expositivo e a utilização do manual como recurso, seja na exposição de um novo conteúdo ou na exploração de exercícios, sendo por vezes difícil a sua utilização, uma vez que, frequentemente, não existe sequer um manual por par.

A turma é composta por vinte e um alunos, catorze rapazes e sete raparigas, sendo que um dos alunos é constantemente suspenso e, por esse motivo, encontra-se muitas vezes ausente. O espaço encontra-se organizado em três filas, todas organizadas em duplas à exceção de um trio na última linha da fila do meio (**Cf. Anexo F**). Também neste grupo, a indisciplina é um fator dominante e comum à maioria dos alunos que compõem esta turma.

O aluno 3 é um aluno repetente com 16 anos de idade, porém, é a primeira vez que se encontra no 6.º ano. A turma tem dois alunos de Português Língua Não-Materna (PLNM), o aluno 10 é colombiano e o aluno 21 é japonês.

Neste grupo existem três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE's), sendo que, apenas dois deles estão inseridos no Decreto de Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alínea e) do artigo n.º 2. A pertença a este artigo indica que ambos beneficiam de um Currículo Específico Individual (CEI). Contudo, não existe informação suficiente sobre as adaptações a nível de avaliação realizadas a estes alunos. Em elementos de avaliação, os mesmos realizam a prova na mesma data e no mesmo horário que os restantes colegas, mas têm a possibilidade de os acabar junto do docente de Ensino Especial.

Relativamente às potencialidades e fragilidades de ambas as turmas, verifica-se uma elevada falta desmotivação para as aprendizagens, a qual é comum às disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. A esta falta de motivação associa-se

dificuldades de compreensão e interpretação de textos, aspetos transversais a ambas as disciplinas. Em português, em alguns casos, verifica-se a existência de leitura silábica. No âmbito da gramática, os alunos possuem falta de conhecimento de conteúdos de anos anteriores, o que impossibilita a compreensão de nova matéria. Os erros de ortografia e de pontuação são, igualmente, contantes na maioria dos alunos.

Outros aspetos pertinentes para as dificuldades a nível linguístico é o facto de existirem quatro alunos no total de PLNM e seis alunos no total com NEE.

Ao nível da HGP, as fragilidades estão associadas à falta de competências histórico-geográficas. Os alunos não compreendem a matéria e, como tal, não conseguem comunicar. Devido à dificuldade de compreensão, a interpretação é igualmente um problema, sendo que os alunos não são capazes de interpretar mapas, imagens, documentos e outras fontes, tal como já foi referido na introdução.

No que respeita a competências sociais, os alunos demonstram uma elevada falta de responsabilidade, nomeadamente, em relação à inexistência de manuais escolares ou outros materiais necessários à sala de aula, a frequência com que chegam atrasados à aula e o elevado número de ausências. A maioria dos alunos apresenta comportamentos desadequados na sala de aula, de agressividade, desrespeito ao professor e de teor sexual.

Entre alunos é, ainda, possível verificar a existência de preconceitos, dado que existem diferentes culturas na sala de aula; quanto ao papel da mulher e à sua autoridade e relativamente a orientações sexuais diferentes das suas. Existe, pois, algumas dificuldades de trabalho colaborativo entre os alunos, forma de trabalho que não é explorada pelos professores, privilegiando-se o trabalho individual.

As potencialidades relevam-se equitativamente em ambas as turmas, relativamente ao interesse por atividades em forma de jogo, principalmente se forem competitivas; o gosto pela resolução de exercícios no quadro e por esquemas síntese da matéria; a facilidade de comunicação e autonomia e a elevada participação na sala de aula.

A identificação das potencialidades e fragilidades constituiu-se essencial e permitiu a identificação de uma problemática – como melhorar a compreensão leitora e desenvolver as competências histórico – sob a forma de diversas questões que se entenderam como prioritárias para a intervenção pedagógica a desenvolver.

Formularam-se, portanto as seguintes questões:

- Como colmatar as dificuldades de compreensão transversais às diversas áreas?
- Que estratégias poderão ser usadas para enfrentar as dificuldades na escrita e gramática?
- Como promover o gosto pela leitura?
- Que estratégias encontrar para desenvolver competências histórico-geográficas, nomeadamente no que diz respeito à compreensão histórica?

Assim, neste plano de intervenção pretende-se desenvolver diversas estratégias tendo em conta os seguintes objetivos gerais: compreender textos narrativos e compreender história. As atividades implementadas encontram-se mais detalhadas em anexo (cf. **Anexo G**).

As várias medidas implementadas constituíram desafios e tiveram como objetivo experienciar estratégias diversificadas face às fragilidades do contexto, para atingir os objetivos delineados do projeto de intervenção, mas também para se colmatar outras insuficiências curriculares. As avaliações destas tarefas encontram-se expostas nas grelhas de avaliação das tarefas, nos resultados obtidos nos testes de avaliação e nas grelhas de observação realizadas.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

O trabalho desenvolvido no âmbito de Prática de Ensino Supervisionada II, permite criar condições de exploração didática e pedagógica contactando com diferentes níveis de escolaridade, modelos e vertentes do ensino-aprendizagem que se praticam nos contextos de estágio. Durante o processo de prática, em ambos os estágios, houve dois momentos fundamentais: o de **observação** em que era possível fazer uma observação participante, interagindo com alunos e apoiando-os nas atividades em sala de aula, e uma observação não participante enquanto a(s) professora(s) cooperante(s) gerem a turma e o próprio currículo; e o período de **intervenção**, onde se aplica as

hipóteses de ação delineadas em função de um projeto e se abordam os conteúdos estipulados. Considero o período de observação como um período fundamental para estarmos atentas à forma como os alunos reagem a diferentes atividades, como por exemplo, em 2.º CEB, na turma E a leitura de um texto em voz alta era realizada de forma ordeira e os alunos estavam habituados à rotina de leitura alternada por filas; porém, na turma D era sempre complicado realizar este tipo de tarefa pois, normalmente os alunos recusavam-se a ler e não se orientavam durante a leitura alternada. Assim, foi a partir destes hábitos observados que conseguimos adaptar a nossa prática às rotinas dos alunos.

Além disso, também a observação participante permite um contacto de maior proximidade e maior acompanhamento aos alunos com mais fragilidades em determinada área curricular. Inclusive, foi nesse período de observação que no estágio de 1.º CEB conseguimos detetar fragilidades ao nível da comunicação matemática principalmente quando se tratava de explicar como pensaram e/ou como obtiveram determinado resultado. Durante essas duas semanas apercebemo-nos de situações em que os alunos competiam entre si, sem ter noção das regras de sala de aula (respeitar o outro, esperar pela sua vez, colocar o dedo no ar) e da falta de cooperação entre si. Segundo Stornes (2008), “as escolas e as salas de aula são, inevitavelmente, lugares sociais nos quais os alunos aprendem e trabalham em estreita interação social com os seus pares e professor” (citado por Moreira, 2010, p.3). Tal como o autor afirma, é na sala de aula que se promovem formas de estar e valores como o respeito, autonomia, a colaboração e a responsabilidade. Valores esses que, depois, se espelham nas ações que os alunos, enquanto futuros adultos, irão praticar.

A realização dos projetos de intervenção e, simultaneamente, a preparação das atividades para as semanas subseqüentes – durante os períodos de estágio –, dificultou a participação e intervenção da nossa parte devido ao trabalho excessivo que concretizámos em curtos espaços de tempo. A quantidade de trabalho teórico que tínhamos para desenvolver não nos permitiu, por vezes, entregar as planificações no prazo estipulado. A própria experiência de planificação foi diversificada em ambos os ciclos. No 2.º CEB só tínhamos duas áreas curriculares – Português e HGP – o que diminuiu a quantidade de conteúdos a lecionar, mas nem assim se tornou mais fácil,

pois ao conteúdo acresciam as dificuldades prévias dos alunos e a gestão do tempo de aula e da turma. Os 50 minutos disponíveis não permitiam atividades muito elaboradas e, durante as primeiras aulas em que intervim, foi complicado gerir o fator “tempo”. Por vezes, o que planeava para durar 10 minutos ocorria em 25 minutos, o que dificultava a sucessão das tarefas.

As planificações aplicadas no 2.º ano, exceto as da primeira semana, nunca foram cumpridas na sua totalidade. Isto porque, nem todos os alunos demoravam o mesmo tempo a cumprir a tarefa o que por vezes acabava por atrasar a aula em si e a tarefa passava para o dia seguinte. Por esse motivo, nem sempre se conseguia cumprir a planificação semanal. Esse fator era determinante para que não conseguíssemos, de forma alguma, entregar as planificações com uma semana de antecedência.

Outro dos aspetos que considero relevante comparar é a existência, a permanência e o acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE’s) em ambos os estágios. No 1.º CEB, tal como foi referido anteriormente na caracterização da instituição, para um aluno ser admitido não poderia ter “necessidades educativas ou de saúde especiais” (Regulamento de admissão aos estabelecimentos militares de ensino, 2017, p. 2). Apesar desta diretriz, a quando da sua identificação, face às suas dificuldades de aprendizagem em sala de aula, os alunos são acompanhados a Português e a Matemática por uma professora de apoio durante uma hora, uma vez por semana. Em elementos de avaliação não existem diferenciações a esse nível e os alunos realizam as provas no mesmo tempo e segundo os mesmos parâmetros que os restantes.

Já no 2.º CEB, os alunos considerados NEE estavam devidamente sinalizados, contudo, não lhes era prestado nenhum tipo de apoio nas tarefas produzidas em sala de aula. Mas em testes de avaliação, os alunos além do tempo estipulado, poderiam realizar o teste numa outra hora a acordar com o professor do Ensino Especial. Os testes de avaliação eram a única tarefa em que estes alunos recebiam ajuda extra. Ainda assim, de acordo com os testes que realizámos e aplicámos, tanto na turma D como na turma E podemos aferir que os alunos obtinham melhores resultados sempre que tinham acompanhamento. Isto porque o apoio facilitava diretamente as respostas aos alunos, facto esse realçado através do tipo de construção frásica nas questões.

Nenhuma das estratégias está correta podendo levar o aluno a tornar-se desmotivado, desinteressado e ‘preguiçoso’ quanto aos conteúdos a aprender; sendo que, no caso do 1.º CEB, trata-se, fundamentalmente, de uma escassez de recursos humanos – existe uma professora para nove turmas – e de falta de tempo da docente para conseguir acompanhar alunos diferentes com horários diferentes, de diferentes níveis de aprendizagem e de escolaridade. No 2.º CEB não consigo classificar a ineficácia dessa ajuda e/ou desse apoio durante os momentos de avaliação, que tem pouco de contribuição para o conhecimento ou para a construção do mesmo. Neste caso específico, o papel do aluno traduz-se num ‘depósito’ de conhecimento, sem entender o que escreve e na recolha de uma nota que não reflete o seu empenho, mas o empenho de quem lhe fez o teste.

No estágio de 1.º CEB, enquanto grupo de trabalho e, para mim, enquanto futura docente, lidar com a pressão constante tanto dos pais/encarregados de educação como da professora cooperante para cumprir o programa atempadamente, tendo em vista a preparação para as provas de aferição. Além disso, acrescia a responsabilidade em função do que é expectável pela instituição e pelos pais/encarregados de educação. Também a existência de regras de trato e a conduta da própria instituição foram aspetos com os quais tive alguma dificuldade de adaptação nos primeiros momentos de convivência, como por exemplo, no caso de tratar todos os alunos por “você” e dirigir-me ao aluno como “senhor aluno”.

Esse também foi um ponto-chave muito distinto da experiência anterior no 2.º CEB, em que os pais não eram uma figura presente na vida escolar dos filhos e muito menos exerciam pressão para que os conteúdos fossem lecionados, caso tivessem noção disso. O contato com os encarregados de educação foi muito mais distante, alguns deles não marcaram presença nas avaliações intercalares nem em reuniões periódicas com as diretoras de turma. O diálogo com os alunos era realizado através do uso do “tu”, não obstante o facto de nos terem de chamar “Professora Mariana” de modo a estabelecer uma relação de maior autoritarismo sob a forma como eles tratam os colegas e haver alguma distinção no trato. O desafio era tentar equilibrar uma relação assertiva *versus* uma relação amistosa com os alunos. A relação entre os alunos e entre professor-aluno eram desafios permanentes e diários pois nem sempre se sabia como reagir a

determinadas situações e como é que os próprios alunos reagiriam à nossa reação – nomeadamente em termos de comportamentos desadequados.

O tipo de atividades desenvolvidas também diferiu bastante entre um estágio e outro sendo que, em 2.º CEB também tivemos em atenção o modo como as professoras queriam que os conteúdos fossem dados, seguindo as suas metodologias e estratégias e sem fugirem do que já fora estipulado desde o início do ano letivo. No 1.º CEB, apesar dos conteúdos variados e do curto espaço de tempo para os lecionar, conseguimos integrar com facilidade o que nos permitiu sair da nossa zona de conforto e “obrigou-nos”, em certa medida, a experienciar novos instrumentos e novas metodologias aplicadas ao espaço sala.

O sucesso na implementação das atividades deve-se ao facto de este ter sido o único estágio (1.º CEB), em que nos deparámos com uma professora cooperante. Cardoso (2013) refere que o professor cooperante partilha a informação com os seus pares, sobretudo com os mais inexperientes. Tem consciência de que só assim o ensino poderá progredir, pois esse é o objetivo social (p. 76). Desse modo, ser cooperante em todo o seu sentido significa ser dinâmico seja para construir materiais, decidir estratégias, metodologias, dar conselhos, saber trabalhar em grupo e aprender mutuamente, e esse foi um fator determinante para nós.

Na turma do 2.º ano, as atividades em que denotámos maior interesse foram sempre as que exigiam a manipulação táctil de objetos, como por exemplo na exploração dos “Pentaminós” ou na experiência com a farinha Maizena sobre a propriedade dos materiais. Já nas turmas de 6.º ano, os alunos tiveram mais interesse nas situações de jogo ou de exploração do livro “O dia em que mataram o rei”; atividades essas que despoletaram o entusiasmo nos alunos que se mostraram empenhados em querer aprender mais.

Considero a flexibilidade curricular uma das minhas maiores fragilidades – principalmente no estágio de 2.º CEB – e revelado em contexto de sala, pois, por vezes quando estipulo uma estratégia para uma aula não consigo arranjar alternativas imediatas, mesmo sabendo que a que selecionei na planificação não se está a mostrar adequada e não está de todo a resultar. Além disso, em situação de comportamentos

desadequados tenho dificuldade em reagir de forma calma e tentar entender as duas versões da história, podendo escalar facilmente ao “grito” de uma forma autoritária.

PARTE II

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Durante o período de observação realizado constatou-se que os alunos tinham dificuldades ao nível da compreensão em ambas as áreas curriculares (Português e HGP). Assim, ao nível da área curricular de Português a dificuldade prendia-se com as tarefas de interpretação e explicitação do sentido de texto e em História e Geografia de Portugal as fragilidades residiam na recolha de informação a partir de imagens, gráficos ou até de excertos textuais (documentos). De forma a atender a estas dificuldades demonstradas pelos alunos, este estudo é uma articulação entre o Português, através das narrativas de José Jorge Letria, e o conhecimento histórico associado.

As narrativas selecionadas encontravam-se em concordância com os conteúdos a abordar e, desse modo, considerou-se relevante utilizá-las como estratégia para a aprendizagem da História e para desenvolver competências nas duas áreas através da integração curricular. Este conceito de integração curricular, que será abordado de forma mais detalhada no próximo ponto, permitiu a exploração de textos que narram eventos históricos definindo as seguintes questões-problema:

- Qual o papel do professor e do aluno no ensino-aprendizagem na construção do conhecimento histórico a partir de literatura infantojuvenil?
- Será a literatura infantil uma fonte histórica possível para adquirir conhecimento histórico?

A partir da identificação da problemática, - **de que forma a compreensão leitora pode ajudar a desenvolver competências históricas?** - foram definidos os objetivos gerais, sob os quais se orientou a intervenção: promover as competências de compreensão leitora e desenvolver e construir conhecimento histórico a partir de literatura infantojuvenil.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Feita a apresentação do estudo, passar-se-á à fundamentação teórica que inclui alguns dos conceitos centrais neste trabalho, ligados, sobretudo, à Literatura e à História.

5.1. Literatura infantojuvenil

Não existe uma única definição para a literatura infantojuvenil pois esta noção não é consensual. A esta noção poderemos associar expressões como “literatura para crianças”, “literatura juvenil” ou “literatura infantil”, mas, de todas elas, qual será a forma correta de mencionar a literatura? Segundo Rocha (2013), “é esta dispersão terminológica, os seus limites, a sua existência e autenticidade que dificultam a sua definição” (p.16). Existem autores que nos oferecerem definições distintas para o significado da literatura infantil. Por exemplo, enquanto que Mendes (2009) considera que designa “una comunicación literária ou paraliteraria que se estabelece entre un autor adulto y un lector infantil o juvenil” (p. 12), Ramos (2007) considera que a expressão “literatura infantil” só se pode usar se estivermos perante “uma produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo por uma faixa etária” (p. 67).

Apesar do público dos livros infantis e juvenis representarem faixas etárias diferentes e com interesses distintos, o que se reflete nas leituras que procuram, o termo usado ao longo do relatório será o de *literatura infanto-juvenil*, até porque a literatura selecionada poderá ser lida para e por ambos os públicos. O enquadramento do termo em géneros literários é, de acordo com os autores, uma tarefa complexa, no qual as categorias e a definição das mesmas dependem do texto (forma/conteúdo), funcionalidade do texto (didática/edificante/lúdica) ou do leitor (idade/sexo). A classificação tradicional divide os textos literários em três categorias: o texto narrativo, o texto lírico e o texto dramático – porém só se mencionará o modo narrativo.

Neste seguimento, Patriarca (2012) categoriza as obras para crianças da seguinte forma (p.59):

Tabela 1 - Categorias de géneros e subgéneros literários

<u>Modo</u>	<u>Género</u>	<u>Subgénero</u>
Narrativo	Conto	- Conto da tradição oral - Conto realista - Conto fantasioso ou de tema histórico
	Relato de viagem	
	Novela de costumes	
	Romance de aventuras	
	Livro didático-literário e biografia	
	Fábula	

Fonte: ALICE – Amostra de Livros Infantojuvenis Catalogados para o Estado [adaptado de Rocha, 2013]⁶

As narrativas selecionadas para este estudo, da autoria de José Jorge Letria, pertencem ao grupo de livros didático-literários e às biografias que correspondem a um tipo de narrativa enciclopédica que procura promover a aprendizagem e a construção de conhecimento. Estas obras podem ser obras de divulgação histórica, de relatos de vida de alguém ou ainda de memórias de personalidades relevantes. De acordo com Patriarca (2012), estas obras são utilizadas como meio de exaltação patriótica e afirmação nacional (p. 56, citado por Rocha, 2013, p. 26).

Tal como já foi referido anteriormente, as obras de índole infantojuvenil têm diferentes finalidades: didática, edificante e lúdica. A finalidade edificante pretende formar moralmente os leitores, face aos valores da sociedade vigente. A finalidade didática tem como objetivo instruir o leitor e, normalmente, transmitir conhecimentos escolares. Finalmente, o objetivo lúdico tem como princípio subjacente a diversão, o objetivo fundamental é dar prazer à criança e entretê-la. No caso dos textos selecionados, só a finalidade didática deve ser tida em conta.

Desse modo, o professor deverá realizar o papel de mediador entre o aluno e as obras literárias com interesse mostrando aquelas que, implicitamente, partilhem valores

⁶ A ALICE é uma base de dados bibliográfica digital construída pela autora Raquel Patriarca a propósito da sua tese de doutoramento “O Livro Infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940 – Uma Perspetiva Histórica”. Nessa base de dados é possível encontrar diversos níveis de informação sobre os livros infantojuvenis no período tratado pela autora, tais como o título da obra, autor(es), ilustradores, data e local de publicação, editor, coleção, género literário, assunto e função da obra, entre outros (Patriarca, 2012, pp. 6-7).

éticos e sociais ou que mais se adequam à situação/realidade em vigor. Denote-se que “os textos da literatura infantil ajudam a ler e a interpretar o mundo” (citado por Azevedo e Barros, 2015, p.7), isto é, além do fator cultural que a leitura exerce sobre o indivíduo, esta também possibilita que quem lê se aperceba do mundo em que vive e, simultaneamente, desenvolva a sua criatividade, imaginação e estimule a curiosidade. Na perspectiva de Petit (2015) “o livro é, antes de tudo, um espaço físico no qual se produz um encontro entre o leitor e o autor” (citado por Taberero-Sala, 2017, p.185).

Relativamente aos objetivos da literatura infantil, Morgado (2010, p.13) considera-a como uma prática social e cultural, que auxilia na compreensão dos sentidos e das ideologias que circulam nas sociedades, do modo como estas se organizam e dos mitos que estão subjacentes aos modos de vida dominantes de uma determinada sociedade (citado por Azevedo, 2010, p.48).

A literatura permite que o leitor crie um mundo à parte para o qual é transportado sempre que se depara com uma leitura prazerosa; mas também prepara os alunos para situações reais - é por esse motivo que se deve promover a leitura tanto na escola como em casa - seja por obrigação ou por simples prazer. No próximo ponto, serão apresentados programas curriculares que promovem a educação literária das crianças desde o jardim de infância até ao ensino secundário.

5.2. Educar para a literacia

De acordo com o que define o PISA⁷, a literacia em leitura significa “compreender, usar e refletir sobre os textos escritos, com o intuito de alcançar os seus objetivos, adquirir conhecimentos, desenvolver o seu potencial e participar na sociedade” (OCDE, 2010, p. 38).

A experiência da leitura começa nos primeiros anos de vida de uma criança, mas só no contexto escolar é que se realiza a sua formalização, segundo as atividades e as respetivas metas de aprendizagem. A alteração das políticas educativas permitiu o fomento da leitura como tarefa que permite, de acordo com Pontes e Azevedo (2008),

⁷ O PISA – Programme for International Student Assessment – é um programa internacional de avaliação de estudantes que pretende avaliar de forma comparada, entre países da OCDE, a capacidade de jovens estudantes com quinze anos de idade para utilizarem os conhecimentos adquiridos. Ver <http://www.oecd.org/pisa/>

ao aluno buscar as várias interpretações, os significados omitidos no texto, a ligação com outros textos, além do que está sendo lido, o referencial de leituras anteriores do leitor e sua ligação com o texto atual, bem como outras práticas que possibilitem a compreensão do texto lido e sua importância para a leitura de universos mais amplos. (p. 4)

A leitura terá de ser significativa para o aluno e deverá “aproximar-se dos fatores pessoais do sujeito, tanto das suas experiências como das suas necessidades e interesses” (Martins, 1994; Pontes e Azevedo, 2008, citado por Rocha, 2013, p.41). Assim, só a partir deste pressuposto é que o aluno compreenderá o que lê, assumindo que ler significa decifrar. A escola deverá assumir-se como responsável na formação de jovens leitores.

Segundo Magalhães (2009), a leitura proporciona a formação de leitores intelectualmente mais desenvolvidos, capacitando-os para refletir criticamente sobre o seu meio envolvente. Assim, o autor afirma que “a leitura revela-se catalisadora na libertação do pensamento e no desencadear de reflexões fundamentais, permitindo novos posicionamentos perante diversos aspetos e questões que afetam a humanidade” (p. 71). Dominar a leitura possibilita que o indivíduo se torne autónomo, crítico e mais culto.

Educar para a literacia, na perspectiva de Azevedo (2011), envolve a seleção dos materiais escritos de acordo com a sua pertinência e o tratamento desses dados. Inclusive, considera os livros de literatura infantojuvenil, se adequadamente explorados pelo professor/mediador, como objetos motivadores da leitura que permitem às crianças familiarizar-se com “determinados padrões de estruturas narrativas/poéticas, além de as ajudar a fertilizarem consideravelmente o conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais e, mediatamente, também o modo como lêem e interpretam o mundo” (Azevedo, 2011, p. 6). Existem atividades impulsionadoras que possibilitam que a criança se torne um leitor – algumas das que serão detalhadas no ponto referente à metodologia – entre as quais destaco as seguintes: ouvir ler uma história, conversar sobre ela, explorar o texto, as convenções utilizadas na escrita e a articulação com as experiências de vida.

Neste contexto de educar para formar leitores, Pereira (2009) realça a importância da existência de condições para que os alunos se iniciem na leitura crítica. Pois, de acordo com Azevedo (2011), “o que dizemos e a forma como o exprimimos inclui sempre uma determinada visão ideológica do mundo, cuja consciencialização e questionamento são operados pelo exercício de uma literacia crítica” (p. 11). Sendo assim, podemos considerar que a literacia crítica corresponde,

àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construir significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto. (Pereira, 2009, p. 19)

Simões e Azevedo (2009) consideram que “formar leitores críticos e competentes não constitui tarefa fácil” (p. 91). Porém, considero que promover boas práticas de literacia também implica um esforço acrescido da parte do docente – estas práticas são opcionais – em selecionar textos que lhes despertem interesse e que os motive para a leitura. Poderá ser a partir desses textos que a criança crie processos de aprendizagem e adquira competências.

No sistema educativo português existe um programa que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do gosto pela leitura. O programa de Português para o Ensino Básico⁸ pressupõe que os alunos dominem a designada “Educação Literária”⁹. O objetivo essencial deste programa é fomentar em sala de aula a presença de textos e não apenas de “excertos, fragmentos soltos e desgarrados, adaptações desastrosas” (Balça, 2007, p. 132). Associado à Educação Literária está intimamente ligado o conceito de *Content Area Literacy* (Moss, 2005; Brozo, 2010). Segundo Moss (2005), este conceito traduz-se na forma como o professor integra a leitura na organização da aula e da disciplina em si.

⁸ Este programa permitiu à Escola (desde o jardim de infância até ao secundário) propor um conjunto de livros, por anos de escolaridade. Também propõe várias atividades e estratégias para criar hábitos de leituras noutros contextos, nomeadamente em família e em bibliotecas públicas (citado de Rocha, 2013, p. 43).

⁹ Educação Literária reúne todos os livros de referência indicados nas Metas Curriculares de Português e incluídos no Plano Nacional de Leitura.

De acordo com Brozo (2010), o professor reconheça como o pensamento, a leitura e a comunicação são inseparáveis do conteúdo das disciplinas. O mesmo autor dá o seguinte exemplo: um aluno para revelar conhecimentos alargados de ciências terá de ser capaz de revelar competências de literacia e de comunicação que lhe permitam adquirir cada vez mais informação e conceitos complementares através da prática da leitura e da escrita. É necessário colocar de lado a ideia de que existe uma dicotomia entre aprender a ler e ler para aprender.

Mesquita (2011, pp. 2-3) reafirma a ideia anterior e acrescenta outras vantagens da leitura, assim a mesma

(...) enriquece o seu vocabulário, melhora a sua ortografia, aperfeiçoa a sua capacidade de redação e amplia permanentemente os seus horizontes culturais
(...) ajuda a crescer, a amadurecer e a superar obstáculos e dificuldades da vida
(...) levando-o a imaginar, a pensar, a criticar e a conhecer.

Gomes (2007) recomenda o uso precoce de livros infantis pois,

(...) o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia. (p. 5)

Na perspectiva de Brozo (2010), o desenvolvimento de capacidades como o ensino da leitura será substituído pela aquisição e construção de conhecimento através da leitura. Pois, aproximar, desta forma, as disciplinas da língua pode ser a chave para atrair a curiosidade dos alunos bem como o alargamento de ideias e de conhecimentos de conteúdo (Brozo & Simpson como citado em Brozo, 2010).

