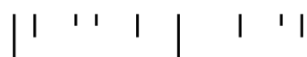


O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA EM
PORTUGUÊS E EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA
DE PORTUGAL NO 2.º CEB

Viktoriya Krachkovska

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

2022-2023



O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DA DEMOCRACIA EM PORTUGUÊS E EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB

Viktoriya Krachkovska

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

2022-2023

| | ' ' | | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| | " | | "

Agradecer o bem que recebemos é retribuir um pouco do bem que nos foi feito.

– Augusto Branco

Em primeiro lugar, à professora **Doutora Maria João Hortas**, pelo apoio incansável ao longo de todo este percurso. Pela atenção com que sempre me escutou, e pela sabedoria e dedicação com que sempre lapidou as minhas ideias. Pela referência exímia que representa, para mim, enquanto professora e mulher.

Ao professor **Doutor Alfredo Gomes Dias**, por me ter inspirado, através da sua forma extraordinária e contagiante de lecionar, a dar os meus primeiros passos no mundo da educação para uma Cultura da Democracia.

À minha **mãe**, porque não há nenhuma forma de agradecimento que possa retribuir tudo o que batalhaste para eu poder estar exatamente onde estou agora...és a minha maior inspiração e uma força da natureza.

Ao meu **pai**, um dos pilares da minha vida, por todo o amor.

À minha **irmã**, porque o seu nascimento me tornou na irmã mais velha e despertou em mim o meu lado mais humano. Ocupas, como sabes, metade do meu coração.

Ao **José**, que apesar de ter cruzado o meu caminho a meio desta etapa, veio a revelar-se na peça que faltava no *puzzle* que é a minha vida. Agradeço-te pela paciência incondicional, pelo amor, por toda a força que me deste e por nunca me deixares desistir. Foi nos momentos mais difíceis que me mostraste que, de facto, *és a minha pessoa*.

À família de coração que a ESELx me deu e que a vida não separará, **Maria, Raquel e Ana**, agradeço-vos por terem partilhado comigo todas as alegrias, tristezas, conquistas e incertezas que o nosso percurso formativo implicou. Por me terem apoiado nos momentos difíceis. Tornaram tudo mais leve e risonho e por isso levo-vos para a vida.

Por fim, reservo o meu último e mais especial agradecimento a todas as **crianças** com as quais tive oportunidade de trabalhar. Vocês foram e são, pela marca singular que cada uma deixa em mim, a luz que ilumina o meu caminho, inspirando-me a aprender mais e a querer ser melhor professora, dia após dia.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no último semestre do *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico* da Escola Superior de Educação de Lisboa, que prevê a realização de duas práticas de ensino supervisionadas, uma no 1.º e outra no 2.º CEB e, na sua sequência, a elaboração de um estudo de cariz investigativo.

A investigação apresentada no presente relatório assumiu como ponto de partida a problemática *As experiências de aprendizagem de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB podem contribuir para o desenvolvimento de CCD, indispensáveis para a construção de uma Sociedade Democrática e para a formação de uma cidadania transformadora da realidade social*, da qual emergiram três objetivos de investigação: i) Reconhecer as potencialidades do conhecimento histórico-geográfico e do estudo de géneros literários (fábulas) para o desenvolvimento das CCD; ii) Relacionar as metodologias de ensino do Português e da HGP com o desenvolvimento das CCD; iii) Avaliar o contributo das experiências de aprendizagem implementadas em POR e HGP para o desenvolvimento de CCD nos alunos.

Para o desenvolvimento do estudo, mobilizou-se uma metodologia mista, com análise quantitativa dos registos de desempenho dos alunos a partir das grelhas de observação e, análise de conteúdo realizada a partir das planificações das sequências didáticas e das produções escritas dos alunos em HGP e POR.

Os resultados obtidos permitem-nos reconhecer que i) as temáticas da HGP e o estudo de fábulas em Português fazem emergir as CCD na sala de aula, caso exista essa intencionalidade pedagógico-didática; ii) as metodologias de trabalho ativas, sustentadas num modelo construtivista que coloque o aluno no centro do processo de aprendizagem, concorrem para o desenvolvimento das CCD e, iii) as experiências de aprendizagem implementadas nas aulas de HGP e POR concorreram para o desenvolvimento das CCD *valorização da diversidade cultural, respeito, capacidades de análise e de pensamento crítico e conhecimento e compreensão crítica de si mesmo*.

Palavras-chave: Competências para uma Cultura da Democracia; História e Geografia de Portugal; Português; fábula; experiências de aprendizagem.

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This final report emerges within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, inserted in the last semester of the Master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, of the Higher School of Education, which foresees the implementation of two supervised teaching practices, in the 1st and the in the 2nd Cycle of Basic Education and, following this, the elaboration of an investigative study.

The research presented in this report is based on the problematic *The experiences of learning Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CBE can contribute for the development of CDC, indispensable for the construction of a Democratic World and for the formation of a citizenship that transforms the social reality*, and seeks to respond to the three research goals defined: i) To recognize the potential of historical-geographical knowledge and the study of literary genres (fables) for the development of CDC; ii) To relate Portuguese and History and Geography of Portugal teaching methods with the development of CDC; iii) To evaluate the contribution of the learning experiences implemented in Portuguese and History and Geography of Portugal lessons for the development of CDC in students.

For the implementation of the investigation, it was mobilized a mixed methodology, through the collection of statistical data and content analysis, applied when examining the lesson planning of the didactic sequences created for HGP and POR and also student's written productions.

The results obtained allow us to recognize that i) the topics of the History and Geography of Portugal and the study of fables in Portuguese make the CDC emerge in the classroom if there is this pedagogical-didactic intention; ii) active work methodologies, supported by a constructivist model that places the student at the center of their learning process, contribute to the development of CDC and iii) the learning experiences implemented in HGP and POR lessons have contributed for the development of the CDC's *valuing cultural diversity, respect, analytical and critical thinking skills and knowledge and critical understanding of the self*.

Keywords: Competences for Democratic Culture; History and Geography of Portugal; Portuguese; fable; learning experiences.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Parte I	4
1. Descrição sintética da práica pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção ..	9
1.3. Avaliação do projeto de intervenção	12
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	15
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	16
2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	19
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	26
Parte II.....	37
1. Do currículo de Português e de História e Geografia de Portugal ao desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia.....	38
2. Fundamentação teórica.....	42
2.1. As potencialidades do estudo da HGP e das fábulas para o desenvolvimento de CCD.....	43
2.2. Que princípios devem orientar o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das CCD?	53
2.3. Caminhar na direção de uma sala de aula promotora de Competências para uma Cultura da Democracia: que competências é possível desenvolver com os alunos?.....	55
3. Metodologia	58
4. Apresentação e discussão dos resultados	64
4.1. Quais as potencialidades do conhecimento histórico-geográfico para o desenvolvimento de CCD?.....	65
4.2. Quais as potencialidades do estudo de fábulas para o desenvolvimento de CCD?.....	71
4.3. Que metodologias mobilizar para o desenvolvimento de CCD?	75
4.4. Que CCD se podem, efetivamente, desenvolver através das experiências de aprendizagem implementadas em POR e HGP?	78
5. Conclusões	107

Reflexão final	112
Referências bibliográficas	117
Anexos.....	126
Anexo A. Entrevista à OC (1.ºCEB)	127
Anexo B. Fragilidades e potencialidades da turma de 1.ºCEB	131
Anexo C. Oficina de escrita	132
Anexo D. Oficina de escrita	133
Anexo E. F.B.I da Ortografia	136
Anexo F. Laboratório gramatical: Os tipos de frase.....	142
Anexo G. Atividade “Ler para aprender!”	146
Anexo H. Problemas do dia	150
Anexo I. Guião de resolução de problema	153
Anexo N. Elevações de Portugal (e não só!).....	174
Anexo O. Quizz “Quem quer ser milionário?”	183
Anexo P. Grelhas de avaliação formativa.....	196
Anexo Q. Grelha de avaliação final dos objetivos do PI	200
Anexo R. Fragilidades e potencialidades das turmas de 2.ºCEB	201
Anexo S. Rotina “Notícia do dia”	203
Anexo T. Brainstorm “O que sabemos sobre os muçulmanos?”.....	204
Anexo U. Guião de apresentação do livro.....	205
Anexo V. Oficina de escrita: O texto narrativo (fábula).....	206
Anexo W. Oficina de escrita: A carta	210
Anexo X. <i>PowerPoint</i> sobre as funções sintáticas.....	214
Anexo Y. F.B.I. da Gramática.....	223
Anexo Z. Guião da atividade “Conferência da Paz”	235
Anexo AA. Atividade de análise de documento: F.B.I. da História.....	240

Anexo BB. Esquemas-síntese de HGP.....	243
Anexo CC. Rotina “Sabiam que...?”	245
Anexo DD. Testes de POR e respectivas grelhas de correção	246
Anexo EE. Teste de HGP e respectivas grelhas de correção	261
Anexo FF. Grelhas de observação e monitorização das CCD (HGP).....	270
Anexo GG. Grelha de avaliação da rotinas “Sabiam que...?” e “Notícia do dia”	278
Anexo HH. Resultados da autoavaliação dos alunos	280
Anexo II. Grelha de correção da produção textual da ficha de avaliação n.º4.....	282
Anexo JJ. Ficha de autoavaliação referente aos objetivos do PI.....	284
Anexo LL. Planificações referentes ao estudo da fábula em POR.....	301
Anexo MM. Ficha/guião de exploração das CCD referente à temática dos Muçulmanos na PI	309
Anexo NN. Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “O leão e o rato”	311
Anexo OO. Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e a cabra”	314
Anexo PP. Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e o corvo”	316
Anexo QQ. Ficha de recolha de conceções prévias	317
Anexo RR. Produções dos alunos referentes à ficha de recolha de conceções prévias	318
Anexo SS. <i>PowerPoint</i> : Os Muçulmanos na PI: A religião Islâmica	319
Anexo TT. Notas de campo do dia 3/fev/2023.....	324
Anexo UU. <i>PowerPoint</i> A convivência entre Cristãos e Muçulmanos.....	325
Anexo VV. Intervenções dos alunos na” Conferência da Paz”	342

Anexo WW. Respostas dos alunos à ficha/guião de exploração das CCD referente à temática dos Muçulmanos na PI	343
Anexo XX. Respostas dos alunos à ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “O leão e o rato”	344
Anexo YY. Respostas dos alunos à ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e a cabra”	345
Anexo ZZ. Respostas dos alunos à ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e o corvo”	346

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Competências para uma Cultura da Democracia.....	45
Figura 2. Concepções prévias dos alunos relativamente à presença dos Muçulmanos na PI	80
Figura 3. O que os alunos gostariam de aprender sobre os muçulmanos.....	81
Figura 4. Concepções dos alunos relativamente à forma como se construiria conhecimento relativamente à presença dos muçulmanos na Península Ibérica.....	81
Figura 5. Preconceitos em relação aos muçulmanos.....	84
Figura 6. Ficha/guião de exploração das CCD referente à temática dos Muçulmanos na PI.....	91
Figura 7. Concepções dos alunos relativamente à importância de valorizar e respeitar a diversidade cultural.....	92
Figura 8. Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “O leão e o rato”.....	96
Figura 9. Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e a cabra”	101
Figura 10. Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e o corvo”	104

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Relação entre os OG e as EG do PI	10
Tabela 2. Objetivos gerais e indicadores de avaliação	12
Tabela 3. Relação entre os OG e as EG do PI	20
Tabela 4. Relação entre os OG e as EG do PI	22
Tabela 5. Orientações metodológicas: métodos, técnicas e instrumentos.....	61
Tabela 6. Possível relação entre as dimensões a valorizar no ensino da História propostas por Dias (2019) e as CCD	66
Tabela 7. Área curricular, conteúdos trabalhados e as CCD que os mesmos possibilitam abordar.....	67
Tabela 8. Síntese da planificação da sequência didática de HGP construída para o 2.º CEB	68
Tabela 9. Área curricular, conteúdos trabalhados e as CCD exploradas.....	72
Tabela 10. Síntese das planificações referentes ao estudo da fábula em POR construídas para o 2.º CEB.....	73
Tabela 11. Tipologia de atividades, atividades eleitas e as suas potencialidades para o desenvolvimento de CCD	76
Tabela 12. Indicadores de observação definidos para as sessões de HGP	79
Tabela 13. Parâmetros/desempenhos para a avaliação dos indicadores.....	79
Tabela 14. Resultados da observação do desempenho dos alunos na atividade “Análise de um Cartoon”	85
Tabela 15. Resultados da observação do desempenho dos alunos na etapa 1 da atividade “Conferência da Paz”	89
Tabela 16. Resultados da observação do desempenho dos alunos na etapa 2 da atividade “Conferência da Paz”	89
Tabela 17. Posicionamento pessoal dos alunos relativamente às capacidades enunciadas (autoavaliação).....	94
Tabela 18. Concepções dos alunos sobre a importância do respeito para a vida em sociedade	96

Tabela 19. Concepções dos alunos sobre a importância da empatia para a vida em sociedade	98
Tabela 20. Posicionamento pessoal dos alunos face às capacidades enunciadas (autoavaliação)	100
Tabela 21. Concepções dos alunos sobre a importância da empatia para a vida em sociedade	101
Tabela 22. Posicionamento pessoal dos alunos face às capacidades enunciadas (autoavaliação)	102
Tabela 23. Concepções dos alunos em relação à atitude da raposa.....	105
Tabela 24. Concepções dos alunos relativamente ao que a raposa poderia ter feito de diferente.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
POR	Português
CCD	Competências para uma Cultura da Democracia
PI	Plano de Intervenção
OC	Orientador Cooperante
OG	Objetivo Geral
DT	Diretor de Turma
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no último semestre do *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico* da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O seu propósito consiste, primeiramente, na descrição e na análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no 1.º como no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e, de seguida, na apresentação do estudo empírico desenvolvido nas duas turmas de 5.º ano ao longo da intervenção no 2.º CEB, que se centra nas potencialidades das experiências de aprendizagem nas disciplinas de História e Geografia de Portugal (HGP) e de Português (POR) para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD), traduzido na seguinte problemática: *As experiências de aprendizagem de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB podem contribuir para o desenvolvimento de CCD, indispensáveis para a construção de uma Sociedade Democrática e para a formação de uma cidadania transformadora da realidade social.*

No que respeita à estrutura e organização do presente documento, este é constituído por duas partes. Na 1.ª parte, procede-se à descrição e análise crítica e reflexiva das intervenções realizadas, estando a mesma subdividida em três capítulos, nomeadamente 2. *Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*; 3. *Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*; e, por fim, 4. *Análise crítica da prática em ambos os ciclos de ensino*. Por sua vez, na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico e, como tal, no ponto 1. *Formando Cidadãos para uma Sociedade Democrática: o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia em Português e em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*, abordam-se a problemática e os objetivos do estudo, seguindo-se o capítulo 2, que comporta o enquadramento teórico no qual o estudo se fundamenta. Posteriormente, no capítulo 3. *Metodologia*, identificam-se as técnicas de recolha de dados mobilizadas e os respetivos instrumentos e modalidades de recolha e análise da informação e, no capítulo 4. *Apresentação e discussão dos dados*, procura-se responder aos objetivos de investigação, analisando de forma reflexiva e crítica os resultados alcançados. Finalmente, no capítulo 5. *Conclusões*, são apresentadas

as principais conclusões do estudo desenvolvido, retomando a problemática e os objetivos de investigação .

Inclui-se ainda, no presente documento, uma reflexão final, onde se problematiza sobre o contributo: (i) da experiência vivenciada na PES II em ambos ciclos de ensino; e, (ii) do processo de investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por fim, apresentam-se as referências mobilizadas na redação do presente documento e ainda os anexos que espelham o trabalho descrito e analisado, encontrando-se em articulação com o texto.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

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

| ' ' | ' ' |

Este primeiro capítulo pretende apresentar a descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB, incidindo nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, na qual serão abordadas as principais finalidades educativas da instituição e as características dos grupos turma; (ii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção e (iii) avaliação do projeto de intervenção .

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º CEB decorreu entre 17 de abril e 2 de junho de 2023, ao longo de sete semanas, numa **instituição** pertencente à rede de estabelecimentos de ensino privados, constituída por Berçário, Creche, Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo, localizando-se na freguesia de Alvalade, no concelho de Lisboa. As duas primeiras semanas, dedicadas à observação participante, tiveram por objetivo a realização do diagnóstico para a posterior construção do Plano de Intervenção (PI).

Esta instituição possui uma **população escolar** que ronda os 200 alunos, provenientes de uma classe socioeconómica média/alta e, uma vez que se trata de um estabelecimento de ensino internacional, também provenientes de contextos culturais e países diversificados.

Neste sentido, a sua **missão** pedagógica assenta em “Educar para o Sucesso” com o lema “Inovar, Criar e Crescer”, sendo que o processo de aprendizagem se alicerça em três pilares: *Aprender a Ser, Aprender a Fazer e Aprender a Inovar*. De acordo com o site oficial da escola, os seus princípios sustentam-se na Resiliência, na Sinceridade, na Integridade, na Competência e na Responsabilidade. Salienta-se ainda que o estabelecimento privilegia o **ensino multilingue**, baseando-se no ideal de que “o desenvolvimento da aprendizagem e assimilação de competências linguísticas, promove a consciência metalinguística, a plasticidade cerebral e a criatividade, o desenvolvimento do sentido de interculturalidade e constitui-se como um fator diferenciador, primordial, no futuro profissional” (Projeto Educativo, 2023).

A **intervenção pedagógica** decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade, com uma professora titular que organizava a sua prática em conformidade com o **horário da**

turma. O mesmo previa semanalmente, 6h e 45 min para as áreas curriculares de Português, Matemática e Inglês; 2h e 15 min para Estudo do Meio; 1h e 30 min para Área de Projeto e Educação Física; e 45 min para Alemão, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical. No entanto, a orientadora cooperante apenas tinha ao seu encargo as áreas curriculares de Português, Matemática, Área de Projeto, Expressão Dramática e Expressão Plástica.

No que respeita à **ação pedagógica da orientadora cooperante (OC)**, esta é, segundo a mesma (Anexo A), influenciada por vários modelos, nomeadamente o expositivo/tradicional, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o método analítico-sintético (para a aprendizagem da leitura e da escrita). Ao longo das semanas de observação, pudemos constatar que o manual assumia uma posição de destaque na instituição, na sala de aula e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, grande parte das atividades foram centradas na resolução e correção de exercícios, existindo, no entanto, espaço para que os alunos colocassem dúvidas e explorassem curiosidades referentes aos temas trabalhados. Porém, destaca-se que, em Área de Projeto, os alunos tinham liberdade total para trabalhar a partir de temáticas e metodologias do seu interesse, negociadas com a OC, que resultavam, posteriormente, num produto final, em que os alunos transpunham/comunicavam as suas aprendizagens para, por exemplo, um cartaz, uma maquete ou um *PowerPoint*. No que toca à relação existente entre a OC e os seus alunos, considera-se que esta era de grande qualidade, uma vez que foi evidente o sentimento de conforto e “à vontade” das crianças dentro da sala de aula. Assistiu-se, diversas vezes, a situações em que os alunos fizeram partilhas pessoais com a docente, pedindo-lhe conselhos e contando-lhe experiências que tinham vivenciado no recreio ou em casa.

Relativamente à **organização e gestão do espaço**, a sala de aula encontrava-se dividida em duas grandes áreas, a área de aprendizagem mais formal na qual, de forma a facilitar o trabalho cooperativo, cinco alunos estavam sentados a pares e sete sentados individualmente, e a parte de trás da sala, na qual se encontrava o cantinho da leitura, utilizado para atividades no âmbito da leitura, e uma mesa grande que possibilitava o trabalho de todos os alunos em simultâneo, utilizada em atividades práticas e em projetos que requeriam mais espaço.

Apresentando, sucintamente, a **turma** do 4.º ano, esta era constituída por 17 alunos provenientes de um estrato socioeconómico médio/alto, sendo 12 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Um grupo considerável de alunos era de nacionalidade estrangeira, existindo, nomeadamente, dois alunos russos, dois alunos ucranianos, dois alunos alemães, um aluno brasileiro e um aluno bielorrusso, tornando-se evidente a riqueza e diversidade cultural desta turma.

No que respeita às **fragilidades** do grupo-turma, verificou-se que estas incidiam essencialmente no domínio da expressão e compreensão escrita e oral, nos erros ortográficos, na estruturação de textos e na interpretação e resolução de problemas. Ao nível do comportamento em sala de aula, os alunos tinham dificuldades em concentrar-se e em respeitar regras e instruções, fazendo muito ruído. Ademais, o facto de existirem alunos estrangeiros que se juntaram à turma há relativamente pouco tempo acentuou a existência de barreiras linguísticas e de interação destes alunos, quer com os colegas, quer com os professores. Por fim, destaca-se que alguns alunos portugueses não se manifestavam disponíveis para trabalhar com os colegas estrangeiros.

Finalmente, no que respeita às **potencialidades** da turma, este grupo de alunos era participativo, interessado, muito criativo e comunicativo. Revelaram ainda um especial entusiasmo pela pintura e pelo desenho, por escutar histórias, por aprender mais sobre temas que dizem respeito ao quotidiano e pela realização de atividades experimentais.

Relativamente aos processos de **avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos**, a docente recorria à **avaliação formativa**, que se traduzia essencialmente no *feedback* providenciado aos alunos durante as aulas e também por escrito, em que a OC seleccionava um trabalho, como por exemplo uma produção textual, o corrigia e fazia um breve comentário para cada aluno, focando-se nos aspetos a melhorar. Nesta apreciação a OC tinha sempre o cuidado de destacar um aspeto positivo, o que sem dúvida contribuía para a motivação dos alunos e para a construção de uma relação positiva com os mesmos. Já a **avaliação sumativa** era concretizada através da realização de dois grupos de três fichas de avaliação por período nas áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio.. Tendo em conta o elevado número de alunos que não tinha o português como língua materna, a OC construía duas versões das fichas, uma em português e outra em inglês, em Matemática e Estudo do Meio. Existiam também duas versões da ficha de

Português, uma destinada aos alunos portugueses e outra aos alunos estrangeiros, sendo esta última adaptada, com textos mais curtos, questões mais diretas e produções textuais mais simplificadas. Os valores e atitudes também assumiam um peso considerável na avaliação dos alunos, com uma cotação de 30%. Ademais, 20% da nota final estava afeta a outras produções e trabalhos. Para tal, a docente selecionava três trabalhos realizados em aula ao longo do período.. Importa ainda referir que todas as avaliações apresentadas, tanto aos alunos como aos pais, eram qualitativas, numa escala de Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

Na perspetiva da OC, o nível de **aproveitamento escolar** da turma era mediano, alguns alunos tinham avaliações mais fracas, por oposição a outros que se destacavam bastante e, conseqüentemente, aumentavam a média do grupo.

Terminada a caracterização do contexto no qual ocorreu a intervenção no 1.º CEB, emerge a pertinência de se explicitar a problemática definida, os objetivos e as estratégias gerais delineadas, a partir das potencialidades e fragilidades identificadas durante as duas primeiras semanas de observação.

1.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

De forma a colmatar as fragilidades e a fomentar as potencialidades identificadas anteriormente (Anexo B), definiu-se a seguinte **problemática**: *O trabalho a pares (entre alunos de língua materna portuguesa e de língua estrangeira) no processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos?*

Seguidamente, foram definidos dois **objetivos gerais**, com o intuito de dar resposta à problemática enunciada, alinhados com as normas curriculares em vigor, sendo eles:

- (i) *Desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita.*
- (ii) *Desenvolver a competência de abertura, respeito e valorização da diversidade cultural na relação com o grupo-turma.*

Após a identificação da problemática e dos objetivos gerais do PI, procedeu-se à formulação das **estratégias** gerais a implementar no decorrer da prática pedagógica, que se explicitam na Tabela 1.

Tabela 1.*Relação entre os OG e as EG do PI*

Problemática	
<i>O trabalho a pares (entre alunos de língua materna portuguesa e estrangeira) no processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos?</i>	
Objetivos gerais	Estratégias gerais
OG 1 Desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho a pares num programa de mentoria (aluno de língua materna portuguesa e estrangeira); • Recurso à tradução; • Dinamização de momentos de expressão escrita; • Dinamização de atividades de leitura e interpretação de textos; • Implementação da rotina diária “Notícia do dia”; • Promoção de apresentações orais e de pequenos debates;
OG 2 Desenvolver a competência de abertura, respeito e valorização da diversidade cultural na relação com o grupo-turma.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamização de momentos de partilha entre culturas; • Destaque de datas festivas portuguesas, ucranianas, russas, alemãs e brasileiras; • Estudo de aspetos relacionados com os vários países dos quais os alunos da turma são provenientes; • Trabalho a pares num programa de mentoria (aluno de língua materna portuguesa e estrangeira) e em grande grupo.

Nota. Adaptado de Plano de Intervenção.

Por sua vez, no seguimento destas mesmas estratégias, foram implementadas **atividades** de tipologia diversa, alinhadas com os objetivos previamente definidos e com as orientações curriculares em vigor, procurando colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Em primeiro lugar, destaca-se a introdução de duas rotinas, nomeadamente a “Operação/problema do dia” e a “Notícia do dia”.

Importa também referir que toda a prática pedagógica foi desenvolvida a partir de unidades didáticas semanais, tendo sido as mesmas “Viagem ao espaço!”, “Rios e Serras de Portugal (e não só!)”, “É uma costa portuguesa, com certeza!”, “Onde estamos? Portugal na Europa e no Mundo!” e, por fim, “As principais atividades produtivas nacionais”.

Neste sentido, na área do Português, para desenvolver a competência textual, a competência leitora, os conhecimentos ortográficos e gramaticais dos alunos, foram

implementadas diversas atividades, das quais se destacam a oficina de escrita (Anexo C e D), o “FBI da Ortografia” (Anexo E), o laboratório gramatical “Os tipos de frase” (Anexo F) e o “Ler para aprender!” (Anexo G). Destaca-se também o trabalho de interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio, que se manifestou essencialmente na leitura e na construção de textos informativos/expositivos.

No âmbito da Matemática, foram aplicadas atividades que visaram, fundamentalmente, contribuir para desenvolvimento do raciocínio e da comunicação matemática dos alunos, mais concretamente ao nível da resolução de problemas. Assim sendo, foram dinamizadas várias atividades de resolução de problemas (Anexo H) algumas delas apoiadas num guião de resolução (Anexo I). Também foram desenvolvidas atividades experimentais no âmbito do estudo dos conceitos de volume e capacidade (Anexo J e K), que contaram com um grande entusiasmo e envolvimento por parte dos alunos.

Por fim, em Estudo do Meio, procurou-se implementar atividades motivadoras e lúdicas, pouco apoiadas no manual, que conduzissem os alunos na construção de conhecimento e na exploração do Mundo que os rodeia, das quais são exemplo a “Viagem ao Espaço” (Anexo L), a apresentação sobre os rios e elevações de Portugal, na qual também foram mobilizados os países dos quais os restantes elementos da turma são provenientes (Anexo M e N) e a atividade “Ler para aprender” (Anexo G) que, tal como referido, foi desenvolvida em interdisciplinaridade com o Português.

Destaca-se, ainda, a mobilização das TIC ao longo de toda a prática, essencialmente com recurso à aplicação de Quizz’s na plataforma Nearpod e através do jogo “Quem quer ser milionário” (Anexo O), assumindo o princípio de que “a tecnologia é uma grande aliada da educação, pois é uma metodologia que inova e transforma a aprendizagem, além de prender, ou seja, chamar a atenção dos educandos, que hoje já nascem conectados ao mundo virtual” (Freitas, 2022, p.3).

Ademais, também se recorreu a diversos materiais manipuláveis, nomeadamente o *lego*, o *Cuisenaire*, o mapa-puzzle da Europa e a livros “com abas de exploração”, pois através dos mesmos, é “mais fácil fazer com que o aluno se mantenha motivado, uma vez que ao fazer, descobrir e experimentar se envolvem a eles próprios no processo de ensino/aprendizagem, tornando-o significativo” (Silva, 2015, p.16).

No que respeita à **avaliação das aprendizagens dos alunos**, valorizou-se o recurso a instrumentos de recolha de dados diversificados, monitorizando o processo de aprendizagem e potenciando simultaneamente a regulação e ajuste da prática às necessidades específicas da turma. Como tal, no decorrer da intervenção foi mobilizada tanto a **avaliação formativa** como a **sumativa**. A primeira foi concretizada através da análise das produções textuais dos alunos, dos resultados obtidos na plataforma *Nearpod* e no Quizz “Quem quer ser milionário?” (Anexo P).

Embora a intervenção pedagógica não tenha coincidido com as datas previamente estipuladas pela instituição para a realização de fichas de avaliação sumativa, no entanto, a OC solicitou-nos os dados referentes aos elementos de avaliação formativa e informou-nos que os iria mobilizar para a avaliação sumativa final dos alunos, inserindo-os na categoria “outros trabalhos”, com o peso de 20% da nota de final de período.

1.3. Avaliação do projeto de intervenção

A concretização da **avaliação do PI**, implicou a definição prévia, para cada objetivo geral, de um conjunto de indicadores reunidos na Tabela 2.

Tabela 2.
Objetivos gerais e indicadores de avaliação

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação
OG 1 Desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita.	1.1.Exprime-se por iniciativa própria. 1.2.Expressa-se com clareza. 1.3.Constrói textos coerentes e coesos. 1.4.Compreende o essencial dos textos/enunciados lidos e/ou ouvidos. 1.5.Escreve com correção ortográfica. 1.6.Apoia o seu par, contribuindo para a sua própria aprendizagem. 1.7.Aceita o apoio do seu par, contribuindo para a sua própria aprendizagem.
OG 2 Desenvolver a competência de abertura, respeito e valorização da diversidade cultural na relação com o grupo-turma.	2.1.Manifesta interesse em aprender mais sobre outras crenças, valores, tradições e visões do mundo. 2.2.Manifesta interesse em trabalhar com colegas oriundos de culturas diferentes. 2.3.Trata todos os colegas com respeito independentemente dos seus antecedentes culturais. 2.4.Manifesta respeito por diferentes opiniões, visões do mundo e formas de vida diferentes das suas.

Nota. Adaptado do Plano de Intervenção.

De forma a dar resposta ao OG1 “*Desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita*”, privilegiou-se o trabalho a pares entre alunos portugueses e alunos cuja língua materna não era o português, dinamizaram-se múltiplas oficinas de escrita, apresentações orais e atividades de interpretação de texto e de resolução de problemas, com explicitação oral do raciocínio. Através da análise da grelha final (Anexo Q), podemos constatar que este primeiro objetivo foi satisfatoriamente cumprido, com uma taxa de sucesso de 63,03%. Destaca-se que os dois indicadores melhor conseguidos foram “*exprime-se por iniciativa própria*”, com uma taxa de sucesso situada nos 86,7%, e “*expressa-se com clareza*”, com 75% de taxa de sucesso. Por outro lado, o indicador menos bem-sucedido foi “*aceita o apoio do seu par, contribuindo para a sua própria aprendizagem*”, que registou uma taxa de sucesso situada nos 42,6%. Tal poderá explicar-se pelo facto de nem todos os alunos quererem ou necessitarem de ajuda.

Por outro lado, para o alcance do OG2 “*Desenvolver a competência de abertura, respeito e valorização da diversidade cultural na relação com o grupo-turma*”, foram implementadas atividades que envolveram diálogo intercultural, o trabalho a partir de textos sobre a temática da diversidade cultural e o estudo de aspetos relacionados com os vários países dos quais os alunos da turma são provenientes, como por exemplo os rios, as elevações, as bandeiras, entre outros aspetos. À semelhança do que aconteceu no primeiro objetivo, foi também privilegiado o trabalho a pares entre alunos portugueses e alunos cuja língua materna não era o português. Desta forma, após a análise da grelha final (Anexo Q), conclui-se que este objetivo foi ligeiramente melhor sucedido do que o anterior, com uma taxa de sucesso situada nos 67,63%. O indicador com mais sucesso foi “*manifesta respeito por diferentes opiniões, visões do mundo e formas de vida diferentes das suas*”, com uma taxa de 77,9%, contrastando com o indicador “*manifesta interesse em trabalhar com colegas oriundos de culturas diferentes*” que, apesar de ter registado vários progressos ao longo da intervenção, ficou ainda aquém de alcançar uma taxa de sucesso positiva, situando-se nos 48,5%.

Pode concluir-se, desta forma, que a intervenção pedagógico-didática contribuiu de forma importante para o alcance de ambos os objetivos propostos no PI. No entanto, considera-se que uma intervenção mais prolongada no tempo teria permitido alcançar resultados mais notórios e significativos.

Apresentada a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB, será, de seguida, feita uma apresentação semelhante, para o trabalho desenvolvido no contexto de 2.º CEB.

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

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo, à semelhança do anterior, pretende apresentar a descrição da intervenção educativa realizada no contexto de 2.º CEB, incidindo nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, na qual serão mencionadas as principais finalidades educativas da instituição e as características dos grupos turma e, (ii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de 2.º CEB decorreu numa **instituição** pertencente à rede de estabelecimentos de ensino privados, localizada na freguesia de Alvalade, no concelho de Lisboa, entre 16 de janeiro e 31 de março de 2023, ao longo de onze semanas. As duas primeiras semanas, dedicadas à observação participante, tiveram por objetivo a realização do diagnóstico para a posterior construção do PI.

No que respeita à **população escolar**, esta instituição acolhe “alunos oriundos de várias zonas da cidade de Lisboa bem como da periferia” (Projeto Educativo 2021-2024, p.7), seguidores da religião católica, sendo o seu contexto socioeconómico diversificado, variando entre a classe baixa, a média e a média-alta.

Assim, a sua **missão** consiste em “colaborar na formação integral das crianças e jovens, disponibilizando-(se) para acolher todos os que os procuram e com eles viver a caridade” (Projeto Educativo, p.4), Assumindo-se como sendo uma Escola Católica, o Externato ambiciona “afirmar o compromisso evangelizador, colocando o “aluno” no centro da sua atividade”, sendo o seu princípio fundamental “a vivência da Comunidade Educativa segundo a pessoa de Jesus Cristo, preparando os alunos para serem intervenientes ativos na transformação e melhoria da sociedade” (p.4). Ademais, a identificação, a reflexão e a intervenção em problemas de ordem social são uma preocupação constante deste estabelecimento.