Richard Vacca (citado em Moss, 2005), um especialista em *content area literacy*, afirma:

I think content area literacy begins the moment a child uses reading to learn or to enjoy or to inquire. As soon as kids are learning to read they are reading to learn; they are reading to enjoy, to inquire. I don't separate learning to read and reading to learn. That is kind of a false dichotomy. What motivates kids to want to learn to read is that they are learning from what they read or they are enjoying what they read. The emphasis is on the uses of reading which begin very early in one's development, using reading for lots of purposes - that's where content literacy begins. (p. 50)

Relativamente às atividades de registo em contexto escolar, Moss (2005) refere que as mesmas podem envolver os alunos na utilização da escrita como uma tarefa reflexiva destinada a facilitar a recuperação da informação. E que os registos dos alunos realizados nos cadernos documentam as informações que podem incluir: perguntas sobre o conteúdo, reflexões sobre o que os alunos aprenderam (escritas ou ditas pelo professor), gráficos ou esquemas de procedimentos ou de acontecimentos. Estas atividades informais de escrita possibilitam aos alunos escrever com um propósito significativo acerca dos conteúdos de aprendizagem em qualquer disciplina, seja música, matemática, ciências ou história. Além disso, estes registos facultam aos professores informações sobre o grau de compreensão dos assuntos sobre um conceito particular (Moss, 2005, citado por Barros, 2015, p. 12).

As situações anteriormente referidas demonstram na perspetiva de Moss (2005), significam que

a *content area literacy* pode assumir no currículo nos níveis de escolaridade iniciais, sugestões essas que constituem um meio de combinar naturalmente a literacia e a aprendizagem de conteúdos, por forma a ajudar os alunos nos níveis de escolaridade iniciais a desenvolverem competências de literacia necessárias para terem sucesso quer na escola quer futuramente no local de trabalho. (citado por Barros, 2013, p. 12)

O mundo onde vivemos atualmente está sempre em mudança, colocando tanto aos indivíduos como às comunidades desafios constantes e em que a leitura cada vez é mais importante pois é uma competência que nos possibilita “ler o mundo” (Silva, 2013, p. 311). De acordo com Silva (2013), a capacidade de aceder à informação escrita por meio da leitura “(...) torna-se um fator determinante de cidadania, sendo tal competência imprescindível à real participação do cidadão em praticamente todas as atividades” (p. 311). Tal como veremos no próximo ponto, a competência da compreensão leitora é essencial para a aprendizagem ao longo da vida, na qual procuramos incessantemente a atualização de informação.

5.3. Compreensão leitora

A aprendizagem da leitura, como já foi referido, é uma das primeiras tarefas que concretizamos em contexto escolar. Sim-Sim (2007) define compreensão como a “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (p. 7).

Destaca-se o Plano Nacional de Leitura (PNL) – já referido anteriormente – em vigor desde 2007, que propõe um conjunto de textos recomendados em função do ano de escolaridade (desde o jardim de infância até ao nível secundário). Assim, o PNL assume perante a Escola um papel essencial no fomento da leitura, na formação de jovens leitores e na proposta de estratégias feita aos professores para aplicar segundo as atividades a desenvolver. As políticas educativas atuais defendem que a promoção da leitura deve assentar na perceção do aluno em

buscar as várias interpretações, os significados omitidos no texto, a ligação com outros textos, além do que está sendo lido, o referencial de leituras anteriores do leitor e sua ligação com o texto atual, bem como outras práticas que possibilitem a compreensão do texto lido e sua importância para a leitura de universos mais amplos. (Pontes e Azevedo, 2008, citado por Rocha, 2013, p. 41)

A função da leitura depende do seu objetivo, ou seja, se pretendemos compreender o que está escrito ou se apenas pretendemos decifrar a mensagem.

Atualmente, ler é uma ferramenta imprescindível nesta *Era Digital* tendo em conta que a utilizamos nas diversas atividades diárias, seja no uso do telemóvel ou na leitura das placas de informação. De acordo com Sim-Sim (2007),

A compreensão beneficia, (...) da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui. Simultaneamente, tal como num círculo virtuoso, a leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos. (p. 8)

Segundo a perspetiva da autora, a compreensão do leitor é influenciada fundamentalmente pelo conhecimento prévio que este tem sobre o assunto. Diversos autores consideram que a leitura proporciona a formação de leitores mais desenvolvidos a nível intelectual e com mais capacidade para refletir criticamente sobre o ambiente em

que vivem. A organização textual, os próprios textos e o conhecimento que o leitor obtém daquilo que lê, influenciam a sua compreensão sobre o conteúdo. Assim, cabe ao docente familiarizar os seus alunos com os diversos géneros textuais de modo a ensinar estratégias de leitura e outras específicas de um tipo de texto (Sim-Sim, 2007).

Como tal, torna-se essencial em contexto de sala de aula realizar-se sempre uma atividade de pré-leitura em que se fomenta a participação dos alunos na partilha dos seus conhecimentos prévios sobre o tema.

Além disso a mesma autora refere que,

Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que leem (...). Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos. (p. 15)

Também Sequeira (1984) refere que compreender é “apercebermo-nos de algo, retermos o seu significado, sermos capazes de o relacionar com fatos já por nós conhecidos e usar ou aplicar essa informação numa situação nova” (citado por Azevedo, 2006, p. 87). Depreende-se, então, que a função deriva da compreensão, seja ao nível da leitura ou da escrita. Isto é, quando lemos – seja em que suporte for – procuramos decifrar a mensagem e a informação que contém. Porém, a nossa compreensão deriva de duas variantes: o conhecimento prévio sobre a temática e o conhecimento do vocabulário do texto.

Os interesses e a atitude do leitor face à leitura são fatores que influenciam, na perspetiva de Romero e González (2001) e Lencastre (2003), a compreensão da leitura. Para Irwin (1986) e Romero e González (2001), o interesse no material de leitura, por parte dos discentes, gera motivação nos mesmos, e estes leem com mais compreensão o material que lhes desperta interesse em detrimento daquele não lhes suscita interesse, mesmo quando o nível da exigência de leitura é o mesmo. Deste modo, as expectativas relativamente à tarefa e às experiências anteriores influenciam, também, a compreensão na leitura (Romero e González, 2001). Em geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem são muitas vezes as que têm falta de motivação e expectativas baixas relativamente à tarefa, e baixa persistência para a sua realização, o que dificulta o ensino da compreensão na leitura (Romero e González, 2001). A descodificação é, igualmente,

um dos fatores que influencia a compreensão da leitura (Lencastre, 2003; Sim-Sim, 2007). Os leitores que apresentam dificuldades na decodificação dedicam uma parte significativa da sua atenção à identificação das letras e das palavras, limitando os recursos da sua atenção para outros processos envolvidos na compreensão da leitura.

Para Barros (2015),

Reconhece-se a compreensão na leitura como um processo ativo, em que o leitor não se limita unicamente a receber a informação, mas a constrói-la de acordo com os seus conhecimentos acerca da língua e do mundo, interagindo-os com o texto, e como um processo interativo, dado que o leitor vai construindo paulatinamente o significado do que é lido. (p.28)

De acordo com Barros (2014), temos vindo a assistir ao longo dos últimos anos a uma crescente criação de iniciativas e disponibilização de recursos que pretendem fomentar a utilização do texto literário na sala de aula. Os incentivos recorrem também à proposta da sua utilização nas ações voltadas para o desenvolvimento de competências na área da língua e para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Na ótica de Giroto e Simões (2013), o manual escolar continua a ter “um peso” bastante considerável nas práticas pedagógicas com os alunos constituindo com frequência como o único recurso pedagógico-didático no contexto da sala de aula. No que diz respeito à área de Língua Portuguesa, limita o acesso dos alunos a obras de literatura infanto-juvenil, na sua versão integral (Lopes, 2009), embora se reconheça ser comum encontrar nos manuais escolares a presença de textos literários, de autores consagrados (Giroto e Simões, 2013). Apesar de, frequentemente, esses textos serem apenas traduções, excertos e adaptações que culminam na “autêntica destruição e banalização da complexidade estrutural do texto literário: os textos são reduzidos, simplificados ou objecto de uma reescrita pela qual o estilo original e único é profundamente alterado” (Azevedo, 2006, p. 52).

Seguidamente, veremos como também a ilustração tem impacto na compreensão leitora. De acordo com Ramos (2007; 2010), a ilustração no espaço da literatura infantil tem diversas funções: a ilustração, além de ter um papel determinante na atração da atenção e interesse do leitor, cativando-o para a leitura do texto, também atua na mediação do discurso verbal, apoiando a decodificação do(s) sentido(s) do mesmo, pode funcionar como complemento do texto, permitindo o deslocamento de várias

informações para as ilustrações; pode apresentar-se como forma de aprofundar o sentido do texto, ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo ou abrindo outras possibilidades narrativas; ou, ainda, «substituir» o texto, preenchendo as suas lacunas ou integrando outras hipóteses, além das referidas pelo narrador e/ou personagens. Também Silva (2010) afirma que as ilustrações possuem “um papel determinante na percepção, na decodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal” (p. 331).

Seguindo a ótica de Balça (2007), os manuais escolares não podem constituir o único recurso pedagógico-didático na sala de aula, particularmente para promover o desenvolvimento, nos alunos, de competências como a leitura e a escrita (citado por Barros, 2015, p. 31).

Yopp & Yopp (2006), estabelecem o princípio de que a literatura de qualidade constitui uma componente fundamental para aprendizagem em contexto sala de aula e, que os professores devem envolver os seus alunos em pensamentos complexos acerca da literatura, efetuando conexões com a mesma e respondendo à literatura de uma forma que enriqueça a sua vida. As autoras desenvolveram um vasto conjunto de tarefas de leitura baseadas na literatura – *Literature based reading activities* – tendo como objetivo “inspire students to bring themselves to the literature, engage with ideas in books, and expand their understandings and responses through interactions with peers” (Yopp & Yopp, 2006, p. vii). O modelo de leitura proposto valoriza o leitor atendendo aos seus conhecimentos, às suas perspetivas, às vivências e às experiências pessoais, como contributos para a construção dos significados textuais, para a interpretação de um texto (teoria *reader-response-criticism*), defendendo a aprendizagem a partir dessas redes de conhecimento e experiências de acordo com a perspetiva cognitivo-construtivista da aprendizagem e, atribuindo especial ênfase às interações com os seus pares – tal como o pressuposto da teoria sociocultural da aprendizagem.

As autoras dividem o modelo de leitura dos textos literários em três momentos ou atividades: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Estes momentos têm objetivos específicos e distintos, embora concorram todos para a consecução de um objetivo comum: apoiar e enriquecer as interações do aluno com o texto. Esta divisão é, também, defendida no Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009), onde é possível ler:

No desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

i) Na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido.

ii) A leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de seleção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc.

iii) A pós-leitura engloba actividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos. (p. 70)

Dada a importância dos diferentes momentos no modelo de leitura proposto por Yopp & Yopp (2006), e uma vez que a compreensão na leitura beneficia da implementação de um conjunto de estratégias de leitura que se mobilizam antes, durante e após a leitura (Sousa, 2007), considera-se ser adequado e relevante esclarecer alguns dos objetivos definidos para cada um desses momentos (Yopp & Yopp, 2006; Sousa, 2007; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009).

Assim, as atividades de pré-leitura têm alguns objetivos, entre eles:

1. Ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto abordado no livro (Yopp & Yopp, 2006; Sousa, 2007);
2. Possibilitar e promover uma efetiva igualdade de oportunidades a todos os alunos de terem acesso a conhecimentos enciclopédicos (Lopes, 2009). Ou seja, conhecimentos gerais sobre o mundo em que vivemos e estes poderão ser obtidos através da experiência e dos *media*;
3. Promover respostas pessoais e afetivas, por parte do aluno, mostrando-lhes que os seus conhecimentos, vivências e experiências são importantes (Yopp & Yopp, 2006);
4. Despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura (Yopp & Yopp, 2006; Azevedo, 2006b; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009), através, por exemplo, da criação de hipóteses sobre o conteúdo do livro.

As atividades do período de durante a leitura têm como intenção que o aluno compreenda o texto e as relações que estabelece com ele. Portanto, as atividades durante

a leitura devem permitir o desenvolvimento de um conjunto de competências, tais como:

1. Preparar os alunos para utilizar estratégias de compreensão;
2. Fazer sínteses à medida que lê e fazer ligações entre os seus conhecimentos e experiência pessoais e o texto (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007);
3. Consciencializar os alunos da estrutura do texto e incentivar o seu uso (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007);
4. Facilitar a compreensão dos alunos acerca das personagens, eventos, temas e ideias do texto (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007);
5. Promover a construção ativa e colaborativa de sentidos e interpretações (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007);

Segundo Pontes e Barros (2007), é durante a leitura que o aluno mais se envolve com o texto e se interroga, «preenche os espaços em branco», uma vez que “o texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor que faça parte do seu trabalho” (Eco, 1994, p. 9).

O momento de pós-leitura é possivelmente um momento de confirmação, de informação das expectativas criadas antes do início da leitura ou durante a fase de leitura (Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009) e de reorganização de ideias (Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009). Este momento tem como finalidades, as seguintes:

1. Incentivar respostas pessoais estabelecendo relações, por exemplo, uma conexão entre as personagens e acontecimentos do texto com a sua própria experiência (Yopp & Yopp, 2006; Lopes, 2009);
2. Incentivar a reflexão sobre o texto, convidando, por exemplo, os alunos a identificarem o que é mais significativo para si (Yopp & Yopp, 2006; Lopes, 2009);
3. Facilitar a organização, análise e síntese de ideias do texto (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007);
4. Promover oportunidades para partilhar e construir interpretações com os seus pares (Yopp & Yopp, 2006; Lopes, 2009);
5. Estimular conexões entre os livros e com a experiência pessoal dos alunos (Yopp & Yopp, 2006).

A exploração das obras infantojuvenis selecionadas, no âmbito do presente estudo, seguirá os princípios do Programa de Leitura Fundamentando na Literatura (Yopp & Yopp, 2006). Assim, no ponto referente à metodologia serão explicitadas as estratégias desenvolvidas nos três momentos de leitura bem como justificadas as opções tomadas. As obras selecionadas foram trabalhadas em duas áreas curriculares, Português e HGP, mas numa ótica de integração curricular, conceito este que será mais detalhado no ponto seguinte.

5.4. Integração curricular

A integração curricular é, de acordo com Beane (2002), uma “conceção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas (...) sem considerar as fronteiras das áreas de estudo” (p. 10). Por outro lado, na perspectiva de Alonso (2013) integração curricular “possibilita a mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta” (p.54). Assim, a integração curricular permite uma integração entre áreas do saber e entre temáticas, sem que seja necessário existir uma separação de conteúdos. Ou seja, aquando da integração devemos planear em função do tema e não da área disciplinar pois, integrar significa que os temas não são abordados de forma fragmentada, mas que são abordados de forma global.

Junto dos alunos facilmente se consegue realizar integração curricular? a partir do momento em que procuramos integrar as suas realidades nas aprendizagens escolares. A escola que queremos, atualmente, deverá tornar as aprendizagens o mais significativo e durador possível e só aproximando a escola à sua realidade o conseguirá concretizar. Além da integração curricular torna-se, assim, essencial a reorganização curricular das áreas do saber, tornando-as próximas do meio ambiente e contribuindo para a significação desses conhecimentos. É, então, fundamental perceber quais as vivências das crianças e como é que essas experiências as podem ajudar a aprender.

Como afirmam Iran-Nejad, McKeachie e Berliner (1990), “quanto mais um acontecimento é, significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo,

metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado” (citado por Beane, 2002, p. 16). Esta fusão de contextos permite que a criança se sinta mais motivada a aprender e, simultaneamente, adquira competências de raciocínio que lhe permita aceder a esse conhecimento facilmente.

Importa agora realçar a distinção entre integração curricular e multidisciplinaridade; sendo que a primeira corresponde a um tema central do qual derivam vários conceitos de várias disciplinas, tal como se pode observar no esquema seguinte:

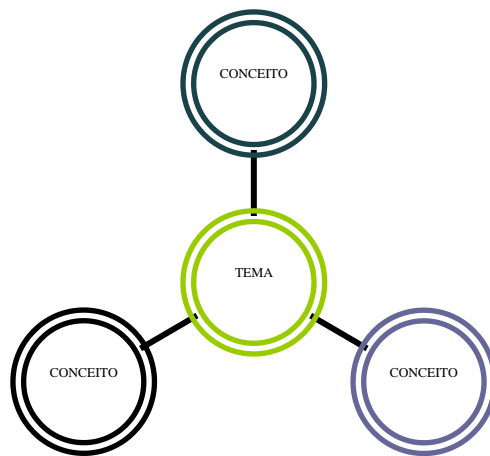


Figura 1 - Esquema representativo da integração curricular [adaptado de Beane, 2002, p. 22].

Quanto à multidisciplinariedade, podemos considerá-la semelhante à separação das disciplinas, como é possível observar na figura que se segue:

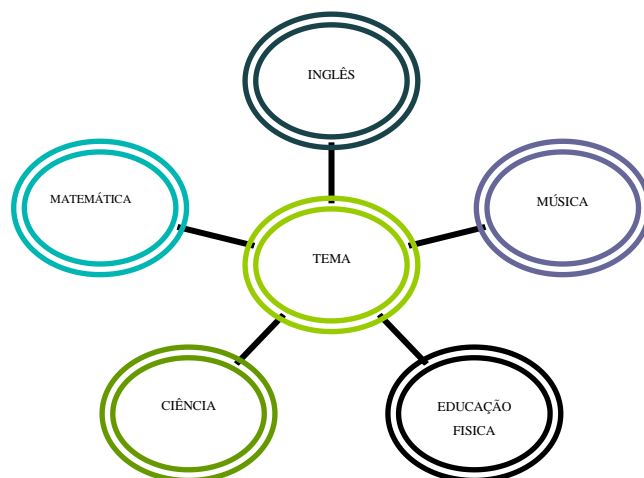


Figura 2 - Esquema representativo da multidisciplinariedade [adaptado de Beane, 2002, p.23].

A principal distinção entre as duas estratégias mencionadas corresponde ao modo como um só tema se organiza em função das áreas curriculares. Enquanto que na multidisciplinaridade os alunos experienciam o mesmo tema nas perspectivas das áreas curriculares; na integração curricular, os alunos envolvem e mobilizam os seus conhecimentos de múltiplas áreas para realizarem a atividade. Para tal, como referem Bellack & Kliebard (1971) a multidisciplinaridade começa e termina com os conteúdos disciplinares, contudo, a integração curricular inicia e acaba na resolução das questões e problemas (citado por Beane, 2002, p.23).

De seguida, irá ser apresentado uma ideia de como a integração curricular entre as disciplinas de Português e HGP tem repercussões no ensino de ambas.

5.5. Literatura e educação histórica: o seu potencial didático para o ensino da História

As narrativas dão suporte à imaginação dos alunos e, por esse motivo, é essencial dar importância à contribuição que cada aluno tem para dar à sociedade. Além de dar a conhecer os modos de vida da sociedade atual, também ajudam a criança a compreender outras vidas antigas e o modo como se organizavam as sociedades. Segundo Freitas e Solé (2003), Kieran Egan¹⁰ foi o pedagogo que mais investigou a utilização das narrativas na sala de aula, pois, de acordo com o mesmo, as narrativas transmitem ao leitor um saber cultural, no que diz respeito ao espaço e ao tempo da história.

Lloyd (1993 in Barca e Gago, 2004) assume que é possível o uso da narrativa no ensino da História, desde que o currículo e os programas assim o permitam. Inclusive, Gallie (1964 in Barca e Gago, 2004) refere que a própria História é uma narrativa através das generalizações dos feitos e dos comportamentos humanos. Isto é, tanto a narrativa como a História contam ou narram uma sequência de acontecimentos. Pois, esta é uma disciplina de índole descritiva e explicativa.

¹⁰ Egan tem trabalhado o lugar da imaginação na educação, especialmente na formação de professores e na teoria do currículo.

History is much more than only a matter of historical studies. It is an essential cultural factor in everybody's life, science human life needs an orientation in the course of the time, which has to be brought about by remembering the past. Historical studies are a systematic way of performing this function of orientation (Rusen, J., 2005, p.11, citado por Freitas 2008, p.3)

A História, como ciência, é uma modalidade específica de conhecimento que emerge das carências que os seres humanos sentem em “orientar-se em função das mudanças que experimentam no seu mundo e em si mesmos” (Rüsen, 2001, citado por Amaral, Alves & Pinto, 2012, p. 4). Também Stearns (2008) percebe a História como a área curricular que nos ajuda a compreender a mudança e o processo através do qual a nossa sociedade se transformou no que é hoje (citado por Amaral et. al., 2012, p.4). A História potencia o desenvolvimento de competências que são consideradas importantes no mundo atual, tais como a capacidade de refletir sobre o conhecimento, analisando a informação e respeitando as evidências, a capacidade de reconhecer e valorizar argumentos bem fundamentados, o desprezo pela mera polémica e a procura de contextualização, tentando compreender a intenção de cada discurso ou ato. (Howson, 2009, citado por Amaral et. al., 2012, p. 5)

Com base no currículo, a História e o seu ensino reúnem potencialidades na formação de jovens, entre as quais destaco as seguintes:

1. Desenvolvimento de abordagens reflexivas face ao conhecimento, não ficando limitado a explicações únicas, procurando razões, intenções e lançando hipóteses de explicação fundamentadas;
2. Necessidade de contextualização dos factos, tentando discernir intencionalidades e/ou constrangimentos;
3. Compreensão do que muda e do que permanece, de situações de crise e de progresso, evitando atitudes de desistência face a adversidades;
4. Desenvolvimento de atitudes críticas face ao conhecimento, admitindo a sua revisibilidade e provisoriedade (características próprias do conhecimento histórico);
5. Capacidade de orientação no tempo e de projeção de factos e situações no tempo, acrescida da sua localização em diferentes espaços e sua contextualização (Amaral et.al., 2012, pp. 4-5).

De acordo com Amaral et.al. (2012), “a História faz-se através da leitura, interpretação, análise e comparação de fontes. É fundamental que os alunos aprendam a trabalhar com as fontes históricas de modo a terem uma noção mais aproximada do que

é a História e de como esta se constrói” (p.13). Como já foi referido no ponto anterior, a leitura oferece ao leitor diversas vantagens. Autores como Gomes (2007) e Mesquita (2011) mencionam a leitura como a aprendizagem que cria um ser humano livre, culto e crítico do seu meio ambiente. pois enriquece o seu vocabulário, desenvolve a sua capacidade de pensamento e de redação. Segundo a investigação de Ribeiro (2011), sobre a educação histórica,

“a identificação e compreensão dos processos de aprendizagem e construção do pensamento histórico devem ser realizadas por meio da análise das produções dos estudantes, especialmente as narrativas elaboradas em contextos de aula” (p.2).

A educação histórica surgiu em Inglaterra, em finais dos anos 70 e, em Portugal ganhou destaque com os estudos pioneiros de Isabel Barca ¹¹. A sua linha de investigação prevê “o enfoque na análise das ideias e dos processos de aprendizagem dos alunos” (Barca, 2004, p. 6). A educação histórica preocupa-se em desenvolver metodologias que permitam ao aluno aplicar a capacidade de formar pontos de vista fundamentados, partindo de uma perspetiva crítica (que atende ao espaço, ao tempo e ao contexto, à intencionalidade, à inferência, à interpretação, à multicausalidade, etc.). Responde não apenas a Quem? Quando? o Quê? mas também ao Como? e ao Porquê? (Amaral et. al., 2012, p. 7).

Autores como Amaral et.al. referem ainda que os estudos,

apontam para a ideia que de os alunos constroem as suas ideias sobre o passado partindo de uma variedade de fontes como os media, o seu ambiente familiar ou os seus pares (...) Algumas ideias diferem ou mesmo contradizem aquelas que são trabalhadas na escolas; assim sendo, torna -se importante que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam construir explicações históricas com base em dados convergentes, divergentes ou mesmo contraditórios mas sempre com a preocupação de aprender a validar as melhores respostas históricas (2012, pp. 6-7)

Segundo estudos recentes dos mesmos autores, os alunos quando pensam sobre a história mobilizam pensamentos que revelam “compreensão, interpretação, análise crítica, contextualização e comunicação” (2012, p. 7).

¹¹ Esta investigadora lidera uma linha de investigação em Educação Histórica sediada na Universidade do Minho, mas com ramificações em todo o país, no Brasil, em Angola, Moçambique e Cabo Verde.

De acordo com a Educação Histórica, o papel do professor e do aluno difere. Ao aluno é esperado que seja o agente da sua própria formação, numa perspetiva construtivista em que “o aluno vai ancorando os conhecimentos novos em ideias prévias (que reforça ou modifica) e vai construindo novas conceções, novos conhecimentos” (Amaral et. al., 2012, p. 7). Quanto ao professor, passa a ter o papel de investigador, por ser aquele que questiona e tenta compreender o modo como os alunos adquirem conhecimento, realizando opções metodológicas e de conteúdo em função disso. De acordo com o que é proposto por Cainelli (2009), “a sala de aula não é o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos” (citado por Anunciação e Sperandio, 2012, in Schmidt, p.47).

Os novos papéis, tanto do papel do professor como do papel do aluno, dão origem a uma nova forma de desenvolvimento de aula – a aula-oficina. A designação da aula-oficina provém do facto de a aula se tornar num espaço de construção de conhecimento e desenvolve-se em diferentes modelos que enquadram os papéis do aluno e do professor. Segundo Barca (2005), projetar numa aula de história significa dar uma visão geral do tema; registar os principais conceitos e questões orientadoras, ter diversas experiências de aprendizagem – levantamento das ideias dos alunos, exposição oral pelo professor, desenvolvimento de tarefas e síntese dos conteúdos – seguidos de uma boa gestão de tempo e, a consequente avaliação dos conteúdos (citado por Amaral, Alves, Jesus e Pinto, 2012, p.12). Para Barca (2004), ser competente em história significa compreender o passado através “das evidências disponíveis, ter uma orientação temporal que vise entender as relações entre um passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspetivado” (citado por Anunciação e Sperandio, 2012, in Schmidt, p.47).

Inclusive, segundo Schmidt e Cainelli (2009),

Ao professor de história cabe ensinar ao aluno como levantar problemas procurando transformar em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. Ensinar história passa a ser então, dar condições ao aluno poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico de construí-lo.
Páginas?

Peter Lee (2003), um dos autores mais influentes neste campo de pesquisa, cartografou as ideias de crianças e jovens em termos de compreensão histórica, categorizando-as em níveis de elaboração:

1. Tarefa não alcançada
2. Confusão
3. Passado deficitário
4. Estereótipos genéricos
5. Ideias do passado por analogia com o quotidiano
6. Compreensão histórica restrita
7. Compreensão histórica contextualizada (citado por Amaral, Alves, Jesus e Pinto, 2012, p.22).

Segundo o autor, as aulas de história deverão ser construções planejadas e organizadas pelo professor, porém, deverão ser tidas em conta as ideias prévias dos alunos. Assim, conclui-se, que “há mais na história do que somente um acumular de informações sobre o passado” (Lee, 2006, p.135).

Considera-se o conceito de literacia histórica como,

(...) uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falso. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação (Lee, 2006, p.144).

Concluindo, devemos encarar a história como um conjunto de acontecimentos passados que foram sendo descritos por historiadores e estudiosos. Caso “os alunos que terminam a escola *sejam* capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, *então* eles devem levar consigo alguma história substantiva” (Lee, 2006, p.138).