Neste sentido, o Externato procura, na sua ação, potenciar a formação de jovens “aberto(s) ao conhecimento, competitivo(s) e simultaneamente cooperante(s) que, com relativa facilidade, ultrapassa(m) fronteiras e circula(m) num mundo global, onde se cruzam culturas que influenciam as opções individuais e coletivas” (Projeto Educativo 2021-2024, p.5). Assim sendo, a sua visão assume-se proativa, direcionada para a

preparação e desafio dos alunos “a serem construtores do seu futuro, no qual, sejam local e globalmente cidadãos ativos e responsáveis” (Projeto Educativo 2021-2024, p.5). No que respeita aos conteúdos curriculares, a instituição rege-se pelos documentos curriculares em vigor, estabelecidos pela Direção-Geral da Educação, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

A **intervenção pedagógica** decorreu em duas turmas do quinto ano de escolaridade, acompanhadas por uma OC, que lecionava Português e História e Geografia de Portugal em ambas, exercendo simultaneamente funções de diretora de turma na turma H. A ação da OC organizava-se em conformidade com o **horário da turma**, que estabelecia, semanalmente, uma sessão de 1h e 45 minutos para a área da HGP e três sessões para POR, duas com a duração de 1h 45 min e um bloco adicional de 45 minutos.

No que respeita à **ação pedagógica da OC**, esta apresentou, em ambas as turmas e em ambas as áreas do saber, características associadas essencialmente ao método expositivo, em que as aulas eram dinamizadas em torno da leitura e exploração manual, bem como da resolução e correção dos exercícios nele propostos. Adicionalmente, em HGP, a orientadora cooperante recorria também à Escola Virtual para mostrar vídeos e exercícios interativos, que eram resolvidos em grande grupo.

Era também a professora que solicitava a participação dos alunos, e, neste sentido as intervenções voluntárias foram pouco observadas ao longo das duas primeiras semanas de intervenção. Notámos que, quando era colocada uma questão, os alunos prontamente abriam o manual ou o caderno, procuravam e recitavam as definições neles inscritas, por vezes até em coro, tendo sido esta uma das situações que fez desencadear o propósito do estudo conduzido e apresentado na parte II do presente Relatório. Neste sentido, infere-se que a **relação pedagógica** entre a OC e os seus alunos era satisfatória, sendo menos afetiva com a turma F e mais próxima e afetiva com os alunos da turma na qual exercia funções de DT.

Apresentando, sucintamente, as turmas nas quais foi desenvolvida a prática pedagógica, a **turma F¹** era constituído por 20 alunos, nomeadamente nove raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, sendo um dos alunos repetente. Este grupo revelou-se heterogéneo, uma vez que, ao nível das aprendizagens,

a maioria dos alunos se situava num nível intermédio, dois alunos no nível superior e três alunos revelavam mais dificuldades em acompanhar o grupo. No que respeita às **potencialidades** do grupo, salienta-se a participação, a curiosidade pelo Mundo que os rodeia e a leitura expressiva. Porém, o entusiasmo e a participação rapidamente faziam emergir as suas **fragilidades**, uma vez que se transformavam em agitação e destabilização, as regras básicas de interação raramente eram respeitadas e alguns alunos faziam troça dos colegas quando surgiam oportunidades para tal.

Por sua vez, a **turma H¹** era composta por 22 alunos – treze rapazes e dez raparigas, entre os 10 e os 12 anos de idade, existindo um aluno repetente. Ao nível das aprendizagens, este grupo, à semelhança do 5.ºF, era bastante heterogéneo, visto existirem diferenças acentuadas nos ritmos de aprendizagem na turma: um grupo de seis alunos encontrava-se num nível superior, alguns alunos num nível intermédio e outros alunos apresentavam dificuldades, dos quais uma aluna com dislexia, um aluno de português língua não materna (PLNM) e um aluno com medidas adaptadas. Ao nível das potencialidades, destacaram-se a curiosidade, a participação e o empenho, a facilidade na identificação dos processos de formação de palavras e de recursos expressivos, bem como o entusiasmo pela disciplina de HGP.

Para além disso, identificaram-se fragilidades comuns a ambas as turmas, que incidiam no domínio da escrita e da oralidade, nos erros ortográficos, no vocabulário pouco diversificado, na dificuldade notória em dar opinião e argumentar, em pensar criticamente, bem como em analisar documentos. Ademais, os alunos mais tímidos raramente manifestavam vontade de participar, ficando visivelmente nervosos e incomodados quando tal lhes era solicitado.

No que respeita à nacionalidade dos alunos das turmas, esta era maioritariamente portuguesa, à exceção de um aluno brasileiro no 5.ºF, de uma aluna brasileira e de um aluno chinês no 5.ºH. Ambos os grupos pertenciam a um contexto socioeconómico médio/alto, apenas um dos alunos da turma A, beneficiava de medidas de apoio providenciadas pelo colégio.

Por sua vez, no que respeita aos processos de **avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos**, a OC, recorria, essencialmente à **avaliação sumativa**, em que, para a área do Português, os instrumentos de avaliação (por período) consistiam em

¹ As letras com que, neste Relatório, se designam as turmas são fictícias.

dois testes de avaliação (20% + 20%), uma produção escrita (25%), uma apresentação oral (15%), uma ficha de leitura (15%) e nas suas atitudes em aula (10%), avaliadas segundo os indicadores “reflete criticamente sobre as suas aprendizagens”, “adota uma atitude crítica, reflexiva e responsável” e “promove as relações interpessoais”.

Por sua vez, em HGP, os alunos eram avaliados através de dois testes de avaliação (20% + 20%), de uma apresentação oral (10%), de uma produção escrita (10%), de uma ficha de avaliação de conteúdos (30%) e das suas atitudes (10%), segundo os indicadores mencionados anteriormente, a cada período. Os instrumentos de avaliação anteriormente mencionados eram, posteriormente, convertidos numa nota final de período, tanto em POR como em HGP.

Neste contexto, salienta-se que se sentiu falta da **avaliação formativa** uma vez que, no decorrer de todo o período de intervenção foram frequentes as vezes em que foi dito aos alunos que tinham de saber determinado conteúdo de forma a serem bem sucedidos nos testes e nas Provas de Aferição. Como tal, a sua atenção estava também visivelmente centrada para “o que vai sair no teste”, se tinham de estudar todas as páginas do manual referentes a determinado conteúdo, ficando um pouco de parte a avaliação processual e o *feedback*, indispensável no desenvolvimento de qualquer jovem, uma vez que todo o ambiente era muito centrado nos resultados finais e na pressão a eles associada. No entanto, tal como estabelecido pelo Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, artigo 11.º, a avaliação formativa deve, desejavelmente, ser “a principal modalidade de avaliação”, integrando “o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento”.

2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

Analisadas as potencialidades e fragilidades de ambas as turmas (Anexo R), definiu-se a seguinte **problemática** de intervenção: “*A utilização de estratégias e recursos diversificados no processo de ensino-aprendizagem em Português e História e Geografia de Portugal contribui para melhorar as competências de comunicação escrita e oral e de pensamento crítico dos alunos no 2.º CEB*”.

Seguidamente, foram definidos dois **objetivos gerais**, com o intuito de dar resposta à problemática enunciada, alinhados com as normas curriculares em vigor, sendo eles:

- (i) *Problematizar, analisar e argumentar diferentes questões da realidade social.*
- (ii) *Desenvolver competências de expressão escrita e oral, ao nível da planificação do texto e da sintaxe.*

Após a identificação da problemática e dos objetivos gerais do PI, procedeu-se à formulação das **estratégias** a implementar no decorrer da intervenção, descritas na Tabela 1, de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos.

Tabela 3.
Relação entre os OG e as EG do PI

Objetivo	OG A	OG B
Estratégia		
1. Valorização do questionamento ativo nas aulas de História e Geografia de Portugal e de Português.	X	X
2. Mobilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.	X	
3. Utilização de recursos de tipologia diversificada ao longo do processo de ensino e aprendizagem.	X	X
4. Recolha dos conhecimentos prévios referentes a cada novo conteúdo a ser trabalhado.	X	X
5. Dinamização de momentos de debate/troca de ideias/defesa de pontos de vista.	X	
6. Dinamização de rotinas de leitura (“Notícia do dia”).	X	X
7. Dinamização de uma rotina em HGP relativa a factos históricos (“Sabiam que?”).	X	X
8. Criação de momentos de redação textual.	X	X

Nota. Plano de Intervenção.

Neste seguimento, ao nível do POR, foram implementadas **atividades** diversificadas. Para trabalhar o domínio da oralidade, introduzimos uma rotina intitulada de “Notícia do dia” (Anexo S), em que, no final de cada aula, era eleito um aluno para apresentar uma notícia à turma na sessão seguinte (era esperado que o aluno procurasse uma notícia recente, e a recontasse à turma, respondendo às dúvidas e questões que

surgissem). Dinamizaram-se momentos de debate, em que os alunos tiveram diversas oportunidades de praticar a troca de ideias, análise, confronto e defesa dos seus pontos de vista, de *brainstormings* (Anexo T), aplicados aquando da introdução de novos conteúdos (como por exemplo a fábula e as funções sintáticas), atividades de análise de imagens e apresentações orais de livros (Anexo U). A leitura e a compreensão textual basearam-se no trabalho a partir do texto. O domínio da escrita foi abordado através da dinamização de oficinas de escrita (Anexo V e W). A gramática foi trabalhada através de apresentações interativas (Anexo X) e, posteriormente, consolidada através de exercícios de e de atividades exploratórias, das quais é exemplo a atividade “F.B.I da Gramática” (Anexo Y).

No que respeita à componente curricular de HGP, os conteúdos foram explorados à luz do questionamento ativo e da aprendizagem pela descoberta, tendo sido concretizadas atividades como a “Conferência da Paz” (Anexo Z), em que os alunos tiveram a oportunidade de conversar e debater sobre o tema das relações entre muçulmanos e cristãos, ou o “F.B.I da História” (Anexo AA), onde se convidou os alunos a analisar um documento, porém, de uma forma mais motivadora e interessante comparativamente ao que estavam habituados. Construiu-se ainda um friso cronológico e vários esquemas-síntese (Anexo BB). Implementou-se igualmente a rotina “Sabiam que...?”, em que os alunos, eleitos antes de cada aula de forma aleatória, eram convidados a procurar uma curiosidade histórica e a apresentá-la à turma e, posteriormente, a mesma era afixada no respetivo cartaz (Anexo CC).

Tal como mencionado anteriormente, no que respeita aos processos de **avaliação das aprendizagens dos alunos**, foram recolhidos dados de **avaliação formativa**, através de grelhas de observação e registo, de notas de campo e da análise documental, que permitiram monitorizar a assiduidade, a pontualidade, a participação e a qualidade das intervenções dos alunos ao longo das sessões. Ademais, o fornecimento de *feedback*, quer oral quer escrito (no caso dos trabalhos recolhidos) foi uma preocupação constante, de forma a permitir aos alunos perceberem onde e como podem melhorar, numa tentativa de fazer emergir a importância do processo e de atenuar o peso atribuído, quase exclusivamente, aos resultados.

Foram ainda aplicadas quatro fichas de **avaliação sumativa**, duas em POR e duas em HGP, a pedido da OC e em conformidade com o regime de avaliação praticado na instituição. Posteriormente, procedemos à análise dos resultados obtidos e à reflexão sobre os mesmos, identificando as aprendizagens com maior sucesso e aquelas que ainda requeriam mais trabalho, quer dos alunos quer do professor, para serem melhor consolidadas. Desta forma, concluiu-se que, no geral, os conteúdos e conceitos explorados pelo par pedagógico foram globalmente construídos pelos alunos, como ilustram as médias dos testes (num total de 20 valores): 13.7,13.6, 14.3 e 13.7 na área do POR (Anexo DD) e 14.6,14.9, 15 e 14.5 em HGP (Anexo EE). Ademais, o número de alunos com resultados negativos nunca excedeu as duas crianças. No entanto, sublinha-se que estamos conscientes de que estes quatro instrumentos de avaliação não se traduzem, necessariamente, nas aprendizagens efetuadas pelas crianças, uma vez que “nenhum instrumento isolado, por si só, pode fornecer todas as informações sobre o conjunto das aprendizagens e o desenvolvimento das competências” de cada aluno (Abrantes et al., 2002, p.21). Precisamente por este motivo se torna indispensável a inclusão da avaliação formativa, uma vez que permite acompanhar o percurso do aluno ao longo do ano letivo e, conseqüentemente, avaliá-lo de forma mais justa.

Por sua vez, relativamente à **avaliação do PI**, foram concebidos três indicadores de avaliação para cada objetivo geral, reunidos na Tabela 2.

Tabela 4.
Relação entre os OG e as EG do PI

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação
<i>OG A</i> Problematizar, analisar e argumentar diferentes questões da realidade social.	<i>OG A</i> <ul style="list-style-type: none"> a. Formula questões sobre diferentes fontes de informação; b. Identifica as informações mais relevantes; c. Formula argumentos justificativos das suas escolhas/opiniões.
<i>OG B</i> Desenvolver competências de expressão escrita e oral, ao nível da planificação do texto e da sintaxe.	<i>OG B</i> <ul style="list-style-type: none"> a. Planifica e produz textos escritos com diferentes finalidades; b. Produz um texto (escrito ou oral) com elementos de coesão adequados (concordância; tempos verbais; advérbios; uso de conectores frásicos e textuais mais frequentes); c. Redige corretamente, respeitando as regras de ortografia, acentuação e paragrafação.

Nota. Adaptado de Plano de Intervenção.

Para avaliar o nível de sucesso do primeiro objetivo geral proposto no PI, foram analisados os dados recolhidos no âmbito da participação dos alunos ao longo de toda a nossa intervenção e, neste sentido, verificou-se que a participação e envolvimento dos alunos aumentou significativamente no decorrer da nossa intervenção, quando comparado com o que se observou nas duas primeiras semanas. Tal poderá explicar-se, em parte, pelas metodologias de ensino e aprendizagem ativas eleitas e respetivas tipologias de atividades dinamizadas, que eram diferentes da rotina habitual dos alunos.

No que respeita ao indicador *identifica as informações mais relevantes*, considerando as grelhas de registo do desempenho dos alunos nas rotinas “Notícia do dia” e “Sabiam que...?” (cf. anexo GG), registou-se que, dos 25 alunos observados (uma vez que não foi possível todos os alunos participarem na rotina, por limitações de tempo), apenas dez conseguiram identificar as informações essenciais da sua notícia ou curiosidade histórica. Os restantes leram/apresentaram-na na íntegra, mas manifestaram dificuldades em responder às questões colocadas pelos colegas, o que revela que não tiveram a capacidade de selecionar a informação mais relevante.

Por fim, no que respeita ao terceiro indicador, concluiu-se que a maior parte dos alunos foi capaz de, perante as situações de aprendizagem proporcionadas, formular argumentos justificativos das suas escolhas e opiniões no decorrer da intervenção, tal como foi observado, a título de exemplo, durante a atividade de análise de um *cartoon* em HGP, em que, dos 40 alunos observados, 30 (ou seja, 75%) foram capazes de justificar e fundamentar as suas intervenções (Anexo FF). Ademais, através da análise de conteúdo das fichas/guiões de exploração das CCD resolvidas em HGP e em POR (Anexos WW, XX, YY e ZZ), constatou-se também que a maioria alunos manifestou a capacidade de defender, justificar e ilustrar os seus pontos de vista.

Olhando agora para as grelhas de registo resultantes da autoavaliação dos alunos (Anexo HH), pode afirmar-se que, na perceção dos mesmos, o primeiro objetivo alcançou uma taxa de sucesso de 80,5%. Este facto pode levar-nos a afirmar que, na perspetiva dos alunos, foi desenvolvido trabalho significativo concorrente para o alcance do objetivo.

Neste sentido, considerando tudo o que foi referido anteriormente, julga-se que o objetivo *Problematizar, analisar e argumentar diferentes questões da realidade social* foi atingido satisfatoriamente, tendo-se registado progressos mais significativos nos

indicadores *Formula questões sobre diferentes fontes de informação* e *Formula argumentos justificativos das suas escolhas/opiniões*.

Por sua vez, no que respeita ao segundo objetivo do PI, *desenvolver competências de expressão escrita e oral, ao nível da planificação do texto e da sintaxe*, mobilizámos para a sua avaliação os registos resultantes das produções escritas dos alunos, do seu desempenho nas apresentações orais e nas rotinas implementadas.

Neste sentido, considerando as grelhas de avaliação da produção textual (Anexo II), proposta no grupo IV do último teste de avaliação aplicado no âmbito da disciplina de Português, onde os alunos foram avaliados a partir de cinco critérios, tema e tipologia, coerência e pertinência, estrutura e coesão, morfologia e sintaxe, repertório vocabular e ortografia, pode constatar-se que a taxa de sucesso da turma F atingiu os 79%, em que o indicador “estrutura e coesão” registou uma taxa de sucesso de 77%, e a ortografia 68%.

Adicionalmente, analisando as grelhas construídas (Anexo HH) a partir das fichas de autoavaliação (cf. anexo JJ) preenchidas pelos alunos, observou-se que a sua perceção está bastante próxima da realidade anteriormente apresentada, uma vez que a taxa de sucesso do segundo objetivo geral, na visão dos alunos, se situa nos 75,8%, com o indicador “estrutura e coesão” nos 77,2% e o indicador “ortografia” com uma taxa de sucesso de 63,2%.

Por outro lado, a turma H atingiu uma taxa de sucesso de 67% na produção textual, onde o indicador “estrutura e coesão” registou uma taxa de sucesso de 67,6% e a ortografia de apenas 50,5%. Nesta turma, a perspetiva dos alunos encontra-se mais desfasada da realidade uma vez que, de acordo com as suas fichas de autoavaliação, a taxa de sucesso do primeiro objetivo geral se situa nos 80,6%, em que os indicadores “elementos de coesão” se situam nos 77,8% e “ortografia” nos 66,7%.

Por fim, olhando também para o desempenho dos 25 alunos eleitos aleatoriamente, em ambas as turmas, nas rotinas “Notícia do dia” e “Sabiam que...?”, constatou-se que a taxa de sucesso do indicador “Produz um discurso oral coeso, coerente e adequado” representa 78%.

Por tudo isto, infere-se que se verificaram progressos significativos no âmbito do segundo objetivo proposto para o PI, nomeadamente *desenvolver competências de expressão escrita e oral, ao nível da planificação do texto e da sintaxe*. No entanto,

destaca-se que a ortografia continua a ser uma fragilidade bastante presente em ambas as turmas. Tal poderá explicar-se pelo facto de não termos tido a oportunidade, por questões de tempo, no sentido de desenvolver um trabalho mais intensivo e regular, através de atividades significativas e com impacto real no processo de aprendizagem do aluno, como por exemplo oficinas de gramática ou laboratórios gramaticais.

Findada a descrição dos contextos e das práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, proceder-se-á, seguidamente, à realização de uma análise crítica e comparativa das práticas ocorridas em ambos os ciclos de ensino.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | ' ' | | ' ' |

Da caracterização efetuada da prática ocorrida no 1.º CEB e no 2.º CEB, emerge a pertinência e relevância de se realizar uma análise crítica e comparativa das experiências vivenciadas em ambos os contextos, que se centrará nas seguintes dimensões: (i) o desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) a relação pedagógica; e, por fim, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Deste modo, no que respeita ao desenvolvimento e respetivas **competências** esperadas dos alunos, pode afirmar-se que estas eram diferentes, tal como seria de esperar, uma vez que se trata de grupos-turma situados em anos de escolaridade e ciclos de ensino distintos, aos quais acresce o facto dos contextos socioeducativos também serem distintos. Por competência, entende-se, no presente documento, a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (Perrenoud, 2000, p.15).

Assim, tomando por base as competências elencadas no documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as observações realizadas antes e durante a intervenção no 4.º ano do 1.º CEB, era esperado que os alunos manifestassem essencialmente as competências de leitura, de escrita, de raciocínio e de resolução de problemas, uma vez que o trabalho da OC incidia em atividades que visavam o desenvolvimento das mesmas. Destaca-se ainda que as competências no âmbito das relações interpessoais, do desenvolvimento pessoal e da autonomia foram também um foco de ação notório neste ciclo de ensino. Neste sentido, o PI construído para este ciclo, em conformidade com as fragilidades e potencialidades identificadas, pretendeu contribuir para o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão (tanto oral como escrita) e de abertura, respeito e valorização da diversidade cultural na relação com o grupo-turma.

Tal como nos diz a autora Sousa (2010), a linguagem assume um papel central na educação: “é pela linguagem que organizamos a experiência, é pela linguagem que partilhamos o que pensamos com outros, é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos, é através da língua que ensinamos e aprendemos” (p.11). Por outras palavras, o domínio da língua é indispensável no processo de desenvolvimento e

aprendizagem das crianças, uma vez que é através da mesma que acedem ao conhecimento. Neste sentido, torna-se evidente o papel de destaque que o domínio da compreensão textual, tanto escrita como oral assume, uma vez que é através da mesma que os alunos atribuem significado ao que leem e ouvem, apreendendo, conseqüentemente, o significado da mensagem (Sim-Sim, 2007).

Por sua vez, a expressão oral é também uma competência indispensável para qualquer cidadão, uma vez que se refere à capacidade de partilhar ideias, necessidades, experiências, desejos e sentimentos (Sim-Sim et al., 2008), devendo, por isso, ser alvo de trabalho desde cedo na escola, uma vez que consiste na base de uma comunicação eficiente.

Por fim, partindo-se da ideia de que a instituição se trata de uma escola internacional, sabe-se que tal implica a convivência de crianças provenientes de culturas e nacionalidades diferentes. Aliás, tal como é referido no Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, “a diversidade cultural não é um fenómeno novo” (Conselho da Europa, 2008, p.16) e, neste panorama, o pluralismo, a tolerância, a abertura de espírito e o diálogo intercultural são mais importantes do que nunca, uma vez que só desta forma será possível “viver na unidade e na diversidade” (p.20). Como tal, torna-se ainda mais explícita a necessidade de se trabalhar no sentido do desenvolvimento de competências que permitam aos alunos interagirem com os seus colegas, respeitando e valorizando a diversidade cultural existente na instituição de ensino e em cada sala de aula.

Já nas duas turmas de 5.º ano do 2.º CEB, constatou-se que era esperado que os alunos dominassem, fundamentalmente, os conteúdos curriculares propostos em POR e HGP e, como tal, para além das competências de leitura e escrita, de raciocínio e resolução de problemas, era também desejado que os alunos manifestassem as competências associadas ao *Saber científico, técnico e tecnológico*. Como tal, o PI concebido para as duas turmas de 5.º ano teve como principal foco o desenvolvimento de competências no âmbito do pensamento crítico e também de expressão escrita e oral, que se traduziram nas fragilidades mais marcantes de ambos os grupos-turma.

O domínio do pensamento crítico é uma competência indispensável nos dias de hoje, uma vez que “pensar es una acción” (hooks, 2022, p.17) e o mesmo é “dirigido a la acción y a la transformación de la realidad” (Pagès, 1994, p.6). Sendo os pensamentos

“el laboratorio en el que se formulan preguntas y se encuentran respuestas”, “El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida” (hooks, 2020, p.17), como tal, implica ter capacidade para “ observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Martins et al., 2017, p.24).

Por sua vez, a relevância do domínio da expressão escrita e oral, tal como fundamentado anteriormente, prende-se com o facto de esta ser essencial para a partilha, interação e comunicação com a sociedade. É através da comunicação, oral ou escrita, que verbalizamos o que pensamos.

Verificou-se ainda que, por oposição ao 1.º CEB, as competências referentes à dimensão social estavam muito pouco presentes, ofuscadas pela pressão do domínio dos conteúdos específicos de cada área do saber. Esta situação é, aliás, também reforçada através do peso atribuído ao parâmetro dos valores e das atitudes na avaliação sumativa, que representa 30% no 1.º CEB, contrastando com apenas 10% no 2.º CEB. Precisamente por esse motivo, procurou-se realizar uma prática pedagógica que fizesse emergir a importância e pertinência da dimensão social e relacional no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de 2.º CEB, fundamentando-nos no ideal de que “a educação desempenha um papel fulcral na construção do futuro e reflete o tipo de mundo que queremos preparar para as gerações vindouras” (Marković, 2018, p.7), formadas, a nosso ver, por cidadãos científica, social, relacional e democraticamente competentes.

Por sua vez, relativamente aos **métodos** de ensino e aprendizagem, foram notórias as diferenças existentes entre ambos os ciclos de ensino. No 1.º CEB, foi-nos possível realizar uma abordagem mais exploratória e sustentada numa perspetiva de integração curricular, em que o trabalho foi desenvolvido a partir de unidades didáticas (ainda que, de alguma forma, “pré-estabelecidas” pelos conteúdos dos manuais, por imposição da instituição), que permitiram atribuir aos alunos um papel mais ativo na construção do seu conhecimento, esbatendo, simultaneamente, algumas fronteiras entre as diferentes áreas do saber. Este papel ativo só é possível através da valorização do trabalho centrado no aluno, assumindo-o como o protagonista do seu processo de aprendizagem, em que se deve, desejavelmente, “dejar hablar, dejar actuar a los chicos y a las chicas y saber

escuchar sus voces, sus palabras. Dejarles ser los y las protagonistas de la construcción de su mundo” (Pagès, 2012, p.225).

Salienta-se que este é o método desejado e por nós considerado o mais adequado face ao mundo em constante e acelerada mudança em que vivemos, uma vez que, tal como sugere o autor Beane (2003), a integração curricular pode ser assumida como a essência de uma escola democrática, por oposição à abordagem curricular por disciplinas, ainda dominante nas escolas da atualidade, que tem, no entanto, a sua origem num período da História em que a finalidade das instituições escolares assentava, essencialmente, na preparação dos jovens para a entrada “no mundo erudito das universidades” (p.92). Ora, fazendo-se uma breve análise do documento PASEO, torna-se claro que a abordagem por disciplinas é redutora no que respeita “a um propósito mais amplo, que se prende não só com o crescimento e desenvolvimento saudável, como também com o envolvimento nas experiências que promovem uma vivência democrática” (Beane, 2003, p.108), tal como é também defendido no documento anteriormente supracitado.

Neste sentido, as experiências de integração curricular foram e devem continuar a ser as privilegiadas, considerando-se que as mesmas concorrem para a formação de cidadãos “munido(s) de múltiplas literacias que lhe(s) permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Martins et al., 2017, p.15).

Também Alonso (2002) defende a necessidade de uma abordagem curricular integrada, justificando a sua pertinência com o facto de a mesma permitir interligar dimensões comumente separadas, nomeadamente:

(a) a integração dos alunos com as suas concepções e experiências prévias; (b) a integração do conhecimento escolar, rompendo a lógica disciplinar; (c) a integração de questões, problemas e recursos do/no meio; e (c) a integração dos professores através do trabalho colaborativo (p.73).

Desta forma, as aprendizagens dos alunos são melhoradas, tornando-se mais significativas e relevantes para a sua educação integral (Alonso, 2002).

Por outro lado, no 2.º CEB, a nossa intervenção viu-se comprometida com o trabalho até então desenvolvido pela OC, tendo por isso assentado, essencialmente, no método tradicional (ou expositivo), uma vez que, dado o peso notório assumido pela

abordagem dos conteúdos neste ciclo, acentuado pela realização de provas finais (no caso concreto do 5.º ano, as Provas de Aferição), a liberdade que nos foi concedida por parte da orientadora cooperante para intervir foi mais limitada, quando comparada com a situação vivida no 1.º CEB. Neste modelo de ensino, o professor assume-se como transmissor do conhecimento e, se por um lado, a aprendizagem de nova informação se traduz numa sequência linear “passo a passo”, que pode fornecer uma abordagem clara e sistemática, por outro, uma das principais críticas apontadas ao modelo expositivo é o facto de “grande parte do trabalho de aprendizagem ser controlado e dirigido pelo professor” (Sprintall & Sprintall, 1990, p.331). Tal aspeto foi visível nas duas primeiras semanas de observação em contexto de 2.º CEB, ao longo das quais os alunos se limitavam essencialmente a ouvir a OC e, quando esta levantava alguma questão, a turma respondia prontamente, em uníssono, apoiando-se nas definições do caderno ou do manual.

Embora já se tenha feito referência à pressão existente, neste ano escolar em particular, no sentido de se cumprir todo o programa com vista a assegurar o maior sucesso possível dos alunos nas Provas de Aferição, que poderá justificar, em parte, a preferência pelo modelo expositivo, considera-se, no entanto, que quando utilizado de forma única e exclusiva em sala de aula, o mesmo não se revela eficiente na formação de alunos preparados para agir na sociedade democrática em que estão inseridos.

Emerge, deste contexto, a necessidade de se clarificarem os diversos modelos de ensino e aprendizagem a que um professor pode recorrer na sua prática. Para tal, recorreremos ao autor Pagés (1994), que nos apresenta os três principais modelos de abordagem do currículo: o modelo técnico, o modelo prático e o modelo crítico. O primeiro, centrado no professor e na transmissão do conhecimento por parte do mesmo, tem como principal finalidade a reprodução, por parte dos alunos, do que é proposto pelo professor, e por isso, a aprendizagem baseia-se na memorização repetitiva.

Por sua vez, o modelo prático é orientado em função do desenvolvimento pessoal do aluno, em que o professor assume o papel de ensinar de forma ativa, de levar os alunos à indagação e à descoberta, e, como tal, a aprendizagem processa-se em função do desenvolvimento e da interação com o meio. No fundo, neste modelo “o currículo cria-se na prática e é só nela onde adquire sentido” (Pagés, 1994, p.5).

Já o modelo crítico, que parte também de alguns pressupostos do modelo prático, encara as contribuições disciplinares como suporte para a construção do conhecimento e para a análise dos problemas sociais, assumindo as ideias prévias dos alunos como ponto de partida e orientando-os no sentido de “aprender a aprender”, estando por isso “baseado nos princípios do construtivismo e do pensamento crítico” (Pagés, 1994, p.6).

Desta forma, a experiência vivenciada no 2.º CEB alertou-nos para a importância de diversificar e ajustar os métodos e estratégias de ensino às características de cada grupo-turma, partindo-se sempre do pressuposto de que “*teaching is interactive, and the teacher’s job is to manage and direct the instructional process, not the telling process*” (Sprintall & Sprintall, 1990, p.330).

Assim sendo, ainda que a nossa prática pedagógica no 2.º CEB se tenha baseado no modelo expositivo, sublinha-se a existência de uma preocupação constante ao longo da mesma em atribuir aos alunos o papel mais ativo possível em cada aula dinamizada, manifestado através do questionamento sistemático, do trabalho em pequeno grupo e das atividades de debate e de promoção do pensamento crítico propostas, por se acreditar que só assim se concorre, de forma significativa, para a formação de cidadãos preparados para agir na sociedade democrática na qual se inserem. Esta ideia da importância de um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno é também destacada por diversos autores, entre os quais citamos Pagés (2012) e Santisteban (2019).

Apesar das diferenças sentidas no campo dos métodos de ensino e aprendizagem, destaca-se que, no que diz respeito aos processos de **organização e desenvolvimento do currículo**, estes eram semelhantes em ambos os ciclos, regendo-se pelos documentos curriculares oficiais em vigor e pelo manual. Como tal, a nossa prática pedagógica foi condicionada por este modelo de gestão, tendo existido, no entanto, abertura por parte da OC do 1.º ciclo para alterar a sequência da abordagem dos conteúdos apresentada no manual caso se revelasse pertinente. Tal veio a acontecer, por exemplo, durante a exploração da unidade didática “Onde estamos? Portugal na Europa e no Mundo”, em que se tornou pertinente abordar, na área curricular da Matemática, a temática do dinheiro, que surgia, no entanto, como último conteúdo a ser abordado segundo a ordem de conteúdos apresentada no manual.

Ademais, é também importante referir que, em ambos os ciclos, se atribuiu um papel de destaque às **conceções prévias** dos alunos, numa perspetiva de partir das mesmas para as aproximar dos conhecimentos científicos a explorar. David Ausubel, autor da teoria da aprendizagem significativa, ou *meaningful learning*, considera que o fator que maior influência exerce na aprendizagem é, de facto, aquilo que o aluno já sabe, funcionando “como ponto de ancoragem às novas ideias e conceitos” (Moreira, 1995, p.152).

Também Cachinho (2000) defende que “as ideias prévias formam, em qualquer situação, o primeiro andaime da aprendizagem” (p.83), precisamente por permitirem ao professor conhecer as representações dos alunos face às temáticas em estudo, as suas motivações e as suas expectativas, o que, idealmente, deve contribuir para que o mesmo adeque os conteúdos e práticas a implementar à situação particular do grupo-turma em questão.

Como tal, a nossa ação foi ao encontro da proposta de Perrenoud (2000), que defende que o professor tem então o papel de se fundamentar “nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas (...), incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário” (p.29).

A inclusão das **TIC** na nossa prática pedagógica foi também um foco importante, tanto no 1.º como no 2.º CEB, dada a importância da sua presença “no currículo, enquanto oportunidade para o desenvolvimento de competências digitais conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável” (Aprendizagens Essenciais de TIC, 2018, p.2), e também pelo facto de diversos estudos, dos quais é exemplo o de Batista et al. (2017), comprovarem que a sua incorporação intencional em sala de aula contribui significativamente para a motivação e aprendizagem dos alunos. Neste seguimento, foram apresentados *PowerPoints*, promoveram-se atividades de pesquisa e de realização de *Quizz's* através da plataforma *Nearpod*.

Por fim, ainda no âmbito dos métodos de ensino e aprendizagem, sublinha-se o papel preponderante que a **diferenciação pedagógica** assume nesse plano. Segundo a autora Madureira (2018), a mesma consiste numa forma de abordar o currículo que possibilita “reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de

todos os alunos” (p.41). Neste sentido, e tendo em conta a diversidade com a qual nos deparámos tanto na sala de aula do 1.º como no 2.º ciclo, tornou-se evidente a necessidade “de ensinar de forma diferente alunos com situações de partida diferentes” (Roldão, 2002, p.159). Assim, apesar desta prática apenas ser visível na ação das OC aquando da aplicação das fichas de avaliação, procurámos, ao longo da nossa intervenção, atender às necessidades específicas dos alunos, mobilizando diversas estratégias de apoio, das quais se destacam a tradução, a adaptação de recursos e o acompanhamento próximo dos alunos que manifestaram mais inseguranças.