6. METODOLOGIA

Este capítulo apresentará as opções metodológicas e o plano geral da intervenção desenvolvida no contexto educativo.

O estudo teve como intuito a exploração de textos infantojuvenis, da autoria de José Jorge Letria, que recriam/narram eventos históricos presentes no Programa de HGP do 2.º CEB (6.º ano). Tal como foi referido na fundamentação da compreensão leitora, as estratégias de leitura aplicadas baseiam-se no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006).

Pelos motivos anteriormente mencionados, ao longo da intervenção foram desenvolvidas atividades integradoras, nomeadamente, no âmbito do Português e de HGP, no 2.º CEB.

Segundo Coutinho (2014), investigar, etimologicamente, significa procurar e investigação, procurar. Tal como afirmam Cortesão, Leite e Pacheco (2002), “é importante adotar uma atitude investigativa face a situações problemáticas e então agir, planejar atividades que se apresentem como adequadas ao problema em questão” (p. 42). Este tipo de investigação de teor qualitativo tende a procurar por informação ou dados sobre determinado tema. As estratégias pedagógicas de intervenção basearam-se em aprendizagens construtivistas e numa investigação qualitativa.

A visão construtivista do ensino defende que o aluno possui competências e saberes que lhe permitem ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Esta perspetiva construtivista sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos implica, assim, a “possibilidade de estabelecer relações ou vínculos substantivos entre os esquemas de conhecimento que [os alunos] já possuem e os novos conteúdos de aprendizagem, de forma a permitir a construção de um significado próprio e pessoal sobre os objectos de conhecimento” (Alonso, 1996, p. 40). Seguindo esta linha de pensamento, as estratégias pedagógicas definidas para este estudo convencionam uma noção construtivista da aprendizagem, as quais tiveram em consideração a valorização das experiências e dos saberes prévios dos alunos, e também o trabalho colaborativo dos alunos, a partilha e o respeito pela opinião do Outro.

Tal como já foi referido na apresentação do estudo, a intervenção pedagógica teve como ponto de partida as fragilidades observadas, tanto ao nível da interpretação do texto a Português como da recolha de informação em HGP. Desse modo, a delimitação do estudo ocorreu em duas etapas, que correspondem às fases da prática pedagógica: a primeira foi a de observação, onde tendo em conta a realidade encontrada se identificou o problema, a problemática e os objetivos; a segunda foi a de intervenção, onde se definiram as atividades e se colocaram em prática as mesmas.

Das fases mencionadas, considera-se que a segunda, de implementação de atividades no 2.º CEB, requer mais detalhe. Nesse sentido, apresentar-se-á, recorrendo a esquemas, as estratégias usadas para a leitura de cada uma das obras, explicitando o número de aulas, a duração das mesmas, as atividades estruturadas que foram implementadas, objetivos e uma descrição das mesmas.

Tendo em conta as características e especificidades dos alunos da turma, estruturou-se um conjunto de atividades assentes nos três momentos de leitura, propostos pelo Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006), que tinham como finalidade auxiliar a leitura e garantir uma melhor compreensão dos textos, por parte dos alunos. A leitura dos textos literários realizou-se parcelarmente por excertos, dado a extensão dos mesmos e a fraca motivação dos alunos para a leitura. Apenas a obra *O dia em que mataram o Rei* foi lida na íntegra. As obras selecionadas, refletem a sequencialidade dos acontecimentos relativos ao antes, durante e pós-Implantação da República.

O dia em que mataram o Rei permite-nos captar o ambiente social que antecedeu o fim da monarquia. Retrata as reflexões políticas e sociais de um menino de dez anos de idade, abordando questões como a da pobreza generalizada ou da repressão policial. Também nos apresenta a outra face da moeda: um rei humanista e, que tentou engrandecer a imagem de Portugal no mundo. Assim, de uma forma geral a política e a história, sem deixar de abordar temas tão universais e intemporais como a liberdade e felicidade (Letria, 2007).



Ilustração 1 - Capa da obra *O dia em que mataram o Rei*, de José Jorge Letria e Afonso Cruz (ilustrador).

Fonte: <https://www.wook.pt/livro/o-dia-em-que-mataram-o-rei-jose-jorge-letria/200955>

As estratégias usadas para exploração da obra foram:

- Esquema sobre as ideias prévias dos alunos com base no título da obra e na observação da capa do livro;
- A concretização de um Roteiro de Leitura em PowerPoint (**cf. Anexo H**) à medida que os alunos iam lendo a obra. O registo das respostas era realizado no quadro, num período pós-leitura;
- Leitura¹² em voz alta por alunos selecionados de forma aleatória (a leitura de certos vocábulos era corrigida pela docente, caso fosse necessário)
- Os outros alunos acompanhavam a leitura, registando as palavras difíceis e/ou vocábulos desconhecidos. Nesta fase, também se incluíam as pausas na leitura para explicitação de vocábulos ou breve discussão sobre o possível significado da palavra, relacionando-a com o contexto.

A segunda obra literária explorada foi *Machado dos Santos – O Herói da Rotunda*. A obra literária dá a conhecer a história de António Maria Machado dos Santos, como o homem que fez triunfar a República – tal como é referido na capa (**cf. Ilustração 2**) – o mesmo homem que na madrugada do dia 4 de outubro de 1910 chegou à Rotunda para liderar centenas de homens na defesa desta posição estratégica. Mantendo-se firme e irredutível, mesmo face a notícias contraditórias que davam a revolução como derrotada pelas forças do Rei, Machado dos Santos aguentou a posição,

¹² Só existia um exemplar do livro, logo, durante a leitura os alunos teriam de passar o livro entre si [aplicado a todas as obras exploradas].

e a sua atitude foi decisiva nos eventos que se desenrolaram e que culminaram no anúncio da Implantação da República, a 5 de outubro de 1910 (Letria, 2009). Nesta obra, José Jorge Letria relata-nos a vida de Machado dos Santos, um herói esquecido.



Ilustração 2 - Capa da obra *Machado dos Santos - o herói da rotunda*, de José Jorge Letria e Afonso Cruz (ilustrador). Fonte: <https://www.wook.pt/livro/machado-dos-santos-o-heroi-da-rotunda-jose-jorge-letria/3735373>

As estratégias usadas para exploração da obra foram:

- Revisão da sequencialidade de acontecimentos até àquele momento seguido, de uma discussão coletiva sobre o que trataria este livro;
- Realização de um Roteiro de Leitura através do Prezi (cf. **Anexo I**) à medida que os alunos iam lendo a obra. O registo das respostas era realizado no quadro, num período pós-leitura;
- Leitura parcial em voz alta por alunos selecionados de forma aleatória (a leitura de certos vocábulos era corrigida pela docente, caso fosse necessário). Neste livro foram previamente selecionadas as partes da narrativa com maior importância;
- Os outros alunos acompanhavam a leitura, registando as palavras difíceis e/ou vocábulos desconhecidos. Nesta fase, também se incluíam as pausas na leitura para explicitação de vocábulos ou breve discussão sobre o possível significado da palavra, relacionando-a com o contexto.

A terceira obra literária designa-se *A minha primeira República*. No dia 5 de Outubro de 1910, Portugal deixou de ser uma Monarquia para se transformar numa República, uma das poucas, então, existentes na Europa e no resto do mundo. Neste

livro, José Jorge Letria relata os acontecimentos ocorridos nesse dia e nos que se lhe seguiram. Foi um tempo de agitação, de esperança e de conflito, que mudou para sempre a História do nosso país. A personagem central desta narrativa é um rapaz de Lisboa, cujo pai esteve entre os civis e os militares que, na Rotunda, onde hoje se encontra a estátua do Marquês de Pombal, garantiram o triunfo dos revoltosos e do projeto republicano (Letria, 2009).

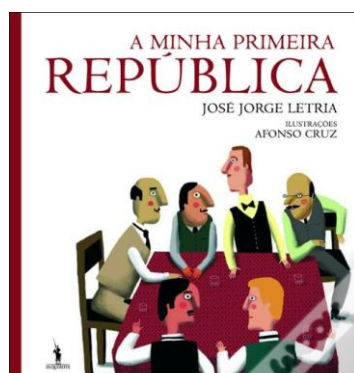


Ilustração 3 - Capa da obra *A minha primeira República*, de José Jorge Letria e Afonso Cruz (ilustrador).
Fonte: <https://www.wook.pt/livro/a-minha-primeira-republica-jose-jorge-letria/2616841>

As estratégias usadas para exploração da obra foram:

- Revisão da sequencialidade de acontecimentos até àquele momento seguido, de uma discussão coletiva sobre o que trataria este livro;
- Realização de um Roteiro de Leitura através de um PowerPoint (**cf. Anexo J**) à medida que os alunos iam lendo a obra. O registo das respostas era realizado no Guião de Leitura “A minha primeira República” (**cf. Anexo K**) com perguntas de compreensão e interpretação do texto, num período pós-leitura;
- Leitura parcial em voz alta por alunos selecionados de forma aleatória (a leitura de certos vocábulos era corrigida pela docente, caso fosse necessário). Neste livro foram previamente selecionadas as partes da narrativa com maior importância;
- Os outros alunos acompanhavam a leitura, registando as palavras difíceis e/ou vocábulos desconhecidos. Nesta fase, também se incluíam as pausas na leitura para explicitação de vocábulos ou breve discussão sobre o possível significado da palavra, relacionando-a com o contexto.

O Anexo N (**cf. Anexo N**) apresenta o conjunto de planificações da intervenção pedagógica desenvolvida no 2.º CEB. Sendo que, como já foi referido na caracterização da turma D – onde foi aplicado este estudo – é uma turma com vinte alunos, dos quais três são alunos de PLNM e outros três estão sinalizados e fazem testes adaptados às suas NEE. Dos vinte alunos apenas dezanove foram avaliados para este estudo dado que um foi transferido para outra escola. Os métodos de recolha de dados para este estudo correspondem às grelhas de observação, às grelhas de avaliação e à produção dos alunos em fichas ou tarefas realizadas em sala. Porém, é preciso ter em conta que apenas quinze alunos eram presenças assíduas nas aulas e, por esse motivo, poderão existir situações em que determinados alunos não foram avaliados.

A seleção de instrumentos de recolha de informação a utilizar durante o processo constitui uma etapa que deve ser pensada e estruturada, não podendo, portanto, ser minimizada pelo investigador/observador (Aires, 2011). Além de, ao longo da intervenção, ter recorrido à observação participante e à análise documental recorri também a questionários feitos a alunos e a professores e às professoras cooperantes¹³.

O questionário feito aos alunos (**cf. Anexo L**) teve como intuito saber mais sobre os seus hábitos de leitura e opinião sobre a leitura dos livros que narram eventos históricos – a ideia essencial era perceber se os alunos consideraram a sua utilização uma vantagem para obter conhecimento histórico. Por outro lado, o questionário feito aos docentes (**cf. Anexo M**) do 2.º CEB das áreas curriculares de Português e HGP teve como objetivo contribuir com informação para a explicitação do conceito de Integração Curricular e o modo como esta poderá ser trabalhada no 2.º CEB. Todos os dados recolhidos e analisados em ambos os questionários foram consentidos pelos intervenientes e respeitam a confidencialidade dos mesmos.

7. RESULTADOS

O objetivo deste estudo foi o de tentar compreender o contributo da literatura infantojuvenil na aprendizagem da História, avaliando, ao longo de quatro intervenções a sua compreensão textual e os conteúdos lecionados. Como foi anteriormente referido,

¹³ Para a caracterização das turmas, foram realizados inquéritos às professoras cooperantes.

foram usados diversos instrumentos de recolha de dados: as grelhas de observação, os testes de avaliação e os inquéritos por questionário, a professores do 2.º CEB e alunos.

Num primeiro momento, procurou-se saber quais os hábitos de leitura dos alunos através do questionário (cf. **Anexo L**) aplicado aos mesmos. Simultaneamente, foi essencial constatar quais as conceções dos professores de Português e HGP do 2.º CEB sobre integração curricular (cf. **Anexo M**). Desse modo, foi realizado um questionário online, através do *Google Forms*, com o objetivo de obter um esclarecimento sobre os contributos da literatura infantojuvenil para o ensino da História. Num segundo momento, observou-se a evolução dos discentes, ao nível das duas áreas curriculares em atividades diferentes (cf. **Anexo N**), mas com os mesmos indicadores. Num terceiro momento, comparou-se as classificações dos alunos nas áreas de Português e HGP ao longo de dois períodos letivos, percebendo como é que as histórias ajudaram a construir conhecimento geral e cultural sobre a História de Portugal.

Relembro que a confidencialidade dos inqueridos foi assegurada e, por esse motivo, atribui-se a cada aluno as letras iniciais do seu nome/apelido.

O questionário realizado aos alunos (cf. **Anexo L**) era composto por oito questões, das quais cinco eram de opção (sim/não; escolha múltipla; escala) e três de resposta aberta. Dos vinte alunos da turma apenas dezassete realizaram o questionário assim, só esses serão considerados para a avaliação da amostra.

De seguida, serão analisadas as oito questões que compõem o questionário, no qual se procurará refletir sobre os hábitos de leitura dos alunos e no modo como estes poderão influenciar a sua compreensão da História.

As primeiras duas questões tinham como objetivo perceber se o contacto com o livro enquanto objeto era frequente. Não obstante, é preciso realçar que haver livros em casa não significa que os alunos tenham hábitos de leitura. Nestas duas questões, destaca-se a existência do “livro-objeto” na habitação da maioria dos alunos, contudo, quatro dos alunos que referiram que tinham livros em casa também referiram que não gostavam de ler.



Gráficos 1 e 2 - Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos [autoria própria].

Neste seguimento, procurou-se saber ou tentar encontrar o motivo pelo qual a maioria dos alunos, com livros em casa, simplesmente não os lê. Questionou-se qual seria o motivo por esse desinteresse e falta de gosto pela leitura, tentando encontrar a dificuldade presente no processo de leitura.

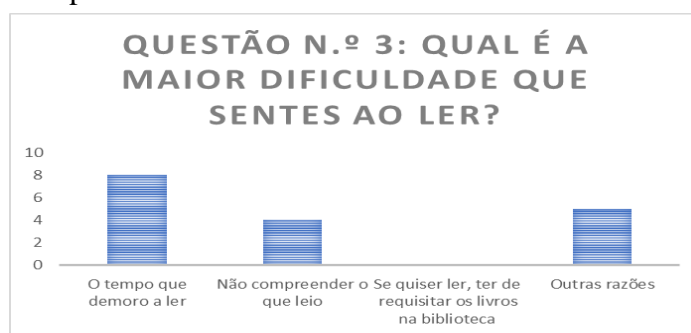


Gráfico 3 - Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos [autoria própria].

A partir da análise do gráfico, podemos concluir que a maioria dos alunos refere o tempo que demora a ler como um dos pontos-chave. Contudo, cerca de cinco alunos refere outras razões como: a falta de à-vontade em ler em voz alta pois, os colegas gozam com a forma como o aluno lê; também é referida por outro aluno a dificuldade que este sente em ler. Habitualmente, a leitura em voz alta é uma prática recorrente dos docentes, isto porque, além de ajudar os alunos a acompanhar a leitura, também “é um meio de verificação parcial, mas essencial, das dificuldades (...) [em que] o professor avalia a natureza dos obstáculos (visuais, cognitivos, auditivos, etc) e que a criança encontra, porque a leitura em voz alta (...) mostra como uma lupa aquilo que resiste” (Jean, 2011, p. 120).

Desse modo, também importa realçar aspetos positivos que motivam os alunos a ler, dos quais podemos destacar os que se encontram no gráfico seguinte. Porém, são as ilustrações e o desenvolvimento da aventura os aspetos mais mencionados pelos alunos. Relativamente à ilustração, Jean (2011) refere que o leitor deve mudar de «tom» quando «lê» as imagens pois, “a criança que começa a ler sozinha (...)” conta a história através

das imagens como se se tratasse de um “reconhecimento dos sinais visuais significantes na sua língua” (p.114).

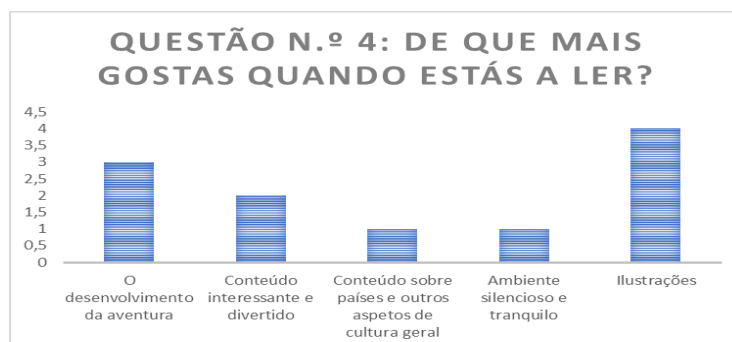


Gráfico 4 - Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos [autoria própria].

Também, importa referir as opções literárias dos alunos pois é nesta seleção que reside a motivação dos mesmos para a leitura. Tal como se poderá observar no **gráfico 5**, a opção da maioria reside nos denominados livros de Banda Desenhada (BD)¹⁴; razão pela qual as ilustrações poderão estar em destaque, tal como foi referido anteriormente.



Gráfico 5 - Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos [autoria própria].

O gosto por este tipo de leitura volta a destacar-se, aquando da próxima questão sobre um livro que os tenha impactado de certa forma e do qual eles gostam, particularmente. Diversos alunos (seis), elegeram *Geronimo Stilton*¹⁵ como o livro que

¹⁴ Nesta questão, os alunos selecionavam três opções de tipos de livros que lhes agradassem e, por esse motivo, foram quantificadas trinta e nove opções. Nota: nem todos os alunos colocaram as três opções pedidas.

¹⁵ Geronimo Stilton é a personagem de diversos livros infantis com versões de texto narrativo ou BD. A personagem principal vive na Ilha dos Ratos, uma ilha em forma de fatia de queijo, situada no Oceano Rático Meridional. Natural de Ratázia (Ilha dos Ratos), é formado em Ratologia da Literatura Rática e em Filosofia Arqueorrática Comparada. Há vinte anos que dirige o jornal Diário dos Roedores.

mais gostaram de ler. Livro esse cheio de ilustrações que acompanham a narrativa e de «barulhos, expressões e balões» que facilitam a sua leitura. Segundo Jean (2011), o bom leitor de BD deverá dominar “as «entoações» que as situações e os sinais inscritos nos balões (pontos de interrogação, de exclamação, interjeições, etc) indicam para as palavras e as réplicas das personagens em causa” (pp. 114-115).



Gráfico 6 - Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos [autoria própria].

O cerne da questão deverá incluir a importância e a relevância que os discentes dão ao ato de ler e à leitura como aprendizagem significativa. Deste modo, a questão que se segue pretendia aferir se os alunos consideravam a leitura essencial, justificando a sua opinião. Nesta questão, as opiniões dividem-se, pois, a maioria considera que só através da aprendizagem da leitura conseguimos adquirir conhecimento, comunicar, trabalhar e deslocarmo-nos numa cidade, por exemplo, porém, cerca de três discordam referindo que a leitura não é relevante como competência.

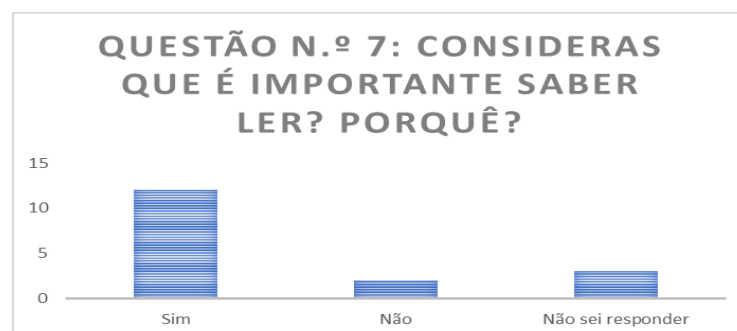


Gráfico 7 - Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos [autoria própria].

Nos tempos livres, Stilton coleciona cascas antigas de Parmesão do século XVIII, joga golfe e, acima de tudo, adora contar histórias ao seu sobrinho preferido, Benjamim. Retirado de <https://www.wook.pt/autor/geronimo-stilton/34205>

A última questão é relacionada com a problemática pois, pretendeu-se aferir de que forma a compreensão leitora poderá desenvolver competências históricas – sendo que através dos três livros infantojuvenis usados durante a prática pedagógica se concluiu sobre a compreensão dos conteúdos históricos aí presentes. Neste ponto, as considerações dividem-se entre um ótimo entendimento (grau 4 da escala que corresponde ao muito bom) e um entendimento intermédio (grau 3 da escala que corresponde ao mais ou menos). De forma geral, considero que o uso do livro como recurso didático em sala de aula funcionou sendo que, os alunos pediam os livros para consultar e esclarecer dúvidas. Também se destaca o modo como obtiveram sucesso em questões relacionadas com elementos paratextuais presentes nos livros em elementos de avaliação, como veremos mais à frente.

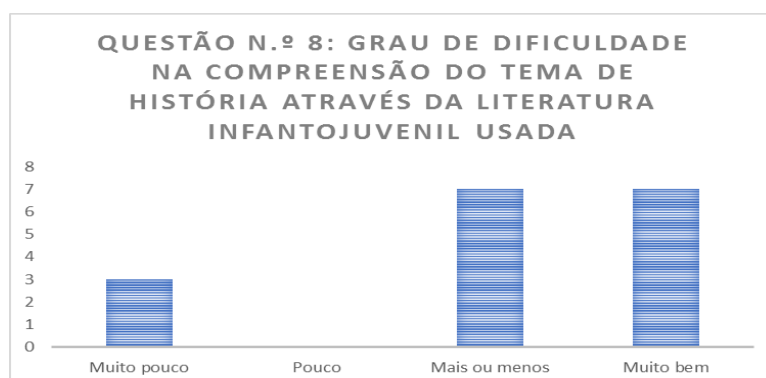


Gráfico 8 - Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos [autoria própria].

O questionário realizado aos professores de 2.º CEB, docentes das áreas curriculares de Português e HGP, foi disponibilizado ao corpo docente de três instituições distintas, todas do distrito de Lisboa. Apesar disso, apenas obtive duas respostas ao questionário pelo que, serão essas que irei considerar para os aspetos que referirei a partir deste ponto.

O respetivo questionário teve como objetivo recolher informação sobre o conceito de integração curricular e o modo como esta poderá ser abordada no 2.º CEB, especificamente, nas áreas já mencionadas. O questionário (**cf. Anexo M**) é composto por seis questões abertas, nas quais se pretendia obter opiniões sobre: (i) a noção de integração curricular; (ii) a sua importância no 2.º CEB; (iii) esclarecer a possibilidade da integração entre Português e HGP, dando exemplos; (iv) estabelecer estratégias para

explorar as potencialidades de HGP através da integração curricular; (v) refletir sobre a importância da leitura para o conhecimento do mundo; (vi) entender as vantagens e as desvantagens desta estratégia.

Pelas respostas diminutas obtidas, não considero relevante apresentar os resultados graficamente e, por esse motivo, irei apenas descrevê-los de forma sucinta de modo a apresentar o ponto de vista dos docentes inquiridos. No âmbito da definição de integração curricular, não obtive nenhuma definição, contudo, foi referido que significa integrar o currículo por um dos inquiridos; o outro docente referiu que não possui informação suficiente para que possa construir uma resposta credível, desconhecendo os pressupostos teóricos e os resultados concretos da sua aplicação.

Ainda assim, ambos consideram que a integração curricular não é importante no 2.º CEB. Neste seguimento, ambos também mencionam que não pensam ser possível uma integração entre Português e HGP, considerando que a estratégia não é relevante para nenhuma das disciplinas.

No domínio da questão relativa ao modo como a leitura influencia a nossa compreensão do mundo, ambos concordam positivamente, afirmando que a leitura de textos poderá contribuir para um conhecimento mais detalhado. Por fim, as vantagens referidas presidem na pessoa que realiza a integração curricular, com que objetivo e com quem decide integrar; as desvantagens referidas são o inverso das vantagens.

Ainda que as respostas obtidas não sejam relevantes para o estudo, considere importante mencioná-las para esclarecer a perspetiva que os docentes “da Escola de Hoje” têm de uma estratégia que pretende abordar um tema baseado em diferentes conceitos e, não em diferentes áreas do saber – mencionado anteriormente na fundamentação relativa a esta temática.

De acordo com a experiência realizada durante a prática pedagógica, é possível aferir que a presença desta estratégia em contexto escolar também enfrenta alguns constrangimentos, tais como: diferentes docentes para as duas áreas curriculares; a consecução do trabalho colaborativo como uma tarefa complexa; o tempo disponível; os conteúdos segundo o programa estipulado pelo Ministério. Os pontos mencionados são alguns dos fatores que poderão influenciar a inexistência desta estratégia nas salas de aula do 2.º CEB.

Antes de proceder à avaliação dos resultados obtidos através das grelhas de observação e avaliação, considera-se fundamental mencionar sucintamente os resultados do objetivo geral, *compreender história*, definido para o projeto de intervenção em 2.º CEB que foi desenvolvido em simultâneo com este estudo. Em HGP, numa fase inicial, os alunos mostravam-se renitentes e até expectantes devido ao ensino expositivo com recurso apenas ao quadro branco e aos Powerpoint a que o ensino da história está associado. A promoção de atividades de outra índole, nomeadamente, de cariz lúdico-didático, despoletou nos alunos um maior interesse na consecução de tarefas e uma construção de aprendizagens significativas de forma divertida e interessante fazendo jus às curiosidades de cada tempo histórico. Inclusive, observou-se uma maior motivação e empenho nas atividades dinâmicas como a integração curricular efetuada com os jogos para consolidar aprendizagens ou a utilização da banda desenhada para obter conhecimento histórico. Durante a realização destas tarefas, verificou-se maior envolvimento dos alunos e gosto por esta disciplina. Também, a ligação entre o tempo histórico e o contexto das expressões idiomáticas e a leitura de livros infantojuvenis poderão ter contribuído para uma maior compreensão dos alunos sobre os conteúdos que foram abordados; facto esse que poderá ser observado nos pontos seguintes durante a análise às grelhas de observação e de avaliação.

No âmbito das grelhas de observação (**cf. Anexo O**), realizou-se uma tabela em Excel (**cf. Anexo P**) onde, de acordo com os dias em que as atividades foram aplicadas, se determinaram os indicadores associados às mesmas. A avaliação foi realizada segundo os indicadores semelhantes entre si e de acordo com as áreas do saber respetivas. De seguida, serão apresentados os gráficos no âmbito dos indicadores desenvolvidos na disciplina de Português.

Dois dos indicadores utilizados com frequência foi a participação na leitura coletiva e em voz alta, uma vez que, inicialmente, os alunos se recusavam a ler. Por esse motivo, considerou-se essencial nomear estes indicadores e avaliar o progresso dos mesmos. Neste seguimento, é de referir a motivação e o empenho que os mesmos mostravam quando se questionava quem se oferecia para realizar a leitura. O impacto do livro que circulava na sala, a possibilidade de ler um texto integral e a «leitura» das ilustrações motivou os alunos a participar cada vez mais. No gráfico seguinte, observa-

se uma diminuição no número de alunos que participou na leitura, contudo, no dia 16 de fevereiro, três alunos faltaram.