No que respeita ao terceiro aspeto da presente reflexão, nomeadamente a **relação pedagógica**, reconhece-se que a mesma assumiu, à semelhança da dimensão anterior, características distintas em cada ciclo de ensino. Em primeiro lugar, importa referir que a relação professor-aluno pode ser considerada como “o cerne do processo pedagógico”, uma vez que “dinamiza e dá sentido ao processo educativo”(Silva & Navarro, 2012, p.96), devendo, idealmente, ser sustentada pela confiança, afetividade e respeito, em que o professor orienta o aluno no seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, foi-nos possível verificar que, no 1.º CEB, a relação professor-aluno era próxima e notoriamente afetiva, facto que se explica, em parte, pelo regime de monodocência, no qual o professor titular de turma é a figura de referência dos alunos, uma vez que leciona praticamente todas as componentes curriculares, acompanhando as crianças durante grande parte do seu dia. Por sua vez, no 2.º CEB, o regime de monodocência dá lugar ao de pluridocência, e os alunos passam a ter um professor para cada disciplina do currículo, o que não promove, de forma tão direta, o vínculo a um único docente. Assim, apesar da relação professor-aluno se ter revelado menos afetiva em ambas as turmas de 5.º ano, continuava a ser de qualidade, caracterizando-se pelo respeito e pela segurança e bem estar do grupo. No entanto, destaca-se que a relação da OC era mais próxima com a turma na qual a mesma assumia funções de diretora de turma (DT), situação expectável tendo em conta o seu papel de destaque na vida escolar de cada aluno, uma vez que o diretor de turma

desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação — das actuações de cada um deles no âmbito da respectiva área de docência — e de articulação/mediação entre essa acção dos professores e os restantes actores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação (Roldão, 1995, p.4).

Analisada a relação pedagógica existente entre as OC de cada ciclo de ensino e os respectivos alunos, resta-nos referir que, ao longo da nossa prática, também se estabeleceram relações de grande qualidade em ambos os contextos, caracterizadas pelo respeito, pela confiança, pela afetividade e também pela amizade. O autor Moran (2007) destaca a importância da afetividade na construção da relação professor-aluno e, conseqüentemente, do seu impacto no processo de aprendizagem, defendendo que

a afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligado ao sensorial e ao intuitivo. A afetividade manifesta-se no clima de acolhimento, de empatia, inclinação, desejo, gosto, ternura, da compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para o objeto do conhecimento. A afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação e promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades (p.67).

No entanto, contrariamente às nossas expectativas, a relação mais próxima foi estabelecida com os alunos do 2.º CEB, o que possivelmente se poderá explicar pelo empenho e dedicação neste sentido e também pelo facto de a intervenção neste ciclo de ensino ter sido consideravelmente mais prolongada no tempo.

Por fim, no que concerne aos **processos de regulação e avaliação** das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos, sabe-se que os mesmos assumem um papel fundamental, uma vez que ao longo do processo avaliativo, o aluno pode consciencializar-se das suas dificuldades e desenvolver a sua aprendizagem com vista à superação das mesmas (Casanova, 2015).

Neste contexto, tal como estabelecido pelo Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, a **avaliação formativa** deve assumir-se como a principal modalidade de avaliação, uma vez que integra e fundamenta todo o processo de ensino e aprendizagem, permitindo ainda regulá-lo. A mesma “ocorre durante o dia a dia da sala de aula, está integrada nos processos de ensino e aprendizagem e resulta das interações que se devem estabelecer entre alunos e professores” (Fernandes, 2021, p.4). Por sua vez, a **avaliação sumativa** recolhe “informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, atribuindo-lhes, ou não, uma classificação” (Fernandes, 2021, p.4).

Assim sendo, importa referir que, ao nível do 1.º CEB, houve uma predominância da avaliação formativa, manifestando-se através do *feedback* constante por parte da OC

em praticamente todos os trabalhos e atividades desenvolvidas pelos alunos. Ademais, durante a nossa intervenção, foram aplicados diversos *Quiz's* que nos permitiram monitorizar e regular as aprendizagens dos alunos no âmbito de cada conteúdo trabalhado. A avaliação sumativa também era mobilizada neste contexto, concretizada através da aplicação de fichas de avaliação.

Por outro lado, no 2.º CEB, a avaliação privilegiada no estabelecimento de ensino em causa assumia a tipologia sumativa, muito centrada no que o aluno sabe ou não sabe aquando do momento da realização da ficha de avaliação. Ao longo das sessões, foram várias as vezes em que ouvimos a OC proferir a frase “depois chega o teste e não sabem”, o que acentua a posição de destaque e a preocupação com que as fichas de avaliação eram encaradas. No entanto, destaca-se que um processo de avaliação centrado apenas na avaliação sumativa apresenta fragilidades, uma vez que o mesmo “não acompanha de forma sistemática o dia a dia do ensino e das aprendizagens” (Fernandes, 2021, p.4). Como tal, “as suas práticas não estão fortemente articuladas e muito menos integradas nos processos de ensino e aprendizagem” (p.6), tal como seria desejável.

Neste sentido, durante a nossa prática pedagógica, foram construídas e aplicadas quatro fichas de avaliação (duas para POR e duas para HGP), tendo-se também procurado recorrer à avaliação formativa, através do *feedback* dado aos alunos sobre os seus trabalhos e intervenções, que contemplava sempre um aspeto positivo e o(s) aspeto(s) a melhorar. Esta avaliação de proximidade, integrada nos processos de ensino e aprendizagem, permite a regulação e autorregulação do percurso de cada aluno, sendo o seu “propósito mais essencial (...) o de contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor” (Fernandes, 2021, p.4).

Encerra-se este capítulo reforçando o destaque atribuído e evidenciado, ao longo da descrição e reflexão crítica das práticas implementadas no 1.º e 2.º ciclo, à importância de desenvolver processos de ensino e aprendizagem promotores do desenvolvimento de competências que permitam aos alunos tornarem-se cidadãos capazes de agir em conformidade com a cultura democrática na qual se inserem.

Esta preocupação fez emergir a problemática central do estudo apresentado, de seguida, na parte II do presente Relatório.

PARTE II

| ' ' | ' ' |

1. DO CURRÍCULO DE
PORTUGUÊS E DE HISTÓRIA E
GEOGRAFIA DE PORTUGAL AO
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS PARA UMA
CULTURA DA DEMOCRACIA

| ' ' | ' ' |

O presente estudo, *Formando Cidadãos para uma Sociedade Democrática: o desenvolvimento das competências para uma Cultura da Democracia em Português e em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*, desenvolvido em duas turmas do 5.º ano, objetiva refletir de forma crítica sobre as Competências para uma Cultura da Democracia que é possível desenvolver através da implementação de experiências de aprendizagem significativas nas áreas curriculares de POR e de HGP, dando ênfase às potencialidades da construção do conhecimento histórico-geográfico e do estudo de géneros literários, mais concretamente da fábula.

A escolha desta temática emerge, primeiramente, de motivações pessoais, na sequência da minha relação próxima com o atual panorama de Guerra entre a Ucrânia e a Rússia, que despoletou em mim uma necessidade de reflexão profunda sobre o papel que a educação pode assumir na manutenção da paz e de uma cultura verdadeiramente democrática. Tal como Sousa e Baptista (2011) referem, alegar motivações pessoais para justificar a opção por um determinado tema de investigação é um argumento válido, pois o mesmo “deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida” (p. 19).

Do ponto de vista da pertinência do tema de estudo em contexto de 2.º CEB, parte-se do pressuposto que a sala de aula se constitui como a “segunda casa” do aluno, representando, por isso, um espaço de aprendizagem, de construção e de reflexão crítica a partir de modelos sociais de referência para agir em sociedade, por oposição a um mero lugar de “formatação” de alunos para a aquisição de conhecimentos específicos em múltiplas áreas do saber, mobilizados exclusivamente para o sucesso na resolução de provas de avaliação.

Por sua vez, no que concerne às motivações de cariz extrínseco, estas emergiram da prática pedagógica em contexto de 2.º CEB. Em particular, aquando da construção do PI, identificaram-se, com frequência, momentos em que os alunos não foram capazes de revelar pensamento crítico, de manifestar a sua opinião, de negociar ideias e de respeitar os colegas, aliados às fragilidades específicas de cada área do saber, nomeadamente de POR e de HGP. No entanto, as competências enunciadas são indispensáveis para o posterior exercício de uma cidadania ativa, plena e responsável. Como tal, é da

responsabilidade da escola e, conseqüentemente, dos professores, assegurar que os alunos “conheçam e compreendam os desafios com que irão ser confrontados, as conseqüências das suas decisões, bem como o que são capazes de fazer e o que devem abster-se de fazer”. Para tal ser possível, “necessitam de possuir não apenas conhecimento, mas também competências essenciais” (Marković, 2018, p.7).

Neste seguimento, o Conselho da Europa publicou, no ano de 2017, um documento intitulado de *Competências para uma Cultura da Democracia - Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*, que define uma lista de vinte competências indispensáveis a qualquer cidadão de uma sociedade democrática, devendo por isso ser desenvolvidas durante a sua escolaridade, e que exploraremos mais adiante.

Essas competências também podem ser encontradas, ainda que de forma menos detalhada, nas orientações curriculares oficiais em vigor, mais concretamente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) , onde se definem as dez áreas de competência que os alunos, à saída do ensino obrigatório, devem idealmente ter desenvolvido: *linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística* e, por fim, *consciência e domínio do corpo* (Martins et al., 2017).

Na perspetiva de contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias para a vida em sociedade, destaca-se o surgimento de uma nova disciplina no 2.º ciclo e no ensino secundário, *Cidadania e Desenvolvimento*, trabalhada de forma transversal no 1.º ciclo, fundamentada no ideal de que

a complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem (...) à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania (Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, 2018, p.1).

Os conteúdos curriculares e a forma de abordagem desta disciplina estão estabelecidos nos documentos *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento* e *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

Com base nos pressupostos mencionados antes, que sustentam a pertinência e a integração no currículo do estudo que se propõe desenvolver neste relatório, formulou-se a **problemática**: *As experiências de aprendizagem de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB podem contribuir para o desenvolvimento de CCD, indispensáveis para a construção de uma Sociedade Democrática e para a formação de uma cidadania transformadora da realidade social.*

Parte-se, então, da hipótese de que as aulas de POR e de HGP poderão proporcionar situações significativas e contextualizadas para a abordagem e desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia. Neste seguimento, de forma a dar resposta à problemática enunciada, foram definidos três **objetivos** de investigação:

1. *Reconhecer as potencialidades do conhecimento histórico-geográfico e do estudo de géneros literários (fábulas) para o desenvolvimento das CCD;*
2. *Relacionar as metodologias de ensino do Português e de HGP com o desenvolvimento das CCD;*
3. *Avaliar o contributo das experiências de aprendizagem implementadas em POR e em HGP para o desenvolvimento de CCD pelos alunos.*

Mas, de que forma poderão as experiências de aprendizagem implementadas em Português e em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento destas competências?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

|| '' | | ''

O presente capítulo tem por objetivo a apresentação do quadro teórico que serve de referência e sustenta o estudo desenvolvido. Neste seguimento, no primeiro subcapítulo, começa-se por clarificar o conceito de competência, apresentam-se as 20 Competências para uma Cultura da Democracia propostas pelo Conselho da Europa (2016; 2017; 2018) e que são a âncora do presente estudo, explora-se o processo de construção do conhecimento em HGP, a sua relação com as CCD e ainda a construção de conhecimento a partir das fábulas, em POR, e o seu contributo para o desenvolvimento de CCD. No segundo subcapítulo (2.2.), reflete-se sobre os princípios que devem orientar o processo de ensino e aprendizagem com vista ao desenvolvimento de CCD e, por fim, no subcapítulo 2.3, são identificadas as quatro CCD cujo desenvolvimento foi privilegiado, a partir das características das turmas, dos conteúdos a explorar e da reflexão realizada, nas situações de aprendizagem planificadas no 2.º CEB.

2.1. As potencialidades do estudo da HGP e das fábulas para o desenvolvimento de CCD

2.1.1. O conceito de *competência*

Importa, em primeiro lugar, refletir sobre o conceito de competência, dada a posição central que assume no presente estudo. Este conceito tem sido explorado e desenvolvido por diversos autores dando, por isso, origem a uma panóplia de definições que, na maior parte dos casos, se complementam entre si.

Perrenoud (2000), associa competência à “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (p.15), implicando a mobilização, a integração e a orquestração dos saberes, do *savoir-faire* e das atitudes. O mesmo autor reconhece ainda que “qualquer competência passa por operações mentais complexas, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação” (Perrenoud, 2000, p.15).

Também nesta linha de pensamento, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* reconhece as competências como sendo “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” essenciais para a vida de qualquer cidadão inserido numa sociedade democrática (Martins et al., 2017, p.19).

Para Pagès (2012), as competências correspondem a uma capacidade, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. Esta competencia está formada por saberes, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones). Las competencias se construyen en la práctica, y en la práctica es onde se podrá comprobar si han sido desarrolladas correctamente (p. 3).

Hortas (2023), partindo da definição de Pagès, amplia o conceito de competência ao introduzir-lhe uma dimensão social, traduzindo-o na “capacidade de agir em contextos diversos da sociedade, reclamando uma formação que prepare os jovens para dar resposta a diferentes situações da realidade atual e futura, enquanto cidadãos críticos e ativos.” (p.121).

Por sua vez, o documento *Competências para uma Cultura da Democracia-Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*, o alicerce do presente estudo, define o termo competência como

a capacidade de mobilizar e aplicar valores, atitudes, aptidões, conhecimentos e/ou uma compreensão pertinentes a fim de responder de forma eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades apresentados por um determinado contexto” (Conselho da Europa, 2017, p.23).

Em síntese, podemos afirmar que “um indivíduo competente mobiliza e emprega recursos psicológicos de uma maneira dinâmica face a novas situações imprevistas” (p.24), ou seja, são as competências que possuímos que nos permitem dar resposta e agir perante todas as situações com as quais nos deparamos diariamente na sociedade em que estamos inseridos.

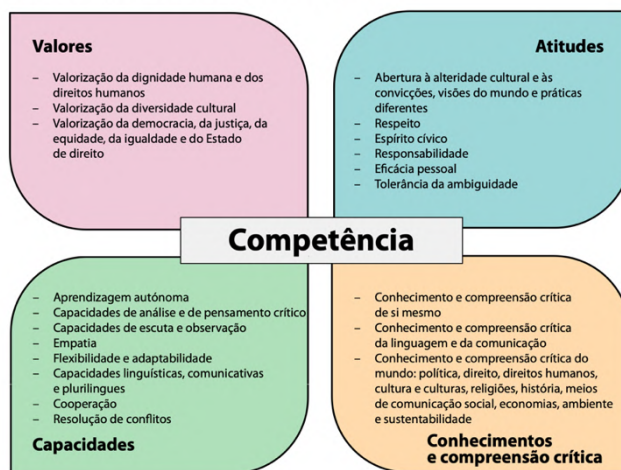
2.1.2. As Competências para uma Cultura da Democracia (CCD)

Apresentados os múltiplos contributos que nos permitem compreender o conceito de competência, estamos agora em condições de apresentar as protagonistas centrais do presente estudo, nomeadamente as vinte Competências para uma Cultura da Democracia, propostas pelo modelo do Conselho da Europa (2016; 2017), que se organizam em quatro

grandes dimensões, nomeadamente *valores*, *atitudes*, *capacidades* e *conhecimentos e compreensão crítica*, sintetizadas na Figura 1.

Figura 1.

Competências para uma Cultura da Democracia



Nota. Conselho da Europa, 2016, p. 7.

A dimensão **valores** diz respeito às convicções sobre os objetivos que norteiam a vida de cada cidadão, motivando a sua ação e servindo simultaneamente de princípios que orientam a forma de agir. Como tal, “transcendem ações e contextos específicos e têm uma qualidade normativa e prescritiva sobre o que deve ser feito ou pensado em muitas situações diferentes” (Conselho da Europa, 2017, p.36). São os valores que estabelecem critérios que nos permitem avaliar ações, justificar opiniões, atitudes e comportamentos, tomar decisões, planear o nosso comportamento e procurar influenciar outras pessoas. Como tal, os três valores considerados pelo Conselho da Europa como indispensáveis para uma vida democrática correspondem à *valorização da dignidade humana e dos direitos humanos*, *valorização da diversidade cultural* e à *valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito*.

Por sua vez, a orientação mental de uma pessoa para com alguém ou alguma coisa, como por exemplo uma pessoa ou uma instituição, corresponde à **atitude**, que pressupõe a existência de uma convicção e emoção relativamente ao objeto da atitude e ainda de uma avaliação do mesmo, bem como de uma tendência para se comportar perante si.

Neste seguimento, as seis competências essenciais, ao nível das atitudes, para um cidadão inserido numa sociedade democrática são a *abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes, o respeito, o espírito cívico, a responsabilidade, a eficácia pessoal e a tolerância da ambiguidade.*

Já a **capacidade** corresponde a uma aptidão “para executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento, dando provas de adaptabilidade para atingir um fim ou um objetivo particular” (Conselho da Europa, 2017, p.43). Neste sentido, existem oito capacidades necessárias para a prática de uma cultura da democracia, nomeadamente a *aprendizagem autónoma, as capacidades de análise e de pensamento crítico, as capacidades de escuta e observação, a empatia, a flexibilidade e adaptabilidade, as capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues, as capacidades de cooperação e de resolução de conflitos.*

Por fim, o **conhecimento** refere-se ao conjunto das informações detidas por uma pessoa, e a **compreensão** à aptidão de compreender e avaliar os significados. Assim sendo, o termo **compreensão crítica** destaca a necessidade de interpretar os significados, mas numa perspetiva de realizar uma reflexão ativa e crítica sobre os mesmos, constituindo-se, por isso, numa competência indispensável no panorama dos processos democráticos e do diálogo intercultural (Conselho da Europa, 2017). O Conselho da Europa (2017) organiza as diversas formas de conhecimento e compreensão crítica necessárias para uma cultura da democracia em três subconjuntos: *conhecimento e compreensão crítica de si mesmo; conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação; conhecimento e compreensão crítica do mundo (incluindo a política, o direito, os direitos humanos, a cultura, culturas, as religiões, a história, os meios de comunicação social, as economias, o ambiente e a sustentabilidade).*

Destaca-se ainda que cada uma destas quatro dimensões e respetivas competências detém também um conjunto sólido de indicadores, que as permitem observar e avaliar, estabelecidos no *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* (Conselho da Europa, 2018).

Em suma, para a existência de uma verdadeira Cultura da Democracia, é fundamental “equipar os aprendentes com as competências definidas no presente modelo para lhes oferecer os meios de escolher e prosseguir os seus próprios objetivos, no quadro

dos processos democráticos e no respeito pelos direitos humanos” (Conselho da Europa, 2017, p. 57).

Perante tal panorama, a escola assume, indubitavelmente, um lugar de destaque, uma vez que é essencialmente através do sistema de ensino que tais competências devem ser estimuladas e desenvolvidas ao longo do percurso escolar de cada aluno, através de situações de aprendizagem significativas e contextualizadas, de forma a garantir a formação de cidadãos competentes para agir na sociedade democrática na qual se inserem.

2.1.3. A construção de conhecimento a partir de acontecimentos e factos histórico-geográficos e as CCD

A disciplina de História e Geografia de Portugal, frequentemente apelidada de HGP, inserida no currículo do 5.º e do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, é resultado da uma integração de duas áreas do saber do campo das Ciências Sociais, a História e a Geografia, tendo por objetivo conduzir os alunos na construção de “um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal” (Aprendizagens Essenciais de HGP – 5.º ano do 2.ºCEB , 2018, p.2).

A complementaridade e interdisciplinaridade destas duas áreas do saber é factualmente inegável uma vez que, para compreendermos um fenómeno na sua totalidade, temos de considerar não só o tempo, como também o espaço em que o mesmo ocorre(u). Os conceitos de *tempo* e *espaço* assumem, aliás, “um carácter estruturante (...) na construção do discurso de historiadores e geógrafos” (Hortas & Dias, 2017, p. 286).

Mas, porque devem os alunos aprender História e Geografia? Em primeiro lugar, e numa perspetiva mais abrangente, a importância do estudo das Ciências Sociais prende-se, na ótica de Pagès (2001) com o facto das mesmas terem por objetivo “preparar a las jóvenes generaciones para que tengan los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para participar activamente en la sociedad” (p.272). Já Santisteban e Pagès (2011) destaca a formação do pensamento social como uma das finalidades mais importantes do estudo das Ciências Sociais, uma vez que “ayuda a los niños y niñas a entender mejor su realidad y a intervenir en ella para mejorarla” (p.86).

Neste sentido, o préstimo da História sustenta-se, essencialmente, na perspetiva temporal, uma vez que valoriza a relação passado, presente e futuro (Dias, 2019). Como

tal, esta disciplina não se foca apenas numa “História que se esgota no passado que estuda, mas, pelo contrário, uma História que mobiliza o presente interrogado para fazer pontes entre o passado e o futuro” (Dias, 2019, p.85). De facto, para melhor se compreender o presente, é imprescindível saber-se o que aconteceu no passado, uma vez que nos ajudará a contextualizar e, conseqüentemente, a compreender melhor a atualidade.

Desta forma, o saber histórico assume-se como um “processo de construção do conhecimento que permite encontrar respostas às urgências do quotidiano de todos os homens e de todas as mulheres, habilitando-os com a capacidade de refletir sobre as ações humanas e de aprender o valor da liberdade” (Dias, 2019, p.86).

Por sua vez, a Geografia, uma disciplina integradora por excelência, interliga a dimensão física e humana dos fenómenos, sendo o seu objeto de estudo “a superfície da Terra e os processos que a modelam, as relações que as pessoas estabelecem com o meio e a forma como estas interagem com os lugares” (Cachinho, 2000, p.88). Como tal, a necessidade de aprender geografia prende-se com “razões de natureza existencial, ética, intelectual e prática” (Cachinho, 2000, p.88).

Cachinho (2000) sublinha ainda a particular relevância do estudo da Geografia nos dias de hoje, dada a interconectividade propiciada pela globalização entre locais e povos:

quanto mais o mundo se torna pequeno, se reduzem as distâncias entre os lugares, os povos e as culturas ou se uniformizam os estilos de vida, mais este se torna complexo, diverso e diferente, e mais imprescindível se torna o conhecimento geográfico para dar conta e compreender com rigor o que nele se passa (Cachinho, 2000, p.87).

Neste seguimento, também as *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal – 5.º ano* apresentam uma fundamentação clara e consistente para o estudo desta disciplina:

pretende-se que o aluno compreenda o papel fundamental que a História e a Geografia desempenham no estudo do país, no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta. Esta disciplina evidencia, ainda, a necessidade de saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, a diferentes escalas (Aprendizagens Essenciais de HGP – 5.º ano do 2.ºCEB, 2018, p.2).

Partindo dos pressupostos anteriormente explorados, e não sendo novidade que vivemos, atualmente, num mundo em constante e permanente mudança, é fundamental, tal como sugerem os autores Hortas e Dias (2017)

desenvolver nas crianças e nos jovens um conjunto de competências que os habilitem a ler a realidade que os cerca, a interpretar os fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais que se registam nos diferentes tempos e espaços que modelam as sociedades humanas, e a agir na perspetiva da construção de uma cidadania ativa e global (p.285).

Adotando os princípios que têm vindo a ser apresentados, Hortas e Dias (2017) propõem sete competências transversais ao saber histórico-geográfico, que qualquer aluno deve ter a oportunidade de desenvolver, ao longo do seu percurso escolar: 1) *utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens*; 2) *selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa*; 3) *localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais*; 4) *contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades*; 5) *conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais*; 6) *mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações*; 7) *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*.

Ora, o desenvolvimento de tais competências apenas se torna possível através de processos de construção de conhecimento significativos e contextualizados. *Construir* consiste num “recurso central para a caracterização do processo de produção do conhecimento” e, neste sentido, *construir conhecimento* significa “pôr em relação e em interação, no quadro das práticas socialmente organizadas, materiais, instrumentos, maneiras de fazer, competências, de modo a criar algo que não existia antes” (Sousa Santos, 2006, pp. 137-138).

Assim sendo, tal como propõem os autores Mendes e Ferreira (2019), construir conhecimento histórico-geográfico traduz-se no desenvolvimento das competências necessárias para se conseguir “explicar e pensar histórico-geograficamente (para atuar e agir no Meio) e não apenas a descrever as sociedades no espaço e no tempo, pois estamos também a investir nos valores, procedimentos e nos aspetos atitudinais da aprendizagem” (p.589).

Em suma, através do estudo da HGP, ambiciona-se que os alunos desenvolvam a aptidão de mobilizar os conhecimentos históricos, geográficos e sociais que lhes permitam “interpretar y participar en su mundo como ciudadano crítico, con opinión propia, y con clara conciencia de que el futuro le deparará muchos câmbios” (Pagès, 2001, p. 285). Neste sentido, torna-se evidente que um percurso de construção de conhecimento que conduza ao desenvolvimento das sete competências histórico-geográficas propostas por Hortas e Dias (2017) concorrerá, simultaneamente, para o desenvolvimento das CCD, tanto ao nível dos valores, como das atitudes, e capacidades, mas com maior destaque para o dos conhecimentos e compreensão crítica, uma vez que tanto as competências histórico-geográficas como as Competências para uma Cultura da Democracia assentam em princípios comuns.

2.1.4. A construção de conhecimento a partir do género textual *fábula* e as suas potencialidades para o desenvolvimento de CCD

Voltando agora a nossa atenção para a Língua Portuguesa, em particular para os géneros literários, sabe-se que a sua mobilização para a aprendizagem da língua representa “uma tentativa de buscar um ensino mais contextualizado, no qual os conteúdos estejam articulados com elementos que façam parte do cotidiano e da realidade dos alunos” (Buffon & Cordeiro, 2013, p.5). Neste sentido, dado o contexto do presente estudo, iremos focar-nos apenas na **fábula** enquanto género textual, baseando-nos no seu potencial para o estudo da língua, em paralelo com as CCD.

No que toca à sua origem, os autores Buffon e Cordeiro (2013) dizem-nos que “as fábulas são tão antigas quanto as interações humanas” (p.7), desconhecendo-se, muitas vezes, os seus criadores “já que, pela oralidade eram carregadas como vento de lado para outro” (p.7). No entanto, Esopo, Jean de La Fontaine, Florian e Monteiro Lobato podem ser apontados como os principais autores das fábulas que conhecemos na atualidade.

A origem etimológica da palavra fábula remete-nos para o latim, em que *fabula* está associada ao ato de dizer, de contar algo. Neste sentido, a fábula pode definir-se como sendo

uma narrativa curta, produzida com uma intenção didático-pedagógica, que geralmente objetiva promover uma reflexão, trazer uma lição de moral ao seu leitor. Este género tem como função

primordial, estimular, desenvolver educação moral e ética, permitindo, também, que o aluno use o seu imaginário, a partir de temáticas variadas emergidas das histórias (Buffon & Cordeiro, 2013, p.2).

Também Pereira (2005) nos apresenta a fábula como sendo uma narrativa elementar, caracterizada pela sua brevidade e concisão: duas personagens e uma ação, “tal como os títulos sempre evidenciam” (p.22). Considerando-se, a título de exemplo, a fábula *O Leão e o Rato*, o “e” deve ser encarado, neste contexto, como o predicado de uma relação de oposição entre estes dois elementos, na medida em que o leão representa a vaidade e a tirania e o rato, por outro lado, representa a solidariedade e humildade, sendo esta situação transponível para todas as outras fábulas.

É ainda de destacar a relação existente entre as fábulas e a sabedoria popular, dada a relação indissociável entre a história de base e o provérbio ou ditado que constitui a sua moralidade. No fundo,

em cada fábula ecoa a voz do povo: (...) «Quem tudo quer, tudo perde», «Devagar se vai ao longe», (...), «Quem te avisa, teu amigo é», «Cá se fazem, cá se pagam», (...) «Não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti» (...) (Pereira, 2005, p.30).

No que respeita à característica mais marcante deste género textual, esta é, sem dúvida, a sua dimensão alegórica, em que, através de exemplos divertidos de um mundo relativamente familiar, se “pretende instruir crianças e contribuir para a sabedoria dos adultos” e como tal, a compreensão de uma fábula implica “ler para lá da letra, compreender para lá da história, tal como a moral nos incentiva constantemente” (Pereira, 2005, p.23).

Desta forma, torna-se evidente que, para além de desenvolver a competência da compreensão textual, a leitura de fábulas estimula concomitantemente o pensamento crítico que, de acordo com Pagès (1994), é “dirigido a la acción y a la transformación de la realidad” (p.6), indispensável para qualquer cidadão de uma sociedade democrática.

La Fontaine (1997) considera que as suas fábulas “são um quadro em que cada um de nós se encontra descrito” (La Fontaine, 1997, citado por Pereira, 2005, p.24), na medida em que, ao lê-las, certamente que muitos de nós já se identificaram com alguma situação vivida pelas personagens, ou até mesmo com as características particulares de alguma delas e assim sendo, a fábula conduz, de facto, à reflexão sobre si mesmo, à

introspecção, estando por isso, na nossa opinião, de mãos dadas com a CCD de *conhecimento e compreensão crítica de si mesmo*.

Tal como tem vindo a ser defendido ao longo deste breve subcapítulo, a fábula tem então inúmeros préstimos no mundo da educação e, precisamente por esse motivo, na obra *La morale d'après les fables*, Arnoux (1909) defende o uso das fábulas de La Fontaine e de Florian para a formação de alunos do ensino básico, secundário e também superior, baseando-se no ideal de que a sua moral pode contribuir “pour former le caractère et diriger la volonté” (p.5).

Possivelmente pela mesma razão, também o mundo moderno reestabeleceu e acentuou a relação entre as fábulas e o mundo da infância. Assim sendo, tal como nos diz Pereira (2005) “raro é o livro escolar dos primeiros anos que não as inclui” (p.29), uma vez que, por certo,

para além das diferentes configurações das suas estruturas básicas, para além das lógicas narrativas essenciais, para além das diferentes materializações de superfície, para além de ensinarem a contar, a narrar, ensinam a reflectir a resolver contradições, enigmas, conflitos e dilemas, ensinam a ponderação, o esforço, o trabalho, a autonomia, a perspicácia e as virtudes intelectuais (p.29).

Em suma, “tendo percorrido praticamente todas as culturas humanas e épocas históricas” (Pereira & Neves, 2008, p.2), a fábula aborda valores, capacidades e atitudes como persistência, coragem, solidariedade, liberdade, capacidade de adaptação, generosidade, empatia, inteligência, perspicácia, segurança e independência, que contrastam com a cobiça, a cobardia, a inveja, o desrespeito, a traição, a vaidade, a ignorância, a humilhação, a tirania e a insegurança (Pereira, 2005).

Como tal, quando se faz a sua transferência para um texto didático, a fábula constitui-se como “um expediente ao serviço de uma função exemplar” (Pereira, 2008, p.36) e, assim sendo, o seu estudo pode concorrer, de forma significativa, para o desenvolvimento de CCD ao nível dos valores, das atitudes, das capacidades e dos conhecimentos e compreensão crítica, das quais salientamos o respeito, o espírito cívico, as capacidades de análise e de pensamento crítico, a empatia, a resolução de conflitos, o conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação e o conhecimento e a compreensão crítica do mundo. Estão, desta forma, explicitadas as potencialidades da fábula enquanto género literário escolar para o desenvolvimento de CCD.

2.2. Que princípios devem orientar o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das CCD?

As Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento reconhecem que a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, construída numa dinâmica constante com os espaços físico, social, histórico e cultural, coloca à escola o desafio de assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea (*Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*, 2018, p.1).

Como tal, os professores, em particular, assumem um papel preponderante na promoção da aquisição de modelos de operação em sociedade e, conseqüentemente, na formação de cidadãos democraticamente competentes.

Neste sentido, explicitadas as potencialidades do estudo de acontecimentos e factos em HGP e da fábula, na disciplina de POR, para o desenvolvimento de CCD, emerge a pertinência de se explorarem os princípios que devem orientar o processo de ensino e aprendizagem para que esta meta, ou seja, o desenvolvimento destas competências, se torne alcançável. Estes princípios, na nossa perspetiva, assentam fundamentalmente:

- num modelo de ensino e aprendizagem centrado na teoria construtivista;
- na atribuição da centralidade ao aluno no processo de ensino e aprendizagem;
- no reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção de conhecimento;
- no trabalho a partir de questões/problemas sociais relevantes;
- na construção de planificações que contemplem a intencionalidade pedagógica de desenvolver CCD.

Em primeiro lugar, para os alunos poderem construir o seu próprio conhecimento, tal como tem vindo a ser defendido ao longo do presente documento, “é necessário que a escola se alicerce numa perspetiva construtivista, que valoriza as metodologias de trabalho sustentadas numa pedagogia ativa” (Mendes & Ferreira, 2019, p.589). O construtivismo, “não sendo uma teoria da instrução, mas sim do conhecimento” (Bidarra & Festas, 2005, p.176), assume o conhecimento como o produto final da construção

peçoal do aluno, em que o professor desempenha o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Também Pagès (1994) se manifesta a favor do ensino e aprendizagem de um *currículo crítico* sustentado no construtivismo, valorizando os contributos disciplinares para a construção de conhecimento e análise dos problemas sociais. Nesta perspetiva, o ensino deve ser encarado “como *praxis* social, que objetiva a formação de um pensamento dirigido para a ação e para a transformação da realidade” (Hortas, 2023, p.122).

Por sua vez, para a construção de aprendizagens mais significativas e duradouras, é indispensável colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, tal como tem vindo a ser defendido por diversos autores, dos quais destacamos Cachinho (2000), Pagès (2012), Santisteban (2019), Hortas e Dias (2017) e Wayne Ross (2018). Esta prática implica descentrar a aula do professor, deixando o mesmo de ser visto como transmissor do conhecimento e passando a assumir “o papel de «gestor da aprendizagem», devendo procurar delinear o melhor caminho para que os alunos possam realizar com sucesso tal atividade” (Cachinho, 2000, p.83).