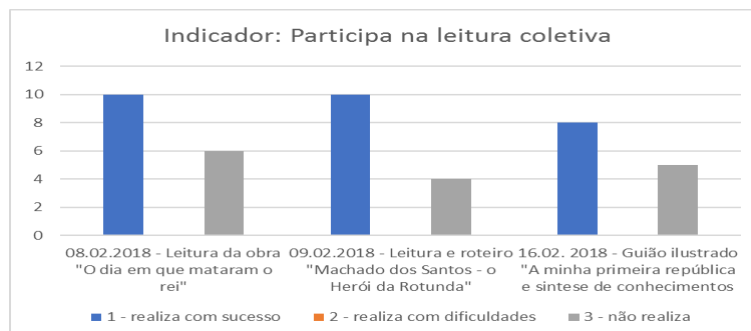


Gráfico 9 - Representação dos dados obtidos através da análise de dados das grelhas de observação [autoria própria].

Ainda assim, quanto à leitura em voz alta, os alunos – umas vezes porque se ofereciam para ler outras porque eram selecionados – mostraram cada vez mais vontade em participar, até os que tinham mais dificuldades, tal como é possível observar no **gráfico 10**.

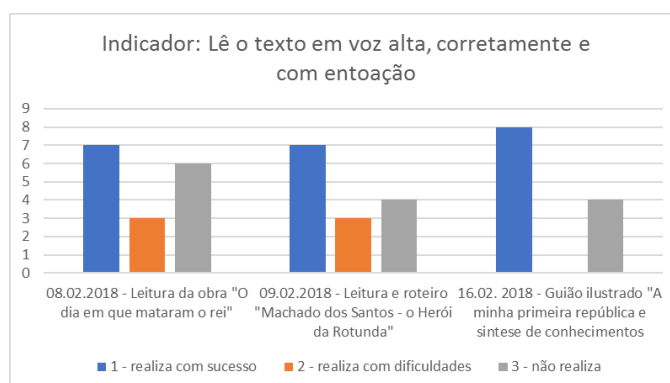


Gráfico 10 - Representação dos dados obtidos através da análise de dados das grelhas de observação [autoria própria].

A compreensão leitora está intimamente ligada ao conteúdo e ao sentido do texto, o que, na prática, significa o que aluno consegue extrair pertinentemente daquilo que leu. Considero que a narrativa do livro “O dia em que mataram o rei” corresponde a um estilo simples e objetivo, em termos linguísticos, o que de certa forma justifica o nível elevado de compreensão por parte dos alunos, como se observa no **gráfico 11**. Contudo, no livro “A minha primeira República” houve um decréscimo ao nível da compreensão do que foi lido, podendo justificar-se com o conhecimento geral e continuado que

implicava da matéria dada e de só se ter lido um excerto, não possibilitando que os alunos compreendessem a obra na totalidade.

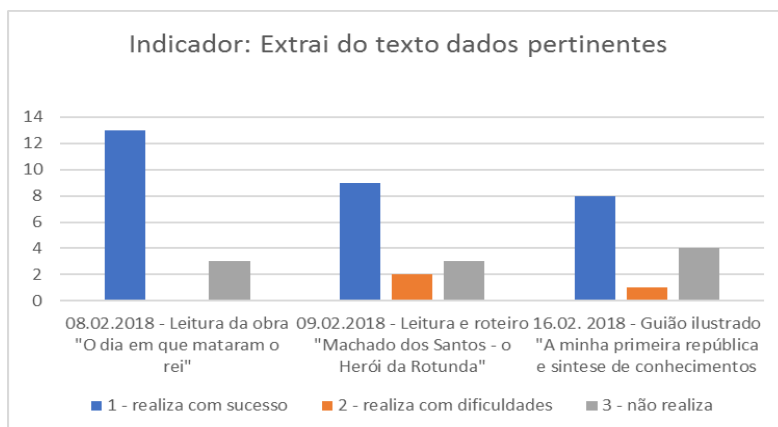
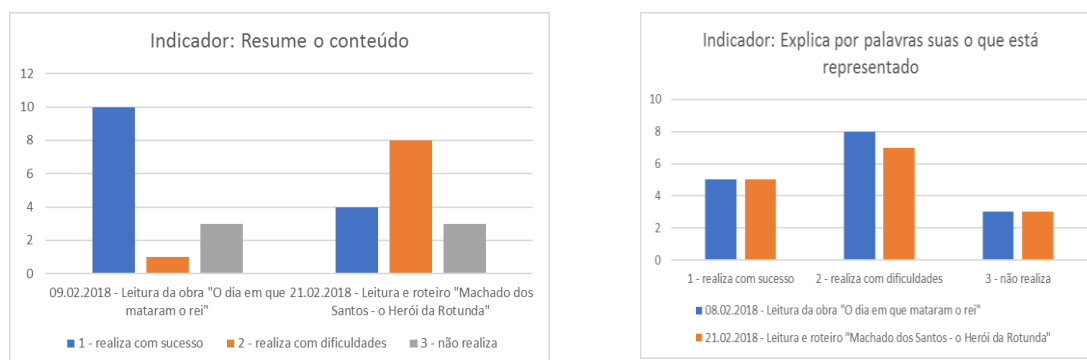


Gráfico 11 - Representação dos dados obtidos através da análise de dados das grelhas de observação [autoria própria].

Segundo a definição de compreensão leitora, já referida, este processo também implica que o aluno seja capaz de resumir o que leu e de explicar por palavras suas o que foi lido e/ou o que está representado. Quanto à capacidade dos alunos para resumir o conteúdo, no âmbito das atividades desenvolvidas a tarefa do livro “O dia em que mataram o rei” foi bem-sucedida (cf. **Gráfico 12**), livro esse que aborda apenas um conteúdo – o regicídio do rei D. Carlos I. Contudo, o livro “Machado dos Santos – o Herói da Rotunda” é focado numa única personagem, mas aborda diversos episódios relacionados com a Implantação da República. Talvez por esse motivo tenha havido da maior dificuldade dado que, explora vários acontecimentos relativos à Implantação da República.

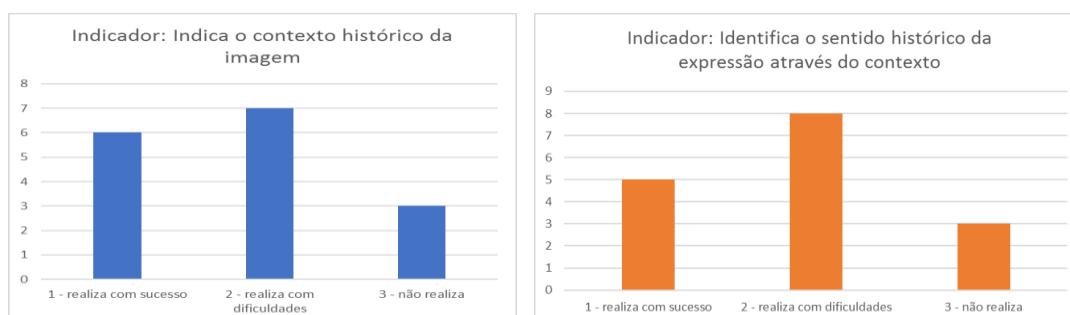
Quanto ao indicador de explicitar o que está representado, nomeadamente ao nível das ilustrações – motivo já referido anteriormente uma vez que promove o empenho dos alunos durante a leitura –, houve igualmente dificuldade em ambas as obras. Como se observa no **gráfico 13**, houve mais alunos a terem dificuldades em interpretar algumas das ilustrações presentes na obra “O dia em que mataram o rei”.

Observe-se os gráficos 12 e 13 sobre os tópicos referidos.



Gráficos 12 e 13 - Representação dos dados obtidos através da análise de dados das grelhas de observação [autoria própria].

No âmbito de HGP, as tarefas tiveram em conta dois indicadores durante a leitura das obras infantojuvenis: indica o contexto histórico da imagem; e identifica o sentido histórico da expressão (através do contexto em que está inserida). Tal como se pode comprovar nos gráficos seguintes, pela quantidade de alunos que realizam os dois indicadores com dificuldades, podemos aferir que a compreensão aliada aos conteúdos históricos implícitos foram uma dificuldade acrescida. Fundamentalmente, é importante realçar o esforço e a motivação dos alunos para aprenderem mais através de uma estratégia diferente; ainda assim, a compreensão é uma tarefa complexa que envolve um trabalho contínuo e, por esse motivo, os resultados poderão não ser logo visíveis.



Gráficos 14 e 15 - Representação dos dados obtidos através da análise de dados das grelhas de observação [autoria própria].

No que diz respeito à avaliação com base nas grelhas de avaliação, é possível verificar pela **barra amarela** que a maioria dos alunos subiu em relação aos testes anteriores.

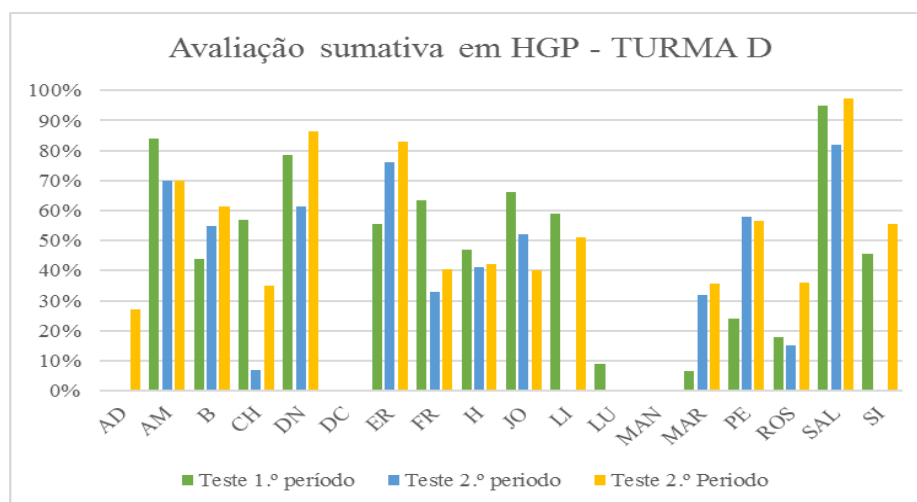


Gráfico 16 - Representação dos dados obtidos através da análise de dados das grelhas de avaliação [autoria própria].

Quanto à área curricular de Português¹⁶, a maioria dos alunos (oito) teve melhor classificação no segundo teste após a aplicação do projeto de intervenção e do presente estudo.

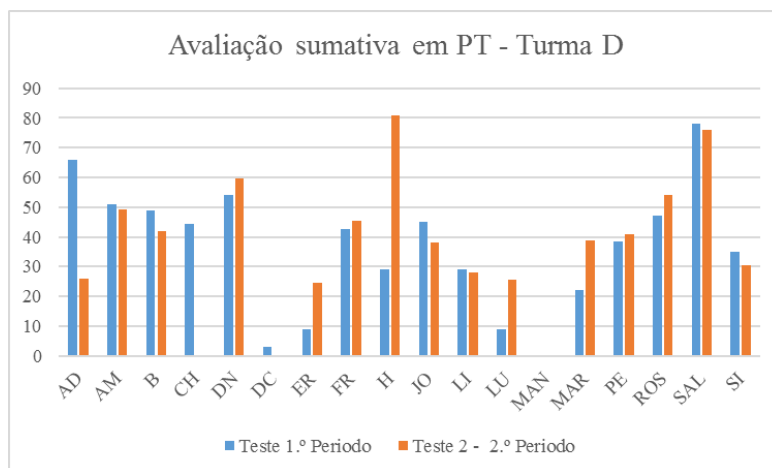


Gráfico 17 - Representação dos dados obtidos através da análise de dados das grelhas de avaliação [autoria própria].

¹⁶ O primeiro teste do 2.º Período foi apenas um teste no âmbito da gramática e, por esse motivo, não será considerado para avaliação.

Da análise dos elementos de avaliação aplicados aos alunos os resultados obtidos melhoraram, tendo a compreensão leitora contribuído para aumentar o conhecimento histórico dos mesmos e as atividades implementadas para o êxito do presente estudo.

8. CONCLUSÕES

Atualmente, cabe à Escola como instituição promover competências que permitam aos alunos estar preparados para os desafios do dia-a-dia. Reconhece-se o papel do professor como um papel essencial na promoção da leitura, competência essa que se determina como interdisciplinar, porque ler é compreender, é decifrar e interpretar. Qualquer que seja o tipo de leitura, enriquece o vocabulário, melhora a ortografia e a capacidade de redigir, além disso também fomenta a imaginação e a criatividade dos alunos.

Relativamente aos textos literários selecionados no âmbito do estudo, as atividades que se desenvolveram contemplaram os três momentos, designadamente pré-leitura, leitura e pós-leitura por Yopp & Yopp (2006). A importância na literatura da implementação de um conjunto de estratégias de leitura mobilizadas antes, durante e após a leitura facilitam – como já foi comprovado antes – a compreensão leitora, no qual se procurou estruturar um conjunto de atividades subjacentes.

O estudo conduzido permitiu conhecer de que forma a literatura infantojuvenil, como recurso didático, contribui para a construção de aprendizagens significativas em HGP. A seleção das obras de índole infantojuvenil deveu-se, essencialmente, ao nível de compreensão dos alunos e por serem obras com poucas páginas e, além disso, evidenciava-se a ligação aos conteúdos programáticos.

Inicialmente, devido à existência de duas turmas na prática pedagógica de 2.º CEB, refletiu-se sobre a possibilidade de definir um grupo experimental (onde se utilizariam as narrativas infantojuvenis) e um grupo de controlo (onde não seriam utilizadas as narrativas e seriam lecionadas aulas ditas “convencionais”). Ainda assim, não se verificou a necessidade dessa prática, uma vez que bastariam os testes de avaliação de ambas as áreas curriculares para acompanhar a evolução dos alunos aos

níveis da compreensão leitora e da aquisição de conhecimento histórico. De acordo com o inquérito aos alunos, observou-se que o 6.º D revelou ter poucos hábitos de leitura, sobretudo os alunos que referiram que tinham livros em casa, com especial destaque para os livros de BD repletos de aventuras e ilustrações – fatores esses que os motivam durante a leitura.

Retomando a problemática – **de que forma a compreensão leitora pode ajudar a desenvolver competências históricas?** – definida na apresentação de estudo, podemos determinar que a compreensão leitora influencia a compreensão histórica dos alunos. Tal como é possível observar nos gráficos obtidos segundo as grelhas de avaliação correspondentes aos testes de HGP.

Assim, se conclui que, apesar de a compreensão leitora ter de ser uma tarefa realizada continuamente, também exige do professor um maior acompanhamento de modo a entender quais os interesses dos alunos, adaptando assim as atividades respetivas. Inclusive, o professor tem um papel fundamental na construção do conhecimento histórico, a partir da literatura infantojuvenil e através do modo como constrói as tarefas e fomenta nos alunos a leitura das obras. Ao aluno cabe a função de organizar o pensamento histórico segundo os conteúdos abordados, construir continuamente conhecimento seja a partir de fontes históricas ou de literatura infantojuvenil. Além disso, também se pretende que o aluno seja capaz de dominar a escrita para se tornar um adulto crítico em relação ao presente e ao futuro, entendendo que o tempo e o contexto histórico influenciam os acontecimentos históricos.

Considera-se relevante a investigação da temática de modo a pesquisar sobre o pensamento histórico dos alunos após a leitura infantojuvenil de narrativas que fomentam a utilização de fontes históricas, a contextualização dos conteúdos programáticos e a construção do conhecimento histórico.

9. REFLEXÃO FINAL

O presente relatório, de natureza investigativa e reflexiva, apresenta neste ponto algumas considerações em relação à prática pedagógica desenvolvida, tendo por base os objetivos delineados para o estudo.

A seleção do tema de estudo partiu de uma unidade curricular do 1.º semestre, Literatura e História, na qual a partir de uma obra com conteúdo histórico se criaram dois recursos: um guião de leitura que motivasse à leitura; e um conjunto de questões apelativas sobre o tema histórico do livro com o objetivo de apresentar o tema após a leitura (incluindo a leitura de textos sobre a temática). Estes trabalhos possibilitaram que, através da obra selecionada, fosse possível refletir sobre o impacto da literatura infantojuvenil para a construção do conhecimento histórico. Reflexão essa, que ao longo do trabalho, originou o tema deste estudo.

Antes de partir para o estágio de observação, foram essenciais as conversas que se estabeleceram com os professores daquela unidade curricular, pois foi a partir desses diálogos que se criou uma ideia clara do que se pretendia estudar, executar e de que forma. Todas as questões colocadas por ambos os docentes, antecipação de limitações e constrangimentos permitiram uma perspetiva diferente do plano de ação a realizar – essencial para pré-reflexão antes da prática pedagógica.

Já em contexto de prática supervisionada, evidenciaram-se dois métodos de trabalhar distintos e duas docentes titulares com visões distintas do que é o ensino de “hoje” e como é que se podem alterar estratégias (e quais), para se atingirem bons resultados. Assim, em reunião com as docentes, esclareceu-se quais as limitações impostas pelas mesmas sendo que apenas uma delas se mostrou flexível, acessível e disponível o suficiente para permitir uma integração curricular durante o período letivo. Além das limitações já referidas, evidencia-se igualmente a dificuldade em articular diferentes áreas curriculares através de textos literários; e o (pouco) tempo disponível para dar os conteúdos em função da obra analisada. O tópico anterior correlaciona-se diretamente com a sequência prevista pelo programa de ambas as áreas do saber. Porém, na turma em que o estudo foi aplicado uma das vantagens residiu na monodocência para

ambas as áreas, o que facilitou a flexibilização de conteúdos e tempo ao longo da intervenção.

Considera-se que, além das vantagens já referidas anteriormente nos resultados e nas conclusões, a exploração das narrativas possibilitou alargar a experiência pessoal de leitura de cada aluno e a competência literária dos mesmos. Ao nível do ensino-aprendizagem e das interações professor-aluno, a Prática de Ensino Supervisionada II possibilitou a criação de espaços de convivência e diálogo entre os aspetos teóricos e os aspetos práticos, em que as aprendizagens e conhecimentos construídos foram postos em prática, favorecendo uma aprendizagem significativa. Essa aprendizagem significativa diz respeito a um conjunto de conhecimentos ampliados que, atualmente, tanto alunos como professores são capazes de explicar, compreender, relacionar, reconstruir e refletir sobre eles.

A utilização de obras infantojuvenis como potencial didático é uma estratégia relativamente recente, apesar da existência de alguns estudos, sendo o de Veiga (2018) um dos mais recentes e que se debruça acerca dos paradigmas de um ensino “na Escola de Hoje”. Apesar dos estudos recentes, as limitações prevalecem e os docentes tendem a não experienciar o que significa realizar uma integração curricular, impossibilitando aos seus alunos experiências diversificadas. Em contexto escolar, a utilização do livro é muito associada aos dias festivos, sem se valorizar o potencial da literatura para a construção de conhecimento.

Neste seguimento, o presente estudo demonstra as potencialidades didáticas do uso das narrativas para a compreensão leitora e para a construção do conhecimento histórico, tendo em conta uma abordagem dos conteúdos do currículo, por parte dos docentes, não só para a disciplina de História, mas articulando como outras áreas. No entanto, torna-se necessário ressaltar que as narrativas de potencial histórico podem e devem ser confrontadas com as fontes históricas de modo a que os alunos compreendam que não existe apenas uma versão correta, mas que existem possíveis interpretações e reinterpretções que se vão fazendo sobre o passado.

Relativamente ao papel do professor, este não se coíbe apenas ao espaço-sala, e deve ter um papel ativo na construção de conhecimento histórico dos seus alunos; a Sociedade reconhece, de um modo geral, num professor um ser humano dotado de

competências diversas, capaz de implementar várias estratégias para que a aprendizagem dos seus alunos seja favorável. Enquanto futura docente, ressalvo que todas as experiências, boas ou más, são experiências repletas de conhecimento enriquecedor que nos permite ter outra perspectiva, uma outra experiência pessoal e profissional significativa. No que diz respeito à concretização do estudo, considero que as intervenções foram relevantes e importantes para a aprendizagem profissional procurando sempre adaptar as ferramentas e os materiais adequados para a sala de aula com o objetivo de manter os alunos motivados para os conteúdos selecionados.

Por fim, o professor enquanto investigador deve estar em constante processo de aprendizagem - processo contínuo – permitindo que o mesmo se adapte aos desafios que lhes são dispostos.

Referências bibliográficas

- Alonso, L., Roldão, M. C. & Sousa, F. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, C., Alves, E. Jesus, E., Pinto, M. H. (2012). *SIM, A HISTÓRIA É IMPORTANTE! – O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto: Porto Editora.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In: F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED); Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. & Gago, M. (2004). Uso da narrativa em História. In M. do Céu Melo & José Manuel Lopes (Org.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis – Recepção e Produção para Professores e Alunos. Actas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis* (pp. 99-129). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga: Lusografe.
- Barca, I. (2005). *'till new facts are discovered': students' ideas about objectivity in history*. In R. Ashby, P. Gordon e P. Lee (eds.), *Understanding History: Recent research in history education* (pp. 68-82). London: Routledge Falmer.
- Barros, D. (2015). *Literatura Infantil e Eventos Históricos – Desenvolvimento de Competências de Compreensão Leitora no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Relatório de estágio de mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Universidade do Minho; Instituto de Educação, Braga.

- Beane, J., A. (2002). *Integração curricular: a conceção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didática Editora.
- Brozo, W. G. (2010). The Role of Content Literacy in an Effective RTI Program. *The Reading Teacher*, vol. 64, n. 2, 147-150.
- Cainelli, M. Schmidt, M. (2009). *Ensinar História, Pensamento e ação na sala de aula*. São Paulo: Scopione.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Cortesão, L., Leite, C. e Pacheco, J.A. (2002). *Trabalhar por projetos em educação- Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. & Solé, M. (2003). O uso da narrativa nos Estudos Sociais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*, 8 (10),216-230.
- Lee, P. (2003). ‘Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé’: Compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: CIED; Universidade do Minho.
- Mendes, R. (2009) – *Palavras que voam: leituras da obra literária de João Pedro Mésseder*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1397/1/2010000047.pdf>, (consultado a 12/06/2018).
- Mesquita, A. (2011) – *A leitura: um passaporte para vida*. *Álabe*, 3. Disponível em: <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/45/45> (consultado a 14/06/2018).
- Morgado, M. (2010). As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. *Álabe*, 1, 1-21. Disponível em

http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view_/6/4 (consultado a 10/6/2018).

Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, vol. 59, n. 1, 46-55.

Patriarca, R. (2012) – *O Livro infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940 – uma perspectiva histórica*. Tese de Doutoramento em História Contemporânea, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Pontes, V.; Azevedo, F. (2008). A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula. In *I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8008/1/Veronica_20Pontes.pdf (consultado a 05/06/2018).

Ramos, A. (2007) – *Livros de Palmo e Meio, reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.

Rocha, J. e Dias, A. (2013). Desenvolvimento de competências histórico-geográficas no Estudo do Meio Social do 1.º CEB. Ainda é possível? In Dias, A., Hortas, M. J. e Ferreira, N. M. (coords.), *TempuSpacium Didática das Ciências Sociais - Estudos I*. pp. 21-36. Lisboa: Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Lisboa.

Rüsen, J. (1993). Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In P. Duvenage (Ed.), *Studies in metahistory* (p.11). Pretoria: Human Sciences Research Council.

Simões, R., Souza, R., Azevedo, F. (2006). No mundo da literatura: dos manuais escolares aos livros de literatura infantil. In F. Azevedo (coord.), *Literatura Infantil e*

Leitores. Da Teoria às Práticas (pp. 70-78). Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Veiga, F. (2018). *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e Aplicação*. Climepsi Editores.

Outros documentos

Avaliação externa

Grelhas de avaliação intercalar

Planificações anuais das professoras cooperantes

Planificações trimestrais das professoras cooperantes

Plano anual de atividades 2015/2016

Plano de Melhoria 2014-2017

Plano educativo do agrupamento 2017-2021

Projeto TEIP 2014-2017

Relatório de avaliação do agrupamento

Regulamento interno do agrupamento 2013-2017

Legislação consultada

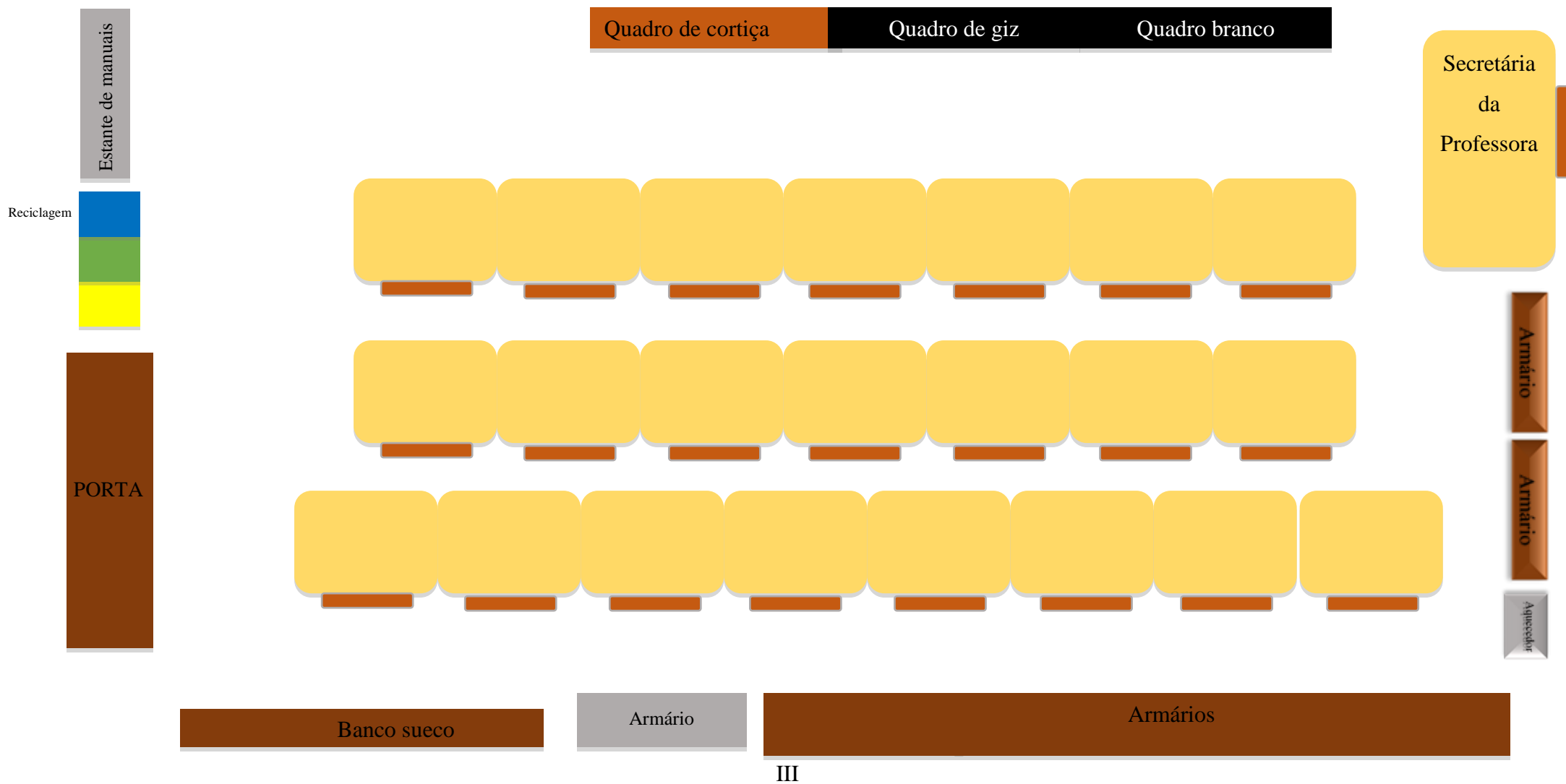
Decreto de Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alínea e) do artigo n.º 2 –
Necessidades Educativas Especiais

ANEXOS

Anexo A - Quadro de potencialidades e de fragilidades da turma de 1.º CEB

Disciplinas	Potencialidade	Fragilidades
Português	- Leitura - Oralidade	- Escrita: <ul style="list-style-type: none">• Ortografia• Utilização de parágrafos• Coesão textual• Pontuação• Translineação• Retoma• Acentuação
Matemática	- Números e operações - Organização e tratamento de dados - Cálculo Mental	- Geometria e Medida: <ul style="list-style-type: none">• Um quarto de volta, meia-volta (percursos)• Massa/peso• Capacidade/volume - Comunicação Matemática
Estudo do Meio	- Experiências	
Competências sociais	- Autonomia - Participação - Comportamento	- Cooperação - Solidariedade - Tolerância

Anexo B – Mapa da sala de aula no 1.º CEB



Anexo C – Atividades Implementadas no 1.º CEB

DISCIPLINAS	MEDIDAS IMPLEMENTADAS
PORTUGUÊS	<p>Rotina “Ler e Mostrar”:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Canto da leitura - Requisições de livros para ler em casa, no saco próprio para tal (livro viajante) -Apresentações de parte da história de livros aos colegas - Escrita de comentários sobre o livro lido (quem leu, se gostou ou se não gostou e porquê) <ul style="list-style-type: none"> - Criação de histórias, a partir de indutores (contos tradicionais, imagens, palavras, música) - Livro histórias partilhadas com o 2.º B. - Revisão de textos produzidos pelos colegas em pares ou em grande grupo; - Escrita a pares - Planear, fazer, rever; -Detetive ortográfico
ESTUDO DO MEIO	<ul style="list-style-type: none"> - Percursos (integração com matemática); - Atividade de categorização dos animais; - Explorar materiais (atividade de decalque); - Atividades dos estados físicos dos materiais (farinha & água nos diferentes estados) -Experiências práticas e exploração das etapas do método científico
MATEMÁTICA	<p>Desafios semanais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Caixa com problemas/desafios que os alunos poderiam realizar na aula ou levar para casa para resolver -Cálculo mental -Exercícios de exploração (tangram, Pentaminós, simetrias) -Jogos (horas, localização e orientação no espaço) -Canguru matemático
COMPETÊNCIAS SOCIAIS	<p>Plano individual de trabalho (PIT):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação e heteroavaliação diária e semanal. <p>Lista de entreajuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha afixada na sala de aula com diversas colunas organizadas segundo as seguintes categorias: quem tem dificuldades, em quê, quem se oferece para ajudar <p>Conselho de turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Momento na sexta-feira onde se realiza a avaliação do PIT e se fala dos diversos conflitos que existiram ao longo da semana e que se encontram registados no “diário queixoso” (caderno). <p>Tempo de estudo autónomo (TEA):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Momento em que os alunos podem escolher (dentro de algumas tarefas pré-estabelecidas e alguma orientação das professoras ou comentários no PIT) a tarefa a realizar, nomeadamente: trabalhos de projeto, apoiar colegas que precisam de ajuda, fazer ditados a pares, fazer problemas para os colegas, fazer ficheiros de português, gramática, matemática ou estudo do meio, ler no canto de leitura, fazer cópias, escrever histórias, preparar as apresentações dos livros e fazer trabalhos de casa.

Anexo D – Mapa inicial da sala de aula da turma D do 6.º ano (2.º CEB)

Quadro interativo Quadro branco

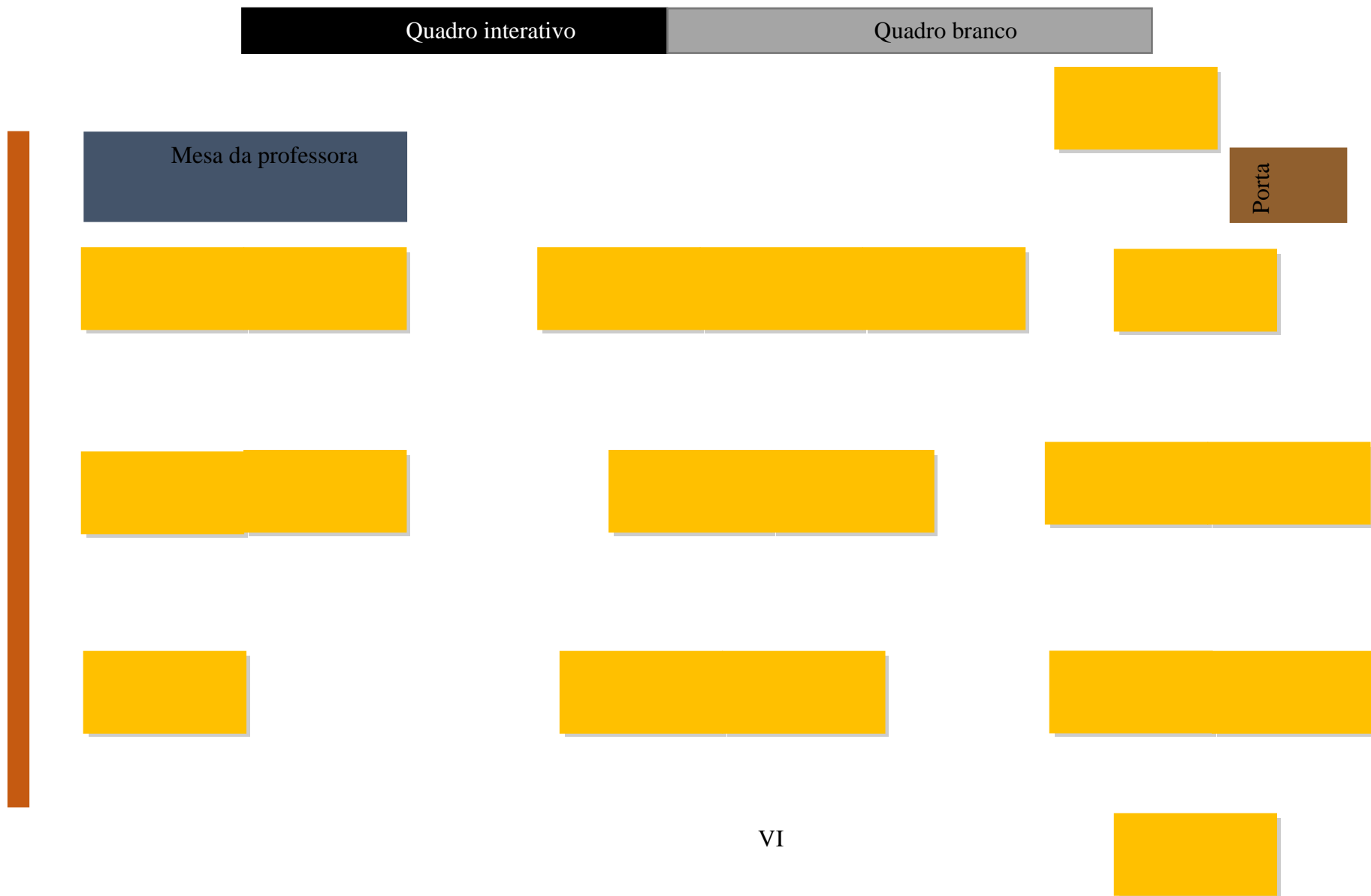
Mesa da professora

*TRANS
FERIDO

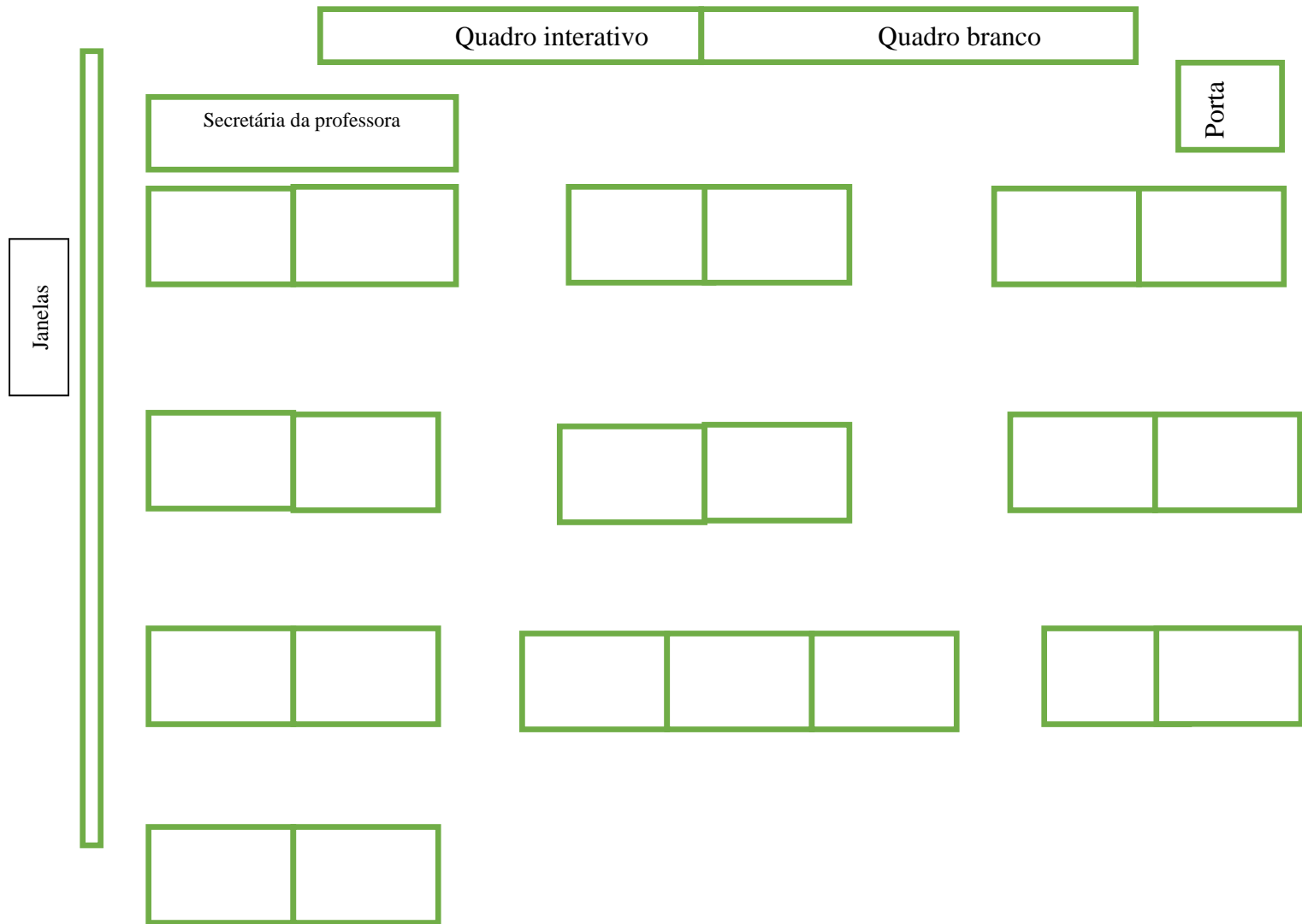
Porta

v

Anexo E – Mapa da sala de aula, alterado devido a situações de comportamento desadequado, da turma D do 6.º ano (2.º CEB)



Anexo F – Mapa da sala de aula da turma E do 6.º ano (2.º CEB)



Anexo G – Atividades implementadas no 2.º CEB

DISCIPLINA	ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS
PORTUGUÊS	Expressões idiomáticas/ frases com história	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever a expressão no quadro branco; - Os alunos formulam hipóteses sobre a origem e significado da expressão; - Discussão coletiva sobre as várias hipóteses e em grupo tentamos chegar ao significado e origem real da expressão idiomática;
	Correspondência por carta entre as duas turmas	<ul style="list-style-type: none"> - Com o intuito de abordar a estrutura da carta de forma a que os alunos ficassem motivados a aprender, realizámos uma atividade de correspondência entre turmas; - Os alunos sabiam qual era o destinatário para o qual escreveram a carta sobre um assunto à sua escolha;
	Tabela de significados	<ul style="list-style-type: none"> - A tabela foi usada inicialmente para apoiar a compreensão do texto “Pedro Alecrim”; - Inicialmente, os alunos escreviam a palavra difícil ou palavra desconhecida. De seguida, colocavam previsões sobre o significado das palavras. No final da aula, podiam consultar o dicionário.
	Guiões de leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Os guiões de leitura serviram para apoiar a compreensão dos textos narrativos; - Leitura acompanhada com os guiões, em simultâneo;
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	Construção de inferências a partir da visualização de vídeos	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento teórico do vídeo; - Visualização do vídeo; - Questões sobre o vídeo para entender o que os alunos entenderam daquilo que viram;
	Interpretação de uma BD	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento teórico da Banda Desenhada sobre o Estado Novo; - Projeção da BD; - Questões sobre a BD com o propósito de inferir; extrair informação pertinente com base na imagem;
	Jogos lúdico-didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Concretizados a pares ou em pequenos grupos; - O seu objetivo era a consolidação de conhecimentos e uma aprendizagem mais didática dos conteúdos abordados; - Tabela de pontos para promover a competição saudável e levar os

		alunos a colocar mais empenho nas tarefas;
	Leitura de livros infantojuvenis que recriam eventos e/ou temas históricos	<p>1. “O dia em que mataram o rei”, de José Jorge Letria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de leitura através do Powerpoint - Leitura em voz alta e acompanhada pela professora; - Seleção de alunos aleatórios e outros que se voluntariam para a leitura; - Leitura integral do livro; - Registo por parte dos alunos das palavras difíceis; <p>- Pausas na leitura para discussão coletiva sobre o possível significado da palavra (relacionando-o com o contexto);</p> <p>2. “Machados dos Santos – o herói da rotunda”, de José Jorge Letria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de leitura através do Prezi (simulação do jornal “O século - de 5 de outubro de 1910” - Leitura em voz alta e acompanhada pela professora; - Alunos selecionados aleatoriamente e de forma voluntária para registarem as respostas no quadro; - Leitura não integral: previamente selecionou-se as partes da narrativa com maior importância; - Registo por parte dos alunos das palavras difíceis; <p>- Pausas na leitura para discussão coletiva sobre o possível significado da palavra (relacionando-o com o contexto)</p> <p>3. “A minha primeira república”, de José Jorge Letria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de leitura através do Powerpoint; - Guião de leitura “A minha primeira república” com perguntas de compreensão e interpretação de texto; - Leitura em voz alta e acompanhada pela professora; - Seleção de alunos aleatórios e outros que se voluntariam para a leitura; - Leitura não integral: previamente selecionou-se as partes da narrativa com maior importância; - Registo por parte dos alunos das palavras difíceis; - Pausas na leitura para discussão coletiva sobre o possível significado da palavra (relacionando-o com o contexto);
	Sistematização de conteúdos através de esquemas síntese	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização oral dos conteúdos abordados; - Discussão coletiva sobre o tema, os alunos explicitam se tem

		dúvidas; - Concretização de um esquema síntese no quadro;
	Localização no tempo através de friso cronológico	- O friso cronológico foi construído previamente por nós; - Durante a aula de apresentação do friso cronológico, foi dada a oportunidade aos alunos de completar as datas que correspondiam aos eventos históricos e vice-versa; - Ao longo das aulas, a concretização do friso cronológico foi uma constante. Adicionando no final de cada subdomínio as datas e os acontecimentos históricos;
	Análise documental	- Esta análise documental inclui imagens e documentos históricos como os manuais únicos durante o Estado Novo e/ou os mapas das colónias portuguesas durante a I Guerra Mundial; - Os documentos eram colados no quadro branco e/ou projetados no quadro interativo; - Num primeiro momento, pedia-se aos alunos que observassem as imagens e tentassem entender qual o propósito das mesmas (noutros casos, o que é que estava representado); - Iniciava-se uma discussão coletiva sobre o conteúdo da imagem tentando explorar todas as variáveis no caso por exemplo, do mapa cor-de-rosa poderíamos colocar questões tais como: Que continente está representado? Quais eram as colónias portuguesas? O que são colónias? Entre outras). - A análise documental tinha como ponto de partida as suas respostas às questões formuladas pela professora;

ANEXO I – Roteiro de Leitura “Machado dos Santos – o Herói da rotunda”

■ O SÉCULO ■

TRIGÉSIMO ANNO N.º 10-350 Quinta-feira, 6 de outubro de 1910 10 REIS

E' proclamada a República

Depois d'uma acção gloriosa, em que cooperaram forças do exército, a armada e o povo

Constitui-se o governo provisório - A familia real em fuga



Biografia de Machado dos Santos

1. Artista e militar, Machado dos Santos nasceu em 1870 e fez parte de uma família modesta, mas militar e política, que se criou para servir a nação da República.



Capitulo 2

5. Este capítulo trata da vida de Machado dos Santos, desde a sua infância até ao momento em que se tornou um herói da República.



6. "O herói da República não nasceu em um dia, mas foi o resultado de uma longa luta, de uma longa caminhada, de uma longa e árdua batalha." - Machado dos Santos

Capitulo 3

7. Neste capítulo vamos conhecer a vida de Machado dos Santos, desde a sua infância até ao momento em que se tornou um herói da República.



Capitulos 4 & 5

8. Neste capítulo vamos conhecer a vida de Machado dos Santos, desde a sua infância até ao momento em que se tornou um herói da República.



Capitulo 6

9. Neste capítulo vamos conhecer a vida de Machado dos Santos, desde a sua infância até ao momento em que se tornou um herói da República.

10. O que aconteceu depois a este herói?

E' proclamada a República



Depois d'uma acção gloriosa, em que cooperaram forças do exército, a armada e o povo

Constitui-se o governo provisório - A familia real em fuga



Biografia de Machado dos Santos

António Maria Machado dos Santos nasceu em 1875 e fazia parte de uma família modesta. Foi militar e político, considerado por muitos o autor da República.



Capítulo 2

Data:

Local onde estava Machado dos Santos:

Acompanhado por:

Nome do comandante da operação:

Motivo da tensão social e política:

Qual era o sinal que tinha sido dado aos revoltosos para avançarem:

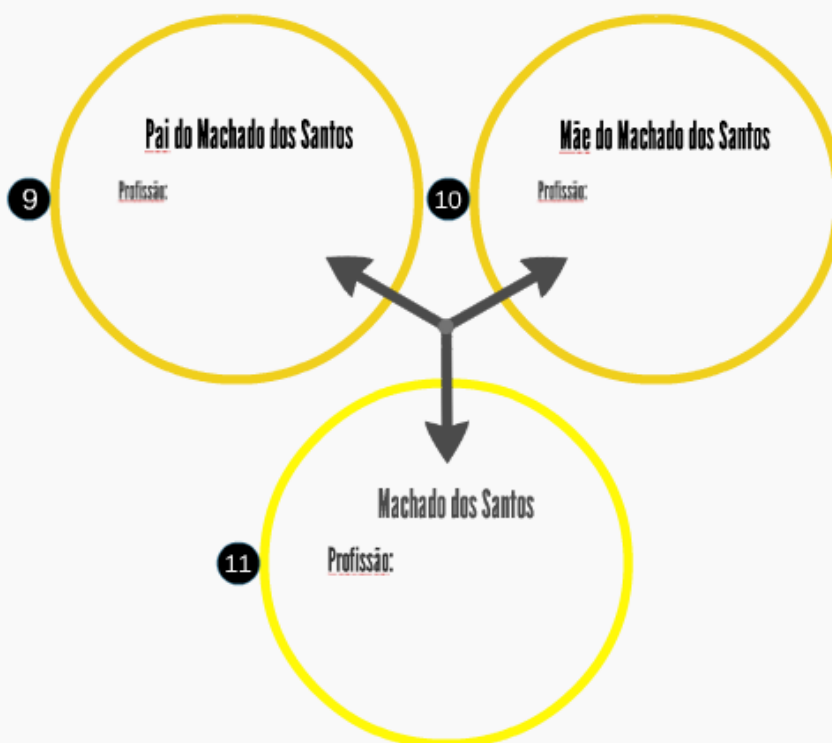
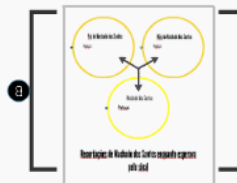
Suicídio de:



- Eu assumo sozinho o comando e conto convosco para levar até ao fim o nosso sonho. Acabara de nascer o herói da rotunda.

Capítulo 3

Alguns diziam que Pava Couceiro iria:
Nomes dos navios de guerra junto ao Tejo:
Número de Homens do lado republicano:
Número de Homens do lado monárquico:
Qual a diferença numérica entre ambos?



Recordações de Machado dos Santos enquanto esperava pelo sinal



Capítulo 6

O que aconteceu depois a este herói?

ANEXO J – Guião de Leitura “A minha primeira República”

Ficha de consolidação da obra “A minha primeira república”

6.º Ano

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

Avaliação: _____ Prof.ª _____ E.Ed.: _____



Olá! Acho que já nos conhecemos... Vou ajudar-te ao longo desta viagem ao passado. Tens muitos desafios à tua espera!
Preparado(a)?

1.º Desafio: Explica por palavras tuas o que é uma monarquia.

2.º Desafio: De acordo com o que estudaste, refere dois motivos para “a monarquia estar por um fio”.

3.º Desafio: Quem é o homem representado na imagem? _____.



Alto e pára o baile!
Eu já ouvi falar disto...
Desculpa interromper o teu trabalho fantástico, mas eu acho que sei de algo que te pode ajudar: eles vieram desde o Barreiro num barco e vieram até ao Terreiro do Paço onde

4.º Desafio: O que aconteceu depois?

5.º Desafio: O que era o Partido Republicano?

6.º Desafio: Escreve características da Monarquia e da República nos locais respetivos e ajuda o Manuel a perceber a diferença.

Monarquia	República



**Desculpa, sou eu outra vez.
Encontrei o meu pai na
confusão de Lisboa e não
percebi nada daquilo que ele
disse. Será que me consegues
ajudar a perceber?**

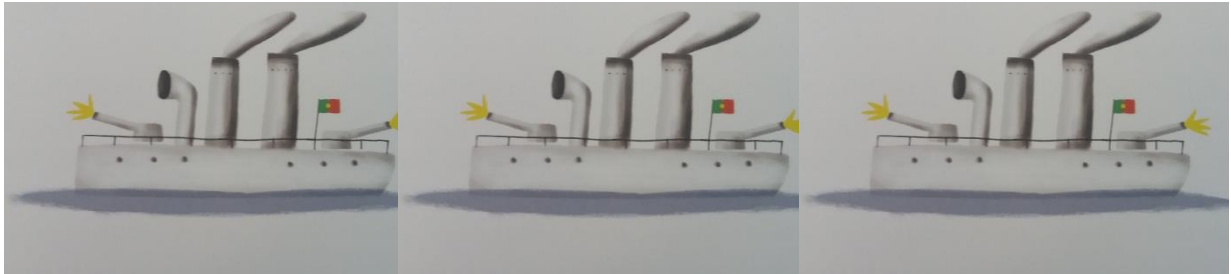
7.º Desafio: Quando o pai do Manuel diz “somos muitos”, a quem se referia?

8.º Desafio: De que revolução estão eles a falar?

9.º Desafio: Quem é o revolucionário da rotunda?

_____.

10.º Desafio: Nomeia os barcos de guerra parados no Tejo.



11.º Desafio: Quem era o chefe militar da revolução? E o que lhe aconteceu?

_____.

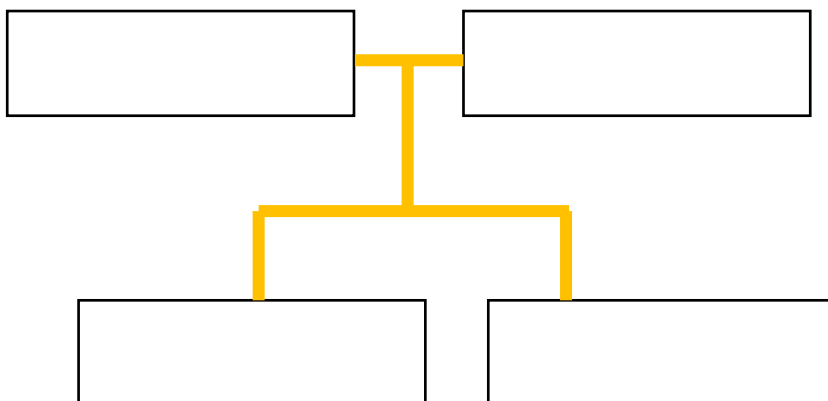
12.º Desafio: O que é que os revoltosos iam ganhar?

_____.

13.º Desafio: Como se chamava o último rei de Portugal?

_____.

14.º Desafio: Completa a árvore genealógica do último rei de Portugal.



15.º Desafio: Depois de fugir através da Ericeira, em que região portuguesa o rei tentou desembarcar?

16.º Desafio: O que se proclamou a 5 de outubro de 1910?

17.º Desafio: Quais são as diferenças entre a constituição da monarquia liberal e a constituição republicana? Sintetiza informação de modo a conseguires explicar tudo ao Manuel Francisco.



**Uau! Tu estás sempre a
surpreender-me!
Parabéns! Obrigada por me
ajudares em todos os
desafios. Quem sabe talvez
um dia nos encontremos...
Já poderias ser ministro (a)!**

ANEXO K – Questionário aos alunos

Questionário aos alunos sobre hábitos de leitura

Este questionário é anónimo e tem como objetivo entender os hábitos de leitura dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Sexo: F M Idade: _____

1. Tens livros em casa?

Sim **Não**

2. Gostas de ler?

Sim Não

3. Qual é a maior dificuldade que sentes ao ler?

- O tempo que demoro a ler**
- Não compreendo o que leio**
- Se quiser ler, tenho de requisitar os livros na biblioteca**
- Outras razões:**

4. De que mais gostas quando estás a ler?

_____.

5. Que tipo de livros costumavas ler? (selecciona três opções)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Fantasia | <input type="checkbox"/> Culinária |
| <input type="checkbox"/> Ficção científica | <input type="checkbox"/> Religião |
| <input type="checkbox"/> Terror | <input type="checkbox"/> Práticos (exemplo: Técnicas de futebol ou como coser) |
| <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |
| <input type="checkbox"/> Banda Desenhada | |

6. Consegues lembrar-te algum livro que gostaste de ler?

7. Consideras que é importante saber ler? Porquê?

8. Assinala na escala, o grau de dificuldade que sentiste na compreensão do tema de história através da leitura dos livros “O dia em que mataram o rei”, “Machado dos Santos – o Herói da Rotunda”: (1 - Muito pouco 2 – Pouco 3 – Mais ou menos 4 – Muito bem)

1 2 3 4

**ANEXO L – Questionário aos professores de Português e HGP do 2.º CEB
(Google Form)**

Este questionário surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do 2º ano do curso de Mestrado de Ensino no 1.º CEB e no 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal e tem como objetivo contribuir com informação para a explicitação do conceito de Integração Curricular e o modo como esta poderá ser trabalhada no 2.º CEB. O desenvolvimento deste conceito será fundamental para adequar as atividades às disciplinas do currículo que se pretendem trabalhar, entre as quais o Português e a História e Geografia de Portugal.

Neste questionário será assegurada a confidencialidade dos dados.

Obrigada pelo tempo disponibilizado,

Mariana Loureiro

1. Refira o que entende por integração curricular.

2. Considera importante a integração curricular no 2.º CEB?

3. Acha possível uma integração entre Português e História e Geografia de Portugal? Se sim, refira como dando exemplos.

4. Como pode a integração curricular explorar potencialidades da História e Geografia de Portugal?

5. Na sua opinião, a leitura influencia o conhecimento do mundo? Isto é, poderá a leitura de textos contribuir para um melhor conhecimento que os alunos têm sobre determinado tema?