A centralidade do aluno no seu processo de aprendizagem pressupõe, também, que os seus conhecimentos prévios sejam considerados como o ponto de partida para a construção de conhecimento, uma vez que “a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente” (Perrenoud, 2000, p.28). Neste sentido, e tal como defendido por Cachinho (2000), torna-se evidente que “as ideias prévias formam, em qualquer situação, o primeiro andaime da aprendizagem” (p.83), precisamente pelo facto de consistirem no elemento basilar do conhecimento do aluno relativamente a determinado tema. Sucintamente, as conceções prévias devem ser assumidas como o ponto de partida para se “aprender a aprender” (Pagès, 1994).

O trabalho a partir de problemas ou questões sociais relevantes é, na nossa perspetiva, o quarto princípio imprescindível que deve orientar a prática pedagógica de qualquer professor, uma vez que permite aos alunos estabelecer a relação entre a escola e a vida, contornando “esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces, cuando el alumnado piensa que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su

vida cotidiana” (Santisteban, 2019, p.63). Neste sentido, se os problemas forem interessantes e próximos da realidade dos alunos, “podemos conseguir que se sientan protagonistas de la sociedad, de la geografía y de los problemas espaciales o ambientales, de la historia y de la relación entre su pasado y su presente” (Santisteban, 2019, p.63).

Por fim, mas não menos importante, para trabalhar e concorrer para o desenvolvimento de qualquer competência, é fundamental existir uma planificação que espelhe a nossa intencionalidade pedagógica. Ou seja, é responsabilidade do professor programar os objetivos didáticos que explicitem as aprendizagens a alcançar pelos alunos, contextualizando-os no grupo-turma, e selecionar tarefas “variadas, relevantes para la vida, incardinadas em situaciones reales, adecuadas aos objetivos que se desean alcanzar y que propicien la adquisición del máximo número de competencias posibles” (Tello, 2014, p. 88). Deve ainda explicitar os procedimentos de avaliação para os objetivos, pois estes devem ser avaliáveis.

Neste sentido, para dar resposta aos cinco princípios enunciados é necessário, tal como sugere Quinquer (1997), dar protagonismo aos métodos interativos, através de estratégias e atividades que coloquem o aluno, tal como tem vindo a ser defendido, no centro do seu processo de aprendizagem. Tais métodos poderão passar, por exemplo pela resolução de problemas, pelos debates, pelo estudo de casos, pelo trabalho por projetos, pelas simulações (Hortas, 2023).

2.3. Caminhar na direção de uma sala de aula promotora de Competências para uma Cultura da Democracia: que competências é possível desenvolver com os alunos?

Tendo em conta a fundamentação anteriormente apresentada, parte-se então do pressuposto de que o estudo da HGP, assente em princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem baseados no modelo construtivista e em métodos de aprendizagem ativa, e o estudo das fábulas, em POR, podem proporcionar aos alunos oportunidades significativas e contextualizadas para o desenvolvimento de CCD.

Assume-se, portanto, que a educação tem neste contexto “um papel determinante na preparação das pessoas para a vida como cidadãos democráticos ativos e (...) ocupa uma posição única para orientar e apoiar os alunos na aquisição das competências de que

necessitam para participar efetivamente nos processos democráticos (...)” (Conselho da Europa, 2017, p.16).

Neste sentido, propomo-nos a identificar e a fundamentar as CCD que se considera serem possíveis de desenvolver através do estudo dos conteúdos previstos, para a intervenção educativa em HGP, mais concretamente do tema *Os Muçulmanos na Península Ibérica*, e do estudo da fábula enquanto género literário de tipologia narrativa, em particular das fábulas selecionadas (*O leão e o rato; A raposa e a cabra e A raposa e o corvo*).

Assim, para o presente estudo, foram selecionadas quatro Competências para uma Cultura da Democracia, inseridas em cada uma das quatro dimensões apresentadas no modelo proposto pelo Conselho da Europa (2017). Esta escolha foi resultado da articulação entre as características das turmas nas quais foi desenvolvida a prática interventiva e as competências que as temáticas em estudo fizeram emergir.

Como tal, na dimensão dos *valores*, foi selecionada a *valorização da diversidade cultural*, que assenta na convicção geral “de que outras referências culturais, a variação e a diversidade culturais, assim como a pluralidade de perspetivas, pontos de vista e práticas devem ser consideradas positivas, apreciadas e valorizadas” (Conselho da Europa, 2017, p.12). A mesma emergiu da temática em estudo na área curricular de HGP, nomeadamente os *Muçulmanos na Península Ibérica*, que suscitou múltiplas questões e curiosidades em relação à religião, costumes, práticas e tradições deste povo, bem como à sua influência na cultura portuguesa.

Por sua vez, na dimensão das *atitudes*, elegeu-se o *respeito*, consistindo o mesmo em “olhar para alguém ou algo com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco” (Conselho da Europa, 2017, p.12). Esta é uma competência transversal a qualquer disciplina, temática e faixa etária, uma vez que a demonstração de respeito por pessoas que têm referências culturais ou convicções e opiniões divergentes das nossas “é vital para o verdadeiro diálogo intercultural e a cultura da democracia” (Conselho da Europa, 2017, p.12) e, nesse sentido, a sua eleição prende-se com o facto de ser uma competência basilar para a vida em sociedade.

A *capacidade de análise e de pensamento crítico* foi a competência selecionada na dimensão das *capacidades*, e que pressupõe “aptidões necessárias para analisar, avaliar e fazer juízos de valor sobre materiais de qualquer tipo (por exemplo, textos, argumentos, interpretações, questões, eventos, experiências, etc.) de uma forma sistemática e lógica” (Conselho da Europa, 2017, p.13). Esta competência foi despoletada tanto pela temática em estudo em HGP como pelas fábulas, em POR. Ademais, elegemos também a *empatia*, despoletada essencialmente pelo estudo das fábulas exploradas, correspondendo ao “conjunto de capacidades necessárias para compreender as ideias, convicções e sentimentos das outras pessoas, para se identificar com elas e para ver o mundo da perspectiva dos outros” (Conselho da Europa, 2016, p.10).

E, por fim, ao nível dos conhecimentos e compreensão crítica, privilegiámos a competência *conhecimento e compreensão crítica de si mesmo*, que diz respeito ao “conhecimento e à compreensão crítica dos nossos próprios pensamentos, convicções, sentimentos e motivações, assim como das nossas referências culturais e da nossa visão do mundo” (Conselho da Europa, 2017, p.14). Esta CCD emergiu do estudo das fábulas que, tal como foi mencionado anteriormente, no subcapítulo 4.2.4., conduz inevitavelmente à retrospeção e à reflexão sobre as nossas crenças, motivações e sentimentos, uma vez que “são um quadro em que cada um de nós se encontra descrito” (La Fontaine, 1997, citado por Pereira, 2005, p.24).

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Apresentado o referencial teórico que sustenta o presente estudo, importa agora identificar os participantes, a metodologia, bem como as técnicas de recolha, de seleção e de análise de dados definidas para a condução do mesmo, em função da problemática e dos objetivos de investigação. Será também feita uma alusão aos princípios éticos respeitados durante o processo investigativo.

Em primeiro lugar, no que respeita aos **participantes**, o nosso estudo foi desenvolvido em duas turmas do 5.º ano, constituídas por um total de 42 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, em que 18 são do sexo feminino e 24 do sexo masculino. No entanto, é de salientar que nem sempre a totalidade dos alunos esteve presente nas sessões e, conseqüentemente nos momentos de recolha de dados, daí a variação do número total de alunos nos diferentes dados recolhidos. Ademais, um dos alunos da turma H só se juntou ao grupo já no final da intervenção.

Neste seguimento, antes de apresentarmos a metodologia eleita, torna-se pertinente definir o significado deste conceito no contexto investigativo. A **metodologia**, de forma sucinta, corresponde aos

caminhos para se chegar ao objetivo pretendido de uma Pesquisa científica, que dependem de escolhas sobre as estratégias que determinarão a modalidade de estudo e o conjunto de fatores a ela associados (material ou população, instrumentos e procedimentos, análise pretendida de resultados) que permitirão a obtenção de resultados na investigação (Sakamoto & Silveira, 2019, p.57).

Como tal, dada a natureza do presente estudo, expressa na problemática definida e nos objetivos que lhe são subjacentes, optou-se pela **metodologia mista**, que resulta de uma relação de complementaridade do método quantitativo e qualitativo, também sustentada nos princípios da Investigação-Ação.

Salomon (1991), um dos autores que reflete sobre a complementaridade das metodologias qualitativa e quantitativa, defende que *transcender o debate qualitativo-quantitativo* é uma necessidade para os investigadores da realidade social e educativa, uma vez que a mesma pressupõe a existência de uma complexa panóplia de variáveis dependentes entre si, podendo ambas as metodologias dar contributos significativos para a sua análise e compreensão. Nesse sentido, e com base na proposta do investigador, Coutinho (2014) corrobora que a análise de tais realidades exige, de facto, “abordagens

diversificadas que combinem o que de melhor tem para dar cada um dos paradigmas litigantes: combinar a “precisão” analítica do paradigma quantitativo, com a “autenticidade” das abordagens sistémicas de cariz interpretativo” (p.37).

Analisando agora o contributo que cada um dos componentes desta metodologia oferece em particular, a metodologia quantitativa centra a sua pesquisa “na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis se serem medidas, comparadas e/ou relacionadas” (Coutinho, 2014, p.16), e, como tal, esta abordagem manifestar-se-á, no contexto do presente estudo, na análise das fichas de trabalho sobre a exploração das CCD, no âmbito da HGP e também das fábulas estudadas em POR. Para além disso, resultará ainda na análise das grelhas de observação (Anexo FF) através das quais foram recolhidos dados que nos permitiram monitorizar as CCD no decorrer das sessões de HGP.

Por sua vez, o objeto de estudo da metodologia qualitativa foca-se “nas intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir a perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p.29), e, neste seguimento, esta abordagem traduzir-se-á, mais concretamente, na análise de conteúdo das planificações construídas e dos respetivos recursos e das questões de resposta aberta colocadas em cada uma das quatro fichas relativas às CCD, tanto em HGP como em POR. Ademais, serão igualmente analisados à luz desta modalidade os guiões de trabalho da atividade “Conferência da Paz”.

A análise de conteúdo é um “processo empírico” utilizado “enquanto *leitura e interpretação*” de dados qualitativos, “em que o investigador quer apreender e aprender algo” a partir de documentos escritos (Amado, 2000, p.61). O aspeto mais relevante desta técnica

é o facto de ela permitir, além duma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido “contexto de produção” (p.54).

Tal como referido anteriormente, o presente estudo sustenta-se também nos princípios da metodologia da Investigação-Ação, que, de acordo com Coutinho et al. (2009), consiste numa metodologia que inclui, simultaneamente, a ação, na perspetiva da

mudança, e a investigação, na perspetiva da compreensão, recorrendo a um processo cíclico que intercala a ação e a reflexão crítica, sublinhando-se que a mesma, associada também à prática reflexiva, assume um papel de destaque neste contexto. Como tal, a sua principal finalidade assenta em “melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática” (p.363). No entanto, dado o tempo reduzido de intervenção em sala de aula no 2.º CEB no âmbito da PES II, não nos foi possível implementá-la na sua totalidade, dado o seu cariz cíclico e contínuo, constituído por quatro etapas: planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho et al., 2009).

Após a definição da metodologia a mobilizar para a concretização do estudo, foram eleitas diversas **técnicas de recolha, de seleção e de análise de dados**, sintetizadas na Tabela 5.

Tabela 5.
Orientações metodológicas: métodos, técnicas e instrumentos

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha de informação	Técnicas de análise	Instrumentos/ produtos
1) Reconhecer as potencialidades do conhecimento histórico-geográfico e do estudo de géneros literários (fábulas) para o desenvolvimento das CCD.	-Recolha de informação qualitativa através das planificações do professor e dos recursos didáticos	Análise do conteúdo dos documentos	-Planificações do professor
2) Relacionar as metodologias de ensino do Português e da HGP com o desenvolvimento das CCD.			-Planificações do professor -Atividades propostas -Recursos e guiões de trabalho subjacentes às atividades
3) Avaliar o contributo das experiências de aprendizagem implementadas em POR e HGP para o desenvolvimento de CCD	-Recolha de dados quantitativos e qualitativos através das produções dos alunos -Observação direta estruturada	-Análise estatística -Análise de conteúdo	-Grelhas de observação e registo de monitorização das CCD -Fichas de trabalho referentes às CCD -Guião de exploração da atividade “Conferência da Paz” -Notas de campo

Nota. Da autora.

Para responder ao primeiro objetivo, *reconhecer as potencialidades do conhecimento histórico-geográfico e do estudo de géneros literários (fábulas) para o desenvolvimento das CCD*, recorreu-se à análise das planificações construídas com a intenção de identificar os conteúdos/conceitos de HGP, de POR e de Cidadania e as competências histórico-geográficas emergentes nos temas que foram trabalhados ao longo das sessões.

Por sua vez, para o objetivo 2, *relacionar as metodologias de ensino do Português e da HGP com o desenvolvimento das CCD*, procedeu-se novamente à análise de conteúdo das planificações construídas para POR e HGP, mas agora com o nosso foco direcionado para a tipologia das atividades selecionadas e respetivos recursos produzidos, refletindo sobre a forma como as mesmas podem concorrer para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia.

Finalmente, para o terceiro e último objetivo, *avaliar o contributo das experiências de aprendizagem implementadas em POR e HGP para a construção de uma cidadania democrática*, recolheram-se, primeiramente, dados com recurso a grelhas de observação do desempenho dos alunos, através da observação direta estruturada (Coutinho, 2014). Como tal, o observador, apoiado numa grelha na qual constavam os descritores comportamentais previamente definidos, objeto de observação, registou a ocorrência desses comportamentos, “classificando-os em categorias ou caracterizando-os por meio de sinais” (Chizzotti, 2018, p. 69). Aires (2015) considera esta técnica orientada em função de um objetivo uma “poderosa ferramenta de investigação social” (p. 25). Posteriormente, organizaram-se e analisaram-se os dados recolhidos, tendo os mesmos assumido uma forma numérica (traduzida, a título de exemplo, em médias, frequências e percentagens) e, assim sendo, a análise estatística foi também uma das técnicas de análise mobilizadas no presente estudo (Coutinho, 2014).

Ademais, à semelhança dos objetivos anteriores, recorreu-se ainda à análise de conteúdo das produções escritas dos alunos, nomeadamente as quatro fichas de exploração das CCD aplicadas e o guião da atividade “Conferência da Paz”, definindo categorias à *posteriori*, com a finalidade de se “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”

(Chizzotti, 2018, p. 127), procurando reduzir o grande volume de informações contidas nas comunicações dos alunos

a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação” (p. 127).

Por fim, encerramos este capítulo salientando que, partindo do pressuposto de que qualquer investigador “deve guiar-se por princípios que garantam a construção de conhecimento como um empreendimento de bem, com responsabilidade e prestígio social”, todo o percurso de investigação e de redação do presente relatório respeitou o Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018). Como tal, estão assegurados os princípios da integridade científica e dos participantes, da responsabilidade, da honestidade, da fiabilidade e rigor, bem como da confidencialidade.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresenta e analisa os resultados do estudo empírico conduzido com o objetivo de dar resposta à problemática definida, em conformidade com os respetivos objetivos de investigação, encontrando-se organizado em quatro subcapítulos, que se apresentam sob a forma de questões: *quais as potencialidades do conhecimento histórico-geográfico para o desenvolvimento de CCD?; quais as potencialidades do estudo de fábulas para o desenvolvimento de CCD?; que metodologias de ensino mobilizar para o desenvolvimento de CCD? e que CCD se podem, efetivamente, desenvolver através das experiências de aprendizagem implementadas em POR e HGP?*

4.1. Quais as potencialidades do conhecimento histórico-geográfico para o desenvolvimento de CCD?

Este ponto tem por objetivo a apresentação das potencialidades do conhecimento histórico-geográfico para o desenvolvimento de CCD, concretizando-se através da análise do percurso de construção da sequência didática implementada na disciplina de HGP em ambas as turmas do 5.º ano de escolaridade.

Ora, partindo dos pressupostos teóricos antes discutidos e que sustentam que a importância do estudo das Ciências Sociais, nas quais se inserem a História e a Geografia, se relaciona com o facto de as mesmas ajudarem os jovens a compreender a sua realidade e a prepararem-se para participar ativamente na sociedade democrática na qual se inserem, torna-se evidente que, algures no percurso de construção de conhecimento em HGP, surgem oportunidades para potenciar o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia.

Através do presente estudo, propusemo-nos a uma tentativa de aproximação desse “algures”. Cachinho (2000) aponta os quatro princípios fundamentais que devem orientar o processo de ensino e aprendizagem do que chama “a nova Geografia escolar”: *uma geografia recentrada; uma geografia social e problematizadora do real; uma geografia global e sistémica e uma geografia ativa.*

Também Dias (2019), ao refletir sobre o papel da História no século XXI, toca em princípios semelhantes, o que se justifica pela complementaridade entre a História e a Geografia enquanto áreas científicas das Ciências Sociais. O autor entende então que,

atualmente, o ensino desta área do saber deve valorizar “as questões do presente, privilegiando a História contemporânea”; “a capacidade de interrogar o presente”; “a busca de respostas no passado”; “a ação no presente”; “a diversidade humana” e “o lado dos vencidos” (pp. 89-90).

Assumindo-se que também compartilhamos esta visão com os autores, mas focando-nos agora na proposta de Dias (2019), torna-se clara, para nós, a possibilidade de estabelecer uma ligação bastante direta entre CCD e as dimensões anteriormente apresentadas pelo autor, que retratamos sucintamente na Tabela 6.

Tabela 6.

Possível relação entre as dimensões a valorizar no ensino da História propostas por Dias (2019) e as CCD

Dimensões a valorizar no ensino da História (Dias, 2019)	CCD
Capacidade de interrogar o presente	Capacidades de análise e pensamento crítico
Busca de respostas no passado	Conhecimento e compreensão crítica do mundo
Ação no presente	Eficácia pessoal
Diversidade humana	Valorização da diversidade cultural
O lado dos vencidos	Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos.

Nota. Da autora.

Estas relações podem ser estabelecidas, na verdade, entre qualquer tema da História e da Geografia e as CCD. No entanto, tal tarefa, ou seja, a de levar os alunos além da mera assimilação dos conteúdos curriculares, interligando-os com as competências exigidas pela vida numa sociedade democrática numa perspetiva de as “despertar”, desde os primeiros anos de escolaridade, depende da forma como o professor assume as suas intencionalidades na forma como assume a gestão do currículo. Deste é esperada a posse de um “pensamento social, ético e democrático, capaz de pensar o ensino das ciências sociais numa perspetiva transformadora” (Hortas, 2023, p.25).

Neste seguimento apresentamos, em primeira instância, a Tabela 7. A sua construção correspondeu à etapa antecedente e basilar para a elaboração da planificação da sequência didática, na qual se reuniram os conteúdos em estudo, definidos nas *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal (2018)* e simultaneamente, após uma análise meticolosa das 20 Competências para uma Cultura da

Democracia propostas pelo Conselho da Europa (2016; 2017), selecionaram-se as CCD para as quais a exploração didática desses mesmos conteúdos poderia, na nossa perspetiva, concorrer mais diretamente.

Tabela 7.

Área curricular, conteúdos trabalhados e as CCD que os mesmos possibilitam abordar

Área curricular Tema	Conteúdos	Possíveis CCD a abordar
História e Geografia de Portugal A presença dos Muçulmanos na Península Ibérica	-O Islamismo.	-Capacidades de análise e de pensamento crítico -Valorização da diversidade cultural -Respeito -Conhecimento e compreensão crítica do mundo
	-A ocupação Muçulmana e as relações entre Muçulmanos e Cristãos.	-Capacidades de análise e de pensamento crítico -Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito -Valorização da diversidade cultural -Respeito -Resolução e conflitos -Conhecimento e compreensão crítica do mundo
	-A herança muçulmana.	-Capacidades de análise e de pensamento crítico -Valorização da diversidade cultural -Abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes -Conhecimento e compreensão crítica do mundo

Nota. Da autora.

Na sequência do que foi dito anteriormente, aproximamo-nos agora de dois elementos centrais no presente subcapítulo: a intencionalidade pedagógica e a planificação. A intencionalidade pedagógica corresponde ao propósito, à intenção, ao alvo ou ao que o professor pretende alcançar com determinada prática. No fundo, responde à pergunta “para quê?” ensinar determinados conteúdos. Por sua vez, através da planificação do ensino e aprendizagem, considerada como a base de toda e qualquer prática pedagógica, o professor define o que vai ser feito, como vai ser feito e com que intencionalidade. Neste sentido e, tal como sugerido, o ensino contempla “uma serie de aspectos bien estructurados: los objetivos que pretendemos que consiga el alumnado, el

papel del profesorado y las actividades más adecuadas en cada paso” (Santisteban & Pagès, 2011, p.98).

Assente nestes pressupostos e estando definida a nossa intencionalidade pedagógica de conduzir os alunos na construção de conhecimento sobre os conteúdos definidos no currículo de HGP e, em simultâneo, de concorrer para o desenvolvimento de CCD, foi planificada, na etapa seguinte, a sequência didática a implementar em ambas as turmas (Anexo KK). A partir dos conteúdos a lecionar identificados nas *Aprendizagens Essenciais*, definiu-se a tipologia das atividades a realizar (aprofundada mais adiante, no subcapítulo 4.3.) e selecionaram-se as CCD, cujo desenvolvimento podia ser potenciado a partir das situações de aprendizagem planificadas. Na Tabela 8 apresenta-se a síntese da sequência didática construída.

Tabela 8.

Síntese da planificação da sequência didática de HGP construída para o 2.º CEB

Temática: Os Muçulmanos na Península Ibérica			
CCD a trabalhar ao longo da sequência didática	Competências histórico-geográficas	Atividades	Objetivos específicos
-Valorização da diversidade cultural -Respeito -Capacidades de análise e de pensamento crítico -Conhecimento e compreensão crítica do mundo	(C) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais. (F) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações. (G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.	Sessão 1 -“Sabiam que...?” (Rotina diária de partilha de curiosidade histórica); -Construção de pequena cronologia, em grande grupo, para relembrar os povos que passaram pela Península Ibérica; -Pequena ficha de recolha de conceções prévias; - <i>Brainstorm</i> coletivo “O que sabemos sobre os muçulmanos?”; -Visualização de <i>PowerPoint</i> sobre a religião islâmica; -Análise de um <i>Cartoon</i> ; -Ficha de sistematização a pares -SEE-IT.	1. Conhecer a origem da religião Islâmica; 2. Caracterizar a religião Islâmica. 3. Participar ativamente nas tarefas propostas; 4. Respeitar as regras de interação discursiva.
		Sessão 2 -“Sabiam que...?” (Rotina diária de partilha de curiosidade histórica); -Revisão oral da aula anterior; -Visualização de <i>PowerPoint</i> sobre a expansão muçulmana; -Conferência da Paz: atividade de role-play, em grupos de 4 ou 5 elementos, a	1. Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior: O Islamismo; 2. Mobilizar os conhecimentos sobre localização e os elementos do mapa;

		partir de um guião de trabalho (1.ª fase: reunião com o grupo e resolução do guião).	3. Conhecer as fases da expansão muçulmana; 4. Descrever o processo de ocupação da Península Ibérica; 5. Participar ativamente na tarefa prática proposta; 6. Respeitar as regras de interação discursiva; 7. Caracterizar o convívio entre Cristãos e Muçulmanos.
		<p style="text-align: center;">Sessão 3</p> -“Sabiam que...?” (Rotina diária de partilha de curiosidade histórica); -Conferência da Paz: atividade de role-play, em grupos de 4 ou 5 elementos, a partir de um guião de trabalho (2.ª fase: debate); -Visualização de um <i>PowerPoint</i> sobre a convivência entre cristãos e muçulmanos e sobre a herança muçulmana; - Resolução de ficha sobre as CCD.	1. Relembrar os conteúdos trabalhados na aula anterior. 2. Participar ativamente na atividade proposta (Conferência da Paz); 3. Caracterizar o convívio entre Cristãos e Muçulmanos. 4. Conhecer a herança muçulmana na Península Ibérica.

Nota. Planificações da sequência didática de HGP, 5.º ano (Anexo KK).

O estudo do tema *os Muçulmanos na Península Ibérica* concorre para o desenvolvimento da CCD *conhecimento e compreensão crítica do mundo*, uma vez que os alunos estão a “descobrir el quién, el qué, el cuándo, el donde y el cómo de las cosas” (hooks, 2022, p.19), neste caso concreto, vão pensar sobre uma nova cultura, a influência que essa cultura exerceu e continua a exercer na cultura e identidade do povo português. Como tal, pensar “conscientemente en las ideas, es un requisito imprescindible para desarrollar el pensamiento crítico” (hooks, 2022, p.19). Neste processo, que se pretende que seja de aprendizagem ativa e significativa, os alunos vão ter de usar a sua imaginação, olhar para os acontecimentos e factos a partir de perspetivas diversas, antecipar consequências das suas tomadas de posição e comunicar as suas ideias, dimensões fundamentais da capacidade de pensar criticamente (hooks, 2022).

A CCD *valorização da diversidade cultural* é também inevitavelmente mobilizada nesta temática, precisamente por perspetivar que ao colocar os alunos em contacto, ainda que indireto, com uma nova cultura, situação que decorre das atividades

propostas e das questões que estas suscitaram em sala de aula, estes podem construir uma nova visão da diversidade cultural, assente em “outras referências culturais, a variação e a diversidade culturais, assim como a pluralidade de perspetivas, pontos de vista e práticas devem ser consideradas positivas, apreciadas e valorizadas” (Conselho da Europa, 2017, p.37). Esta perspetiva também se fundamenta no pressuposto de que “la educación democrática se basa em la premisa de que la democracia funciona, de que se encuentra en los cimientos de cualquier proceso genuino de enseñanza y aprendizaje” (hooks, 2022, p. 29).

Por sua vez, a *capacidade de análise e de pensamento crítico* está não só presente na sequência didática, como em todas as aulas de HGP, uma vez que, inerentemente aos conteúdos, à luz do modelo construtivista, no qual se assume o papel ativo do aluno na construção do seu próprio conhecimento, esta área do saber proporciona, conseqüentemente, situações de aprendizagem que conduzem as crianças a “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Martins et al., 2017, p.24). Na sala de aula é esperado de todos “que tomen la iniciativa” ou seja, “invita activamente los estudiantes a que piensen” e que “compartan sus ideas” e estas são, como nos apresenta hooks (2005, p. 21) dimensões fundamentais do pensamento crítico.

E, por fim, a CCD *respeito*, “especialmente importante no contexto de uma cultura da democracia”, para além de ser despoletada pelo contexto particular da temática em estudo e das situações de aprendizagem planificadas, é também inseparável de todas as outras áreas curriculares, uma vez que corresponde a uma atitude positiva para com alguém ou algo, “partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco” (Conselho da Europa, 2017, p.39). A título de exemplo, os alunos respeitam quando dão espaço para que os colegas se expressem ou quando reconhecem a condição de igualdade de todos os seres humanos independentemente da sua cultura, orientação ou crença.

Desta forma, à luz do que foi dito ao longo do presente subcapítulo, estão apresentadas as potencialidades do conhecimento histórico-geográfico para o desenvolvimento de CCD. Partindo-se do pressuposto de que “enseñar a pensar” se constitui numa das “finalidades más importantes de la enseñanza de las Ciencias

Sociales” (Santisteban & Pagès, 2011, p.86), e exige do professor que proporcione aos alunos situações de aprendizagem integradas e contextualizadas que, ao mesmo tempo os conduzem na construção de conhecimentos científicos e factuais, lhes permitem desenvolver as competências necessárias para o exercício de uma cidadania plena e ativa, orientada no sentido da “transformação da realidade social” e da justiça social, tal como tem vindo a ser defendido por Pagès (1994; 2001; 2011), Cachinho (2000), Santisteban (2019), Dias (2019), hook (2022) e Hortas (2023).

Em síntese, a partir da construção de saber e de saber pensar em história e geografia pretende-se desenvolver nos alunos competências de cidadania que lhes permitam

comprender la realidad social em que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. El ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás (Martínez, 2009, p.120).

4.2. Quais as potencialidades do estudo de fábulas para o desenvolvimento de CCD?

Na sequência do subcapítulo anterior, a presente secção tem por objetivo apresentar as potencialidades do estudo de fábulas enquanto género textual de tipologia narrativa na disciplina de Português para o desenvolvimento das CCD à luz da análise das planificações construídas.

Neste sentido, “com a proposição de leitura do género fábula, entende-se que é possível (...) trazer discussões de temáticas sociais relevantes para a formação educacional do aprendiz” (Buffon & Cordeiro, 2013, p.3), para além de possibilitar o desenvolvimento de competências no âmbito da compreensão e expressão do oral, da leitura, da educação literária, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua.

Emerge, mais uma vez, a evidência entre a correlação que se pode estabelecer entre as temáticas sociais relevantes que as fábulas podem propiciar, os conceitos a estas subjacentes e as CCD, expressa na Tabela 9. Salientamos que a seleção dos títulos das fábulas se baseou no manual, uma vez que este era o instrumento de trabalho privilegiado pela OC em sala de aula e, como tal, foi-nos solicitada a sua continuidade.

Tabela 9.

Área curricular, conteúdos trabalhados e as CCD exploradas

Área curricular Conteúdo	Fábulas: título	Conceitos subjacentes	Possíveis CCD a abordar
Português Gênero textual – fábula	O leão e o rato	Arrogância Desrespeito Humildade Empatia	Capacidades de análise e de pensamento crítico Respeito Empatia Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo
	A raposa e a cabra	Ingenuidade Amizade Astúcia Egocentrismo	Capacidade de análise e de pensamento crítico Empatia Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo
	A raposa e o corvo	Vaidade Egocentrismo Astúcia	Capacidade de análise e de pensamento crítico Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo

Nota. Da autora.

Posteriormente, na etapa seguinte, o processo foi idêntico ao descrito no capítulo anterior. Sendo o nosso propósito a construção de conhecimento referente à fábula enquanto gênero textual e, paralelamente, concorrer para o desenvolvimento de CCD pelos alunos, foi construída, com base na Tabela 9, a planificação da intervenção em ambas as turmas. Esta planificação encontra-se, por sua vez, sintetizada na Tabela 10, que reúne as sessões nas quais estava prevista a construção de conhecimento em torno da fábula enquanto gênero textual, podendo ser consultadas, na íntegra, no anexo LL.

Tabela 10.

Síntese das planificações referentes ao estudo da fábula em POR construídas para o 2.º CEB

Temática: A fábula		
CCD a trabalhar	Atividades	Objetivos específicos
<p>Capacidades de análise e de pensamento crítico</p> <p>Respeito</p> <p>Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo</p> <p>Empatia</p>	<p>Sessão 1</p> <p>-Notícia do dia;</p> <p>-Levantamento das conceções prévias sobre o género textual fábula;</p> <p>-Visualização de <i>PowerPoint</i> sobre este género textual;</p> <p>-Atividade de pré-leitura: descrever a imagem do leão e do rato recorrendo a apenas um adjetivo para cada elemento;</p> <p>-Leitura da fábula “O leão e o rato” das pp.158-159 do manual;</p> <p>-Discussão, em grande grupo, sobre a fábula lida;</p> <p>- Resolução de uma pequena ficha de exploração das CCD no contexto particular da fábula estudada, individualmente;</p> <p>-Resolução, em grande grupo, dos exercícios de interpretação das pp.159,160 e 161 do manual.</p>	<p>1.Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor.</p> <p>2.Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações.</p> <p>3.Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p> <p>4.Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>5.Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada, recursos expressivos personificação) e justificar a sua utilização.</p> <p>6.Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>7.Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.</p>
<p>Capacidade de análise e de pensamento crítico</p> <p>Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo</p> <p>Empatia</p>	<p>Sessão 3</p> <p>-Notícia do dia;</p> <p>-Leitura da fábula “A raposa e a cabra” da p.166 do manual;</p> <p>-Discussão, em grande grupo, sobre a fábula lida;</p> <p>-Resolução dos exercícios de interpretação (questão 3 e 4) da p.167 do manual;</p> <p>- Resolução de uma pequena ficha de exploração das CCD no contexto particular da fábula estudada, individualmente.</p>	<p>1.Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p> <p>2.Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>3.Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>4.Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.</p>
<p>Capacidade de análise e de pensamento crítico</p>	<p>Sessão 4</p> <p>-Notícia do dia;</p> <p>-Leitura da fábula “A raposa e o corvo” da p.167 do manual e sua representação com recurso a marionetas de papel.</p>	<p>1.Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p>

<p>Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo</p>	<p>-Discussão, em grande grupo, sobre a fábula lida; -Resolução dos exercícios de interpretação (questão 5 e 6) da p.167 do manual. - Resolução de uma pequena ficha de exploração das CCD no contexto particular da fábula estudada, individualmente.</p>	<p>2.Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>3.Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>4.Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.</p>
---	--	---

Nota. Planificações de POR, 5.º ano (Anexo LL).

Através da leitura da fábula “O leão e o rato”, os alunos foram confrontados com duas personagens que, tal como acontece neste género textual, apresentam uma relação de oposição. Por um lado, o leão, que se acha superior, desrespeitando e desvalorizando por completo o possível valor de qualquer outro animal e, por outro lado, o rato, que é “o símbolo da solidariedade entre humildes e poderosos, isto é, da harmonia social” (Pereira, 2008, p. 30). Consequentemente, a forma contrastante como estes dois personagens agem no decorrer da história conduz, também, os alunos a refletir sobre a importância do *respeito* e da *empatia*.

Por sua vez, na fábula “A raposa e a cabra”, as crianças depararam-se com uma raposa presa num poço que, para conseguir sair engana a cabra, aproveitando-se da sua ingenuidade, acabando por deixar a cabra presa nesse poço. Neste caso, a raposa representa a manha e a traição. Ao ler esta fábula, somos confrontados com pensamentos que nos levam a questionar as formas de agir da raposa e a condenar a sua falta de *empatia* e de *compaixão*, pois mesmo quando a cabra lhe pede auxílio para sair do poço, a raposa não a ajuda.