6. Refira três vantagens e três desvantagens da integração curricular.

ANEXO M – Planificações do 2.º CEB

<p>Ano de Escolaridade: 6.º ano</p> <p>Turma: D</p> <p>Data: 8 de fevereiro de 2018</p> <p>Duração da aula: 50 minutos</p> <p>Estagiária em intervenção: Mariana Loureiro</p>						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Instrumentos de construção do conhecimento histórico: - Friso Cronológico	1. Localizar no tempo acontecimentos históricos do século XIX e do século XX 2. Respeitar as regras do trabalho colaborativo	<u>Friso Cronológico</u> - No início da aula, a professora deverá dar tempo aos alunos para completarem com as datas da aula anterior. - Para preencherem as datas nos locais respetivos, deverão ser mencionados alguns conteúdos dados ontem.	10 min	- Friso cronológico - Caneta	1.1. Menciona datas e acontecimentos importantes; 1.2. Menciona outras datas que poderão ser colocadas no friso; 2.1. Participa na discussão coletiva, esperando pela	Produção dos alunos Grelha de observação

<p>Textos narrativos infantojuvenil</p> <p>Fluência de leitura</p> <p>Novos vocábulos e o seu significado</p>	<p>3.Ler textos narrativos</p> <p>4.Descobre novos vocábulos</p> <p>5. Analisar imagens referentes ao tema</p>	<p><u>Leitura da obra “O dia em que mataram o rei”</u></p> <p>- Uma vez que só existe um livro, a leitura deverá ser realizada em voz alta e aleatoriamente, fazendo passar o livro pelo grupo de alunos.</p> <p>- Durante a leitura, os alunos deverão escrever nos cadernos os vocábulos que desconhecem. De modo, a serem esclarecidos sobre os significados das palavras desconhecidas os alunos deverão consultar o dicionário e, se necessário a professora deverá intervir dando pistas sobre o significado.</p> <p>- Além do texto, deverão ser realizadas paragens de modo, a analisar de forma</p>	<p>40 min</p>	<p>- Quadro;</p> <p>- Caneta;</p> <p>- Livro “O dia em que mataram o rei”</p> <p>- Roteiro de Leitura (Cf. Anexo I)</p>	<p>sua vez para responder;</p> <p>2.2. Expressa a sua opinião;</p> <p>2.3. Respeita a opinião dos outros;</p> <p>3.1. Participa na leitura coletiva;</p> <p>3.2 Lê o texto em voz alta, corretamente e com entoação;</p> <p>4.1. Enuncia possíveis significados;</p> <p>5.1. Indica o contexto histórico da imagem;</p>	<p>Grelha de observação</p>
---	--	--	---------------	---	---	-----------------------------

<p>Organização da informação</p> <p>Inferências</p>	<p>6.Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto</p>	<p>breve as ilustrações que acompanham o texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O roteiro e a leitura devem ser realizadas em simultâneo. <p><u>Roteiro de Leitura “O dia em que mataram o rei”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O roteiro pretende motivar os alunos para a leitura levando-os a compreender o desenrolar da ação em cada parte. - O roteiro é projetado no quadro interativo. <p>As respostas serão realizadas oralmente.</p> <p>Quanto à resolução das questões, estas devem ser discutidas pelo grupo de modo a chegar a um consenso.</p>			<p>5.2. Explica por palavras suas o que está representado;</p> <p>6.1. Identifica o sentido da expressão através do contexto dado;</p>	
---	--	---	--	--	--	--

Ano de Escolaridade: 6.º ano

Turma: D

Data: 09 de fevereiro de 2018

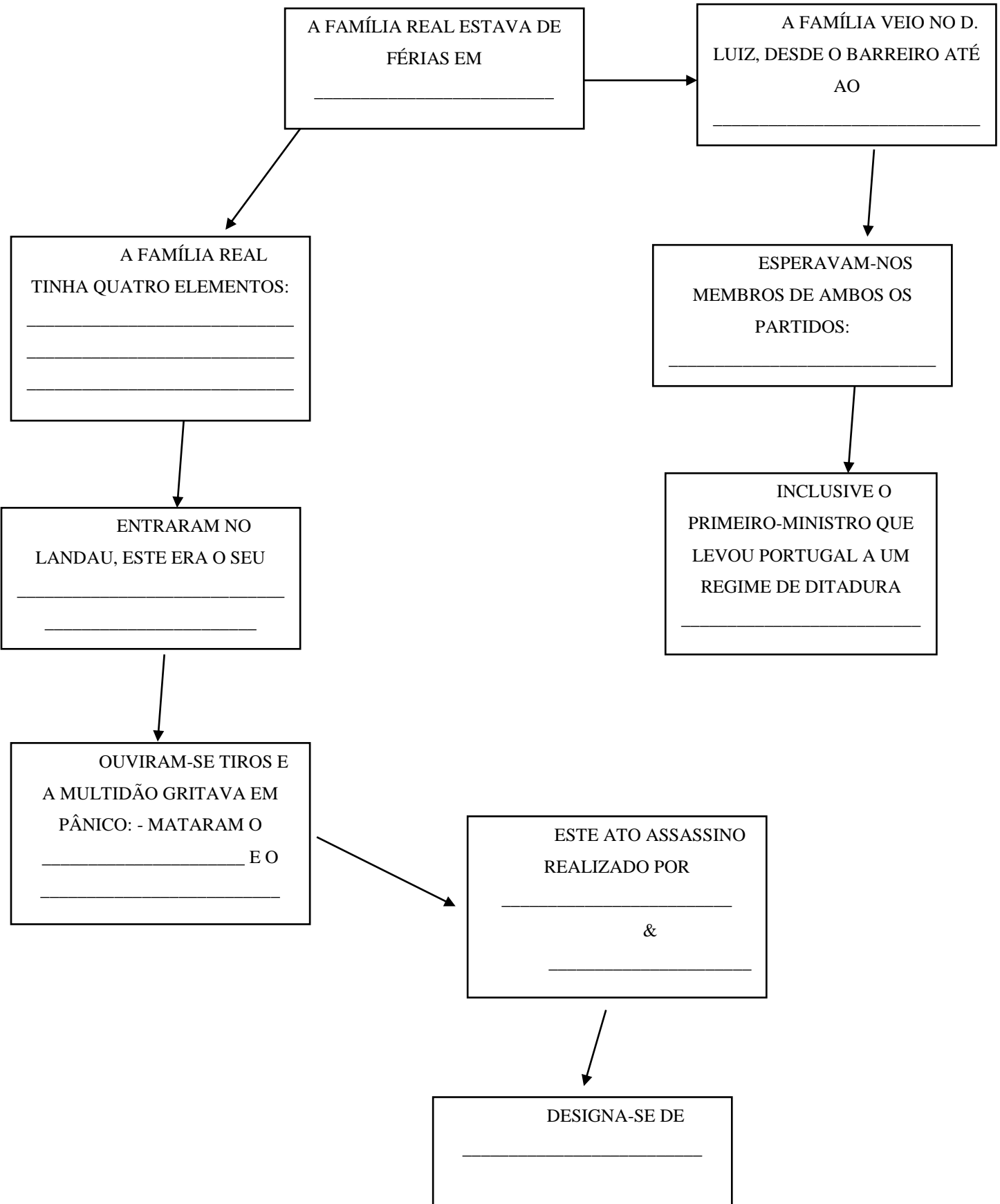
Duração da aula: 100 minutos

Estagiária em intervenção: Mariana Loureiro

Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Textos narrativos infantis Leitura em voz alta	1. Ler textos narrativos	Nota: Os primeiros 15 minutos da aula deverão ser ocupados com um questionário sobre hábitos de leitura. <u>Leitura da obra “O dia em que mataram o rei”</u> - Uma vez que só existe um livro, a leitura deverá ser realizada em voz alta e aleatoriamente, fazendo passar o livro pelo grupo de alunos. - Durante a leitura, os alunos deverão escrever nos cadernos os vocábulos que desconhecem. De modo, a serem esclarecidos sobre os significados das palavras desconhecidas os alunos deverão consultar o dicionário e, se necessário a professora deverá intervir dando pistas sobre o significado. - Além do texto, deverão ser realizadas paragens de modo, a analisar de forma breve as ilustrações que acompanham o texto.	15 min 45 min	- Questionário (Cf. Anexo M); - Caneta; - Livro “O dia em que mataram o rei”	1.1. Participa na leitura coletiva; 1.2. Lê o texto em voz alta, corretamente e com entoação;	Grelha de observação
Organização da informação Inferências	10. Organizar a informação contida no texto;	- Além do texto, deverão ser realizadas paragens de modo, a analisar de forma breve as ilustrações que acompanham o texto. - O roteiro e a leitura devem ser realizadas		- Roteiro (Cf. Anexo H) - Quadro; - Caneta;	2.1. Organiza a informação recolhida através da	Grelha de observação

Compreensão do texto: - Síntese de informação	11. Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto	em simultâneo. <u>Roteiro de leitura “Pedro Alecrim”</u> - O roteiro pretende motivar os alunos para a leitura levando-os a compreender o desenrolar da ação em cada parte. - O roteiro é projetado no quadro interativo. As respostas serão realizadas oralmente. Quanto à resolução das questões, estas devem ser discutidas pelo grupo de modo a chegar a um consenso.	20 min	- Ficha síntese (Cf. Anexo I)	leitura do texto; 3.1. Extraí dados pertinentes;	Grelha de observação Produção dos alunos
	12. Utilizar procedimentos para registar e reter informação contida no texto;	<u>Síntese da informação</u> - A professora deverá entregar aos alunos uma ficha síntese. Esta ficha respeita a estrutura de um esquema causa-efeito. A mesma tem como objetivo perceber o encadeamento da ação. - A ficha deverá ser realizada a pares/trio.	10 min	- Ficha de consolidação (Cf. Anexo II)	4.1. Refere informação essencial contida no texto; 4.2. Preenche o esquema;	Grelha de observação Produção dos alunos
	13. Compreender o sentido do texto	- No final da síntese, a professora deverá questionar os alunos sobre quais serão os acontecimentos que se seguem; permitindo que estes façam previsões. <u>Ficha de consolidação “O dia em que mataram o rei”</u> - A ficha deverá ser realizada individualmente. Tem como propósito entender o que os alunos entenderam dos conteúdos históricos abordados em função da leitura que fizeram da obra.			5.1. Responde corretamente às questões	

ANEXO I – FICHA SÍNTESE



ANEXO II – FICHA DE CONSOLIDAÇÃO “O DIA EM QUE MATARAM O REI”

Ficha de consolidação da obra “O dia em que mataram o rei” e do contexto histórico implícito na obra
6.º Ano

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

Avaliação: _____ Profª _____ E.Ed.: _____

Rodeia a opção correta.

1. **Eça de Queirós, Ramalho Ortigão, Teófilo Braga, Antero de Quental e Guerra Junqueiro foram escritores portugueses que pertenceram a um grupo designado “A geração de 70”. O propósito deste grupo era:**
 - a. Refletir sobre a grave decadência política social e cultural que o país atravessava.
 - b. Organizar conferências em Lisboa.
 - c. Criticar os outros e conversar sobre os luxos do rei D. Carlos I.
2. **“D. Luiz” era o nome...**
 - a. da vila onde a família real passou férias.
 - b. do navio que transportou a família real até ao Terreiro do Paço.
 - c. do filho de D. Carlos I.
3. **Raphael Bordallo Pinheiro foi um ilustrador português que caricaturava as personalidades políticas do século XIX e criou uma figura que representava o povo português. O seu nome era:**
 - a. Zé Cabra.
 - b. Zé Pró-vinho.
 - c. Zé Povinho.
4. **Durante o século XIX, Portugal...**
 - a. Era rico devido ao dinheiro que vinha das colónias.
 - b. Pedia dinheiro à Alemanha para pagar as contas.
 - c. Enfrentava uma grave crise económica.
5. **Na conferência de Berlim, Portugal apresentou as suas exigências aos seguintes países:**
 - a. Alemanha, França e África do Sul.
 - b. França, Reino Unido e Áustria.
 - c. Alemanha, França e Reino Unido.
6. **Essas exigências foram representadas no mapa...**
 - a. Cor-de-rosa.
 - b. Cor-de-laranja.
 - c. Branco.
7. **O regicídio foi realizado por dois...**
 - a. Elementos do partido socialista português.
 - b. Elementos do governo progressista.
 - c. Elementos do governo republicano.
8. **Depois da morte de D. Carlos I, que ficou a governar Portugal foi...**
 - a. João Franco
 - b. D. Luís Filipe
 - c. D. Manuel II

Ano de Escolaridade: 6.º ano
Turma: D
Data: 16 de fevereiro de 2018
Duração da aula: 200 minutos
Estagiária em intervenção: Mariana Loureiro

Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Queda da monarquia constitucional: - A disputa por territórios africanos - Regicídio -</p> <p>Descontentamento político e social</p>	<p>1.Rever os motivos do crescente descontentamento relativamente à monarquia</p> <p>2.Respeitar as regras do trabalho colaborativo</p>	<p><u>Revisões da aula anterior</u> - A professora deverá reunir informações por parte dos alunos quanto à matéria que foi dada anteriormente. A síntese deve ser oral e caso seja necessário deverá realizar-se um esquema no quadro para consolidar os conteúdos. - A professora deverá promover uma discussão coletiva, na qual os alunos deverão interagir partilhando opiniões e expressando ideias sobre os acontecimentos que já foram dados e realizando uma breve previsão do que virá de seguida. - Se necessário deverão ser realizados exercícios para sistematizar matéria (pp. 9-10 do manual volume 2).</p>	25 min	<p>- Quadro; - Caneta; - Manual HGP 6 (VOLUME 2);</p>	<p>1.1. Indica motivos que tenham levado ao crescente descrédito da monarquia;</p> <p>2.1. Participa na discussão coletiva, esperando pela sua vez para responder. 2.2. Expressa a sua opinião; 2.3. Respeita a opinião dos outros;</p>	Grelha de observação
<p>Queda da monarquia constitucional: - 31 de janeiro: revolta no Porto</p>	<p>3.Analisar imagens referentes ao tema</p>	<p><u>Análise do mapa da cidade do Porto</u> - Projeta-se no quadro interativo o mapa da cidade do Porto (cf. Anexo I), sem que seja referido de que cidade se trata. - Devem ser explorados coletivamente aspetos do meio natural que os permitam chegar à resposta da cidade que está representada no mapa; aspetos como: o rio</p>	25 min	<p>- Quadro interativo; - Quadro branco; - Friso cronológico; - Caneta; - Projetor; - Computador; - Imagens (Cf.</p>	<p>3.1. Explica por palavras suas o que está representado; 3.2. Localiza a cidade no espaço;</p>	Grelha de observação

<p>Implantação da república: - 5 de outubro de 1910</p> <p>Obra infanto juvenil: - “Machado dos Santos – o herói da rotunda”</p>	<p>4. Ler textos narrativos</p>	<p>que atravessa as cidades; monumentos de referência (Igreja dos Clérigos, Palácio de Cristal, entre outros – cf, anexo III).</p> <p>- Caso os alunos tenham dificuldade em chegar à resposta, poderá ser mostrado um mapa de Portugal Continental (cf. Anexo II). Este mapa terá como intuito dar indicações usando a rosa dos ventos como orientação e explorando as suas noções de direção em relação à cidade que se pretende. Por exemplo, podemos referir que a cidade X (PORTO) se encontra a norte de Aveiro e a Sudeste de Viseu.</p> <p>- Assim que os alunos nomeiem que cidade estava representada em ambos os mapas, deverão ser descritas e indicadas ao longo do mapa o movimento dos revolucionários na zona do Porto. Culminando assim na primeira tentativa fazer cumprir com a implantação da república.</p> <p>- No final, deverá ser acrescentada esta data de extrema importância ao friso afixado em sala de aula.</p> <p><u>Leitura da obra “Machado dos Santos – O herói da rotunda”</u></p> <p>- Uma vez que só existe um livro, a leitura deverá ser realizada em voz alta e aleatoriamente, fazendo passar o livro pelo grupo de alunos.</p> <p>- Durante a leitura, os alunos deverão escrever nos cadernos os vocábulos que desconhecem. De modo, a serem esclarecidos sobre os significados das palavras desconhecidas os alunos deverão</p>	<p>70 min</p>	<p>Anexo III);</p> <p>- Livro “Machado dos Santos – O herói da rotunda”</p>	<p>4.1. Participa na leitura coletiva; 4.2. Lê o texto em voz alta, corretamente e com entoação;</p>	<p>Grelha de observação Produção dos alunos</p>
--	---------------------------------	--	---------------	---	--	---

Dicionário	5. Organizar a informação contida no texto; 6. Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto;	consultar o dicionário e, se necessário a professora deverá intervir dando pistas sobre o significado. - Além do texto, deverão ser realizadas paragens de modo, a analisar de forma breve as ilustrações que acompanham o texto. - O roteiro e a leitura devem ser realizadas em simultâneo. <u>Roteiro de leitura da obra “Machado dos Santos – O herói da rotunda”</u> - O roteiro pretende motivar os alunos para a leitura levando-os a compreender o desenrolar da ação em cada parte. - O roteiro é projetado no quadro interativo. As respostas serão realizadas oralmente. Quanto à resolução das questões, estas devem ser discutidas pelo grupo de modo a chegar a um consenso.	30 min	- Roteiro; - Quadro; - Caneta;	5.1. Organiza a informação recolhida através da leitura do texto; 6.1. Extrai dados pertinentes;	Grelha de observação Produção dos alunos
	7. Descobrir o significado de novos vocábulos com base nas obras lidas	<u>Dicionário Histórico</u> - Como forma de agrupar todos os vocábulos já trabalhados e os que ainda se irão juntar ao grupo das palavras desconhecidas; os alunos criarão numa primeira fase uma listagem desordenada, com o apoio do professor, com o conjunto de vocábulos com significado desconhecido. - Numa segunda fase, esses vocábulos terão de ser organizados alfabeticamente. Denote-se que todos os alunos deverão ter o mesmo grupo-base de vocábulos, contudo, poderão adicionar mais palavras	30 min	- Folhas brancas A4; - Caneta; - Folhas pautadas A4; - Quadro;	7.1. Refere palavras difíceis; 7.2. Constrói o dicionário;	Grelha de observação Produção dos alunos

<p>Implantação da república: - Símbolos nacionais antes e após a implantação da república;</p> <p>Texto descritivo</p>	<p>8. Conhecer os símbolos nacionais</p> <p>9. Escrever textos diversos</p>	<p>das que foram mencionadas em grande-grupo. - Na terceira fase do projeto, os alunos terão à sua disposição vários dicionários que os deverão apoiar na procura pelo significado respetivo. Cada aluno poderá a partir daqui, organizar e decorar o seu “Dicionário Histórico” a gosto.</p> <p><u>Símbolos nacionais</u> - A professora refere que após a implantação da república, todos os símbolos que haviam até então desapareceram; dando lugar a novo (tal como a já referida moeda que passou de reis para escudos). - Apresenta-se a letra do hino da carta (cf. Anexo IV) e coloca-se em vídeo o hino “A portuguesa” referindo que a letra foi escrita em 1890 como resposta ao ultimato inglês. - De seguida mostram-se as duas bandeiras (Cf. Anexo V), dando a possibilidade aos alunos de afirmarem qual delas é a do período monárquico e qual a atual. De seguida, será entregue a cada aluno uma folha A6 pedindo a estes que tentem descrever todos os constituintes de ambas as bandeiras. - No fim, será explicado o significado de cada símbolo presente na bandeira.</p>		<p>- Folhas pautadas A6; - Hino da carta (Cf. Anexo IV); - Bandeiras (Cf. Anexo V);</p>	<p>8.1. Identifica os símbolos nacionais atuais (bandeira e hino);</p> <p>9.1. Descreve o objeto;</p>	
--	---	--	--	---	---	--

Anexo I – Mapa da cidade do Porto



Anexo II – Mapa de Portugal Continental



Anexo III – Imagens da cidade do Porto







Anexo IV – Hino da carta

I

Ó Pátria, Ó Rei, Ó Povo,
Ama a tua Religião
Observa e guarda sempre
Divinal Constituição

(Coro)

Viva, viva, viva ó Rei
Viva a Santa Religião
Vivam Lusos valorosos
A feliz Constituição
A feliz Constituição

II

Ó com quanto desafogo
Na comum agitação
Dá vigor às almas todas
Divinal Constituição

(Coro)

Viva, viva, viva ó Rei
Viva a Santa Religião
Vivam Lusos valorosos
A feliz Constituição
A feliz Constituição

III

Venturosos nós seremos
Em perfeita união

Tendo sempre em vista todos
Divinal Constituição

(Coro)

Viva, viva, viva ó Rei
Viva a Santa Religião
Vivam Lusos valorosos
A feliz Constituição
A feliz Constituição

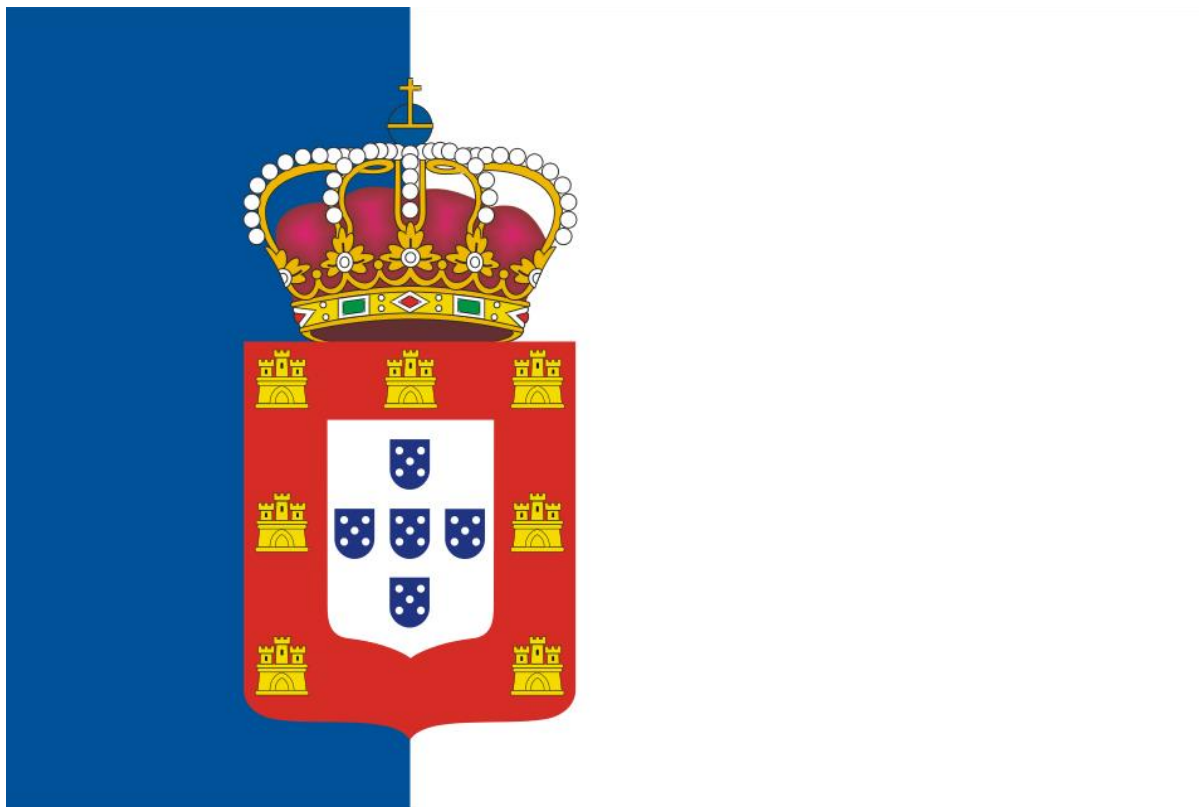
IV

A verdade não se ofusca
O Rei não se engana, não,
Proclamemos, Portugueses
Divinal Constituição

(Coro)

Viva, viva, viva ó Rei
Viva a Santa Religião
Vivam Lusos valorosos
A feliz Constituição
A feliz Constituição

Anexo V – Bandeiras nacionais



Ano de Escolaridade: 6.º ano Turma: D Data: 21 de fevereiro de 2018 Duração da aula: 150 minutos Estagiária em intervenção: Mariana Loureiro						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição de atividades/estratégias	Tempo	Materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Revolução Republicana de 1910: - Reinado de D. Carlos I; - Descrédito da instituição monárquica; - Revolta de 31 de janeiro de 1891; - Implantação da República; - Reformas da I República;	1. Caracterizar o regime republicano após a implementação da república	<u>Curiosidades sobre o tempo histórico associado</u> - A professora escreve no quadro uma curiosidade sobre o rei D. Manuel II. - Esta atividade servirá de ponte para a tarefa seguinte.	10 min	- Quadro branco; - Caneta; - Quadro interativo; - Guião ilustrado (cf. Anexo L); - Atividade exploratória (cf. Anexo II).	1.1. Entende os motivos sociais e políticos das reformas na I República;	Grelha de observação Produção dos alunos
	2. Analisar imagens referentes ao tema;	<u>Powerpoint</u> - Durante esta parte da aula maioritariamente expositiva pretende-se que os alunos acompanhem a matéria e respondam corretamente às questões que são colocadas.	50 min		2.1. Explica por palavras suas o que está representado;	
	3. Fazer inferências;	<u>Guião ilustrado “A minha primeira república” e síntese dos acontecimentos</u> - Ao contrário das obras anteriores, esta obra será analisada através das ilustrações. As ilustrações retratam os vários momentos da história desde o reinado de D. Carlos I, o descrédito da monarquia, a ascensão de D. Manuel II até à implantação da República. - As ilustrações serão expostas no quadro interativo; apesar de maioritariamente o foco das inferências ser o contexto histórico representado, poderão existir imagens acompanhadas de pequenos excertos de texto que apoiem a perceção do aluno sobre a mesma.	80 min		3.1. Extrai dados pertinentes;	

	<p>4. Sintetizar a informação;</p> <p>5. Descrever imagens;</p> <p>6. Enumera os eventos históricos de relevância;</p>	<p>- Denote-se que algumas imagens caso sejam difíceis de retirar algum “significado” poderão ser discutidas em grande-grupo, sendo o professor um mediador da discussão coletiva.</p> <p>- Esta estratégia pretende motivar os alunos para os assuntos que decorrem durante o reinado de D. Carlos I até à implantação da república. Contudo, também tem como objetivo sintetizar os conteúdos dados até então.</p> <p>- Como atividade exploratória (cf. Anexo II) pretende-se que os alunos sejam capazes de descrever o que observam nas imagens e o contexto histórico associado. Esta deve ser realizada em simultâneo juntamente com o guião ilustrado.</p> <p><u>Friso Cronológico</u></p> <p>- Deverão ser selecionados os alunos para preencher as datas em falta no friso cronológico.</p>	<p>10 min</p>	<p>- Caneta;</p> <p>- Friso Cronológico;</p>	<p>4.1. Organiza a informação, separando a essencial da acessória;</p> <p>4.2. Resume o conteúdo representado;</p> <p>5.1. Descreve a imagem;</p> <p>6.1. Localiza o evento histórico no tempo;</p>	<p>Grelha de observação</p>
--	--	---	---------------	--	---	-----------------------------