Finalmente, na terceira e última fábula trabalhada, nomeadamente “A raposa e o corvo”, o corvo, cego pela sua vaidade, é, mais uma vez, enganado pela raposa, que lhe conhece esta característica e a usa a seu favor, o que nos conduz, inevitavelmente, à reflexão sobre a ignorância do corvo e a sua falta de *pensamento crítico* para analisar a situação na qual a raposa o colocou. A raposa, por sua vez, representa alguns dos “valores mais reprováveis e mais reprovados” no género fabulístico (Pereira, 2008, p.30).

Neste seguimento, considera-se então que a CCD *capacidade de análise e de pensamento crítico* é a competência mais expressiva neste contexto, pois as condições para o seu desenvolvimento podem ser potenciadas a partir da leitura de qualquer fábula,

uma vez que, tal como nos dizem os autores Buffon e Cordeiro (2013), a partir deste género, criam-se “condições para auxiliar o educando a constituir-se como um leitor crítico, com condições de reagir aos textos apresentados, procurando entender o que subjaz nas “entrelinhas” de cada um (p.14). Por outras palavras, dadas as características particulares da fábula enquanto género textual, os alunos são inevitavelmente conduzidos à sua interpretação e à análise crítica das personagens e dos seus comportamentos, descodificando a sua relação com a moral da história.

Por fim, julgamos que o carácter didático da fábula concorre ainda, de forma implícita, para o desenvolvimento da CCD *conhecimento e compreensão crítica de si mesmo*, uma vez que ao refletirem sobre as leituras e ao analisarem as moralidades, fazendo os seus próprios juízos de valor, os alunos estão também a familiarizar-se com o seu “conhecimento e a compreensão da (...) própria visão do mundo, com os seus aspetos e preconceitos cognitivos, emocionais e motivacionais” (Conselho da Europa, 2017, p.51). Como refere Marina Garcés (2016), citando Hanna Arendt, , “comprender no es perdonar, es reconciliarnos con el mundo.” (p.195).

Reconhecemos, assim, as potencialidades do estudo da fábula para o desenvolvimento de CCD, assumindo-se que as mesmas podem “contribuir para a formação de valores nos aprendizes, enfatizando-se a valorização da transmissão, construção e reconstrução de conhecimentos e a formação de atitudes sociais saudáveis” (Buffon & Cordeiro, 2013, p.9).

4.3. Que metodologias mobilizar para o desenvolvimento de CCD?

Tal como tem vindo a ser defendido, os professores devem proporcionar situações de aprendizagem que permitam aos alunos não só a construção de conhecimento científico referente a cada área do saber, mas também o desenvolvimento pleno das competências de cidadania. Neste sentido, a definição e seleção de atividades é fundamental pois estas “marcan las semejanzas y diferencias entre las diferentes formas de enseñanza que determinan los distintos estilos de aprendizaje”, “para lograr que os alumnos obtengan de ellas experiencias útiles”, podendo ser entendidas como “oportunidades que los profesores proporcionan al alunado para que este adquiera

habilidades y destrezas que deriven a la interiorización de las competencias básicas” (Domingo & Barrero, 2010, p.123).

Na nossa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem deve ser orientado pelos princípios já explorados no ponto 2.2, dos quais destacamos: (i) a valorização de um modelo de ensino e aprendizagem centrado na teoria construtivista, que valorize a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem e (ii) o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção de conhecimento.

Ora, uma prática pedagógica assente nestes princípios traduz-se na dinamização de atividades que envolvam e mobilizem uma participação ativa do aluno e, como tal, é papel do professor

despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações *amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (Perrenoud, 2000, p.25).

Neste sentido, propomo-nos agora à apresentação e análise das tipologias de atividades selecionadas para a nossa prática pedagógica no 2.º CEB e da sua relação com as CCD, reunidas na Tabela 11.

Tabela 11.

Tipologia de atividades, atividades eleitas e as suas potencialidades para o desenvolvimento de CCD

Tipologia da atividade	Atividade implementada	CCD
Recolha de conceções prévias	- <i>Brainstorming</i> -Ficha de recolha de conceções prévias -Questionamento sistemático anterior à introdução de conteúdos	- Capacidades de análise e de pensamento crítico
Discussão/debate em grande grupo	-Questionamento sistemático de situações-problema despoletadas pelos conteúdos em estudo -Análise de um <i>Cartoon</i> -“Conferência da Paz” -Exploração pós-leitura das fábulas -Exploração dos provérbios associados a cada fábula	- Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo -Valorização da diversidade cultural -Respeito
Resolução de guiões de exploração a partir de situações-problema	-Exploração do guião que serviu de base à “Conferência da Paz” - Resolução de guiões de exploração e interpretação das fábulas	-Empatia

Nota. Da autora.

Reconhecida a importância de trabalhar a partir das concepções prévias dos alunos, incorporámos, na nossa planificação, atividades como o *brainstorming*, a resolução de uma ficha de recolha de concepções prévias e expectativas e, no decorrer das sessões, houve uma constante preocupação em questionar o grupo-turma, oralmente, antes da introdução de novos conteúdos e conceitos, de forma a fundamentar nas representações prévias dos alunos a incorporação de novos elementos, que ampliassem as representações existentes, com vista à construção de conhecimento (Perrenoud, 2000).

A segunda tipologia de atividades foi a discussão e o debate em grande grupo, precisamente por esta ser uma das tipologias que mais contribui para os alunos construírem as suas próprias aprendizagens, ao fazê-los pensar, formular e expressar argumentos, defender o seu ponto de vista, ouvir os outros e serem confrontados com visões diferentes da sua. “Una conversación de este tipo puede ser una experiencia de aprendizaje”, “puede ser una situación que haga que el conocimiento que adquiramos permanezca con nosotros, que nos empodere”, pois “las conversaciones no son unidimensionales: siempre nos confrontan con otras maneras de ser y de conocer (hooks, 2022, pp. 64-65).

Esta tipologia de atividade concretizou-se, mais concretamente, através do questionamento sistemático de situações-problema despoletadas pelos conteúdos em estudo, da análise de um *Cartoon*, da realização da atividade “Conferência da Paz”, da exploração pós-leitura em torno de cada fábula trabalhada e, ainda, da exploração dos provérbios a estas associados.

Em último lugar, trabalhámos também a partir da resolução de guiões de exploração partindo de situações-problema, assentes na convicção de que este tipo de atividades implica, de forma muito direta, a capacidade de análise, de pensamento crítico e de resolução de problemas dos alunos, confrontando-os com situações que mobilizam as mais diversas capacidades a áreas do saber. Como tal, em HGP foi feita a exploração do guião que serviu de base à “Conferência da Paz” (Anexo Z) e da ficha/guião de exploração final referente à convivência entre Muçulmanos e Cristãos e as CCD (Anexo MM), e, em POR, os alunos trabalharam com fichas/guiões de exploração das CCD referentes a cada fábula lida (Anexos XX, YY e ZZ).

Considerando tudo o que foi dito até então, defendemos que a tipologia das atividades propostas e adotadas concorre para o desenvolvimento de CCD, e de forma mais direta, para as *capacidades de análise e de pensamento crítico e conhecimento e compreensão crítica de si mesmo*. No entanto, ao incorporarmos também os conteúdos estudados nesta análise, nomeadamente a *Presença dos Muçulmanos na Península Ibérica* e a *Fábula*, torna-se evidente que as competências *valorização da diversidade cultural, respeito e empatia* só foram possíveis de ser trabalhadas, ainda que de forma implícita, graças à adoção desta tipologia de atividades. Como tal, no subcapítulo seguinte, propomo-nos a uma análise concreta das CCD para as quais pensamos ter concorrido a partir das atividades realizadas ao longo das sessões de HGP e de POR.

4.4. Que CCD se podem, efetivamente, desenvolver através das experiências de aprendizagem implementadas em POR e HGP?

Nesta análise e avaliação das CCD, potenciadas a partir das experiências de aprendizagem anteriormente descritas, optamos por uma organização em dois momentos: num primeiro momento exploramos as CCD desenvolvidas a partir da HGP e, num segundo momento, a partir da disciplina de POR.

4.4.1. História e Geografia de Portugal

Ao longo da intervenção em HGP, foram desenvolvidas diversas atividades com os alunos no âmbito da temática dos *Muçulmanos na Península Ibérica*, no entanto, mobilizamos para a presente análise apenas as situações de aprendizagem consideradas por nós mais relevantes no âmbito das CCD. Salientamos que, aquando da planificação didática, foram identificadas as CCD que, na nossa ótica, a temática mais fazia emergir e, como tal foram eleitas a *valorização da diversidade cultural, respeito e análise e pensamento crítico*. De forma a ser possível monitorizar estas competências, com base nos descritores de cada CCD propostos pelo Conselho da Europa (2018) definiram-se os indicadores de observação a mobilizar no decorrer das sessões (Tabela 12).

Tabela 12.*Indicadores de observação definidos para as sessões de HGP*

CCD	Indicador	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3
2. Valorização da diversidade cultural	2.1. Defende a tolerância para com as crenças dos outros.			X
	2.2. Manifesta interesse em aprender mais sobre diferentes crenças, valores, tradições e visões do mundo.	X		X
	2.3. Reconhece a igualdade de todas as pessoas enquanto seres humanos.	X		X
	2.4. Reconhece a universalidade dos direitos humanos independentemente da religião ou cultura.			X
	2.5. Reconhece que as leis devem ser formuladas de forma justa, independentemente da pertença cultural.			X
5. Respeito	5.1. Respeita as intervenções dos colegas.	X	X	X
	5.2. Trabalha com os colegas com uma atitude positiva.	X	X	
	5.3. Escuta atentamente os colegas.	X	X	X
11. Análise e pensamento crítico	11.1. Fundamenta as suas opiniões.	X		
	11.2. Expressa o que pensa perante uma situação-problema.	X	X	X
	11.3. Explica os perigos que resultam da generalização dos comportamentos individuais a toda uma cultura.	X		

Nota. Adaptado de Conselho da Europa (2018, pp.25-54).

Estes indicadores foram monitorizados com recurso a uma escala quantitativa de 1 a 3, em que 1 corresponde a “Sim”, 2 se traduz em “Vagamente” e 3 corresponde a “Não”.

Tabela 13.*Parâmetros/desempenhos para a avaliação dos indicadores*

Parâmetro	Desempenho
3	Sim
2	Vagamente
1	Não

Nota. Da autora.**4.4.1.1. Situação de aprendizagem 1: “Conceções prévias”**

Assumida a nossa preocupação em partir das conceções e representações dos alunos para dar início ao processo de construção de conhecimento, foi, em primeiro lugar, aplicada uma ficha de recolha de conceções prévias (Anexo QQ) na qual os alunos foram

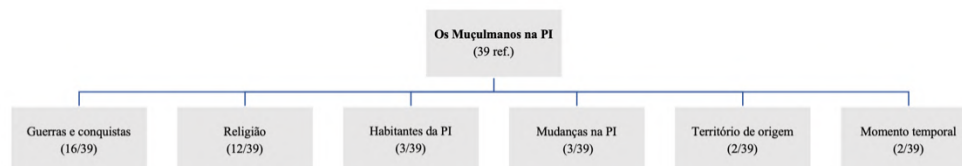
confrontados com três questões, nomeadamente *o que sabes sobre a presença dos muçulmanos na Península Ibérica?*; *o que gostarias de aprender sobre os muçulmanos?* e *como achas que vamos aprender sobre a presença dos muçulmanos na Península Ibérica ?*.

A partir da análise de conteúdo das produções dos alunos (Anexo RR), extraíram-se, das respostas escritas, as referências mobilizadas pelos mesmos e foram definidas diversas categorias de análise, *à posteriori*, para cada uma das questões colocadas.

Na primeira questão, *o que sabes sobre a presença dos muçulmanos na Península Ibérica?*, reunimos um total de 39 referências, que se dispersam por seis categorias, sendo elas *Guerras e conquistas*; *Religião*; *Habitantes da PI*; *Mudanças na PI*; *Território de origem* e *Momento temporal*, tal como se pode observar na Figura 2.

Figura 2.

Conceções prévias dos alunos relativamente à presença dos Muçulmanos na PI



Nota. Fichas de levantamento de conceções prévias dos alunos (Anexo RR).

É possível observar que, entre as 39 referências recolhidas, é na categoria *Guerras e conquistas* que se concentra o maior número de referências (16/30 ref.). Entre as frases dos alunos que ilustram esta categoria destacamos,

Que fizeram muitas batalhas (F4).

Estes conquistaram quase toda a Península Ibérica excepto as Astúrias, que mais tarde haveria ser a reconquista Cristã (H19).

Posteriormente, a categoria *Religião* registou o segundo número mais elevado de referências (12/39 ref.), em que os alunos revelaram saber, por exemplo, que os muçulmanos:

trouxeram a mesquita (F10).

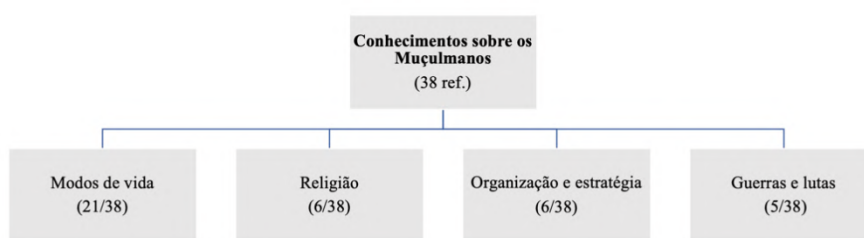
eram árabes que acreditavam num só Deus que era o Ala (H10).

Neste sentido, pode afirmar-se que, no que respeita aos conhecimentos prévios dos alunos relativamente à presença dos muçulmanos na Península Ibérica, estes incidem, essencialmente na ideia de que os mesmos foram protagonistas de guerras, batalhas e conquistas e de que têm uma religião diferente.

Atentando agora na segunda questão colocada, *o que gostarias de aprender sobre os muçulmanos?*, foram registadas 38 referências, posteriormente organizadas em quatro categorias, nomeadamente *Modos de vida*, *Religião*, *Organização e estratégia* e *Guerras e lutas*, retratadas na Figura 3.

Figura 3.

O que os alunos gostariam de aprender sobre os muçulmanos



Nota. Fichas de levantamento de concepções prévias dos alunos (Anexo RR).

Partindo da análise do esquema presente na Figura 3, pode inferir-se que o principal assunto sobre o qual os alunos gostariam de construir conhecimento relativamente aos muçulmanos corresponde à categoria *Modos de vida*, que registou 21 em 38 referências, conforme se identifica nos exemplos:

Qual a comida que eles comiam (F13).

Eu gostaria de aprender sobre os Muçulmanos por que que eles usam aqueles lenços na cabeça (H8).

Por sua vez, tanto a categoria *Religião* como *Organização e estratégia* registaram cada uma 6 em 38 referências. Assim, a título de exemplo, no que respeita à *Religião*, os alunos gostariam de aprender:

Se fossem de uma religião como é que veneravam aquele Deus (F20).

Qual é o seu livro sagrado (H18).

Relativamente à *Organização e estratégia* dos muçulmanos, os alunos revelaram interesse por saber, por exemplo:

Como se organizavam (F15).

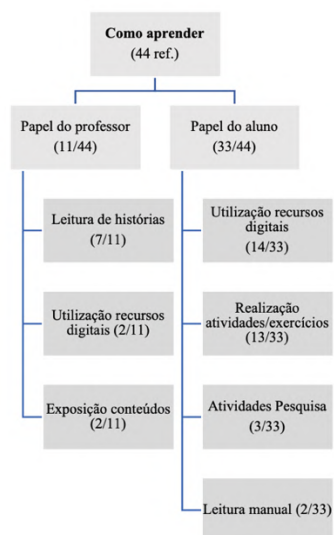
Como conquistaram a Península Ibérica (F18).

Desta análise, conclui-se que os alunos manifestaram interesse, essencialmente, em aprender mais sobre os costumes dos muçulmanos, sobre a sua cultura, sobre a sua gastronomia, sobre as suas vestes e sobre as suas habitações. Também revelaram ter algum interesse pela religião e pela estratégia de “guerra” dos muçulmanos. Estes interesses manifestados pelos alunos apontam-nos para a possibilidade de pensar a abordagem ao tema perspetivando o desenvolvimento da competência *valorização da diversidade cultural* (Conselho da Europa, 2017).

Por último, na questão *como achas que vamos aprender mais sobre os Muçulmanos na Península Ibérica?*, as respostas dos alunos posicionaram-se em duas grandes categorias alusivas ao papel dos dois intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente o aluno (33/44 ref.) e o professor (11/44 ref.), tal como se pode observar na Figura 4.

Figura 4.

Concepções dos alunos relativamente à forma como se construiria conhecimento relativamente à presença dos muçulmanos na Península Ibérica



Nota. Fichas de levantamento de concepções prévias dos alunos (Anexo RR).

Desta forma, através da análise do esquema acima apresentado podemos inferir que, os alunos destas duas turmas, quando pensam sobre os processos de ensino e aprendizagem colocam-se prioritariamente como protagonistas dos mesmos, manifestando uma clara preferência por metodologias ativas, que os envolvam mais diretamente, como é o caso da utilização de recursos digitais, da realização de atividades e da condução de pesquisas. De facto, ao incluir tais metodologias e práticas na sua sala de aula, o professor “anima, motiva y organiza situaciones favorecedoras de aprendizajes significativos para el alumnado” (Torres Santomé, 2015, p.92), colocando as crianças no centro do seu processo de aprendizagem.

Sobre o *Papel do professor*, os alunos consideram que, para a construção de conhecimento relativo à presença dos muçulmanos na PI, o mesmo pode recorrer à *leitura de histórias*, subcategoria na qual se concentra o maior número de referências (7/11 ref.), tal como sugerem os exemplos:

A professora contar-nos uma história (F6).

Gostava que a professora contasse uma história sobre os Muçulmanos (F17).

É também de salientar que foram feitas apenas duas referências à categoria *Exposição de conteúdos*, ou seja, é mencionado duas vezes que deveria ser a professora a ensinar diretamente, expondo os conteúdos aos alunos, tal como é visível nas respostas

A professora a ensinar-nos. (F15).

Dar a matéria (F20).

Por sua vez, no que toca ao *Papel do aluno*, as turmas sugeriram maioritariamente o uso de *recursos digitais* para aprender mais (14/33 ref.) e também a *realização de atividades ou exercícios* (13/33 ref.), tal como é retratado nos seguintes exemplos:

Acho que vamos aprender mais sobre a presença dos muçulmanos assistindo vídeos na escola virtual (H6).

Acho que vamos fazer exercícios (H3).

Por fim, foi ainda feita uma segunda análise ao conteúdo das produções dos alunos (cf. anexo RR), numa perspetiva de identificar se estes, nas suas respostas à segunda questão, *o que gostarias de aprender sobre os muçulmanos?*, manifestavam interesse em

aprender mais sobre as crenças, valores, tradições e visões do mundo do povo muçulmano, com o objetivo de realizar um diagnóstico dos alunos no que respeita à CCD *valorização da diversidade cultural*. Pudemos constatar que, dos 40 alunos questionados sobre o que gostariam de aprender sobre os muçulmanos, 14 (ou seja, 35%) fizeram uma referência explícita ao interesse anteriormente enunciado, o que nos poderá dar indícios da valorização da CCD em análise, tal como ilustram as respostas:

Sobre a cultura deles (F2).

Qual a comida que eles comiam (F13).

Como eles faziam os turbantes (C18).

Gostaria de aprender mais sobre a sua religião (C15).

Em suma, através da aplicação deste diagnóstico, concluiu-se que os conhecimentos prévios dos alunos no que respeita à presença dos Muçulmanos na PI incidem na ideia de que os mesmos foram protagonistas de guerras, batalhas e conquistas e de que têm uma religião diferente. Os alunos também revelaram interesse em aprender mais sobre vários aspetos, dos quais se destacaram a religião e as suas estratégias de combate. No que se refere ao processo de construção de conhecimento, os alunos consideraram que, essencialmente, devem ser eles os protagonistas, manifestando preferência por metodologias de ensino e aprendizagem ativas. Por fim, constatamos ainda que uma parte significativa dos alunos revelou, explicitamente, interesse por aprender mais sobre a cultura dos muçulmanos, o que veio a sustentar a nossa proposta de abordagem deste tema, em particular o desenvolvimento da competência *valorização da diversidade cultural* (Conselho da Europa, 2017). Como tal, a recolha de todas estas ideias prévias serviu de base à construção da planificação e das atividades da sequência didática (Anexo KK).

8.4.1.2. Situação de aprendizagem 2 “Análise de um Cartoon”

Esta segunda atividade surgiu na sequência da visualização de um *PowerPoint* (Anexo SS) relativo à temática da religião islâmica, em que, após a exploração do mesmo, os alunos foram confrontados com um *Cartoon*, retratado na Figura 5, que espelha uma situação-problema alusiva aos preconceitos que existem nos dias de hoje em relação aos

muçulmanos. Os grupos-turma foram convidados a observar, a ler, a comentar, a analisar e a problematizar a figura, partindo-se da questão “O que observas na imagem?”.

Figura 5.

Preconceitos em relação aos muçulmanos



Nota. Firuz Kutal.

Durante este debate em grande grupo, foi também nossa intenção perceber que competências mobilizavam os alunos ao participarem no mesmo e, como tal, o seu desempenho foi monitorizado, mais uma vez, através de uma grelha de observação (cf. anexo FF), recorrendo-se à escala quantitativa de 1 a 3 já apresentada anteriormente. Os indicadores de monitorização e os resultados da observação reúnem-se na Tabela 14.

Tabela 14.

Resultados da observação do desempenho dos alunos na atividade “Análise de um Cartoon”

Desempenho da turma	Indicador					
	2.3 Reconhece os muçulmanos como seres iguais a si do ponto de vista humano.	5.1 Respeita as intervenções dos colegas.	5.3 Escuta atentamente os colegas.	11.1. Fundamenta as suas opiniões.	11.2. Expressa o que pensa perante uma situação-problema.	11.3. Explica os perigos que resultam da generalização dos comportamentos individuais a toda uma cultura.
Média	2,9	2,62	2,1	2,35	2,26	0,29
Pontuação obtida	119	105	80	73	86	12
Pontuação máxima	123	123	123	93	114	123
Taxa de sucesso	96,75%	85,37%	65,04%	78,49%	75,44%	9,76%

Nota. Cálculos da autora. Grelhas de observação (Anexo FF).

Pode constatar-se que, nas suas intervenções e comentários, a maioria dos alunos foi capaz de reconhecer os muçulmanos como seres iguais a si do ponto de vista humano,

em que dos 41 alunos, 38 tiveram a pontuação máxima neste indicador (3 pontos), tendo manifestado ainda a competência de respeitar as intervenções dos colegas, uma vez que a média do indicador se situa nos 2,6 pontos. Nos indicadores *fundamentam as suas opiniões e expressam o que pensam sobre uma situação-problema* os alunos alcançaram resultados globalmente bons, situando-se a sua taxa de sucesso entre os 78,5% e os 75,4%. Alguns dos exemplos que melhor ilustram a capacidade dos alunos de expressarem o que pensam em relação à Figura 5 podem ler-se nas intervenções:

Pensarem que os muçulmanos são pessoas violentas. Mas são pessoas como nós (H2).

Pessoas normais a pensar que alguma coisa de mal vai acontecer (H6).

O senhor tem o livro de Maomé, o Corão (H8).

Pessoas a pensar num facto que já aconteceu no passado (H13).

Pensar em pessoas que podem ser um perigo (H18).

No fundo, os alunos expressaram a sua opinião e argumentaram com base no que conseguiam interpretar e observar na imagem que lhes foi apresentada. Por oposição, apenas 4 alunos, num total de 41, tiveram a capacidade de identificar corretamente a situação retratada na imagem e, partindo daí, explicar os perigos que resultam da generalização dos comportamentos individuais a toda uma cultura. Isto poderá revelar que os grupos-turma apresentam dificuldades em analisar, pensar e refletir de forma crítica, uma vez que, apesar de serem capazes de verbalizar a informação explícita na imagem, não conseguem analisar e problematizar a informação implícita que esta “esconde”. Contudo, é prudente ter algum cuidado com a conclusão imediata que fazemos. Importa refletir sobre as dificuldades que estes estudantes revelaram ter na interpretação do *cartoon*, a partir das suas experiências prévias relativamente à exploração deste tipo de recurso, ao conteúdo explícito no mesmo e às situações de aprendizagem antes vividas (num modelo mais expositivo ou num modelo mais construtivista). Se consideramos que a experiência prévia dos alunos constitui um modo privilegiado de conhecimento (hooks, 2021), então há que conhecer e mobilizar essa experiência, ainda que limitada, para pensar o percurso de aprendizagem que lhes podemos proporcionar. Neste caso era evidente a dificuldade da maioria do grupo em ir mais além do explícito na imagem, importava, pois, que o professor encontrasse estratégias que confrontassem os alunos com posições múltiplas em relação ao *cartoon* e

os levasse a explorar diferentes posicionamentos, para serem capazes de construir conhecimento que lhes permitisse problematizar e argumentar (hooks, 2021).

4.4.1.3. Situação de aprendizagem 3 “Conferência da Paz”

A Conferência da Paz foi concebida na sequência do estudo da *convivência entre muçulmanos e cristãos*. As turmas foram organizadas aleatoriamente em grupos de 4 ou 5 elementos e foi apresentada a atividade, explicando que, a partir daquele momento, a professora representava o Califa muçulmano de um território e que os alunos eram os muçulmanos que o habitavam. Com a atividade, pretendeu-se que cada grupo de alunos definisse um conjunto de formas de convivência pacíficas que permitissem o convívio entre muçulmanos e cristãos naquele território.

Na primeira etapa, os alunos reuniram com o seu grupo e preencheram o guião de Conferência (Anexo Z). Na sessão seguinte, realizou-se a Conferência, em que cada grupo apresentou as suas propostas e foi feita uma análise/debate das mesmas, em grande grupo. Após a intervenção de todos os grupos, o Califa (professora) aprovou as propostas que considerou mais adequadas (ou seja, as que se aproximavam da realidade histórica) e apresentou um *PowerPoint* (Anexo UU) com a sua decisão final, no qual deu a conhecer aos alunos como nos é retratada a realidade da convivência e relação entre estes povos.

O desempenho dos alunos em cada etapa foi monitorizado na escala quantitativa de 1 a 3 já anteriormente apresentada, com recurso a uma grelha de observação (Anexo AF), apresentando-se os resultados nas Tabelas 15 e 16.

Tabela 15.

Resultados da observação do desempenho dos alunos na etapa 1 da atividade “Conferência da Paz”

Desempenho da turma	Indicador			
	5.1 Respeita as intervenções dos colegas.	5.2 Trabalha com os colegas com uma atitude positiva.	5.3 Escuta atentamente os colegas.	Expressa o que pensa perante uma situação-problema.
Média	2,7	2,1	2,68	2,24
Pontuação obtida	100	78	99	83
Pontuação máxima	111	111	111	111
Taxa de sucesso	90,09%	70,27%	89,19%	74,77%

Nota. Cálculos da autora. Grelhas de observação (anexo FF).

Tal como se observa na Tabela 15, o indicador com mais sucesso foi *respeita as intervenções dos colegas* (taxa de sucesso de 90,1%) seguido do indicador *escuta*

atentamente os colegas (89,2%). Isto significa que, durante a reunião e trabalho em grupo, em torno do guião da Conferência, a maioria dos alunos foi capaz de participar ativamente na troca de ideias, respeitando as regras de interação discursiva.

No que respeita à capacidade de expressar o que pensa sobre um problema, a média da turma situou-se nos 2,24 pontos, numa escala de 1 a 3, o que significa que, tendo em conta as questões-problema apresentadas no guião, os alunos revelaram ter uma capacidade bastante satisfatória em manifestar a sua opinião e em contribuir oralmente para a decisão final do grupo.

Por sua vez, o indicador com uma menor taxa de sucesso, ainda que bastante positiva, aproximadamente nos 70%, diz respeito a *trabalha com os colegas com uma atitude positiva*. Este resultado explica-se porque, inicialmente, durante a formação aleatória dos grupos, alguns alunos manifestaram o seu descontentamento em relação aos membros do seu grupo, tal como se pode observar na afirmação:

Porque é que tenho de trabalhar só com raparigas? (F6).

Ademais, apesar de os alunos terem sido capazes de participar positivamente na troca de ideias foi notório que, durante o preenchimento do guião, nem todos os membros do grupo se manifestaram disponíveis para contribuir na redação das respostas, tendo sido inclusivamente observados alguns momentos de desentendimento e discussão.

Voltando agora a nossa atenção para a segunda etapa desta atividade, ou seja, para o momento em que se realizou a Conferência, podemos concluir, através da análise da Tabela 16, que a maioria dos alunos *defende o ponto de vista de que devemos ser tolerantes para com as crenças dos outros*, tal como é visível nas intervenções

(...) não devemos julgar as pessoas pela religião (F8,F14,F17,F18).

(...) nós todos temos o direito de praticar a nossa religião (H1,H7,H11,H21).

Tabela 16.

Resultados da observação do desempenho dos alunos na etapa 2 da atividade “Conferência da Paz”

Desempenho da turma	Indicador							
	2.1 Defende a tolerância para com as crenças dos outros.	2.2 Manifesta interesse em aprender mais sobre diferentes crenças, valores, tradições e visões do mundo.	2.3 Reconhece a igualdade de todas as pessoas enquanto seres humanos.	2.4 Reconhece a universalidade dos direitos humanos independentemente da religião ou cultura.	2.5 Reconhece que as leis devem ser formuladas de forma justa, independentemente da pertença cultural.	5.1 Respeita as intervenções dos colegas.	5.3 Escuta atentamente os colegas.	11.2 Expressa o que pensa perante uma situação-problema.
Média	2,73	2,62	2,68	2,78	2,73	2,78	2,73	2,35
Pontuação obtida	101	97	99	103	101	103	101	87
Pontuação máxima	111	111	111	111	111	111	111	111
Taxa de sucesso	90,99%	87,39%	89,19%	92,79%	90,99%	92,79%	90,99%	78,38%

Nota. Cálculos da autora. Grelhas de observação (anexo FF).

Por sua vez, no que concerne ao indicador *manifesta interesse em aprender mais sobre diferentes crenças, valores, tradições e visões do mundo*, a média da turma situa-se nos 2,62 pontos num total de 3. Isto significa que, durante a Conferência da Paz, quando questionados sobre a existência de vantagens de convivência pacífica entre as duas culturas, grande parte dos alunos mencionou aspetos referentes à troca e partilha cultural, tal como se pode constatar, a título de exemplo, nas respostas

Partilhamento de novos alimentos (alunos F12,F5,F19,F1).

Mais formas de cozinhar (alunos F8,F14,F17,F18).

Troca de conhecimentos (alunos H1,H18,H9,H17).

Conhecer novas culturas (alunos H8,H4,H10,H15).

Quanto ao indicador *reconhece a igualdade de todas as pessoas enquanto seres humanos*, a maior parte dos alunos manifestou claramente esta competência, daí a taxa de sucesso se situar nos 89,12%. Isto significa que, ao longo das suas intervenções, a globalidade dos alunos defendeu a igualdade (do ponto de vista humano) entre cristãos e muçulmanos. No entanto, destacamos uma das respostas que contribuiu negativamente para este indicador, em que um dos grupos, quando questionado sobre a possibilidade de os cristãos se casarem com muçulmanos, deu a seguinte resposta:

Não, porque ninguém é obrigado a casar-se com um muçulmano (H16,H6,H19).

Esta afirmação poderá eventualmente espelhar algumas reservas que os alunos têm face a novos povos e culturas.

Por sua vez, foi atribuída a pontuação máxima de 3 pontos a 29 dos 37 registos relativamente ao indicador *reconhece a universalidade dos direitos humanos*

independentemente da religião ou cultura, o que se traduz na média de 2,68 pontos. Neste sentido, a maioria dos alunos defendeu, ao longo do debate, a universalidade dos direitos nas perspetivas e pontos de vista apresentados, entre os quais são exemplo as afirmações

a religião não deve interferir com o amor (F8,F14,F17,F18).

a liberdade é uma coisa que todos precisamos (F16,F9,F3,F4).

todos temos o direito a liberdade (H2,H18,H9,H17).

nós todos temos o direito de praticar a nossa religião (H1,H7,H21,H13).

O reconhecimento de que as leis devem ser formuladas de forma justa, independentemente da pertença cultural, foi o segundo indicador a reunir mais unanimidade entre os alunos, com uma taxa de sucesso situada nos 90,99%, tendo sido avaliado quando se colocou a cada grupo a questão “terão de pagar taxas e impostos pela liberdade religiosa?” e, nesse seguimento, raros foram os alunos que não defenderam, ao longo da atividade, a necessidade de existir igualdade e justiça, tal como retratam as respostas

Não, porque seria injustiça para os Cristãos” (F11,F6,F13,F7).

Não! porque não os Muçulmanos também não pagavam taxas pela religião (H16,H6,H19).

Ainda assim, fomos confrontados com duas respostas que não espelham o reconhecimento de que as leis devem ser formuladas de forma justa, nomeadamente

Sim porque o país é nosso (F2,H10,H15,H20).

Sim, porque estão no nosso território (H12,H14,H20).

Tal situação indica que os alunos pertencentes a ambos os grupos não tiveram a capacidade de, perante a situação com a qual foram confrontados, reconhecer que o pagamento de taxas seria uma imposição pouco justa. No entanto, isto não significa que os alunos não tenham essa competência e que a manifestem num contexto diferente ou que lhes seja mais próximo. As intervenções feitas pelos alunos na “Conferência da Paz” podem ser consultadas detalhadamente no anexo VV.

Por sua vez, analisando os dois indicadores referentes à dimensão das atitudes de *respeito* (5.1 e 5.3) podemos constatar que, ao longo da Conferência da Paz, os alunos respeitaram as intervenções dos colegas e escutaram-nos atentamente, situando-se a

média de desempenho da turma nos indicadores mencionados nos 2,78 e nos 2,73 pontos, respetivamente.

Já o indicador *expressa o que pensa perante uma situação-problema* foi o que registou a menor taxa de sucesso, situada nos 78,4%. Isto explica-se essencialmente pelo facto de, durante a atividade, alguns elementos de cada grupo participarem menos ativamente na exposição e na problematização das suas ideias ou por revelarem menos capacidade de explicar a ideia em questão. Ainda assim, o balanço que se faz deste indicador é bastante positivo.

Em suma, podemos concluir que a “Conferência da Paz” fez emergir e permitiu aos alunos mobilizar competências de *valorização da diversidade cultural, respeito e capacidades de análise e de pensamento crítico*. Nesta atividade, registaram-se resultados bastante satisfatórios no âmbito de todas essas competências, com taxas de sucesso acima dos 70%, das quais destacamos a competência da *valorização da diversidade cultural*, uma vez que as taxas de sucesso dos indicadores utilizados para aferir a proficiência dos alunos relativamente à competência mencionada, no contexto desta atividade em particular, se situam entre os 87% e os 93%. Estamos conscientes que tais competências não seriam observáveis caso se tivesse optado por lecionar a temática com uma metodologia de cariz mais expositivo e sem a intencionalidade pedagógica de fazer emergir as CCD.

4.4.1.4. Situação de aprendizagem 4 “Ficha de exploração das CCD”

A quarta e última situação de aprendizagem em análise, no âmbito da HGP, surgiu na sequência de todo o caminho percorrido ao longo das sessões, nas quais se procurou construir conhecimento relativo à presença dos muçulmanos na Península Ibérica. Como tal, no final da unidade didática, os alunos foram convidados a resolver uma ficha de exploração, apresentada na Figura 6, em que, a partir do subtema da convivência entre muçulmanos e cristãos, se pretendeu aferir o seu entendimento relativo às CCD que, a nosso ver, o contexto faz emergir.

Figura 6.

Ficha/guião de exploração das CCD referente à temática dos Muçulmanos na PI

(1) Competências para uma Escola de Inovação

A convivência entre muçulmanos e cristãos

.....

Tal como temos vindo a estudar, durante a ocupação muçulmana da Península Ibérica, houve espaço para a convivência dos dois povos (muçulmanos e cristãos).

1. Isto mostra-nos que os Muçulmanos:

- foram tolerantes para com as crenças dos outros.
- não aceitaram a existência de outras religiões sem ser a sua.

2. Com isto, os muçulmanos mostraram ter a capacidade de:

- ser tolerante para com a incerteza.
- ter responsabilidade.
- valorizar e respeitar a diversidade cultural.

3. Justifica a tua escolha anterior, referindo se consideras esta capacidade importante para a vida em sociedade.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Por outro lado, ao fazerem os Cristãos pagar taxas e impostos pela liberdade religiosa, os muçulmanos **não** tiveram a capacidade de:

- reconhecer que as leis devem ser sempre aplicadas e impostas de forma justa.
- cooperar eficazmente com outras pessoas.

5. Justifica a tua escolha anterior, referindo se consideras que ter esta capacidade é importante para a vida em sociedade.

.....

.....

.....

.....

.....

7. Agora, reflete sobre ti mesmo.

Eu tenho a capacidade de...	Muito	Alguma	Pouca	Nenhuma
ser tolerante para com as crenças de outros.				
querer aprender mais sobre outras crenças, valores, tradições e visões do mundo.				
reconhecer que as leis devem ser sempre aplicadas e impostas de forma justa.				

Nome:

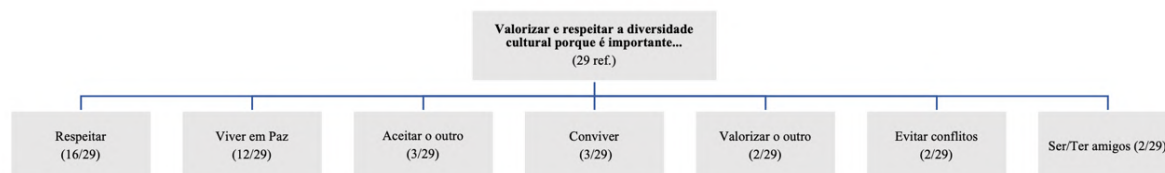
Nota. Da autora. (Anexo MM).

Após a análise de conteúdo das respostas dos alunos às questões colocadas na ficha/guião de exploração (Anexo WW), podemos afirmar que, na perspetiva de 96,55% dos alunos, os *muçulmanos foram tolerantes para com as crenças dos outros* (ou seja, dos cristãos) e, neste seguimento, 86% dos alunos afirmam que os muçulmanos revelaram a capacidade para *valorizar e respeitar a diversidade cultural* (questão 2) 11% afirmam que os muçulmanos foram capazes de *ser tolerantes para com a incerteza* e apenas um aluno (3,6%) considera que os muçulmanos *mostraram ser responsáveis*.

Considerando agora apenas os alunos que na resposta à questão 2 afirmaram que os muçulmanos tiveram a capacidade de *valorizar e respeitar a diversidade cultural*, a análise de conteúdo dos argumentos mobilizados para o justificar (questão 3), revelou que a importância dessa capacidade para a vida em sociedade se prende com a necessidade de *Respeitar; Viver em Paz; Aceitar o outro; Conviver; Valorizar o outro, Evitar conflitos e Ser/Ter amigos*, como se pode observar na Figura 7.

Figura 7.

Conceções dos alunos relativamente à importância de valorizar e respeitar a diversidade cultural



Nota. Resolução da ficha/guião de exploração das CCD referente à temática dos Muçulmanos na PI (Anexo WW).

Constatamos que o maior número de referências se concentra na categoria *Respeitar* (16/29 ref.), tal como ilustram as respostas:

Se nós gostamos de ser respeitados os outros também têm que nos respeitar (F15).

Sim, porque se não houvesse respeito nas religiões o mundo iria sempre estar em confusão (F2).

Na minha opinião devemos valorizar e respeitar a diversidade cultural porque só assim conseguimos manter a paz no mundo. Todos nós temos o direito de seguir a religião com que nos identificamos e, principalmente, respeitar as crenças dos outros torna-se um dever nosso (H5).

Eu acho importante, pois para fazer troca de culturas temos de respeitar e valorizar o outro, uma vez que nós podemos ser o mesmo (H7).

No que respeita à questão 4., 64% dos alunos responderam que os muçulmanos não tiveram capacidade de *reconhecer que as leis devem ser sempre aplicadas e impostas de forma justa*, enquanto 36% afirmam que os muçulmanos não tiveram *capacidade de cooperar eficazmente com outras pessoas*. Neste sentido, quando solicitada a justificação da sua escolha, na questão 5, verificou-se que, no caso dos alunos que elegeram a primeira opção, a justificação dos argumentos foca-se fundamentalmente na ideia de justiça ao praticar a igualdade perante a lei para todos, tal como se pode ler nas seguintes respostas:

Na minha escolha anterior eu considero que é boa, pois se as regras forem iguais para todo o mundo será melhor (F16).

Sim, por se não houvesse justiça tudo seria injusto e complicado (F11).

*Sim porque aplicar leis de forma justa é melhor do que aplicar leis injustas (F14).
Eu acho importante, pois todos temos a liberdade de escolha, os mesmo deveres e direitos a cumprir ou a aproveitar. Para isso devemos partilhar culturas e conviver em harmonia (H7).
É importante para a vida em sociedade, que as leis existentes sejam justas e devidamente aplicadas a todos sem exceção (H18).*

Por outro lado, a justificação dos alunos que selecionaram a segunda opção recai maioritariamente sobre a ideia de cooperação para viver em sociedade e em Paz, tal como ilustram as respostas:

*É importante porque sem cooperação não havia paz e ninguém ajudaria o outro (H8).
Porque a união faz a força (H11).*

Por fim, na última questão, os alunos foram convidados a posicionarem-se face às três capacidades implicadas ao longo da ficha e, nesse seguimento, tal como se pode observar na Tabela 17, 24 em 28 alunos consideram ter **muita** capacidade para ser *tolerante para com outras crenças dos outros* e 4 afirmam ter apenas **alguma** capacidade. Por seu turno, 19 em 28 alunos afirmam querer **muito** *aprender mais sobre outras crenças, valores, tradições e visões do mundo* e 9 referem ter apenas **algum** interesse. Sobre a capacidade em *reconhecer que as leis devem ser sempre aplicadas e impostas de forma justa*, 21 alunos em 24 considera ter **muita** capacidade, 6 referem ter **alguma** capacidade em reconhecer esta situação e 1 aluno indica ter **pouca** capacidade.

Tabela 17.
Posicionamento pessoal dos alunos relativamente às capacidades enunciadas (autoavaliação)

Eu tenho a capacidade de...	Nível da capacidade			
	Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma
ser tolerante para com as crenças dos outros.	24	4	0	0
querer aprender mais sobre outras crenças, valores, tradições e visões do mundo.	19	9	0	0
reconhecer que as leis devem ser sempre aplicadas e impostas de forma justa.	21	6	1	0

Nota. Resolução da ficha/guião de exploração das CCD referente à temática dos Muçulmanos na PI (Anexo WW).

Com a presente atividade, foi possível, partindo dos conteúdos específicos da HGP referentes à temática em estudo, levar os alunos a refletir e a pensar criticamente, estabelecendo, simultaneamente, uma ponte entre passado e presente, uma vez que, partindo do passado, os alunos refletiram também sobre o presente e sobre a sua realidade enquanto cidadão de uma sociedade democrática. Neste sentido, os alunos foram capazes de refletir sobre e reconhecer a importância e pertinência da tolerância, da valorização e do respeito da diversidade cultural e ainda da justiça. Por fim, os alunos foram ainda conduzidos numa reflexão sobre si mesmos, avaliando o nível da sua capacidade em cada um dos indicadores apresentados na Tabela 18, o que contribuiu, inevitavelmente, para o desenvolvimento da CCD *conhecimento e compreensão crítica de si mesmo* (Conselho da Europa, 2017).

4.4.2. Português

No decorrer da nossa intervenção na área curricular de POR, foram lidas, exploradas e trabalhadas três fábulas com os alunos, nomeadamente *O leão e o rato*, *A raposa e a cabra* e *A raposa e o corvo*. Numa primeira etapa, era feita a leitura, em grande grupo, da fábula; de seguida era promovida uma pequena discussão em grande grupo em torno do que foi lido, onde se problematizaram as personagens, as suas atitudes e a moral da história. Durante essa discussão, era solicitado aos alunos que dessem um exemplo de uma situação parecida à fábula lida que pudesse eventualmente acontecer na vida real. Por fim, os alunos eram convidados a resolver uma ficha/guião de exploração da fábula focado nas CCD que considerávamos que emergiam em cada fábula. É a partir das produções escritas dos alunos nestas atividades que iremos refletir sobre o seu posicionamento relativamente às CCD.

4.4.2.1. Fábula *O leão e o rato*

Através da análise das respostas dos alunos (Anexo XX) na ficha/guião de exploração presente na Figura 8, foi-nos possível constatar que, na questão 1, 37 de 38 alunos reconhece que o leão acha que é mais importante e superior ao rato e, nesse seguimento, na questão 2, 35 de 38 alunos concordam que o leão precisa de aprender a ter a capacidade para “respeitar os outros”.

Figura 8.

Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “O leão e o rato”

Nota. Da autora. (Anexo NN).

Considerando agora apenas os alunos que elegeram a opção “respeitar os outros” na questão 2, estes quando confrontados com a necessidade de justificar a escolha feita, refletindo sobre a importância da capacidade selecionada para a vida em sociedade, situaram as suas respostas em cinco categorias tal como se pode observar na Tabela 18.

Tabela 18.

Conceções dos alunos sobre a importância do respeito para a vida em sociedade

Respeitar os outros é importante para a vida em sociedade porque...		
Categorias de análise	N.º Referências	%
existir respeito mútuo	16	48,5
respeitar as diferenças	8	24,2
viver em sociedade	6	18,2
evitar conflitos	2	6,1
fazer amigos	1	3,0
Total	33	100,0

Nota. Resolução da ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “O leão e o rato” (Anexo XX).

A leitura da tabela evidencia que, na ótica dos alunos, a principal razão pela qual é importante respeitar os outros assenta na ideia de que tal atitude permite a existência de *respeito mútuo* (16/33 ref.), tal como, tal como ilustram as respostas:

Sim, temos de respeitar os outros se querem que os respeitemos. Respeitar os outros é o que todos devem fazer (F17).

Eu considero isto importante para a vida em sociedade porque todos nós devemos respeitar os outros e se eles não são respeitados por nós eles também não nos respeitam (H3).

Adicionalmente, os alunos também alegam que a importância do respeito assenta no dever de *respeitar as diferenças* e as características individuais de cada um (8/33 ref.), categoria na qual se concentra o segundo maior número de referências. De facto, são as afirmações que integram as referências desta segunda categoria as que revelaram um maior entendimento, por parte dos alunos, do que realmente é o *respeito*. Tal como propõe o Conselho da Europa (2017), o respeito implica “uma atitude para com alguém ou algo (por exemplo, uma pessoa, uma convicção, um símbolo, um princípio, uma prática) com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco” (p.39). No fundo, “baseia-se no reconhecimento da dignidade, direitos e liberdades do outro e numa relação de igualdade entre o eu e o outro” (p.40).

Ora, tais ideias estão, ainda que em minoria (24,2%), presentes nas respostas dos alunos, tal como se pode ler, a título de exemplo:

Respeitar os outros é muito importante, pois nós somos todos iguais (F14).

Para mim, eu acho que é importante para a vida em sociedade, porque nós temos de aprender a respeitar os outros como são (F10).

Eu considero esta capacidade importante pois com respeito conseguimos chegar a todo o lado, proporcionando a que tenhamos uma sociedade melhor, aceitando a diferença (H7).

Sim, porque nós não nos devemos achar os melhores só por sermos maiores do que os outros (H17).

Mais adiante, na questão 4, foi unânime entre todos os alunos (38/38) que o rato reconheceu que um companheiro precisava da sua ajuda e, nesta sequência, 76,3% dos alunos (29/38) considera que, desta forma, o rato manifestou ter *empatia*. Analisadas as respostas deste grupo de alunos, quando questionados acerca da importância da *empatia* para a vida em sociedade, foram identificadas 27 referências, que se dividem por seis categorias distintas, tal como é visível na Tabela 19.

Tabela 19.

Conceções dos alunos sobre a importância da empatia para a vida em sociedade

Ter empatia é importante para a vida em sociedade porque...		
Categorias de análise	N.º Referências	%
viver em sociedade	7	25,9
fazer amigos	7	25,9
colocar no lugar do outro	6	22,2
evitar conflitos	4	14,8
ter atitude	2	7,4
existir respeito mútuo	1	3,7
Total	27	100,0

Nota. Resolução da ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “O leão e o rato” (Anexo XX).

Cerca de 50% das referências concentram-se então nas categorias *viver em sociedade* (7/27 ref.) e *fazer amigos* (7/27 ref.), considerando os alunos que a empatia é importante para a vida em sociedade precisamente por ser indispensável para se poder viver em harmonia e também por contribuir para o estabelecimento de relações de amizade, tal como espelham as seguintes respostas:

Porque assim podemos viver num mundo melhor (F12).

Na vida em sociedade é importante termos empatia uns pelos outros, pois assim será mais fácil ultrapassar-mos em conjunto os problemas ou, as dificuldades, que nos apareçam na vida (H18).

É importante, porque se ninguém se preocupar com os outros ao seu redor não teríamos quem nos ajudasse ou até quem nos ouvisse quando precisamos de desabafar (H2).

Eu acho que é importante porque uma pessoa tem de ter sempre amizades e dar-se bem com pessoas (F13).

Eu acho que ter empatia é importante para a vida em sociedade porque cada um merece um amigo (H9).

No entanto, salientamos que são as respostas que se situam na categoria *colocar no lugar do outro* (6/27ref.) as que mais se aproximam do significado da competência *empatia* apresentada pelo Conselho da Europa (2017), conceção que privilegiamos no presente estudo, que a reconhece como sendo “o conjunto de capacidades necessárias para compreender as ideias, convicções e sentimentos das outras pessoas, para se identificar com elas e para ver o mundo da perspetiva dos outros” (p.46). Distinguem-se ainda três

formas de empatia: a empatia cognitiva, na qual se apreende e compreende os pensamentos dos outros; a empatia afetiva, na qual se apreende e compreende as emoções e sentimentos dos outros e a compaixão, que nos permite experimentar sentimentos de preocupação (ou compaixão) por outra pessoa (Conselho da Europa, 2017). Nas respostas dos alunos, encontram-se referências sobretudo à empatia afetiva:

Sim, pois é a capacidade de nos pôrmos no lugar dos outros, é sentir o que os outros sentem (F17).

Eu acho que a empatia é importante para sabermos colocarmos no lugar dos outros, um exemplo de empatia é se tu tiveres perdido um jogo de futebol eu mitiame no teu lugar e estaria triste por não ter ganho (H1).

Eu acho que é importante ter empatia, para que se virmos uma pessoa triste nós também ficamos triste é importante porque assim o mundo fica melhor (H13).

Por fim, numa etapa final, os alunos foram, mais uma vez, convidados a refletirem sobre si próprios e a fazerem uma autoavaliação, posicionando-se face às quatro capacidades implicadas, nesta fábula. Assim, tal como se pode observar na Tabela 20, 29 alunos posicionam-se no nível máximo de capacidade face ao indicador “respeitar os outros” e 9 alunos consideram ter apenas **alguma** capacidade; 26 alunos referem ser **muito** empáticos, 10 consideram situar-se num nível intermédio face a este indicador e, por fim 2 alunos consideram ter **pouca** capacidade de manifestar empatia. No que respeita a ultrapassar dificuldades e resolver problemas, 15 alunos consideram ter **muita** capacidade, 18 alunos dizem ter **alguma** capacidade e 5 dos alunos revela ter **pouca** capacidade, na sua ótica. Finalmente, a grande maioria (26/38) afirma conseguir reconhecer quando um colega precisa da sua ajuda, 10 alunos consideram que têm apenas **alguma** capacidade face a esta competência e dois dos alunos consideram ter **pouca** capacidade.

Tabela 20.

Posicionamento pessoal dos alunos face às capacidades enunciadas (autoavaliação)

Eu tenho a capacidade de...	Nível da capacidade				N.º total de alunos
	Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma	
respeitar os outros	29	9	0	0	38
ter empatia	26	10	2	0	38
ultrapassar dificuldades e resolver problemas	15	18	5	0	38
reconhecer quando um colega precisa da minha ajuda	26	10	2	0	38

Nota. Resolução da ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “O leão e o rato” (Anexo XX).

Através desta breve análise, conclui-se que os alunos foram capazes de identificar as competências associadas a cada uma das personagens, nomeadamente o *respeito* (neste caso, a falta de respeito) ao leão e a capacidade de ajudar os outros e de ter *empatia* ao rato. A grande maioria conseguiu também reconhecer e justificar a importância destas duas competências para a vida em sociedade, no entanto, apenas uma percentagem reduzida dessas justificações está alinhada com as definições propostas pelo Conselho da Europa (2017).

Por fim, no que respeita à autoavaliação dos alunos face às capacidades apresentadas na Tabela 1, destacamos a capacidade de *respeitar os outros* como a mais bem-sucedida, seguida de *ter empatia* e de *reconhecer quando um colega precisa de ajuda*. Apenas 39% dos alunos considera ter **muita** capacidade de *ultrapassar dificuldades e de resolver problemas*, concentrando-se o maior número de respostas no nível **alguma** (18/38).

Como tal, considera-se que a exploração desta fábula contribuiu para a construção de conhecimento relativo às CCD de *empatia* e *respeito*.

4.4.2.2. Fábula *A raposa e a cabra*

Após a leitura e exploração da fábula *A raposa e a cabra*, 37 de 40 alunos consideram que a raposa não teve a capacidade de manifestar compaixão pelo que de mal viu acontecer à cabra, o que, na sua visão (35/40 alunos), revela que a raposa precisa de aprender a ter empatia.

Figura 9.

Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e a cabra”

A raposa e a cabra

Como sabes, nesta fábula, a raposa não ajuda a cabra a sair do poço.

1. Esta atitude mostra-nos que a raposa não teve a capacidade de:

- manifestar compaixão pelo que de mal viu acontecer à cabra.
- manifestar interesse em aprender mais sobre outras crenças, valores, tradições e visões do mundo.

2. A raposa precisa de aprender a ter a capacidade de:

- respeitar os outros.
- valorizar a diversidade cultural.
- ter empatia.

3. Justifica a tua escolha anterior, referindo se consideras esta capacidade importante para a vida em sociedade.

4. Agora, reflete sobre ti mesmo.

Eu tenho a capacidade de...	Muito	Alguns	Pouco	Nenhuma
sentir compaixão pelo que de mal vejo acontecer a outras pessoas				
reconhecer quando um colega precisa da minha ajuda				
pedir desculpa quando magoo os sentimentos de alguém				
cooperar e trabalhar positivamente com os outros				

Nome: _____

Nota. Da autora (Anexo OO).

Por sua vez, através da análise da questão 3, onde é solicitado aos alunos a justificação da escolha feita na questão anterior, foi contabilizado nos produtos dos alunos um total de 47 referências (Anexo YY), posteriormente organizadas em sete categorias, algumas repetem as que surgiram na fábula *O leão e o rato* e outras são diferentes, tal como consta na Tabela 21.

Tabela 21.

Conceções dos alunos sobre a importância da empatia para a vida em sociedade

Ter empatia é importante para a vida em sociedade porque...		
Categorias de análise	N.º Referências	%
ajudar mutuamente	21	44,68
evitar conflitos	12	25,53
viver em paz	5	10,64
gostar dos outros	4	8,51
existir respeito mútuo	3	6,38
viver em sociedade	1	2,13
ser honesto	1	2,13
Total	47	100,00

Nota. Resolução da ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e a cabra” (Anexo YY).

Assim, diferindo dos resultados obtidos para a fábula *O leão e o rato*, o maior número de referências está concentrado na categoria *ajudar mutuamente* (21/47 ref.), o que significa que, neste caso, os alunos reconhecem a importância da empatia e associam-

na maioritariamente, ao ajudar o outro e ao ser ajudado, tal como ilustram as seguintes respostas:

Sim, porque isso é uma boa ação é muito bom, porque depois se tu caíres não gostarias que ninguém te fosse ajudar ficarias triste e solitário (F7).

Eu considero esta capacidade importante pois temos que oferecer ajuda, para conseguirmos ser uma sociedade muito boa, ou seja ajudarmo-nos uns aos outros (F9).

Eu acho importante sentir empatia pelos outros. Neste caso a raposa não teve empatia com a cabra porque viu que ela estava aflita e não a tirou dali. Pelo contrário a cabra sim (H1).

Eu escolhi ter empatia, porque se ninguém tiver empatia é uma coisa má, porque se alguém precisar de ajuda e ninguém ajudar essa pessoa nunca irá ultrapassar aquilo em que precisava de ajuda (H6).

Neste sentido, podemos afirmar que os alunos ainda se encontram no nível básico desta competência, associada ao descritor “reconhece quando um companheiro precisa da sua ajuda” (Conselho da Europa, 2018, p.40). No entanto, salientamos que o contexto particular que é apresentado na fábula exerce uma grande influência na linha de pensamento dos alunos, daí as justificações recaírem maioritariamente sobre a ajuda, uma vez que a ideia de partida dos alunos é o facto de a raposa não ter ajudado a cabra.

Finalmente, os alunos realizaram a sua autoavaliação, refletindo sobre si próprios e posicionando-se no nível de proficiência respetivo a cada uma das quatro capacidades implicadas, nesta fábula. Os resultados dessa autoavaliação reúnem-se na Tabela 22.

Tabela 22.

Posicionamento pessoal dos alunos face às capacidades enunciadas (autoavaliação)

Eu tenho a capacidade de...	Nível da capacidade				Total de alunos
	Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma	
sentir compaixão pelo mal que vejo a acontecer a outras pessoas	28	12	0	0	40
reconhecer quando um colega precisa da minha ajuda	18	22	0	0	40
pedir desculpa quando magoo os sentimentos de alguém	29	11	0	0	40
cooperar e trabalhar positivamente com os outros	16	22	2	0	40

Nota. Resolução da ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e a cabra” (Anexo YY).

De um total de 40 alunos, 28, ou seja 70%, considera ter **muita** capacidade de *sentir compaixão pelo mal que vê acontecer a outras pessoas* e os restantes 30% julgam ter **alguma** capacidade. No que respeita a conseguir *reconhecer quando um companheiro precisa da sua ajuda*, 22 alunos consideram ter **muita** capacidade e outros 22 alegam ter **alguma** capacidade; Quando *magoam os sentimentos de alguém*, 29 alunos (72,5%) afirmam ter **muita** capacidade de pedir desculpa e 11 alunos revelam ter apenas **alguma** capacidade. Por fim, no que respeita a ser capaz de *cooperar e trabalhar positivamente com os outros*, apenas 16 alunos (40%) reconhecem ter **muita** capacidade, 22 alunos afirmam ter **alguma** capacidade e dois alunos consideram ainda ter **pouca** capacidade.

Em suma, no que respeita à atividade analisada neste subcapítulo, podemos concluir que a maioria dos alunos foi capaz de identificar as competências associadas à raposa, nomeadamente a *falta de compaixão* e de *empatia* em relação à cabra. Os alunos revelaram também considerar a empatia uma competência importante para a vida em sociedade, associando-a essencialmente a atos de ajuda mútua, à prevenção de conflitos e à vida pacífica, embora fosse desejado que as suas justificações recaíssem também sobre importância de se compreender o outro e de se conseguir “colocar na pele” do outro, uma vez que tais ideias são as que melhor se aproximam da definição da CCD *empatia* (Conselho da Europa, 2017). Finalmente, no que toca ao posicionamento pessoal dos alunos, as duas capacidades nas quais os mesmos se consideram mais proficientes são *sentir compaixão* e *saber pedir desculpa quando magoam os sentimentos de outra pessoa*.

4.4.2.3. Fábula *A raposa e o corvo*

Através da análise das respostas dos alunos (Anexo ZZ) na ficha/guião de exploração da fábula *A raposa e o corvo* presente na Figura 10, foi-nos possível aferir que, no que respeita ao que os alunos pensam relativamente à atitude da raposa, as suas respostas dividem-se essencialmente em duas categorias: o oportunismo (30/43 ref.) e o desrespeito (13/43 ref.), tal como ilustra a Tabela 23.

Figura 10.

Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e o corvo”



Nota. Da autora (Anexo PP).

Nesse sentido, no que respeita à categoria que concentra o maior número de referências, o *oportunismo*, os alunos consideram que:

A atitude da raposa foi má, porque ela enganou o corvo só para comer o queijo (H6).

Eu acho que a atitude da raposa foi negativa, pois ela com aqueles elogios queria apenas aproveitar-se do corvo (H12).

Na minha opinião não gostei porque a raposa aproveitou-se do facto do corvo ser ingenuo (F15).

Eu penso que a atitude foi muito má porque enganaou o corvo ao dizer que tinha um canto glorioso e a cabra ao dizer que a água era muito boa e isso prova que ela é horrivelmente aproveitadora (F17).

Tabela 23.

Conceções dos alunos em relação à atitude da raposa

A Atitude da raposa...		
Categorias de análise	N.º Referências	%
oportunismo	30	69,77
desrespeito	13	30,23
Total	43	100,00

Nota. Resolução da ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e o corvo”(Anexo ZZ).

Por sua vez, quando questionados sobre o que a raposa poderia eventualmente ter feito de diferente, surgem nas respostas dos alunos três categorias de análise, num total de 54 referências, tal como retrata a Tabela 24.

Tabela 24.

Conceções dos alunos relativamente ao que a raposa poderia ter feito de diferente

O que podia ter sido diferente...		
Categorias de análise	N.º Referências	%
sinceridade	34	62,96
partilha	11	20,37
respeito	9	16,67
Total	54	100,00

Nota. Resolução da ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e o corvo”(Anexo ZZ).

Os alunos consideram então que, em primeiro lugar, a raposa deveria ter sido sincera (34/54 ref.), tal como refletem as respostas:

Ela poderia ter sido sincera e dizer que queria o queijo. Assim esta história não teria acontecido (H11).

Na minha opinião a raposa poderia ter tomado uma atitude diferente pedindo ao corvo com jeitinho, pois assim podiam ficar as duas felizes (H12).

A raposa em vez de ter roubado o queijo podia ter pedido um bocado (F19).

Na minha resposta a raposa poderia ter pedido o queijo ao corvo ou pedir um bocado do queijo (F16).

Por sua vez, os alunos referem ainda que a raposa poderia ter solicitado ao corvo para partilhar o queijo, tal como se pode observar, a título de exemplo, nas seguintes respostas:

Na minha opinião a raposa poderia ter feito diferente é que poderia ter partilhado o seu maravilhoso queijo. Em vez de se aproveitar do corvo (H13).

Poderia ter pedido com gentileza se o corvo podia dividir o queijo (F19).

Em suma, conclui-se que, após a leitura desta fábula, os alunos classificam a atitude da raposa negativamente, e fazem emergir das suas respostas dois conceitos que, de facto, definem a atitude da raposa: *oportunismo* e *desrespeito*. Finalmente, quando questionados acerca do que poderia ter sido feito de forma diferente, os alunos são induzidos a pensar sobre qual seria a forma mais adequada de agir, passando as suas sugestões pela sinceridade (34/54 ref.), pela partilha (11/54 ref.) e pelo respeito (9/54 ref.).

Por fim, considera-se que a exploração das três fábulas analisadas ao longo do presente subcapítulo contribuiu indubitavelmente para a reflexão e para a construção de conhecimento relativo às CCD de *empatia* e *respeito*. Paralelamente, as Competências para uma Cultura da Democracia para as quais a exploração das fábulas mais concorreu foram as *capacidades de análise e de pensamento crítico*, uma vez que os alunos foram convidados a ler as fábulas e a refletir criticamente sobre elas, avaliando-as e fazendo diversos juízos de valor sobre o enredo e sobre as atitudes das personagens (Conselho da Europa, 2017). Ao realizarem esta atividade de análise, os alunos contribuíram simultaneamente para “o conhecimento e a compreensão da (...) própria visão do mundo, com os seus aspetos e preconceitos cognitivos, emocionais e motivacionais” (Conselho da Europa, 2017, p.51), ou seja, consciencializaram-se também das suas ideias e posições face às situações com as quais foram confrontados.

5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Apresentados e analisados os resultados obtidos através da realização deste estudo empírico, retomamos, no presente capítulo, a problemática de investigação *Será que as experiências de aprendizagem de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB podem contribuir para o desenvolvimento de CCD, indispensáveis para a construção de uma Sociedade Democrática e para a formação de uma cidadania transformadora da realidade social?* que, em articulação com os objetivos gerais, orientou todo o percurso de investigação e intervenção, desafiando-nos, nesta instância, a refletir criticamente e a apresentar as principais conclusões que se podem tecer.

Neste sentido, no que respeita ao primeiro objetivo, a saber, *reconhecer as potencialidades do conhecimento histórico-geográfico e do estudo de géneros literários (fábulas) para o desenvolvimento das CCD*, foi-nos possível constatar que qualquer temática da HGP e do Português pode fazer emergir as CCD na sala de aula, cabendo ao professor planificar a sua prática de acordo com a intencionalidade pedagógico-didática de concorrer para o desenvolvimento de tais competências. No contexto particular do presente estudo, reconhecemos que o tema da presença dos Muçulmanos na PI, trabalhado nas aulas de HGP, apresenta potencialidades para o desenvolvimento das CCD *valorização da diversidade cultural, respeito e capacidades de análise e de pensamento crítico* (Conselho da Europa, 2016). Por sua vez, as fábulas, estudadas em POR, fazem emergir situações e contextos que podem concorrer, de forma significativa, para o desenvolvimento das CCD *capacidades de análise e de pensamento crítico e conhecimento e compreensão crítica de si mesmo*.

No que respeita ao segundo objetivo, *relacionar as metodologias de ensino do Português e da HGP com o desenvolvimento das CCD*, concluímos que, para ser possível concorrer para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia nas aulas de POR e de HGP, a prática do professor deve sustentar-se nos princípios (i) de um modelo de ensino e aprendizagem centrado na teoria construtivista; (ii) da atribuição da centralidade ao aluno no processo de ensino e aprendizagem; (iii) do reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção de conhecimento; (iv) do trabalho a partir de questões/problema socialmente relevantes e, (v) da construção de planificações/sequências didáticas que contemplem a intencionalidade pedagógico-didática de desenvolver CCD.

Neste sentido, reconhecemos que são precisamente as metodologias de ensino ativas, apoiadas nos princípios anteriormente enunciados e traduzidas em atividades que envolvem os alunos, de forma prática e ativa, no seu percurso de construção de conhecimento, as que mais significativamente potenciam e concorrem para o desenvolvimento de CCD, tal como veio a ser ilustrado pelos resultados obtidos em cada uma das experiências de aprendizagem implementadas, nomeadamente “Análise de um Cartoon”, “Conferência da Paz” e ficha/guião de exploração das CCD referente à temática da presença dos Muçulmanos na Península Ibérica.

Por fim, de forma a apresentar as nossas conclusões no que se refere ao último objetivo definido para o presente estudo, *avaliar o contributo das experiências de aprendizagem implementadas em POR e HGP para o desenvolvimento de CCD*, propomo-nos a analisar separadamente cada uma das áreas do saber.

Como tal, em História e Geografia de Portugal, ao estudar a temática dos Muçulmanos na Península Ibérica através das atividades propostas na sequência didática, das quais destacamos a análise do *cartoon*, a “Conferência da Paz” e a ficha/guião de exploração das CCD referente à temática, os alunos construíram conhecimentos referentes à Religião Islâmica, à Expansão Muçulmana, ao Convívio entre Muçulmanos e Cristãos e também sobre a Herança muçulmana. Numa etapa final, estes conhecimentos foram avaliados através de um teste sumativo, situando-se a média de ambas as turmas nos 73,95%, o que espelha resultados bastante satisfatórios. Paralelamente, consideramos que tais atividades potenciaram o desenvolvimento das CCD: (i) *valorização da diversidade cultural*, uma vez que as taxas de sucesso do desempenho dos alunos nos objetivos definidos de acordo com os indicadores de avaliação variam entre os 87,39% e 96,75%; (ii) *respeito*, cuja taxa de sucesso dos indicadores de avaliação referentes ao desempenho dos alunos nas atividades se situa entre os 65,04% e os 92,79%; e, finalmente, (iii) *capacidades de análise e de pensamento crítico*, cujas taxas de sucesso do desempenho dos alunos no decorrer das sessões variam entre 74,77% e 78,38%.