ANEXO N – Grelhas de observação do 2.º CEB

ATIVIDADE	INDICADORES DE AVALIAÇÃO																		
		AD	AM	B	CH	DN	DC	ER	FR	H	JO	LI	LU	MAN	MAR	PE	ROS	SAL	SI
8.02.2018 <u>Friso Cronológico</u>	Menciona datas e acontecimentos importantes;	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	F	F	3	1	1	1	1
	Participa na discussão coletiva, esperando pela sua vez para responder;	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	F	F	3	1	1	1	1
	Expressa a sua opinião;	2	1	1	1	1	3	2	3	2	1	1	F	F	3	2	1	1	1
	Respeita a opinião dos outros;	1	1	1	2	1	3	2	3	1	2	2	F	F	3	1	1	1	2
Leitura da obra “O dia em que mataram o rei” e roteiro	Participa na leitura coletiva;	1	1	1	3	1	3	1	3	3	1	1	F	F	3	1	1	1	3
	Lê o texto em voz alta, corretamente e com entoação;	1	1	2	3	1	3	1	3	3	1	1	F	F	3	2	2	1	3
	Enuncia possíveis significados;	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	F	F	3	1	1	1	1
	Indica o contexto histórico da imagem;	2	2	2	1	1	3	1	3	2	2	2	F	F	3	1	2	1	1

	Explica por palavras suas o que está representado;	2	2	2	1	1	3	1	3	2	2	2	F	F	3	2	2	1	1	
	Identifica o sentido da expressão através do contexto dado;	2	2	2	1	1	3	1	3	2	2	2	F	F	3	2	2	1	1	
ESCALA																				

ATIVIDADE	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	NOMES DAS CRIANÇAS																		
		AD	AM	B	CH	DN	DC	ER	FR	H	JO	LI	LU	MAN	MAR	PE	ROS	SAL	SI	
09.02.2018	Participa na leitura coletiva;	1	1	1	3	1	F	1	3	1	1	F	F	3	3	1	1	1	F	
	Lê o texto em voz alta, corretamente e com entonação;	1	1	1	3	1	F	1	3	2	1	F	F	3	3	2	2	1	F	
	Organiza a informação recolhida através da leitura do texto;	2	1	1	1	1	F	1	3	2	1	F	F	3	3	1	1	1	F	
	Extrai dados pertinentes;	2	1	1	1	1	F	1	3	2	1	F	F	3	3	1	1	1	F	
2.Ficha síntese	Refere informação essencial contida no texto;	1	1	1	1	1	F	1	3	2	1	F	F	3	3	1	1	1	F	
	Preenche o esquema;	1	1	1	1	1	F	1	3	2	1	F	F	3	3	1	1	1	F	
ESCALA	1- REALIZOU COM SUCESSO			2- REALIZOU COM DIFICULDADES						3- NÃO REALIZOU										
	N.O. – NÃO OBSERVÁVEL																			

ATIVIDADE	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	NOMES DAS CRIANÇAS																	
		AD	AM	B	CH	DN	DC	ER	FR	H	JO	LI	LU	MAN	MAR	PE	ROS	SAL	SI
16.02.2018																			
	Revisões																		
	Indica motivos que tenham levado ao crescente descrédito da monarquia;	NO	F	1	3	1	F	F	3	3	F	1	F	F	3	3	1	1	F
	Participa na discussão coletiva, esperando pela sua vez para responder.	3	F	1	3	1	F	F	3	NO	F	1	F	F	3	3	1	1	F
	Expressa a sua opinião;	3	F	1	3	1	F	F	3	NO	F	1	F	F	3	NO	1	1	F
	Respeita a opinião dos outros;	NO	F	1	NO	1	F	F	3	NO	F	1	F	F	3	1	1	1	F
Análise do mapa	Explica por palavras suas o que está representado;	3	F	1	NO	2	F	F	3	NO	NO	1	F	F	3	2	1	1	F
	Localiza a cidade no espaço;	3	F	1	NO	1	F	F	3	NO	NO	1	F	F	3	2	1	1	F
Leitura e roteiro "Machado dos Santos - o Herói da rotunda"	Participa na leitura coletiva;	NO	1	1	NO	1	F	1	3	3	1	1	3	F	3	3	1	1	F
	Lê o texto em voz alta, corretamente e com entoação;	NO	1	1	NO	1	F	1	3	3	1	1	3	F	3	3	1	1	F
	Organiza a informação recolhida através da leitura do texto;	2	1	1	3	1	F	1	3	NO	1	1	3	F	NO	2	1	1	F
	Extraí dados pertinentes;	3	1	1	3	1	F	1	3	NO	1	1	3	F	NO	2	1	1	F

Símbolos nacionais	Identifica os símbolos nacionais atuais (bandeira e hino);	2	1	1		1	1	F	1	3	2	1	1	3	F	2		2	1	1	F
	Descreve o objeto;	1	1	1		1	1	F	3	3	1	1	1	2	F	2		1	1	1	F
ESCALA		1- REALIZOU COM SUCESSO				2- REALIZOU COM DIFICULDADES						3- NÃO REALIZOU									
						N.O. – NÃO OBSERVÁVEL															

ATIVIDADE	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	NOMES DAS CRIANÇAS																		
		AD	AM	B	CH	DN	DC	ER	FR	H	JO	LI	LU	MAN	MAR	PE	ROS	SAL	SI	
21.02.2018																				
Guião ilustrado “A minha primeira república” e síntese dos acontecimentos	Explica por palavras suas o que está representado;	2	F	1	F	1	3	2	3	1	1	F	3	F	2	2	2	1	2	
	Extraí dados pertinentes;	2	F	1	F	1	3	2	3	1	1	F	3	F	2	2	2	1	2	
	Organiza a informação, separando a essencial da acessória;	2	F	1	F	1	3	2	3	1	1	F	3	F	2	2	2	1	2	
	Resume o conteúdo representado;	2	F	1	F	1	3	2	3	1	2	F	3	F	2	2	2	1	2	
Friso Cronológico	Localiza o evento histórico no tempo;	3	F	1	F	1	3	1	3	1	1	F	3	F	3	3	1	1	3	
PowerPoint e exercícios de aplicação	Entende as diferenças entre a organização de um governo monárquico e outro republicano;	NO	F	1	F	1	F	2	3	NO	1	F	3	F	NO	2	NO	1	3	
	Refere medidas tomadas pela I República;	3	F	2	F	1	F	2	3	NO	1	F	3	F	NO	2	NO	1	3	
ESCALA		1- REALIZOU COM SUCESSO			2- REALIZOU COM DIFICULDADES						3- NÃO REALIZOU									
					N.O. – NÃO OBSERVÁVEL															

ANEXO P – Teste 2 de Português (2.º Período)

Teste de avaliação de Português de 6.º Ano – Ano letivo 2017/2018			
Nome: _____	N.º: _____	Turma: _____	Data: ____/____/2017
E. de Educação: _____	Professora: _____	Classificação: _____	

Grupo I

Lê o texto com atenção. Se necessário, consulta as notas.

Em 1903, Rafael Bordalo Pinheiro¹ fez aquilo que fazia regularmente, pegou num objeto do quotidiano, aumentou-o e alterou-lhe as funções. No caso, desenhou uma pandeireta gigante, e nos pratos metálicos colocou um par de bailarinos. Seria um coreto² desmontável a colocar num local junto aos Restauradores, e decorado a amarelo e vermelho, as cores de Espanha, para receber o rei Afonso XIII numa visita oficial a Portugal. O desenho ganhou forma, associado a um arraial³ ao longo da avenida da Liberdade. No fim das festas, foi desmontado. Tornou-se o primeiro projeto do coreto para as festas.



Pedro Bebiano Braga, historiador, refere-se aos coretos como um grande palco público, com uma importância muito maior do que imaginamos. «Como os candeeiros, chafarizes, bebedouros, bancos, marcos do correio e quiosques, o coreto não era apenas mobiliário decorativo, estava ligado à história das cidades. Em finais do século XIX e início do XX, eles estavam no centro de praças e de jardins, a programação dos coretos em dias de festa e aos fins de semana vinha nos jornais. As pessoas que não tinham meios para comprar bilhetes para o teatro de ópera ou de revista iam ouvir música, sentadas nos bancos, ou em cadeiras que se alugavam para o efeito, compravam refrescos nos quiosques, como uma tchata ou um capilé, faziam funcionar a cidade», afirma o historiador.

Com o crescimento das cidades, a função do coreto perdeu-se. Muitos foram destruídos e na segunda metade do século XX assiste-se a uma degradação deste património.

Atualmente, a recuperação dos coretos tem vindo a surgir em muitas cidades da Europa. As pessoas voltaram a valorizar a rua, talvez por uma maior sensibilidade ambiental. O coreto continua a fazer sentido num jardim, num parque, à beira-mar. Também em Portugal, alguns estão a ser recuperados e voltaram a ter programação regular.

www.visao.sapo.pt, consultado em 16/01/2017 (adaptado)

Notas:

¹ Rafael Bordalo Pinheiro: considerado um dos maiores artistas plásticos portugueses do século XIX.

² Coreto: construção erguida em praça ou jardim público para concertos de bandas musicais.

³ Arraial: festa popular ao ar livre.

1. Assinala com **X**, de 1.1 a 1.3, a opção que completa cada frase, de acordo com as informações do texto.

1.1 O coreto utilizado durante a visita oficial espanhola

- a) foi um pedido do rei Afonso XIII.
- b) já existia junto aos Restauradores.
- c) foi um projeto dos organizadores das festas.
- d) partiu de um desenho de Bordalo Pinheiro.

1.2 O artista Rafael Bordalo Pinheiro inspirava-se

- a) nas cores amarelo e vermelho.
- b) nos objetos comuns do dia a dia.
- c) nas ruas da cidade de Lisboa.
- d) nos arraiais da avenida da Liberdade.

1.3 No segundo parágrafo, as informações sobre a história dos coretos basearam-se

- a) nos desenhos de Bordalo Pinheiro.
- b) nas declarações do público dos concertos.
- c) nos testemunhos de um historiador.
- d) nas palavras dos músicos das bandas.

2. Lê a afirmação seguinte.

No início do século XX, os coretos desempenhavam um papel importante nas relações entre os habitantes das cidades.

Explica a razão pela qual esta afirmação é verdadeira, de acordo com as informações do texto (linhas 12 a 20).

3. «Com o crescimento das cidades, a função do coreto perdeu-se.» (linha 21)

Indica as duas consequências deste facto referidas no texto.

Grupo II

Lê com atenção o excerto da obra *Pedro Alecrim*. Se necessário, consulta as notas.

- Partiram as cordas ao cavaquinho!... – disse eu quando o vi nas mãos do Jacinto.
– É isso que interessa? – perguntou a mãe, que parece muito mais magra e pálida assim vestida de preto.
– Claro que interessa! Quero aprender a tocar. Ou não posso?
5 – Pega nele, é teu. Mas estima-o!
– E as cordas?
– Não sei. O tio Trindade é que sabe dessas trapalhadas.
– Vou a casa dele!
Peguei no cavaquinho e acariciei-lhe as formas – tão pequenito!
10 Fui encontrar o tio Trindade a soldar ferros de uma grade comprida.
– Olha o Alecrim! Partiu-se o olho de uma ervada? – perguntou.
– Não. Venho aqui para me consertar outra coisa. Mas não quero atrapalhar – disse eu, com o cavaquinho escondido atrás das costas.
O tio Trindade limpou o suor da cara enfarruscada.
15 – Diz lá o que queres!
– Ah!... É por causa do cavaquinho... Partiram-lhe as cordas...
– A tua mãe vai vendê-lo?
– Não! É para mim!
– E tu queres que eu te arranje cordas?
20 – Em. Se fizesse o favor...
– Está bem. Vamos fazer um acordo. Ajuda-me a fazer a grade e depois eu ensino-te a afinar o instrumento, valeu?
– Mas eu não sei nada...
– Claro! Mas aprendes.
25 Pousei o cavaquinho na sala do ferreiro¹. Pus um avental de couro e ajudei-o a terminar a grade.
O tempo passou depressa. Escurecia quando apagámos a forja² e fechámos a porta da oficina.
– Agora vamos comer, depois tratamos do teu assunto.
– Muito obrigado – disse eu, de repente, atrapalhado.
A meio do jantar, o tio Trindade, depois de ter olhado para mim e para a mulher muitas vezes, disse
30 com uma garfada de arroz parada no ar:
– Podíamos fazer um acordo de homem para homem. Comes connosco e ajudas-me na oficina.
À noite, vais dormir a tua casa. Quando nos zangarmos com os ferros, tocamos um fadinho... Que dizes a isto, Alecrim?
Nunca me passou pela cabeça que aprendiz de ferreiro ia ser a minha primeira profissão. Pensei na
35 minha mãe, nos meus irmãos, na nossa vida, e aceitei.
– Vais ser tratado como um filho – disse o tio Trindade, dando-me uma palmada nas costas.
Mais tarde, sentámo-nos à varanda, e eu aprendi a pôr as cordas no cavaquinho.

António Mota, *Pedro Alecrim*, ASA, 2014

Notas:

¹ Ferreiro: profissão de quem faz e conserta objetos de ferro manualmente.

² Forja: forno de que se servem os ferreiros para trabalhar o metal.

1. As frases abaixo apresentadas referem-se a Pedro Alecrim.

Numera-as de 1 a 7, de acordo com a sequência do texto. (A primeira frase já se encontra numerada.)

- Declara-se determinado a não vender o cavaquinho.
 Ajuda o tio Trindade a terminar a grade.
 Confessa não saber nada da profissão de ferreiro.
 Manifesta muita vontade em aprender a tocar cavaquinho.
1 Depara-se com as cordas do cavaquinho partidas.
 Hesita em revelar o objetivo da sua visita ao tio Trindade.
 Afaga o cavaquinho carinhosamente.

2. O texto que leste pode ser dividido em três momentos:

1.º – linhas 1 a 9

2.º – linhas 10 a 26

3.º – linhas 27 a 37

Justifica esta divisão, tendo em conta a ação narrada.

3. Selecciona as passagens que mostram que o narrador é personagem da história, sublinhando as palavras que comprovam esse facto.

- a) «– É isso que interessa? – perguntou a mãe, que parece muito mais magra e pálida assim vestida de preto.»
 b) «Fui encontrar o tio Trindade a soldar ferros de uma grade comprida.»
 c) «Peguei no cavaquinho e acariciei-lhe as formas – tão pequenito!»
 d) «O tio Trindade limpou o suor da cara enfarruscada.»
 e) «Mais tarde, sentámo-nos à varanda.»

3.1 Por que razão se pode afirmar que o narrador desta história é participante?

Grupo III

4. Escreve a pergunta para a resposta abaixo apresentada, tendo em conta as informações da linha 23.

Pergunta: _____

Resposta: *O tio Trindade não desistiu, apesar das palavras de Pedro Alecrim, dando-lhe a entender que o ensinaria a trabalhar com o ferro.*

5. Identifica o recurso expressivo utilizado na passagem seguinte:

«– Vais ser tratado como um filho – disse o tio Trindade, dando-me uma palmada nas costas.» (linha 36).

5.1 Explica o sentido desse recurso.

6. Escolhe a opção correta.

O acordo proposto pelo tio Trindade a Pedro no final do texto foi o seguinte:

- a) O Pedro ajudava na oficina, mas ia comer e dormir a sua casa.
- b) O Pedro ajudava na oficina, comia com o ferreiro e a mulher, e ia dormir a casa.
- c) O Pedro ajudava na oficina, ia comer a casa e dormia na casa do tio Trindade.

7. Completa os espaços em branco com palavras adequadas ao sentido do final do texto. (linhas 30 a 39)

Por fim, Pedro aceitou a proposta de tio Trindade, porque pensou na _____ e nos _____.

Não tinha imaginado que a sua primeira profissão ia ser _____.

E o tio Trindade ia tratá-lo como um _____. Quando se zangassem na oficina, fariam as pazes e tocariam _____.

Assim, Pedro Alecrim aprendeu a pôr as cordas no seu querido _____.

1. Completa o diálogo com determinantes adequados. Escolhe entre os seguintes.

a que qual meus esta um minha

– _____ (artigo definido) prenda que a _____ (possessivo / 1.ª pessoa do singular) tia me ofereceu é fantástica.

– _____ (interrogativo variável) tia? A irmã da tua mãe?

– Não, é _____ (demonstrativo) senhora aqui na fotografia... É a vizinha dos _____ (possessivo / 1.ª pessoa do singular) avós, _____ (artigo indefinido) pessoa extraordinária!

– _____ (interrogativo invariável) prenda te deu?

– _____ (artigo indefinido) bilhete para um concerto! É uma verdadeira tia do coração!

2. Sublinha os pronomes e identifica as respetivas subclasses.

a) Tu adoraste esta história.

b) Nada é mais importante!

c) Que instrumento é que estás a tocar?

3. Nas frases seguintes, rodeia os determinantes e sublinha os pronomes.

a) Aquela guitarra nova é do meu irmão, mas esta é do meu pai.

b) E a tua já é muito antiga?

3.1. Completa as frases seguintes para obteres a definição de determinante e de pronome.

a) O _____ surge antes do _____, concordando com ele em género e em número.

b) O _____ substitui o _____, de modo a evitar repetições.

4. Identifica a classe da palavra destacada na frase.

«– Ah!... É por causa do cavaquinho... Partiram-lhe as cordas...» _____

ANEXO R – Teste 3 de Português (2.º Período)

Ficha de avaliação de Português

6.º Ano

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

Avaliação: _____ Prof: _____ E.Ed.: _____

GRUPO I

Lê, atentamente, o seguinte texto.

Morcegos

Os morcegos adoram piochos dos livros, térmitas e carunchos da madeira, que se alimentam do papel, da cola, das linhas que cosem as encadernações e das capas de couro dos livros.

5

Quem são estes amigos dos livros? Conhece as cinco espécies de morcegos existentes nas bibliotecas de Mafra e de Coimbra.

10 • **Morcego-anão e morcego-pigmeu**
Altura: 43 mm de dorso e 29 mm de cauda.

Peso: 6 gramas.
Abriga-se em: fendas de paredes, sótãos, telhados, caixas de estores, rochas e árvores.

15

• **Morcego-orelhudo-castanho**
Altura: 47 mm de corpo e 46 mm de cauda.

Peso: 8 gramas.
Abriga-se em: florestas ou edifícios.

20

• **Morcego-hortelão-escuro**
Altura: 75 mm de corpo e 49 mm de cauda.

Peso: 23 gramas.
Abriga-se em: edifícios, pontes, árvores, grutas e minas.

25

• **Morcego-rabudo**
Altura: 86 mm de corpo e 50 mm de cauda.

Peso: 37 gramas.
Abriga-se em: rochas e edifícios.

30

Curiosidades: Na Biblioteca Joanina da Universidade de Coimbra, uma das mais importantes e antigas de Portugal, as mesas são cobertas durante a noite com peles de animais, para não ficarem sujas com o cocó dos morcegos.



Visão Júnior, n.º 150, novembro de 2016, pp. 21-22
(texto adaptado e com supressões)

1. Assinala com um X, de 1.1. a 1.5., a opção que completa corretamente cada frase, de acordo com o sentido do texto.

1.1. Os morcegos alimentam-se de
 A. papel. B. livros. C. madeira. D. piochos.

1.2. O morcego-anão
 A. vive em pontes.
 B. pesa 8 gramas.
 C. refugia-se em caixas de estores.
 D. abriga-se em minas.

1.3. O morcego-orelhudo-castanho
 A. refugia-se em florestas.
 B. pesa 6 gramas.
 C. mede 29 mm de cauda.
 D. abriga-se em fendas.

1.4. O morcego-hortelão-escuro
 A. mede 49 mm de cauda.
 B. vive em rochas.
 C. pesa 32 gramas.
 D. é o mais comprido de todos.

1.5. A Biblioteca Joanina da Universidade de Coimbra
 A. está coberta de peles de animais.
 B. é muito antiga.
 C. é pouco importante.
 D. está coberta de cocó de morcegos.

2. Associa a espécie de morcegos da coluna A às características correspondentes da coluna B, de acordo com a informação do texto.

Coluna A	Coluna B
A. Morcego-pigmeu	1. Pesa 37 gramas e refugia-se em rochas.
B. Morcego-orelhudo-castanho	2. Mede 43 mm de dorso e refugia-se em rochas.
C. Morcego-hortelão-escuro	3. Pesa 23 gramas e refugia-se em edifícios e árvores.
D. Morcego-rabudo	4. Mede 46 mm de cauda e abriga-se em edifícios.
	5. Mede 75 mm de corpo e 49 mm de cauda.
A. _____ B. _____ C. _____ D. _____	

GRUPO II

Lê, atentamente, o seguinte texto.

Morcegos, os agentes secretos das bibliotecas

Entram à socapa durante a noite, mas não são ladrões. Mantêm as bibliotecas em segurança, mas não são polícias. Ai do inseto que lhes aparecer à frente! São morcegos guardadores de livros.

A caminhada é longa: é preciso percorrer compridos corredores, cheios de quadros de reis e imperadores, e passar por salas com mesas antigas, onde rainhas deram luxuosos jantares, e quartos com berços, onde dormiram pequenos infantes. Só assim se consegue chegar à maior sala do Palácio Nacional de Mafra: a biblioteca.

Teresa Amaral já está mais do que habituada a esta caminhada diária. Trabalha na biblioteca há 24 anos. "Só nunca me posso esquecer de nada lá em baixo, senão tenho de andar isto tudo outra vez", brinca. É ela a responsável por guardar os mais de 30 mil livros que ocupam as prateleiras da Biblioteca do Palácio Nacional de Mafra – obras muito antigas e raras.

Quando mandou construir o palácio, no século XVIII, o rei D. João V enviou emissários especiais ao estrangeiro, para comprarem os melhores livros da época para a biblioteca. Teresa chama-lhes "filhos únicos" porque não existem outros iguais em Portugal e, no caso de alguns, em nenhuma outra parte do mundo!

5 Livros são preciosos precisam de ser cuidados para se manterem em bom estado e continuarem a poder ser lidos depois de tantos e tantos anos. Para conseguir isso, Teresa diz que a biblioteca conta com uns ajudantes muito especiais... morcegos!

Parece que estes mamíferos voadores são uns autênticos bibliotecários! Como é que eles protegem os livros? Durante a noite, os morcegos entram por pequenos buracos nas portas e nas janelas e invadem a biblioteca para se regalarem com verdadeiros banquetes! O menu? Todo o tipo de insetos e bicharocos que gostam de comer o papel, a cola e as capas dos livros!

10 "Os morcegos são fundamentais para a preservação dos livros", explica Teresa. E também são ecológicos: com a sua ajuda, os funcionários da biblioteca não precisam de utilizar produtos químicos (péssimos para o ambiente) para matar os insetos devoradores de livros. "Ao comerem esses insetos, os morcegos resolvem-nos um problema."

15 Quem trabalha na biblioteca não sabe quando é que os morcegos começaram a entrar ali. Desde sempre que estão habituados a conviver com eles, em paz e harmonia. "Eles percebem que não estão a ser ameaçados", garante Teresa.

30 Vêm de Tapada de Mafra e dos jardins que circundam o palácio. Os funcionários sabem sempre quando tiverem visitas noturnas, porque, na manhã seguinte, o chão está cheio de guano (que é o nome dado ao cocó dos morcegos) – e toca de limpar!

Visão Júnior, n.º 150, novembro de 2016, pp. 20-23 (texto adaptado e com supressões)

Biblioteca do invento de (= interior).



GRUPO III

1. Identifica, com um X, todas as frases em que a expressão destacada desempenha a função sintática de complemento oblíquo.

- a) Teresa Amaral é responsável pelos mais de 30 mil livros.
 b) Os livros precisam de cuidados constantes.
 c) Os morcegos não se sentem ameaçados pelos trabalhadores.
 d) Teresa Amaral trabalha na biblioteca há 24 anos.
 e) O rei D. João V enviou emissários especiais ao estrangeiro.

2. Acrescenta um modificador a cada uma das frases seguintes.

a) Teresa Amaral percorre os corredores do Palácio.

b) Os morcegos invadem a biblioteca.

3. Completa as frases, conjugando os verbos entre parêntesis nos tempos simples do modo conjuntivo.

- a) Espero que os morcegos _____ (ser, presente) bem recebidos pelos funcionários.
 b) Se os morcegos não _____ (comer, pret. Imperfeito) todos os insetos e bicharocos, passariam muita fome.
 c) Se queres que eu _____ (proteger, presente) os livros, tens de me alimentar bem.
 d) Quando _____ (ter, futuro) mais tempo, iremos saber mais sobre morcegos.

4. Transforma a frase ativa em passiva e vice-versa.

a) O Palácio Nacional de Mafra foi construído pelo rei D. João V.

b) Os morcegos protegem os livros.

5. Associa cada frase da coluna A a um elemento da coluna B que lhe corresponde, de modo a identificares a função sintática desempenhada pela expressão destacada. Escreve as letras e os números correspondentes.

Coluna A	Coluna B
a) Ao comerem os insetos, os morcegos resolvem-lhes um problema.	1. Complemento direto
b) Durante a noite, os morcegos entram por pequenos buracos nas portas e janelas	2. Complemento indireto
c) O rei D. João V enviou emissários especiais ao estrangeiro, para comprarem os melhores livros da época.	3. Complemento oblíquo
d) Os funcionários da biblioteca estão habituados a conviver com os morcegos, em paz e harmonia.	4. Modificador
e) À noite, os morcegos invadem a biblioteca.	5. Vocativo
f) Teresa, como é tratar de todos estes livros valiosos?	

Resposta:

6. Cada um dos seguintes conjuntos é constituído por diversos verbos transitivos, intransitivos e por um intruso, um verbo copulativo.

Sublinha o intruso em cada conjunto.

A Dizer Estar Escolher Começar Descobrir	B Fazer Refletir Dar Ser Pensar	C Ver Crescer Ir Responder Ficar	D Chamar Parecer Gostar Aproveitar Saber
--	---	--	--

GRUPO IV



Imagina que passaste uma noite no Palácio Nacional de Mafra e assististe à chegada dos morcegos para se alimentarem de insetos.

Escreve um texto narrativo em que contes como decorreu essa aventura.

O teu texto, com um mínimo de 140 e um máximo de 200 palavras, deve:

- incluir introdução, desenvolvimento e conclusão;
- explicar a razão de tua estadia no Palácio;
- revelar os teus sentimentos;
- incluir um momento de descrição e diálogo;
- ter um título adequado.

Tem atenção à divisão em parágrafos, à ortografia, à acentuação e à pontuação; utiliza vocabulário específico do assunto que está a ser tratado; cuida da apresentação final do texto.