Por sua vez, o estudo do género textual *fábula*, na disciplina de Português, contribuiu para a construção de conhecimento no domínio da oralidade, da leitura e da educação literária. À semelhança do que aconteceu em HGP, a capacidade de leitura, compreensão e interpretação foi também avaliada através de uma ficha de avaliação

sumativa, em que, considerando-se apenas o grupo referente à interpretação da fábula (cf. Anexo DD, Texto B), a média global dos alunos assumiu o valor de 73,25%, o que interpretamos como bastante positivo.

Em simultâneo, a leitura das fábulas *O leão e o rato*, *A raposa e a cabra* e *A raposa e o corvo* potenciaram e concorreram para o desenvolvimento da CCD *capacidades de análise e de pensamento crítico*, uma vez que os alunos leram, analisaram, refletiram e emitiram juízos de valor em relação às ações de cada uma das personagens, tendo sido bem sucedidos na identificação das condutas e características reprováveis numa vida em sociedade, tal como espelham os resultados analisados no capítulo anterior. Os alunos revelaram também competências para refletir sobre e justificar a importância da *empatia* e do *respeito* para a vida em sociedade, ainda que as suas representações se encontrem um pouco distantes das propostas pelo Conselho da Europa (2016; 2017). Por fim, consideramos ainda que o trabalho desenvolvido em torno das fábulas concorreu para a CCD *conhecimento e compreensão crítica de si mesmo*, uma vez que os alunos, no final de cada fábula, refletiram sobre si mesmos e posicionaram-se, numa escala qualitativa, consoante a proficiência que consideravam ser capazes de alcançar em cada uma das capacidades emergentes de cada fábula.

Chamamos agora a atenção para o nosso uso da expressão “concorrer para” em detrimento de “desenvolver” no âmbito do trabalho realizado em torno das CCD. Estamos conscientes de que proporcionámos contextos de aprendizagem que permitiram aos alunos alcançar objetivos previstos no desenvolvimento das CCD mas, no entanto, esses contextos apenas potenciaram o seu desenvolvimento, uma vez que não é possível avaliar, com base num número tão reduzido de sessões, se os alunos desenvolveram efetivamente a competência em questão. Para além disso, as competências que os alunos possuem (ou não) são também condicionadas por um conjunto de fatores extrínsecos à sala de aula, como o seio familiar, as crenças, a cultura, o nível socioeconómico, etc. No entanto, tal como temos vindo a defender ao longo do presente estudo, o professor pode, de facto, “dar um contributo muito importante para que a democracia aconteça na escola” (Pimenta, 2022, p.64), proporcionando atividades que concorram para o desenvolvimento de CCD, indispensáveis para a vida em sociedade e para o exercício de uma cidadania plena, transformadora da realidade social.

A prática pedagógica conduzida no 2.º CEB e, conseqüentemente, o estudo em apresentação e análise no presente documento corroboram a nossa convicção de que é possível fazer emergir e potenciar o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia em sala de aula, associadas e contextualizadas nas temáticas em estudo nas disciplinas de HGP e de POR. No fundo, trata-se de explorar as possibilidades e potencialidades da abordagem do currículo, assumindo-se o compromisso de querer levar os alunos “mais além” da mera aquisição de conteúdos curriculares específicos associados a cada área do saber. Nesta perspectiva, deve ser dado protagonismo aos alunos, aos contextos, às pessoas, ao que nos torna mais humanos, como defendem diversos autores (Jara & Santisteban, 2018; Ross, 2018; Lapatí, 2019; Pagés, 2019). Este compromisso, na nossa ótica, é indispensável para a formação de alunos, a futura geração de cidadãos ativos, uma vez que, tendo em conta os desafios que a sociedade do século XXI de um mundo em constante e permanente mudança, é o domínio dos valores, das capacidades, das atitudes e dos conhecimentos e compreensão crítica propostos nas CCD (Conselho da Europa, 2017) que nos torna humanos e que nos distingue das mais elaboradas máquinas resultantes do avanço da tecnologia. Nesta perspectiva, o ensino do Português e das Ciências Sociais deve dar ênfase à “agência individual”, ou seja, como refere Mariona Massip, empoderando o aluno a partir da compreensão das suas potencialidades, incentivando-o à participação cidadã e à compreensão do seu papel na construção das realidades atuais e futuras. Adicionalmente, permitir ainda “comprendre les causalitats des de la comprensió de les accions, les intencions, les responsabilitats, les divergències i les possibilitats” (Massip, 2022, p. 97).

Assim sendo, perspetivamos, através da apresentação do presente estudo, contribuir para inspirar professores das mais diversas áreas do saber a repensar a sua prática, assumindo um compromisso com a intencionalidade pedagógica de concorrer para a formação de alunos cientificamente competentes e, simultaneamente, capazes de agir de forma responsável na sociedade em que se inserem, numa perspetiva de transformação da realidade social no presente e no futuro.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | ' ' |

Chegados ao fim o período de intervenção e o presente estudo empírico, emerge a necessidade de se refletir sobre i) os contributos das experiências vivenciadas no 1.º CEB e no 2.º CEB; ii) os contributos da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, ainda, iii) os aspetos significativos vivenciados para o desenvolvimento pessoal e profissional, englobando os constrangimentos enfrentados.

Tal como defende Amaral et al. (1996), o ato de refletir é indispensável para qualquer profissional da área da educação, revelando-se num processo “que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer” (p. 97).

Neste sentido, fazendo uma retrospeção da **prática pedagógica** vivenciada em ambos os ciclos de ensino, considero que acompanhar as turmas foi um verdadeiro desafio, dadas as diferentes dinâmicas de cada instituição, de cada ano de escolaridade, de cada OC e, também, das próprias turmas. No entanto, foram sem dúvida experiências gratificantes e fundamentais para o meu percurso formativo enquanto futura docente, uma vez que a atuação no meu futuro “campo de ação” me proporcionou a vivência de diversas situações que concorreram para a construção da minha identidade enquanto professora e para a superação de algumas dicotomias entre a teoria e prática (Souza et al., 2020).

No 1.º CEB, tive a oportunidade de acompanhar uma turma de 4.º ano num estabelecimento de ensino multicultural e com um corpo docente maioritariamente jovem, o que me permitiu contactar com metodologias de ensino e recursos inovadores. Os elementos facilitadores que destaco desta prática foram a abertura e amabilidade com que a OC nos recebeu na sua sala de aula, bem como todo o apoio e liberdade que nos deu para concretizar e implementar as tarefas por nós idealizadas/planificadas.

Por outro lado, o principal desafio enfrentado foi a regulação e gestão das atitudes e comportamentos dos alunos em sala de aula. Deparei-me, em alguns momentos, com comportamentos disruptivos e nem sempre foi uma tarefa fácil fazer a gestão dos mesmos. No entanto, tal como nos diz a autora Mendes (2017) é importante não perder de vista que é através do comportamento que “a criança manifesta os seus sentimentos face ao mundo que a rodeia” (p. 11). Esta ideia vai ao encontro da conversa que tive, em determinado momento, com um dos nossos professores orientadores, que me disse que

“em 99% das vezes, a culpa do mau comportamento dos alunos é do professor. Ou porque a tarefa é demasiado fácil, ou demasiado difícil, ou desinteressante, ou longa, ou porque o professor não reparou que o aluno queria colocar uma questão...”. Desta forma, consciencializei-me da importância de desenvolver a capacidade de analisar o que está a acontecer na nossa sala de aula, de identificar o que não está a resultar, sendo esta a principal fonte dos indesejados comportamentos disruptivos, e de conseguir fazer os ajustes necessários para lhes dar resposta.

Por sua vez, a intervenção ocorrida no 2.º CEB possibilitou-me contactar, pela primeira vez em toda a minha formação, com a realidade de ensino deste ciclo, onde, comparativamente ao que acontece nos quatro primeiros anos de escolaridade, me deparei com um grau de exigência consideravelmente mais elevado e rígido ao nível dos conteúdos a trabalhar. Dos vários elementos facilitadores desta prática, destaco o interesse e o entusiasmo com que os alunos abraçaram as atividades propostas, as relações interpessoais estabelecidas com as turmas, o apoio das tutoras perante as dificuldades sentidas na elaboração das planificações e respetivos materiais e recursos e ainda a nossa constante reflexão e preocupação no sentido de proporcionar contextos de aprendizagens significativas aos alunos.

Paralelamente, no que se refere aos desafios, destaco essencialmente as condicionantes impostas pela necessidade rigorosa de cumprimento do programa, o que me fez sentir, na maioria das sessões, uma pressão elevada ao nível da gestão do tempo. Para além disso, a reduzida flexibilidade curricular com que nos deparámos condicionou fortemente as opções estratégias a mobilizar para explorar os conteúdos previstos o que, na nossa ótica, inibiu alguns percursos de construção de conhecimento que, deveriam, idealmente, emergir das necessidades específicas dos alunos e , assim, revelar-se mais significativos para estes.

No entanto, foi precisamente esta situação que despoletou em mim o desafio e a vontade de, mesmo condicionada pela rigidez do currículo, ir ao encontro de processos de construção de conhecimento o mais significativos possíveis para os alunos, o que, posteriormente, veio despoletar a **investigação** desenvolvida, onde se assumiu o compromisso de trabalhar o currículo em paralelo com as Competências para uma Cultura da Democracia, indispensáveis para a formação de cidadãos críticos e capazes de

participar de forma ativa na sociedade, com vista à sua transformação numa perspectiva de justiça social, tal como nos é apontado por um conjunto de autores que inspiraram a análise que foi desenvolvida no estudo empírico, nomeadamente (Pagès, 1994; 2001; 2011), Cachinho (2000), Santisteban (2019), Dias (2019), hook (2022) e Hortas (2023).

Como tal, o **estudo** desenvolvido contribuiu não só para o meu desenvolvimento profissional, como também pessoal. A nível profissional, permitiu-me, através do contacto com as metodologias e processos investigativos, dar os meus primeiros passos neste que é o mundo da investigação em educação. Por sua vez, ao nível pessoal, colocou à prova a minha capacidade de trabalho, de superação e de resiliência. Ademais, despertou ainda mais o interesse e o compromisso por uma prática pedagógica centrada em princípios construtivistas, que assumem o aluno como o protagonista central da sua aprendizagem, pois só desta forma se torna possível concorrer para uma verdadeira Cultura da Democracia.

Termino esta última etapa consciente de que o percurso formativo de um professor nunca acaba, pois todos os dias aprendemos e estamos em constante reflexão, evolução e crescimento, mas também feliz e convicta de que elegi uma das profissões mais nobres que podem existir: ser professora. Por fim, para este momento final da presente reflexão, mobilizo o poema de Ricardo Reis, um dos quatro heterónimos do nosso célebre Fernando Pessoa:

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Este poema tem-me acompanhado ao longo da vida e, ao longo destes seis anos de formação, adquiriu para mim talvez o seu maior significado: para sermos bons professores, devemos ser “inteiros” ou seja, devemos ser completos. Devemos colocar a nossa identidade, o nosso brilho, os nossos valores enquanto Ser Humano, enquanto cidadãos democráticos, o nosso “toque pessoal” nas nossas aulas, aliadas ao

conhecimento científico que lhes está subjacente, porque é isso que, efetivamente, faz a diferença para os alunos e nos distingue dos demais professores com os quais se irão deparar ao longo de todo o seu percurso formativo. Desta forma, “em cada lago” (em cada aluno), “a lua toda brilha” (a luz do conhecimento e o gosto pelo mesmo brilha), porque alta vive (porque está sempre presente).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | | | |

- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M.H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J.A. & Fernandes, M., Santos, L. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens*. Ministério da Educação.
<https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. 1.^a edição. Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%20edição_atualizada%29.pdf
- Alonso, L. (2002) Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projeto “PROCUR”. *Revista do GEDEI*. 62-88.
- Amado, J.S. (2000) A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 54-63.
- Arnoux, J. (1909). *La morale d'après les fables*. Paris.
<https://archive.org/search.php?query=externalidentifier%3A%22urn%3Aoclc%3ARecord%3A1047479962%22>
- Batista, A., Pires, A., Brito, E. & Rodrigues, F. (2017). O uso das TIC. Como ferramenta da aprendizagem. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*. 13, 105-109.[10.17979/reipe.2017.0.13.2502](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2502)
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*. 3 (2), 91-100.
<https://www.projectrise.eu/system/files/201904/Beane.%20Beane.%20J.%20Integração%20curricular%20a%20essência%20de%20uma%20escola%20democrática.pdf>
- Bidarra, M.G., & Festas, M.I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195.
https://www.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2005_Construtivismo.pdf
- Buffon, L & Cordeiro, J.M. (2013). Gênero Fábula e o Desenvolvimento de Valores Morais e Éticos. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*, 1.
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_lem_artigo_lucimar_buffon.pdf

- Cachinho, H. (2000). *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didática*. Inforgeo, 15, 73-95.
- Casanova, M.P. (2015). A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. In Estrela, T. et al. (Ed.), *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação* (pp.1282-1290). Educa/Afirse. <http://hdl.handle.net/10400.26/11127>
- Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez Editora. <https://pt.scribd.com/book/472870342/Pesquisa-em-ciencias-humanas-e-sociais>
- CIED-ESELx. (2018). *Código de conduta ética na investigação*. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf
- Colégio ██████████ (2023). *Projeto Educativo*.
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*. Conselho da Europa. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf
- Conselho da Europa (2016). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas. Resumo*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15>
- Conselho da Europa (2017). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/prems-141617-prt-2508-competences-for-democratic-culture-8518-web-16x2/168098fcbf>
- Conselho da Europa (2018). *Quadro De Referência Das Competências Para A Cultura Democrática*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>
- Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.

- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Diário da República*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/2016_dn_1f.pdf
- Dias, A. (2019). *Práticas y concepciones de la historia y de la didáctica de la historia en la formación de maestros de la enseñanza básica (10-12 años) - Estudio de caso de la Escola Superior de Educación de Lisboa* [Dissertação de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/217142>
- Direção-Geral da Educação (Ed.). (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Direção-Geral da Educação (Ed.). (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ensino Básico. <https://bit.ly/34WhpoR>
- Domingo, J. & Barrero, B. (2010). Competências básicas y aprendizagens imprescindibles. In C. Moral (Coord.), *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*, (pp. 111-125). Ediciones Pirámide.
- Externato [REDACTED] (2021-2024). *Projeto Educativo*.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investivação em Avaliação Pedagógica. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/202102/folha_avaliacao_sumativa.pdf
- Freitas, D.S.R.G. (2022). *O uso de tecnologias em sala de aula*. Observatório Científico Santis. [10.13140/RG.2.2.34633.01123](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34633.01123)
- Garcés, M. (2016). *Fuera de classe*. Galaxia Gutenberg.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Hortas, M. J. & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *II Encontro*

- Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp.285-293). Instituto Politécnico de Bragança.
- Hortas, M.J.B. (2023). *La formación inicial de maestros en contextos de diversidad cultural: aportaciones desde la didáctica de la Geografía* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade Autònoma de Barcelona.
- Jara, M.A. & Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciências sociales, la historia y la geografía. In M.A. Jara & A. Santisteban (Coords). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de les ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp.273-284). Universidad Nacional del Comanche & Universitat Autònoma de Barcelona.
- Latapí, P. (2019). Análisis de las relaciones entre cogniciones y emociones en el teatro histórico como ámbito de enseñanza. In M. J. Hortas, A. Dias & N. de Alba (eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.110-117). Instituto Politécnico de Lisboa & AUPDCS.
- Madureira, I. P. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem e Pedagogia Inclusiva:sua pertinência na Escola Atual. In Mendes, E.G., Almeida, M.A. & Cabral, L.S.A. (Org.), *Perspetivas Internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva* (pp. 35-51). abpee. https://www.researchgate.net/publication/330449164_Desenho_Universal_para_a_aprendizagem_e_pedagogia_inclusiva_-_sua_pertinencia_na_escola_atual
- Marković, S.S. (2018). Prefácio. In *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* (pp.7-8). Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>
- Martínez, J. (2009). La ciudadanía se convierte em competência: avances y retrocesos. In J. Gimeno Sacristán (Comp.), *¿Educar por competências, qué hay de nuevo?* (pp. 103-142), Morata.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

- Massip, M. (2022). *La humanització dela història escolar. Conceptualitzación, limitacions i possibilitats per al professorat* [Dissertação de doutoramento, Universidade Autònoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2022/hdl_10803_675233/mms1de1.pdf
- Mendes, F. & Ferreira, N.M. (2019). Aprendizagens essenciais nos temas da História e da Geografia de Portugal: contributo para a formação de cidadãos histórico-geograficamente competentes. In Hortas, M.J., Dias, A.G. & De Alba, N. (Eds.) *Enseñar y aprender Didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.583-592).
- Mendes, F.M. (2017). *Problemas de comportamento no Ensino Pré-Escolar: causas e estratégias utilizadas em sala de aula*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6618/1/DM_FILIPA%20MOREIRA%20MENDES.pdf
- Moran, J.M. (2007). A educação que desejamos – novos desafios e como chegar lá. Papyrus Editora. <https://pt.scribd.com/read/405797289/A-Educacao-que-desejamos-Novos-desafios-e-como-chegar-la#>
- Moreira, M.A. (1995). A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. *Série Enfoques Teóricos*, 10, 151-165. Instituto de Física da UFRGS. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%2010%20%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20%20Moreira%20M.%20A.pdf
- Pagès (2001). J. Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de um debate. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 14, pp. 261-288.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38- 51.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia*, 26, 203-228.

- Pagès, J. (2019). Cidadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.
- Pereira, L. (2005). A fábula, um género alegórico de proverbial sabedoria. *forma breve*, 3, 21-32. <https://doi.org/10.34624/fb.v0i3.7185>
- Pereira, P.A. & Neves, M. (2008). A Inscrição da Fábula na Narrativa Portuguesa Contemporânea: Heranças E Metamorfoses. In Morais, A. P. (Org.). *A Fábula na Literatura Portuguesa: Catálogo e História Crítica* (pp. 2-14). Fundação para a Ciência e a Tecnologia. https://www.memoriamedia.net/bd_docs/Fabula/9.%20A%20inscricao%20da%20fabula%20na%20narrativa%20portuguesa%20contemporanea_Paulo%20Pereira%20e%20Marcia%20Neves.pdf
- Pereira, P.A. & Neves, M. (2008). Da Fábula e dos seus arredores: a exemplaridade animal na Literatura Medieval Portuguesa. In Morais, A. P. (Org.). *A Fábula na Literatura Portuguesa: Catálogo e História Crítica* (pp. 1-51). Fundação para a Ciência e a Tecnologia. https://www.memoriamedia.net/bd_docs/Fabula/1.%20A%20exemplaridade%20animal%20na%20literatura%20medieval%20portuguesa_Paulo%20Pereira.pdf
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Pimenta, S.D.A. (2023). *O desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia numa turma de 2.º ano do 1.º CEB*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/2020098_Relatorio%20Final_%20Susana%20Pimenta.pdf
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. In Pilar Benejam & Joan Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía y historia en la educación secundaria. Cuadernos de formación del profesorado. Educación secundaria* (pp. 97-122). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Reis, R. (2000). *Poesia* (p.130). Editora Assírio & Alvim.

- Ribeiro, D., Amaral, M.J.& Moreira, M.A. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 89 -119). Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2002). *Diferenciação Curricular e Inclusão in Perspetivas sobre a Inclusão: Da educação à Sociedade*. Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Instituto de Inovação Educacional. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/diretor_turma.pdf
- Ross, E.W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizens? What kind of culture? *Review of education, pedagogy and cultural studies* 40 (5), 371-389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Sakamoto, C.K. & Silveira, I.O. (2019). *Como fazer projetos de Iniciação Científica*. Paulus. <https://pt.scribd.com/read/405830631/Como-fazer-projetos-de-iniciacao-cientifica#>
- Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 20(6), 10–18. <https://doi.org/10.2307/1176899>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas contorvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis.
- Silva, O.G. & Navarro, E.C. (2012). A relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar 8(3), 95-100. <https://docplayer.com.br/16366275-A-relacao-professor-aluno-no-processo-ensino-aprendizagem.html>
- Silva, S.C.T. (2015). *A utilização de materiais manipuláveis no ensino da Matemática no 1.º Ciclo*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24992/1/Relatório%20final.pdf>

- Sim-Sim, I. (2007). O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Sousa Santos, B. (2006). *A Gramática do Tempo*. Edições Afrontamento.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha*. (5ª ed.). Pactor.
- Sousa, O.C. (Ed.). (2010). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. (pp.111-143). Edições Colibri.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1990). *Educational Psychology – a developmental approach*. McGraw-Hill, Inc.
- Tello, J. (2014). Las competencias básicas em el curriculum de Primaria. La planificación de objetivos y contenidos. In I. Gómez & F. García (Coords.), *Manual de Didáctica. Aprender a enseñar*, (pp. 81-95). Ediciones Pirámide.
- Torres Santomé, J. (2015). Organización de los contenidos curriculares y relevância cultural. In Sacristán, J. G. (Comp.), *Los contenidos. Uma reflexión necessária*. (pp. 91-102). Morata.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo A. Entrevista à OC (1.ºCEB)

1.Pode falar-nos sobre o que a levou a querer ser professora?

Então.... Há muitos fatores, acho que o principal fator que me levou a ser professora é aquele cliché que acho todas nós sentimos um bocadinho que é o gosto por ensinar e transmitir conhecimento, mas acima de tudo eu gosto muito de ver a evolução deles e o papel que nós podemos ter na vida das pessoas com quem contactamos. Gosto mesmo de sentir que estou a fazer a diferença de alguma maneira, e a ajudar a construir o futuro e a personalidade das crianças com quem trabalho. A principal motivação foi ajudá-los a crescer enquanto indivíduos e também porque gosto um bocadinho de mandar, sempre fui a irmã mais velha, prima mais velha... sempre gostei de fazer atividades diferentes e ajudar com explicações.

2.Como foi o seu percurso académico?

Eu estudei a licenciatura, os três anos, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

No 1º semestre do 3º ano fiz Erasmus na Eslovénia em Koper, que é uma cidade um bocadinho longe da capital. Depois fiz também lá, na ese, o mestrado de 1º e 2º ciclo com a variante português e hgp.

3. Há quanto tempo é que leciona?

Eu comecei a lecionar no ano letivo 2018/2019. Este é o meu 5º ano enquanto professora titular. Todavia, dei atividades extracurriculares de música durante os dois anos letivos anteriores, 2016-2017 e 2017-2018, em escolas públicas.

4. Como se sente a trabalhar aqui?

Eu gosto muito de trabalhar aqui. É uma dinâmica sempre muito corrida, há muitas coisas a acontecerem, mas é um sítio que eu gosto muito de trabalhar.

Sinto que aqui no colégio existe a possibilidade de crescer enquanto profissional porque nos ouvem.... Tenho feito, ao longo dos anos em que aqui estou, muitas sugestões e tentado mudar algumas dinâmicas. Nem sempre sou ouvida, mas sou ouvida bastantes vezes e acho que isso também me dá motivação para continuar. Além disso tenho uma excelente relação com a restante comunidade educativa, colegas, pais e alunos.

Gosto muito deste colégio.

5. Quais são as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão?

Uma das grandes barreiras que existe em algumas instituições são algumas metas que são impostas, em termos de currículo e programa e se calhar às vezes a flexibilidade podia ser outra na forma como podemos trabalhar alguns conteúdos. Sinto que neste momento o facto de termos um programa tão carregado, com tantos conteúdos, alguns deles que não têm frutos na vida real, acabam por desmotivar tanto os professores como os alunos, pois podem não estar adequados ao desenvolvimento dos alunos quando é suposto ensiná-los.

Tudo isto é um conjunto de fatores que faz com que no nosso dia a dia seja necessário fazer uma gestão percebendo o que faz sentido para eles e o que é obrigatório ser explorado à saída do 1º ciclo.

Acho que era mesmo necessário uma revisão dos conteúdos a serem explorados e principalmente a forma como eles devem ser explorados na vida real. Há muitas coisas que não são usadas na vida real o que é uma grande barreira.

6. O que pensa relativamente a esta instituição e ao seu respetivo funcionamento?

Eu acho que enquanto instituição ainda há muito para crescer. Este colégio ainda não tem 15 anos, ainda há aqui muitas arestas a serem limadas.

Acho que tem um bom projeto educativo, mas podia estar a ser desenvolvido melhor por outros departamentos e outras equipas.

Gosto do facto de ser uma instituição mais pequena, não tem assim tantos alunos comparados com outros colégios de currículos semelhantes, e de podermos ter um contacto muito próximo com os pais e com os alunos, gosto muito desta dinâmica. Nem sempre assim o foi, agora é e acho muito bom.

Há coisas que podiam ser melhoradas, como por exemplo o sistema de cópia, tudo mais a nível funcional e administrativo do que o resto. Estando a parte administrativa organizada tudo o que está para baixo é mais fácil de ajustar e ,motivar o corpo docente para fazermos um bom trabalho.

7. Colaborou no Projeto Educativo ou no Projeto Curricular na escola?

Não.

Quando aqui cheguei, questionei se era necessário fazer projeto para a turma, pois fiz na instituição na qual estive anteriormente, e disseram-me que antes se fazia e que agora deixou de ser necessário, portanto não tenho nenhum projeto de turma.

O projeto educativo da escola foi revisto há dois verões, participei na parte da revisão, mais ortográfica, análise dos dados, de alguma componente educativa. Há dois anos estávamos a abrir o 8º ano e o projeto ainda falava só até ao 6º por isso tivemos de fazer essa parte da atualização. Não mexi tanto nos objetivos pedagógicos, foram mais atualização e formatação de dados.

8. Se tivesse oportunidade, faria mudanças no Projeto Educativo atual?

Sim. Vou incidir no primeiro ciclo que é onde faço parte, e temos alemão no 3º e 4º ano, 45 min semanais e eu trocava e colocaria como opcional o francês como 3ª língua, numa dinâmica diferente pois sinto que a aprendizagem não é significativa e colocava o alemão com uma vertente opcional.

Também punha mais tempo de inglês e de coadjuvação com a professora titular e a professora de inglês, se as professoras de 1º ciclo não tivessem uma carga horária tão grande para que a aquisição bilingue fosse mais rica e consistente.

Eram assim duas grandes mudanças que eu gostava de fazer e proponho todos os anos nas reuniões.

9. Relativamente aos restantes professores, considera que existe trabalho colaborativo? Em que âmbito?

Sim, mais do que trabalho colaborativo existe um grande espírito de entreajuda (1º ciclo). Nós somos todas novas e estamos todas a trabalhar há pouco tempo, o que possibilita que nos ajudemos mutuamente, temos um bando de recursos enorme. No verão partilhamos tudo o que fizemos no ano anterior para podermos utilizar. Muitas das coisas que uso em sala de aula eram da professora que está agora no 1º ano. Todas as dúvidas que temos ajudamo-nos muito e eu acho essencial para uma equipa funcionar bem, para sentirmos que estamos seguras umas com as outras,

Isto para mim é fundamental. É importante a liberdade em sala de aula, não intervimos na forma como cada uma dá as aulas, cada uma faz a gestão como quer, pois as turmas são diferentes e sentimos que há coisas que são necessárias adaptar. Mas corre sempre

muito bem, dividimo-nos em equipa distribuindo tarefas e traçar uma ideia. Nós e as nossas professoras de inglês conseguimos sempre chegar a um consenso muito bom.

10. Como caracteriza a turma no que concerne às suas potencialidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar, disciplina e conteúdos)

11. Como caracteriza a turma no que concerne às suas fragilidades? (Ao nível do desenvolvimento, aproveitamento escolar, disciplina e conteúdos)

A nível de aproveitamento são uma turma mediana, só são avaliados qualitativamente. Uns têm notas mais fracas e uns que se destacam bastante e aumentam a média do todo.

Em termos de potencialidade o à vontade em comunicar, que às vezes se torna uma fragilidade, sendo dúbio. Envolvem-se muito, dão ideias, fazem acontecer.

Em alturas festivas (por exemplo a semana da cultura) têm energia para dar e vender e colaboram bastante na construção de materiais e arrumo da sala.

Uma grande potencialidade não da turma, mas do contexto é o à-vontade com os encarregados de educação, porque às vezes os pais balizam muito e aqui não é necessário haver filtro. Eu digo as coisas tal como elas são, os pais acatam e é muito fácil de intervir. Estes pais colaboram bastante e isso ajuda muito na minha atuação enquanto docente.

Precisam de atividade constante, com tempo definido para não se perderem

Português: potencialidade-imaginação, criatividade na produção escrita e o gosto por ouvir histórias

Fragilidades- erros ortográficos, conjugação de tempos verbais, domínio do português, estruturação de textos

Matemática: potencialidades- são mt medianos, cálculo mental em alguns, aprender com atividades mais práticas

Fragilidades- dificuldade na interpretação de problemas, frações, divisões

Estudo do Meio: potencialidades-conhecimento geral, vontade de partilhar e aprender e se envolverem

Fragilidades-demoram mais tempo a explorar os conteúdos pelo interesse; poucas experiências

Expressões:

12. Existe diversidade cultural na turma. Quais as nacionalidades?

13. Existem crianças com dificuldades na aprendizagem/NEE/semelhante?

Quais? OU Quantos alunos têm RTP? Com que frequência estes têm apoio?

Nenhum aluno tem rtp.

Os alunos que têm mais dificuldades na aprendizagem (3) tb nenhum tem o rótulo de NEE, à parte dos estrangeiros que têm a barreira linguística.

Existem 2 momentos previstos para o apoio, mas não são obrigatórios. Dependem das necessidades que eles apresentam, mas normalmente estes 3 alunos são os que vão.

1 das alunas já teve medidas universais, mas já não tem de forma a prepará-la para o 2º ciclo.

Anexo B. Fragilidades e potencialidades da turma de 1.ºCEB

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Competências sociais	
<ul style="list-style-type: none"> Alunos curiosos, empenhados e com gosto pela aprendizagem; São participativos e interessados. 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos agitados e barulhentos; Têm dificuldade em cumprir as regras de sala de aula e de interação discursiva; Pouco respeito pelos colegas provenientes de outros países.
Português	
<ul style="list-style-type: none"> Revelam gosto por ler e, especialmente, por ouvir histórias; Alunos revelam bastante criatividade e imaginação na escrita de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugação dos tempos verbais; Estruturação de textos; Erros ortográficos; Os alunos cujo português não é a sua língua materna muitas das vezes não conseguem acompanhar os conteúdos, o que acaba por condicionar a sua compreensão perante todas as outras áreas do saber.
Matemática	
<ul style="list-style-type: none"> Revelam um bom raciocínio matemática, mais concretamente na capacidade de generalizar e conjecturar. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação e resolução de problemas; Resolução de algoritmos da divisão com várias casas decimais.
Estudo do Meio	
<ul style="list-style-type: none"> Revelam gosto e curiosidade pela realização de experiências e pela disciplina; Têm interesse em aprender sobre temas que dizem respeito ao seu quotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentam pouco conhecimento relativamente ao meio local no qual estão inseridos.
Artes Visuais	
<ul style="list-style-type: none"> Alunos criativos; Gostam de desenhar, de pintar e de experimentar diferentes texturas. 	<ul style="list-style-type: none"> A participação dos alunos nas atividades em grupo não é equilibrada.
Música	
<ul style="list-style-type: none"> Acompanham ritmos com facilidade; Têm facilidade em reconhecer, através da audição, os diferentes instrumentos musicais; Revelam gosto pela música e pelo canto. 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstram dificuldade em cantar em uníssono.
Expressão Dramática	
<ul style="list-style-type: none"> Revelam interesse em participar em jogos dramáticos; Gostam de partilhar as suas emoções com os seus colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentam alguma timidez, o que influencia a sua interação para com os pares.

Anexo C. Oficina de escrita

Nome: _____

Data: ____/____/____

A MINHA OPINIÃO

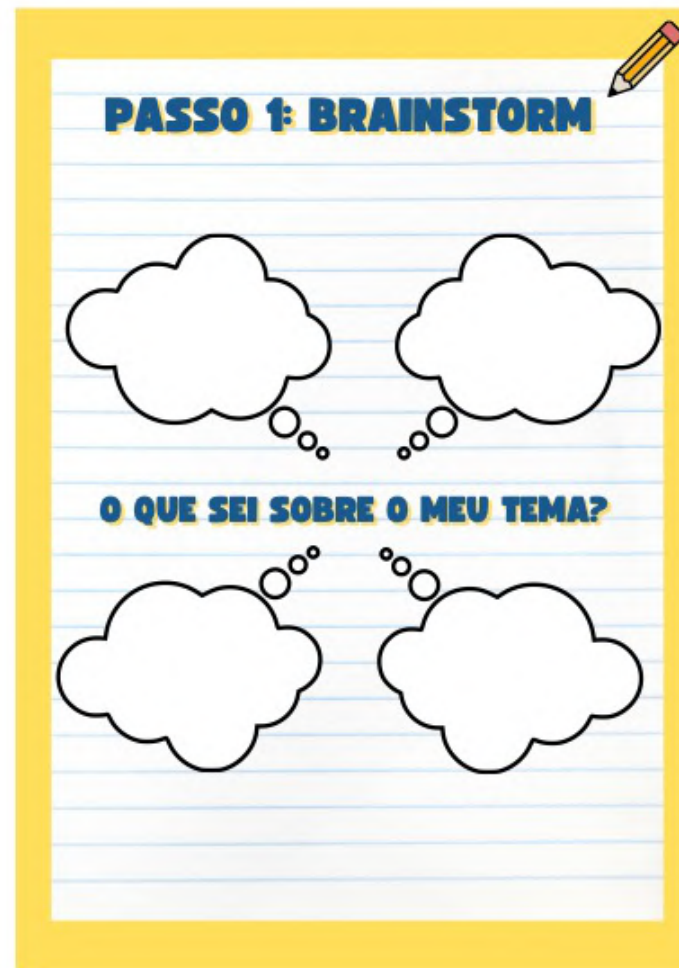
1. Escreve um pequeno texto de **opinião**, onde reflitas sobre o que acabaste de ver.