ANEXO S – Grelha de avaliação do teste 3 de Português (2.º Período)

Turma 6.ª Data ___/___/___																																
N.º	Grupo I							Grupo II								Grupo III						Grupo IV						TOTAL				
	1.					2.	Total	1	2.	2.1.	3.	4.	5.	6.1.	7.	8.	Total	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Total	TGT	CPI	EC		MS	RV	O	Total
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.																											
	4	4	4	4	4	5	25	3	4	3	3	4	4	4	6	4	35	2	3	4	3	5	3	20	4	4	3	3	3	3	20	100
1	4	0	0	0	0	1	5	1,5	4	1,5	0	0	2	0	3	4	16	2	0	0	0	2,5	0	4,5	0	0	0	0	0	0	0	25,5
2	4	4	4	4	0	5	21	0	4	1,5	3	0	4	3	3	0	18,5	1	3	4	3	2,5	0,75	14,25	4	4	3	3	3	2	19	72,75
3	4	4	4	4	4	5	25	2,5	4	3	3	4	2	2	3	0	23,5	2	3	4	3	4,5	0,75	17,25	3,5	2	1,5	1,5	1,5	1,5	11,5	77,25
4							0										0							0							0	0
5	4	4	4	0	4	3	19	3	0	0	0	4	0	2	0	4	13	2	1,5	3	0	0,5	0	7	1,5	1	0	0	0	0	2,5	41,5
6	4	4	4	4	4	5	25	1,5	4	3	3	4	4	4	6	4	33,5	2	0	4	2,25	5	0,75	14	4	4	2,5	2,5	2,5	2	17,5	90
7							0										0							0							0	0
8	4	4	4	4	4	5	25	1	3	0	3	4	4	4	6	4	29	2	0	3	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	59
9	4	4	4	4	4	3	23	1,5	3	1,5	3	0	4	4	6	4	27	1	3	3	1,5	4,5	3	16	3,5	3	2,5	2	2	2	15	81
10	0	0	0	4	4	3	11	3	3	1,5	0	4	0	3	3	4	21,5	2	1,5	1,5	1,5	3,5	1,25	11,13	2	2,5	2	2	2	1,5	12	55,63
11	4	4	4	4	4	5	25	3	4	3	3	4	0	2	6	4	29	2	0	3	3	0,5	0	8,5	3	2,5	1	1	1	0,75	9,25	71,75
12	0	4	4	4	0	4	16	3	4	3	3	4	4	3	0	4	28	1,5	3	4	1,5	5	0	15	3	2	0,5	1	1	0,75	8,25	67,25
13							0										0							0							0	0
14							0										0							0							0	0
15	4	4	0	0	4	3	15	0	3	1,5	3	4	4	2	3	0	20,5	2	3	4	3	2,5	0	14,5	2	1,5	1,5	1,5	1	1	8,5	58,5
16							0										0							0							0	0
17	0	4	4	4	0	5	17	3	3	1,5	0	4	0	0	0	4	15,5	2	3	4	2,5	3,5	2,25	17,25	3	3	2	2	2	1,5	13,5	63,25
18	4	4	0	0	0	4	12	0	3	1,5	3	4	3,5	0	3	0	18	2	1,5	3	3	0	0	9,5	3	2,5	1,5	1,5	1	0,5	10	49,5
19	4	4	4	0	0	5	17	1,5	3	1,5	3	4	2	4	6	4	29	1	3	4	3	5	3	19	4	4	2,5	3	3	2,5	19	84
20	2	4	4	4	0	4	18	1,5	4	0	3	0	0	0	2,5	4	15	2	0	4	2,5	3,5	1,5	13,5	2	1,5	0,5	0,5	0,5	0,5	5,5	52

ANEXO T – Teste 1 de HGP (1.º Período)

I O Império Português no século XVIII

1. Entre os séculos XVI e XVIII, o espaço geográfico abrangido pelo Império Português alterou-se. Observa atentamente os seguintes documentos.



- 1.1. Completa o quadro seguinte com dois produtos provenientes de cada um dos continentes.

África	Ásia	América
•	•	•
•	•	•

- 1.2. Identifica o território de maior extensão do Império Português no século XVIII e em que continente se localiza.

1.3. Explica a principal causa dessa alteração.

- 1.4. Identifica os dois produtos brasileiros que, no século XVIII, deram mais lucros a Portugal.

2. Observa agora os documentos 3 e 4.



- 2.1. Com base no documento 3, assinala com um X a afirmação correta:

- a) Os bandeirantes eram militares que foram para o Brasil combater os índios. _____
- b) Os bandeirantes eram grupos de colonos que rompiam por entre a densa vegetação, à procura de ouro, pedras preciosas e índios para trabalharem como escravos. _____
- c) Os bandeirantes penetraram pelo interior do Brasil para construir aldeamentos, onde protegeram os índios da escravatura. _____
- d) Os bandeirantes foram escravizados, tendo de trabalhar nos engenhos de açúcar e nas minas. _____

- 2.2. Com base no documento 4, risca as palavras erradas do texto seguinte.

A produção de açúcar e a descoberta de ouro no Brasil levaram muitos **colonos/misionários** a partir de Portugal na esperança de enriquecer.

De África foram levados milhares de **escravos/índios** para trabalharem, essencialmente, nos engenhos de açúcar e nas minas.

Os **colonos/misionários** foram para o Brasil para cristianizarem os índios e para os protegerem da escravatura.

3. Lê o documento seguinte.

A saída dos escravos
 E (...) levamos gente que da África vão para a América, entre uma nação de Angola e deriva no marinho quibundo, setentrion e, talos, são escravos. Depois de chegados aliamos para estes miseráveis e para que chamamos seus senhores. Os senhores, poucos, os escravos, muitos, os senhores vestindo ricamente, os escravos nus; os senhores banqueteados, os escravos decorando à fome; os senhores nadando em ouro e prata, os escravos carregados de ferros, os senhores tratando-os como bratos, os escravos tratando-os como bratos. Eram bratos como são os filhos da mesma mãe e do mesmo pai.
 Padre Antônio Vieira, sermão de Brasília, 1719 (julgo)

- 3.1. Transcreve do documento as expressões que se opõem a:

- a) «Os senhores vestindo ricamente» / _____
- b) «Os senhores banqueteados» / _____
- c) «Os senhores nadando em ouro e prata» / _____
- d) «Os senhores tratando-os como bratos» / _____

- 3.2. Assinala a resposta correta.

O autor do documento, o padre Antônio Vieira, defende:

- a) Os escravos. _____
- b) Os senhores. _____
- c) O rei. _____
- d) Os missionários. _____

- 3.3. Qual a tua opinião sobre o assunto?

II O poder absoluto

1. Observa o documento 1, sobre as reuniões de Cortes no século XVII.



- 1.1. O que podes concluir sobre o poder de D. João V? Justifica a tua opinião.

ANEXO U – Grelha de avaliação do teste 1 de HGP (1.º Período)

	Questão	Grupo I									Grupo II			Total	Classificação
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	3.1	3.2	1.1	1.2	2.1		
	Cotação	5	5	5	5	5	5	15	20	5	5	7	18	100	
Nº	Nome	5	5	5	5	5	4	3x5	4x5	5	5	7	4x3		
1		5	5	5	5	5	5	10	0	5	5	7	6	63	Suficiente
2														0	Muito Insuficiente
3														0	Muito Insuficiente
4														0	Muito Insuficiente
5														0	Muito Insuficiente
6														0	Muito Insuficiente
7														0	Muito Insuficiente
8														0	Muito Insuficiente
9														0	Muito Insuficiente
10														0	Muito Insuficiente
11														0	Muito Insuficiente
12														0	Muito Insuficiente
13														0	Muito Insuficiente
14														0	Muito Insuficiente
15														0	Muito Insuficiente
16														0	Muito Insuficiente
17														0	Muito Insuficiente
18														0	Muito Insuficiente
19														0	Muito Insuficiente
20														0	Muito Insuficiente
21														0	Muito Insuficiente

		Grupo I									Grupo II					
	Questão	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	1.1.	1.2.	2.1.	2.1.	Total	Classificação
	Cotação	12	5	4	5	4	9	20	4	10	5	10	6	6	100	
Nº	Nome	2x6	2,5x2	4	5	4	3x3	5x4	4	10	5	10	6	6		
1															0	Muito Insuficiente
2		12	5	0	5	4	9	20	4	10	5	7	2	1	84	Bom
3		12	5	0	5	4	3	0	4	0	5	0	0	6	44	Insuficiente
4															0	Muito Insuficiente
5		12	5	0	5	0	0	0	4	9	5	9	6	2	57	Suficiente
6		12	0	3	2,5	4	9	20	4	10	4	9	1	0	78,5	Bom
7		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Muito Insuficiente
8		12	5	0	5	4	3	20	4	0	2,5	0	0	0	55,5	Suficiente
9		12	5	1	0	4	3	20	4	5	2,5	7	0	0	63,5	Suficiente
10		10	5	0	5	4	3	20	0	0	0	0	0	0	47	Insuficiente
11		10	5	2	5	4	9	20	4	5	0	0	1	1	66	Suficiente
12		12	5	0	5	4	3	0	4	0	5	9	6	6	59	Suficiente
13		0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	9	Muito Insuficiente
14															0	Muito Insuficiente
15		0	0	0	2,5	0	3	0	0	0	0	0	1	0	6,5	Muito Insuficiente
16		12	4	4	5	0	9	0	4	5	5	9	6	5	68	Suficiente
17		10	0	0	5	4	3	0	0	0	0	0	1	1	24	Insuficiente
18		4	0	0	5	0	9	0	0	0	0	0	0	0	18	Muito Insuficiente
19		12	5	4	5	4	9	20	4	10	4	9	3	6	95	Muito Bom
20		12	0	0	2,5	4	3	20	4	0	0	0	0	0	45,5	Insuficiente

ANEXO V – Teste 2 de HGP (2.º Período)

Teste de História e Geografia de Portugal de 6.º Ano – Ano letivo 2017/2018			
Nome:	_____	N.º:	_____
		Turma:	_____
		Data:	___/___/2018
E. de Educação:	_____	Professora:	_____
		Classificação:	_____

I

Lisboa Pombalina e a ação do Marquês de Pombal

1. Observa os documentos 1 e 2. Depois, completa o texto seguinte.



Doc. 1



Doc. 2

1.1. No dia 1 de novembro de _____, Lisboa sofreu um violento _____, seguido de um maremoto e vários incêndios. Muitas casas, palácios e igrejas foram _____ e _____ milhares de pessoas. O rei _____, incumbiu o seu ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido por _____, da reconstrução da parte da cidade de _____ que foi destruída. A Baixa Pombalina passou a ter _____ refúgios, _____ calcetados e uma grande _____.

II

A Revolução Francesa de 1789 e os seus reflexos em Portugal

1. Observa, com muita atenção, o documento seguinte. Depois, indica:



Doc. 1: A Revolução Francesa: «Liberdade, Igualdade e Fraternidade».

1.1. o acontecimento referido;

1.2. data em que ocorreu;

1.3. as ideias defendidas pelos revolucionários.

2. Observa agora o documento 2.



2.1. Refere quem decretou o Bloqueio Continental.

2.2. Explica por que é que o traçado que circunda a Europa é interrompido em Portugal.

3. Observa o mapa das invasões napoleónicas (documento 3). Com base na informação fornecida, completa o quadro seguinte.



Invasões	Anos	Comandante francês
1.ª		
2.ª		
3.ª		

★ Primeira Invasão - Junho (1807-1808)
★ Segunda Invasão - Junho (1809)
★ Terceira Invasão - Maio (1810-1811)
✕ Batalhas
— Linha de Torres Vedras
— Percurso do exército inglês que veio desde Portugal

III A Revolução Liberal de 1820

1. As ideias defendidas pelos revolucionários franceses espalharam-se pela Europa e também chegaram a Portugal.

1.1 Ordena as frases seguintes de modo a obteres um pequeno texto sobre o assunto.

A	A monarquia liberal ou constitucional passou a ser a forma de governo.	
B	O Sinédrio era uma sociedade secreta que preparou a revolução.	
C	Em 1820 deu-se a revolução que pôs fim à monarquia absoluta.	
D	Os Ingêleses controlavam o governo e o exército do Portugal.	

2. Com o triunfo da monarquia liberal, o poder deixou de estar concentrado no rei e passou a ser exercido por outros órgãos. Observa o documento 1.

Monarquia absoluta		Monarquia constitucional
O rei faz as leis	Poder Legislativo	As leis são feitas pelos deputados nas Cortes
O rei governa, aplicando as leis	Poder Executivo	O rei e os secretários de Estado governam, aplicando as leis
O rei é o juiz supremo	Poder Judicial	Os juizes julgam quem não cumpre as leis

2.1. Liga, através de setas, cada poder da monarquia liberal ou constitucional à respetiva função:

- | | |
|----------------------|-----------------------------------|
| a) Poder legislativo | 1. Julgar quem não cumpre as leis |
| b) Poder executivo | 2. Fazer as leis |
| c) Poder judicial | 3. Governação do país |

3. Observa os documentos 3 e 4.

3



D. Pedro IV



D. Miguel

4

É bom não esquecer que esta guerra teve a particularidade de ser uma guerra civil, ou seja, opôs um grupo de Portugueses a outro grupo de Portugueses só porque tinham ideias diferentes. Sendo assim, no lado de lá do campo de batalha, não estavam desconhecidos. Estavam irmãos, primos, amigos de infância.

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Um Trono para Dois Irmãos, Lisboa, Editorial Caminho (ajudada).

ANEXO W - Grelha de avaliação do teste 2 de HGP (2.º Período)

N.º	Questão	Grupo I						Grupo II				Grupo III				Grupo IV					Total	Classificação	
		1.1.	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	3.	1.1.	2.1.	3.1.	3.2.	1.1.	2.	2.1.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	5.			
Cotação	Nome	10	3	3	4	3	5	6	4	3	12	5	9	6	3	4	4	2	6	8	100		
		1.1.	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	3.	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.	4.	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.	4.	5.		
1																						0	Muito Insuficiente
2		4	3	3	4	0	0	6	1	3	12	5	9	0	3	4	4	2	1	6		70	Bom
3		7	0	0	4	0	3	6	2	3	10	0	9	0	0	4	0	2	0	5		55	Suficiente
4																						0	Muito Insuficiente
5		0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	2	0	0	1		7	Muito Insuficiente
6		7	0	0	4	3	1	6	1	1	10	3	9	0	0	4	4	0	4	5		61,5	Suficiente
7																						0	Muito Insuficiente
8		9	3	0	4	3	0	6	1	1	12	5	9	0	3	4	4	2	4	6		76	Bom
9		7	3	0	4	3	0	0	0	1	10	0	4	0	0	0	0	0	0	1		33	Insuficiente
10		0	3	3	0	3	0	6	0	3	12	0	4	0	0	0	0	0	4	3		41	Insuficiente
11		9	3	3	0	3	0	6	1	3	6	0	9	0	0	4	0	0	0	5		52	Suficiente
12																						0	Muito Insuficiente
13																						0	Muito Insuficiente
14																						0	Muito Insuficiente
15		2	3	3	0	3	0	6	1	1	2	0	6	0	0	0	2	2	0	1		32	Insuficiente
16																						0	Muito Insuficiente
17		8	0	3	4	3	0	6	2	3	10	5	7	0	0	0	0	2	1	4		58	Suficiente
18		4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4	3		15	Muito Insuficiente
19		9	3	0	4	0	3	6	0	1	12	5	9	6	3	4	4	2	4	7		82	Bom
20																						0	Muito Insuficiente

		Grupo I		Grupo II			Grupo III			Grupo IV								Total	Classificação		
	Questão	1.1.	1.2.	1.1.	1.2.	2.	1.1.	2.1.	2.2.	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	5.			
	Cotação	5	5	5	5	6	6	12	5	5	5	5	10	4	4	5	5	8	100		
Nº	Nome																				
1		5	5	5	2	0	6	4	0	0	5	0	0	0	0	0	5	4	41	Insuficiente	
2																			0	Muito Insuficiente	
3																			0	Muito Insuficiente	
4																			0	Muito Insuficiente	
5																			0	Muito Insuficiente	
6																			0	Muito Insuficiente	
7																			0	Muito Insuficiente	
8																			0	Muito Insuficiente	
9																			0	Muito Insuficiente	
10																			0	Muito Insuficiente	
11																			0	Muito Insuficiente	
12																			0	Muito Insuficiente	
13																			0	Muito Insuficiente	
14		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Muito Insuficiente
15																			0	Muito Insuficiente	
16																			0	Muito Insuficiente	
17																			0	Muito Insuficiente	
18																			0	Muito Insuficiente	
19																			0	Muito Insuficiente	
20																			0	Muito Insuficiente	

ANEXO X – Teste 3 de HGP (2.º Período)

Ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal
6.º Ano

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____
 Avaliação: _____ Prof.º: _____ E.Ed.: _____

Grupo I
Da revolta republicana à Implantação da República

1. Observa e lê os documentos 1 e 2 com atenção, antes de responderes.

Doc 1



- O rei é o chefe de Estado até morrer.
- A monarquia é hereditária, ou seja, quando um rei morre, sucede-lhe o filho mais velho.

Doc 2



- O presidente da República é o chefe de Estado. O seu mandato dura um período imposto por lei.
- É eleito pelos cidadãos eleitores.

1.1. Identifica quem é o chefe de Estado da monarquia e na República.

2. Explica por palavras tuas o significado da expressão que observas no documento 3: «monarquia está por um fio». Utiliza algumas das palavras do quadro abaixo.

Doc 3



Instabilidade política **Descontentamento social**
Organização de comícios pela geração de 70 **Luxos da família real**

3. Observa os documentos 4 e 5 e responde às questões.

Doc 4



Doc 5



3.1. ¿ que está representado no documento 4?

3.2. Qual foi o país que pretendia ficar com os territórios entre Angola e Moçambique?

3.3. O que fez a Inglaterra e qual foi a reação de Portugal?

4. Liga as datas aos acontecimentos.

1891	•	Implantação da República
1908	•	República
1910	•	Tentativa fracassada de Implantação da República

4.1. Atribui a cada imagem um dos acontecimentos anteriores (Implantação da República- República- Tentativa fracassada de Implantação da República)



5. A implantação da república envolveu uma grande organização e gestão das tropas republicanas. Após o assassinato de Miguel Bombarda e do suicídio de Almirante Reis, houve um soldado que se revelou como o herói da rotunda.

5.1. Indica o nome do revolucionário que é descrito no documento abaixo.

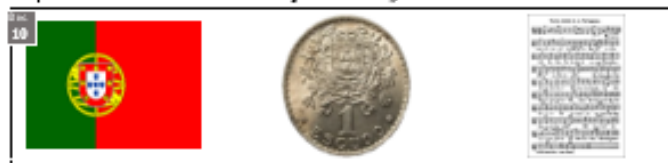
Doc 9 **Identificação do revolucionário da rotunda**



- Homem de **carater** **trabalhador**
- **Barrido** **bem** **arrumado**.
- **Carreira** **de** **forte** **graduação**.
- **Intelectual** **de** **comissão** **naval**
- Comandante dos **voluntários** **republicanos**.

Nome: _____

6. **Indica o nome dos 3 símbolos da República Portuguesa.**



7. **Lê o documento 11.**

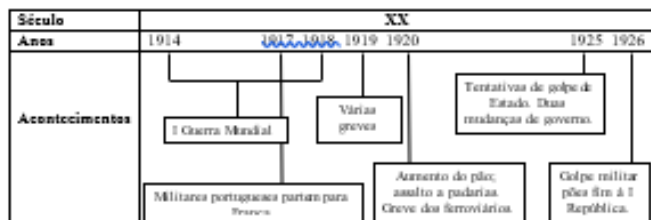
Art. 1.º: A Nação Portuguesa adota como forma de governo a República.
Art. 3.º N.º 2: A lei é igual para todos (...).
N.º 3: A República Portuguesa não admite privilégios de nascimento nem foros de nobreza (...).
N.º 8: É livre o culto público de qualquer religião (...).
N.º 11: O ensino primário elementar será obrigatório e gratuito.
N.º 14: O direito de reunião e associação é livre (...).
Art. 6.º: São órgãos de soberania nacional o Poder Legislativo, o Poder Executivo e o Poder Judicial, independentes entre si.

Constituição da República

7.1. Assinala com **V** as afirmações verdadeiras e com **F** as afirmações falsas.

- a) A Constituição foi aprovada em 1911.
- b) Constituição de 1911 defende a igualdade para todos os Homens.
- c) Os poderes na Constituição de 1911 são o legislativo, executivo, judicial e moderador.
- d) Na República só estavam aqueles que tinham dinheiro.
- e) De acordo com a Constituição de 1911 o Parlamento tinha o poder de eleger e demitir o Presidente da República.

8. **Lê o friso cronológico e completa o texto com as datas correspondentes.**



A I Guerra Mundial decorreu entre **a)** _____ e **b)** _____. Portugal entrou no conflito em **c)** _____. A participação de Portugal na guerra agravou alguns dos problemas do país, nomeadamente: em **d)** _____ verificou-se o

aumento do preço do pão e greve dos ferroviários; em **e)** _____, o governo no mesmo ano mudou duas vezes (durante a I República existiram 45 mudanças de governos) e em **f)** _____ existiram várias tentativas de golpe de Estado. Muitos portugueses estavam descontentes, o que contribuiu para o fim da I República em **g)** _____, iniciando a ditadura militar.

Grupo II
O Estado Novo
(1933-1974)

1. **Completa a seguinte cronologia.**

1928	_____
1929	Salazar consegue equilibrar as contas do Estado.
1932	_____
1933	Aprovação _____

2. **Rediz as afirmações corretas.**

- a) Salazar foi considerado o salvador do país, pois acabou com a monarquia em 1910.
- b) Salazar foi considerado o salvador do país, pois resolveu a crise económica de Portugal.
- c) Os valores salazaristas eram Deus, Liberdade e Família.
- d) Os valores salazaristas eram Deus, Pátria e Família.

3. **Liga cada um dos pilares do Estado Novo (coluna A) à sua respetiva função (coluna B).**

Alguns dos pilares do Estado Novo	
Coluna A	Coluna B
a) Censura	• I. Organização política apelante de Salazar. Era a única permitida por lei.
b) Mocidade Portuguesa	• II. Controlava toda a comunicação social, o teatro e o cinema.
c) Legião Portuguesa	• III. Organização militar criada para defender o Estado Novo.
d) Polícia política	• IV. Perseguiu, prendeu e torturava todos os suspeitos de pertencerem à oposição.
e) União Nacional	• V. Ensinava os jovens a obedecer e a admirar Salazar.

4. **Assinala as frases verdadeiras com um X.**

- a) Os partidos políticos foram permitidos
- b) As greves foram autorizadas
- c) Assistor-se a uma ditadura que retirou a liberdade aos portugueses
- d) Salazar manteve-se no poder por muitos anos

5. **Lê o documento 13 e responde à questão.**

Doc. 13 A PIDE não tinha só agentes, chefes de brigada e inspetores. Também tinha uma (...) rede de informadores por todo o país (...). Durante muitos anos foram pesas milhares de pessoas só por defenderem pontos de vista diferentes dos oficiais. Havia várias prisões. (...) Muitas pessoas que lá entraram não saíram com vida. Os jornais nunca puderam noticiar essas mortes.

José Jorge Letria, *O 25 de Abril contado às crianças... e aos outros*, 2004

5.1. **Indica se o Estado Novo respeitava, ou não, a liberdade da população. Justifica retirando uma frase do documento.**

6. **Observa os documentos 14 e 15.**



6.1. **Indica dois aspetos/objetos característicos das salas de aula do Estado Novo.**

7. **Le os documentos que se seguem e rodeia a opção correta.**

Doc 16 Durante o Estado Novo, os salazaristas, as eleições não eram verdadeiramente livres. A oposição não podia fazer campanha livremente nem controlar a contagem dos votos. Em 1958, a candidatura de Humberto Delgado às eleições presidenciais, com o apoio de toda a oposição, conseguiu grande apoio popular. Contudo, Américo Tomás, candidato apoiado por Salazar, foi declarado vencedor.

AGP6. Ensino-Educação, 2011.



7.1. **«As eleições não eram verdadeiramente livres» porque...**

- A. A oposição não podia fazer campanha nem controlar as contagens dos votos.
- B. A oposição podia fazer campanha, mas não controlava as contagens dos votos.
- C. A oposição controlava as contagens dos votos, mas não podia fazer campanha.
- D. Não havia oposição.

7.2. **O candidato da oposição às eleições presidenciais de 1958 foi...**

- A. O general Norton de Matos.
- B. O general Humberto Delgado.
- C. O almirante Américo Tomás.
- D. O general António de Spínola.

7.3. **O candidato apoiado por Salazar foi...**

- A. O general Norton de Matos.
- B. O general Humberto Delgado.
- C. O almirante Américo Tomás.
- D. O general António de Spínola.

7.4. **O candidato declarado vencedor foi...**

- A. O general Norton de Matos.
- B. O general Humberto Delgado.
- C. O almirante Américo Tomás.
- D. O general António de Spínola.

7.5. **O candidato que deu a resposta do documento 17 foi...**

- A. Salazar
- B. Américo Tomás
- C. Humberto Delgado
- D. Óscar Cartaxo

8. **Após o fim da II Guerra Mundial, Salazar continuou a manter colónias em África, ao contrário dos outros países europeus, o que levou ao surgimento de movimentos de independência. A guerra apenas terminou em 1974.**

Observa o mapa e rodeia a alínea correta.



8.1. **Assinala as colónias onde se deu a Guerra Colonial:**

- a) Guiné, Angola e Moçambique
- b) Guiné, Cabo Verde e Angola
- c) Angola, Moçambique e Macau
- d) Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné

8.2. **Refere o continente onde se localizam as colónias:**

- a) Europeu
- b) Americano
- c) Asiático
- d) Africano

Bom trabalho! ☺

ANEXO Y- Grelha de avaliação do teste 3 de HGP (2.º Período)

Turma 6.ª D Data 16/03/18																											
N.º	Grupo I											Grupo II											Total				
	1.1.	2.	3.			4.	4.1.	5.1.	6.	7.1.	8.	T	1.	2.	3.	4.	5.1.	6.1.	7.					8.		T	
			3.1.	3.2.	3.3.														7.1.	7.2.	7.3.	7.4.		7.5.	8.1.		8.2.
	2	8	2	2	4	6	4,5	2	3	7,5	9	50	7,5	4	13	3	5	4	2	2	2	2	2	2	2	1,5	100
1	0	0	0	0	0	2	0	0	3	6	4,5	16	0	0	2,5	2,5	0	0	0	1	0	0	2	2	1,5	27	
2	2	3,5	0	0	2	6	4,5	0	3	4,5	9	35	0	4	7,5	3	5	2	2	2	2	2	2	2	2	70	
3	0	3,5	2	1	3	6	4,5	0	3	0	7,5	31	0	4	5	3	5	4	2	2	2	2	0	0	2	62	
4												0														0	
5	0	0	0	0	2	6	0	0	3	4,5	6	22	0	2	5	3	1,5	2	0	0	0	0	0	0	0	35	
6	2	8	2	2	4	6	4,5	2	3	4,5	7,5	46	0	4	13	3	5	2	2	2	2	2	2	2	2	87	
7																											
8	2	3,5	0	2	4	6	4,5	0	3	6	9	40	0	4	13	3	5	4	2	2	2	2	2	2	2	83	
9	2	3,5	0	2	0	6	0	0	2	4,5	4,5	25	0	0	5	3	0	4	0	0	0	0	0	2	2	41	
10	2	0	0	2	0	6	0	0	1	4,5	6	22	2,5	2	0	1	0	3	2	2	2	2	0	2	2	42	
11	2	0	0	2	0	2	4,5	0	3	0	3	17	0	2	2,5	3	0	4	2	2	2	2	0	2	2	40	
12	0	0	0	0	0	6	1,5	0	3	4,5	7,5	23	0	2	7,5	3	0	4	2	2	2	2	0	2	2	51	
13																											
14																											
15	0	1,5	0	0	0	6	4,5	0	3	4,5	3	23	0	4	0	1	0	4	0	2	0	2	0	0	0	36	
16																											
17	2	0	2	0	2	6	4,5	0	3	7,5	6	33	0	2	5	1	0	4	2	2	2	2	0	2	1,5	57	
18	0	0	0	2	4	2	0	0	3	3	0	14	0	2	5	3	0	4	0	2	2	2	0	0	2	36	
19	2	8	2	2	4	6	4,5	2	3	7,5	9	50	4,3	4	13	3	5	4	2	2	2	2	2	2	2	97	
20	2	6	2	0	0	2	0	0	3	4,5	7,5	27	0	4	2,5	1	5	4	2	2	2	2	0	2	2	56	