Alguns aspetos que podes considerar:

- Gostaste do vídeo e a justificação.
- Como se sentiu o novo aluno no primeiro dia.
- Como reagiu a turma ao novo aluno
- Qual foi o desfecho (final, conclusão)
- achas que este tipo de situações acontece na vida real?



Anexo D. Oficina de escrita



PASSO 2: RECOLHA E SELEÇÃO DE INFORMAÇÃO



PASSO 3: ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO





Introdução	apresentação genérica do assunto do texto.	
Desenvolvimento	explicação do assunto com recurso a factos, definições e exemplos.	
Conclusão	encerramento do assunto principal do texto.	

PASSO 4: REDAÇÃO DO TEXTO

PASSO 5: REVISÃO DO TEXTO

Por último, confirma se cumpriste os objetivos desta tarefa.

Descritor		
Fiz uma introdução, onde apresentei o meu rio.		
Fiz um desenvolvimento, onde expliquei o tema central.		
Incluí factos e exemplos no meu texto.		
Consultei várias fontes de informação para reunir conhecimentos sobre o meu rio.		
Escrevi uma conclusão, onde encerrei o tema central do meu texto.		
Organizei a minha informação em parágrafos.		
Escrevi com correção, usando vocabulário adequado e pontuação.		

Anexo E. F.B.I da Ortografia



Departamento: F.B.I da Ortografia

Operação n.º2385892: Caça ao erro.



Descrição do sucedido

Os erros andam à solta e a fazer coisas perigosíssimas!

Eles são os verdadeiros vilões do mundo da ortografia e tentam convencer todas as palavras a fugir às regras e obrigações, espalhando o terror pela língua portuguesa. E sabe o que acontece depois? Os textos ficam uma confusão e nenhum leitor entende nada.

Por isso peço-lhe, exelentíssimo investigador, que resolva este caso! Encontre os erros e corrija-os, de forma a eliminar definitivamente este problema.

Tem cinco pistas ao seu dispor, reunidas pelos nossos melhores detetives.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Miguel Amador'.

(Chefe do Departamento da Ortografia)

Operação n.º2385892: Caça ao erro.



Etapa n.º1 : Identificação dos erros

A viagem

A Luísa, o José, a Cathy e o Leo decidiram fazer uma grande viagem por toda a Europa, para conhecer pessoas e culturas novas. Mal podiam esperar para provar um verdadeiro macaron francês, ou uma típica "pasta" italiana! A partida estava marcada para dia 18 de abril, mas ninguém consegue imaginar as peripécias que aconteceram nesse dia!

A Luísa sentiu-se mal, porque estava muito calor. O José também teve azar: ao sair de casa, um ouriso picou-lhe o dedo do pé!

Ora, com estas duas situações, os amigos decidiram adiar a viagem por uns tempos. Afinal, ninguém quer viajar com dois amigos maguados.

Operação n.º2385892: Caça ao erro.



Etapa n.º1 : Identificação dos erros

Seven horizontal grey bars, likely representing redacted text or a list of errors.



Operação n.º2385892: Caça ao erro.



*Etapa n.º2: Correção dos erros *

❌ Como está no texto	Como se escreve corretamente ✅
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]

Assinatura dos investigadores:

[Redacted]	[Redacted]
------------	------------

Pista A

No interior da palavra, usam-se "ss" (dois "s"), entre vogais, para manter o som "s", como acontece em isso. Caso contrário, um só "s" entre duas vogais assume o som de "z", como acontece em em casa.

Pista B

Escrevem-se com "g" as palavras com os sufixos (que terminam em) -agem, como acontece em contagem, estalagem, barragem.

Pista C

O c tem o valor de /s/ quando está junto com as vogais **e** ou **i** (como por exemplo em acertar ou açima). Com as restantes vogais e consoantes usa-se ç.


PISTA E

Utiliza-se ç (antes de a, o ou u) nos sufixos -íça e -iço, tal como acontece em preguiça e quebradiço.


PISTA D

Quando o som [u] aparece no meio das palavras, se não estiver na sílaba tónica, escrevemos com a letra O.


Anexo F. Laboratório gramatical: Os tipos de frase



**LABORATÓRIO
GRAMATICAL:
OS TIPOS DE FRASE**



Português, 4.º ano



**ETAPA 1 E 2: OBSERVAÇÃO E
DESCRIÇÃO**

OBSERVA AS FRASES QUE SE SEGUEM.

GRUPO A

- 1.A União Europeia tem 27 Estados- membros.
- 2.A capital de Portugal é Lisboa.
- 3.Espanha faz fronteira com França.

HIPÓTESE: AS FRASES.	SIM	NÃO
dão informação/descrevem um acontecimento?		
fazem perguntas?		
exprimem emoções e opiniões?		
transmitem uma ordem/pedido ou conselho?		
terminam com um ponto de interrogação?		
terminam com um ponto final?		
terminam com um ponto de exclamação?		

Podemos então concluir que as frases apresentadas _____ e terminam com um ponto _____. São, por isso, frases do tipo declarativo.

ETAPA 1 E 2: OBSERVAÇÃO E DESCRIÇÃO



OBSERVA AS FRASES QUE SE SEGUEM.

GRUPO B

- 1.O Luxemburgo faz parte da União Europeia?
- 2.Já visitaste a Grécia?
- 3.Que moeda é utilizada em Portugal?

HIPÓTESE: AS FRASES...	SIM	NÃO
dão informação/descrevem um acontecimento?		
fazem perguntas?		
exprimem emoções e opiniões?		
transmitem uma ordem/pedido ou conselho?		
terminam com um ponto de interrogação?		
terminam com um ponto final?		
terminam com um ponto de exclamação?		

Podemos então concluir que as frases apresentadas _____ e terminam com um ponto _____. São, por isso, frases do tipo interrogativo.

ETAPA 1 E 2: OBSERVAÇÃO E DESCRIÇÃO



OBSERVA AS FRASES QUE SE SEGUEM.

GRUPO C

- 1.Adoro conhecer pessoas de países diferentes!
- 2.O Reino Unido saiu da União Europeia!
- 3.Não sabia que eras da Bielorrússia!

HIPÓTESE: AS FRASES...	SIM	NÃO
dão informação/descrevem um acontecimento?		
fazem perguntas?		
exprimem emoções e opiniões?		
transmitem uma ordem/pedido ou conselho?		
terminam com um ponto de interrogação?		
terminam com um ponto final?		
terminam com um ponto de exclamação?		

Podemos então concluir que as frases apresentadas _____ e terminam com um ponto _____. São, por isso, frases do tipo exclamativo.

ETAPA 1 E 2: OBSERVAÇÃO E DESCRIÇÃO



OBSERVA AS FRASES QUE SE SEGUEM.

GRUPO D

1. Abram o manual de Estudo do Meio na página 78.
2. Não mexas nesse mapa!
3. Escreve com essa caneta azul.

HIPÓTESE: AS FRASES...	SIM	NÃO
dão informação/descrevem um acontecimento?		
fazem perguntas?		
exprimem emoções e opiniões?		
transmitem uma ordem/pedido ou conselho?		
terminam com um ponto de interrogação?		
terminam com um ponto final?		
terminam com um ponto de exclamação?		

Podemos então concluir que as frases apresentadas _____ e terminam com um ponto _____ ou _____. São, por isso, frases do tipo imperativo.

ETAPA 3: TESTE



O QUE ACONTECE SE MUDARMOS OS SINAIS DE PONTUAÇÃO DAS FRASES DOS GRUPOS A, B E C?

TROCA O SINAL DE PONTUAÇÃO DE CADA FRASE POR QUALQUER OUTRO.


- A União Europeia tem 27 Estados- membros ____
- A** A capital de Portugal é Lisboa ____
Espanha faz fronteira com França ____
- O Luxemburgo faz parte da União Europeia ____
- B** Já visitaste a Grécia ____
Que moeda é utilizada em Portugal ____
- Adoro conhecer pessoas de países diferentes ____
- C** O Reino Unido saiu da União Europeia ____
Não sabia que eras da Bielorrússia ____

AS FRASES CONTINUAM A TRANSMITIR A MESMA IDEIA (INICIAL)?

SIM

NÃO

ETAPA 3: TESTE



O QUE ACONTECE ÀS FRASES SE COLOCARMOS OS VERBOS NO MODO INDICATIVO?

OBSERVA AS ALTERAÇÕES FEITAS EM CADA FRASE DO GRUPO D.

Abram o manual de Estudo do Meio na página 78.

↓
Abriram o manual de Estudo do Meio na página 78.

Não mexas nesse mapa!

↓
Não mexeste nesse mapa!

Escreve com essa caneta azul.



↓
Escrevias com essa caneta azul.

AS FRASES CONTINUAM A TRANSMITIR UMA ORDEM, UM PEDIDO OU UM CONSELHO?

SIM

NÃO

ETAPA 4: CONCLUSÃO



Através da presente atividade, fiquei a saber que as frases podem _____ ideias diferentes. Existem **quatro** tipos de frase: a frase _____, a frase _____, a frase _____ e a frase _____. Os sinais de _____ são muito importantes para determinar o tipo de cada frase. Para além disso, nas frases imperativas, os verbos encontram-se sempre no modo _____.

Anexo G. Atividade “Ler para aprender!”

GUIÃO DE TRABALHO: ATIVIDADE

..... de

LEITURA



HOJE, VAMOS LER PARA APRENDER!



Com recurso a cada um dos livros disponibilizados, deverás responder ao seguinte conjunto de questões:



- Em que continente se localiza Portugal?
- Em que continente se localiza a Rússia, a Alemanha, a Ucrânia, a Bielorrússia e o Brasil?
- O que é a União Europeia?
- Quantos países fazem parte da União Europeia?

LER PARA APRENDER!



Com recurso a cada um dos livros disponibilizados, deverás responder ao seguinte conjunto de questões:

- Portugal faz parte da União Europeia? Desde que data?

- Qual é a diferença entre União Europeia e Europa?

- Temos seis nacionalidades na nossa turma. Consegues descobrir quais?

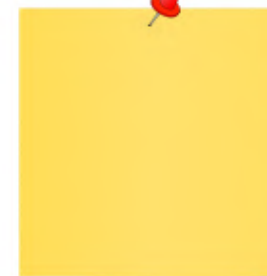
- Esses países fazem parte da União Europeia?



Regista as

CURIOSIDADES

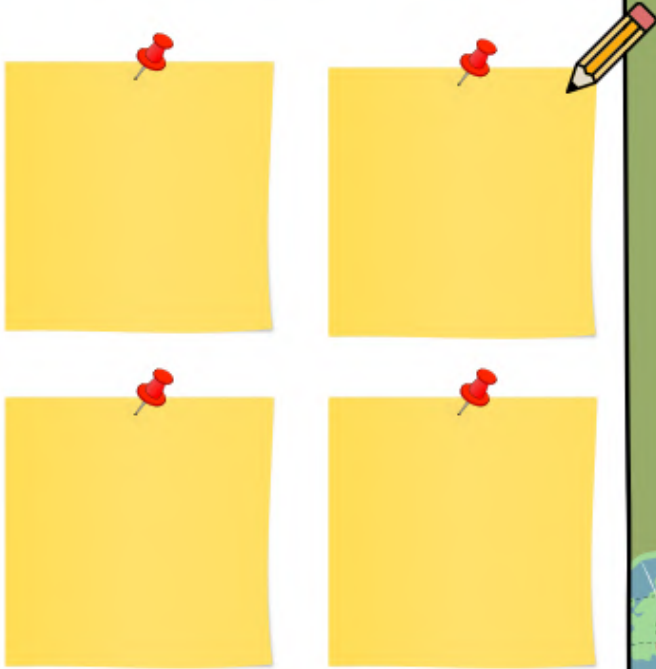
mais interessantes que encontrares nos post-its!



Regista as

CURIOSIDADES

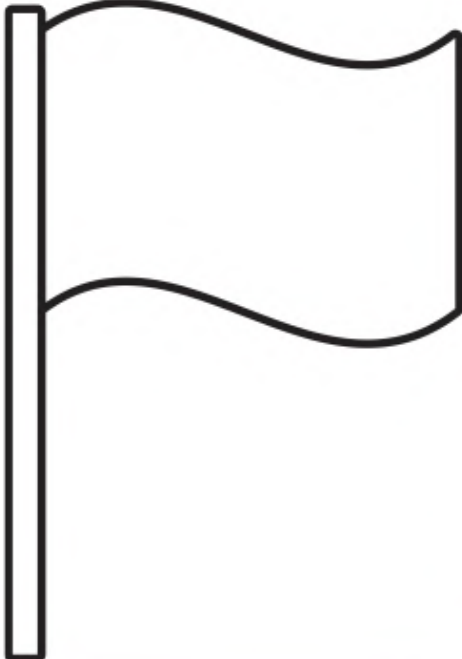
mais interessantes que encontrares nos post-its!



This page is designed for recording interesting facts. It features a 2x2 grid of yellow sticky notes, each secured with a red pushpin. A yellow pencil icon is located to the right of the top-right sticky note. The page is framed by a green border with a small globe illustration in the top-left and bottom-right corners.

UNIÃO EUROPEIA

Procura, nos livros disponibilizados, a bandeira da União Europeia e desenha-a aqui.



This page is for drawing the flag of the European Union. It features a large, simple black outline of the flag, including the vertical pole and the wavy top edge. A yellow pencil icon is positioned in the top-right corner. The page is framed by a green border.

AGORA, INVESTIGA SOBRE O PAÍS DE UM(A) COLEGA E REGISTA AS TUAS DESCOBERTAS!



País:

Capital:

A large rectangular area with a black border, containing several horizontal blue lines for writing. At the bottom right of this area is a simple line drawing of a flag on a flagpole.

Anexo H. Problemas do dia

PROBLEMA DO DIA

Após a leitura da notícia, na aula de Português, a Miss Íris decidiu levar a sua turma, de 17 alunos, num passeio de barco, a ver os golfinhos no rio Tejo. Foi-lhe dado um orçamento total de 403,75 euros.

Quanto irá pagar cada aluno pelo seu bilhete?



ПРОБЛЕМА ДНЯ

Прочитав новости в классе португальского языка, мисс Ирис решила взять свой класс из 17 учеников на лодочную прогулку, чтобы увидеть дельфинов в реке Тежу. Вам дан общий бюджет в размере 403,75 евро.

Сколько каждый студент заплатит за свой билет?



PROBLEMA DO DIA



1. Porque é que a Ana e os seus amigos não se entendem?

2. O que poderia ser feito para que os amigos estivessem de acordo?

Adaptado de Manual Segredos dos Números 4, Raiz editora



Área = Площадь

PROBLEMA DO DIA



1. Porque é que a Ana e os seus amigos não se entendem?

Почему Ана и ее друзья расходятся во мнениях?

2. O que poderia ser feito para que os amigos estivessem de acordo?

Что можно сделать, чтобы друзья согласились друг с другом?

Adaptado de Manual Segredos dos Números 4, Raiz editora



PROBLEMA DO DIA



O José está a montar o seu novo aquário, para colocar um peixe que apanhou no rio, durante o fim de semana. quando colocou a pedra dentro do aquário, o nível da água subiu e o José ficou confuso. Porque será que isso aconteceu?

Discute com o teu par e apresentem a vossa explicação.

Adaptado de Manual Segredos dos Números 4, Raiz editora



PROBLEMA DO DIA



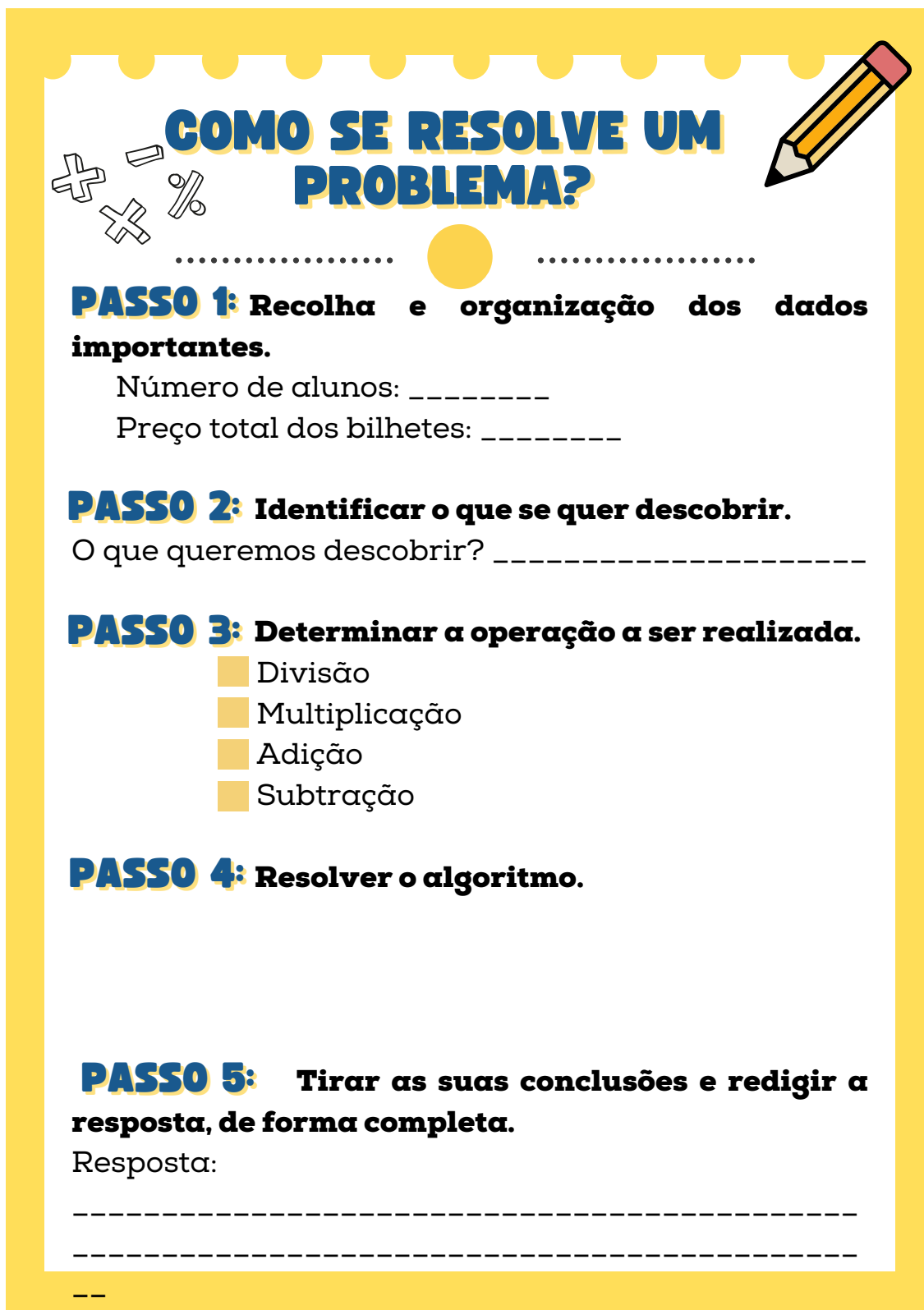


José устанавливает свой новый аквариум, чтобы поместить рыбу, которую он поймал в реке на выходных. когда он положил камень в аквариум, уровень воды поднялся, и Хосе смутился. Почему это случилось?

Обсудите со своим другом и представьте свое объяснение.

Адаптировано из Manual Segredos dos Números 4, Editora Raiz





COMO SE RESOLVE UM PROBLEMA?

..... ●

PASSO 1: Recolha e organização dos dados importantes.

Número de alunos: _____

Preço total dos bilhetes: _____

PASSO 2: Identificar o que se quer descobrir.

O que queremos descobrir? _____

PASSO 3: Determinar a operação a ser realizada.

- Divisão
- Multiplicação
- Adição
- Subtração


PASSO 4: Resolver o algoritmo.

PASSO 5: Tirar as suas conclusões e redigir a resposta, de forma completa.

Resposta:

--

Anexo J. Guião de atividade prática







MÃOS À OBRA:

..... ●

ATIVIDADE PRÁTICA!

1. Lê os materiais e o procedimento, com muita atenção.
2. Façam uma previsão do que vai acontecer.
3. Realizem a atividade prática descrita no procedimento.
4. Confrontem as vossas previsões com os vossos resultados.
5. Respondam à questão final: Qual dos alimentos tem maior volume? Justifiquem a vossa resposta.



Ovo	Batata	Lindo	
			
			O que vai acontecer ao nível da água?

PREVISÃO

MATERIAIS:

- Copo ou recipiente
- Água
- Caneta permanente
- Limão
- Batata
- Ovo

PROCEDIMENTO:

- 1.** Encher o copo/recipiente de água e marcar, com o marcador permanente, o nível da água;
- 2.** Encher um copo de água e marcar, com um marcador permanente, o nível da água no copo;
- 3.** Mergulhar o limão, marcar o nível da água, remover o limão;
- 4.** Mergulhar a batata, marcar o nível da água, remover a batata;
- 5.** Mergulhar o ovo, marcar o nível da água, remover o ovo.

Anexo K. Guião de atividade prática: O conceito de capacidade

NOME: _____ DATA: / / _____

MÃOS À OBRA:

A CAPACIDADE

ETAPA 1: PREVISÃO

Qual dos recipientes levará mais água? Os recipientes levarão mais, menos de um litro, ou um litro? Assinala com um X as tuas previsões para cada um dos recipientes.



RECIPIENTE	CAPACIDADE		
	< 1 LITRO	1 LITRO	> 1 LITRO



ETAPA 2: VERIFICAÇÃO

Realiza a experiência e regista os resultados na tabela abaixo. Ordena a capacidade de cada recipiente de 1 a 8, por ordem crescente.

RECIPIENTE	CAPACIDADE			ORDEN
	< 1 LITRO	1 LITRO	> 1 LITRO	



ETAPA 3: CONCLUSÃO



O que observaste? As tuas previsões correspondem à realidade? Qual é a relação entre litro, centilitro e mililitro? O que é a capacidade?



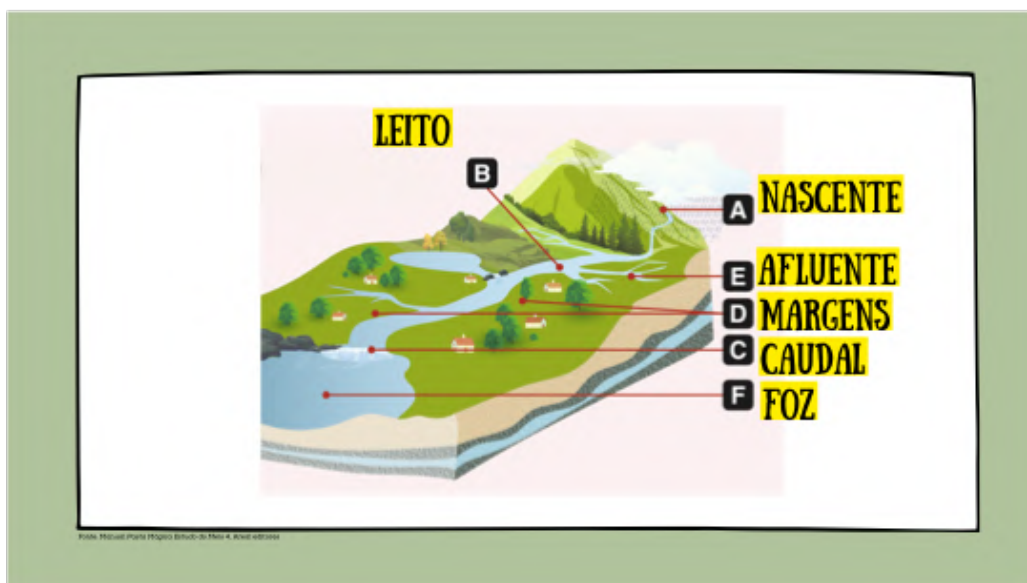
Anexo L. Atividade “Viagem ao Espaço!”

	VOO AIS3494	HORA DE EMBARQUE 10:30	PORTA BLAUE BLUME	LUGAR 1
NOME DO PASSAGEIRO NIKITA				
DE ASTORIA INTERNATIONAL SCHOL  PARA SISTEMA SOLAR				
DATA 4 DE MAIO 2023				
A PORTA DE EMBARQUE ENCERRA 40 MINUTOS ANTES DA PARTIDA				

	VOO AIS3494	HORA DE EMBARQUE 10:30	PORTA BLAUE BLUME	LUGAR 2
NOME DO PASSAGEIRO LISA				
DE ASTORIA INTERNACIONAL SCHOOL  PARA SISTEMA SOLAR				
DATA 4 DE MAIO 2023				
A PORTA DE EMBARQUE ENCERRA 40 MINUTOS ANTES DA PARTIDA				

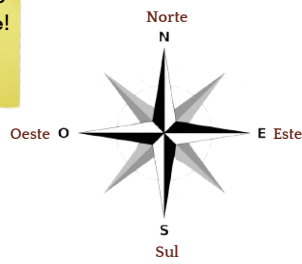


Anexo M. Rios de Portugal (e não só!)



RIOS DE PORTUGAL

A maioria dos rios portugueses corre de este para oeste!



Fonte: Manual Plano Mágico Estado do Meio 4, Arvel editores

RIOS DE PORTUGAL



Fonte: Manual Plano Mágico Estado do Meio 4, Arvel editores

ANTES DE COMEÇARMOS...

Português	Inglês	Russo
Nascente	Source	Источник
Foz	River mouth	Рот
Tamanho	Extension	Размер
Onde desagua?	Where does it drain to? (end)	Куда оно течет

RIO MINHO

Nascente: Serra da Meira, Espanha, Montes Cantábricos

Foz: junto à cidade de Caminha

Extensão: 340 km

Onde desagua?
Oceano Atlântico



RIOS DE PORTUGAL



Fonte: Manual Plano Mágico Estado do Meio-A. Arcaê editores

RIO DOURO

Nascente: Serra de Urbión, Espanha

Foz: junto à cidade do Porto

Extensão: 938 km

Onde desagua?
Oceano Atlântico



RIOS DE PORTUGAL



Fonte: Manual Plano Mágico Estado do Meio-A. Arcaê editores

RIO MONDEGO

Nascente: Serra da Estrela, Portugal

Foz: junto à cidade da Figueira da Foz.

Extensão: 220 km

Onde desagua?
Oceano Atlântico



RIOS DE PORTUGAL



Fonte: Manual Plano Mágico Estado do Meio-A, Arcaê editores

RIO TEJO

Nascente: Serra de Albarracín, Espanha

Foz: junto à cidade de Lisboa

Extensão: 1009 km

Onde desagua?
Oceano Atlântico



RIOS DE PORTUGAL



Fonte: Manual Plano Mágico Estado do Meio-A. Arcaê editores

RIO SADO

Nascente: Serra da Vigia, Portugal

Foz: junto à cidade de Setúbal

Extensão: 175 km

Onde desagua?
Oceano Atlântico



RIOS DE PORTUGAL



RIO GUADIANA

Nascente: lagoa da Regedoura, Espanha

Foz: junto à cidade de Vila Real de Santo António

Extensão: 810 km

Onde desagua?
Oceano Atlântico



RIOS DE PORTUGAL

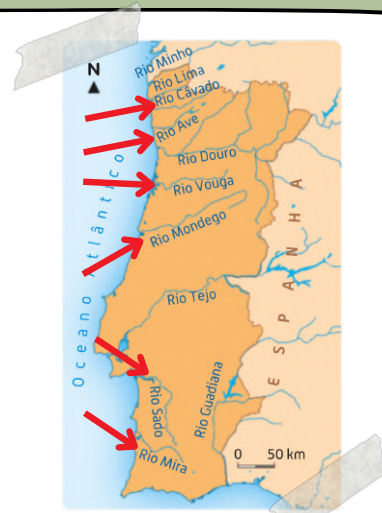
São rios internacionais, porque nascem em Espanha!



Fonte: Manual Plano Mágico Estudo do Meio 4, Arcaê editores

RIOS DE PORTUGAL

São rios nacionais, porque nascem em Portugal!



Fonte: Manual Plano Mágico Estudo do Meio 4, Arcaê editores

RIO VOLGA



Nascente: Colinas de Valdai, Rússia

Extensão: 3688 km

Onde desagua? Mar Cáspio



RIO VOLGA



Nascente: Colinas de Valdai, Rússia

Extensão: 3688 km

Onde desagua? Mar Cáspio



Este é o maior rio de todo o continente Europeu!

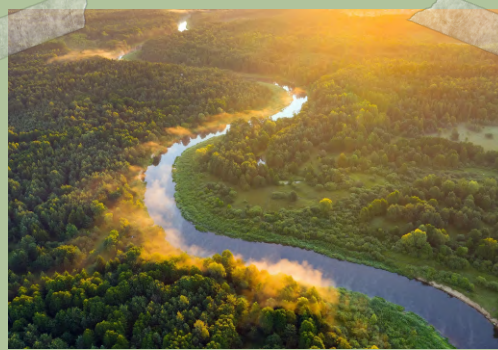
RIO BEREZINA



Nascente: Minsk,
Bielorrússia

Extensão: 561 km

Onde desagua? Mar
Cáspio



RIO BUG MERIDIONAL



Nascente: Cárpatos
Ucranianos

Extensão: 806 km

Onde desagua? Mar
Negro



RIO MENO (MAIN)



Nascente: Alta Francónia
(Oberfranken)

Extensão: 525 km

Onde desagua? Rio
Reno



RIO AMAZONAS



Nascente: Perú

Extensão: 6400 km

Onde desagua? Oceano
Atlântico



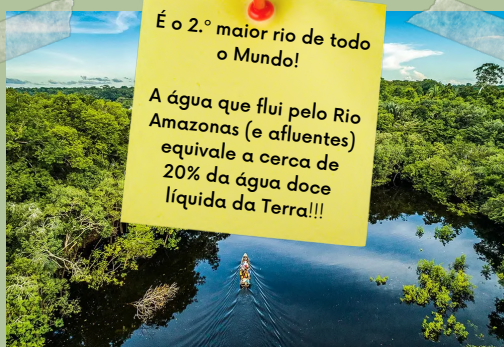
RIO AMAZONAS



Nascente: Perú

Extensão: 6400 km

Onde desagua? Oceano Atlântico



E QUAL É O MAIOR RIO DO MUNDO?



O RIO NILO!



Nascente: Lago Vitória,
Uganda / Floresta
Nyungwe, Ruanda.

Extensão: 6650 km

Onde desagua? Mar
Mediterrâneo



CATARATAS DO RIO NILO, NA ETIÓPIA



Anexo N. Elevações de Portugal (e não só!)



PRINCIPAIS ELEVÇÕES DE PORTUGAL



PRINCIPAIS ELEVÇÕES DE PORTUGAL



PRINCIPAIS ELEVACÕES DE PORTUGAL



Fonte: Manual Ponta Mágica Estudo do Meio 4. Azevedo editores

PRINCIPAIS ELEVACÕES DE PORTUGAL



Fonte: Manual Ponta Mágica Estudo do Meio 4. Azevedo editores



PRINCIPAIS ELEVÇÕES DE PORTUGAL

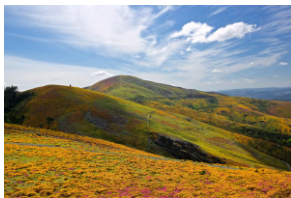


© pedro barros



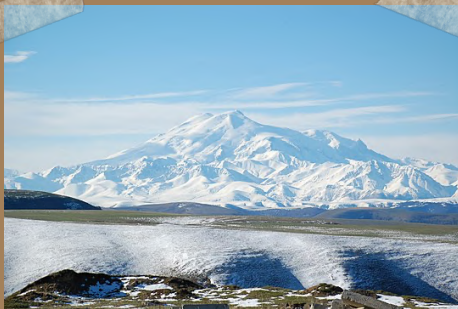
Fonte: Manual Plano Mágico Estudo do Meio 4. Azeved editores

PRINCIPAIS ELEVÇÕES DE PORTUGAL



Fonte: Manual Plano Mágico Estudo do Meio 4. Azeved editores

MONTE ELBRUS



Altitude: 5642 m

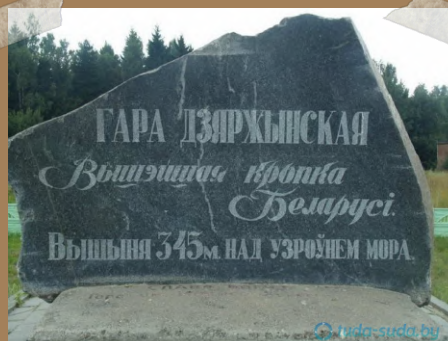
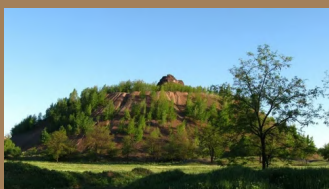


É a montanha mais alta do continente europeu!

DZYARZHYNISKAYA HARA



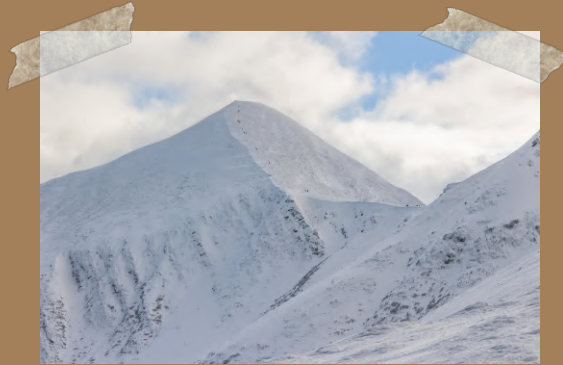
Altitude: 345 m



MONTANHA HOVERLA



Altitude: 2061 m



ZUGSPITZE



Altitude: 2962 m



PICO DA NEBLINA



Altitude: 2995,30 m



E QUAL É A MAIOR
ELEVAÇÃO DO
MUNDO?



O MONTE EVARESTE!

Altitude: 8 848 m



Localiza-se no continente asiático.


Faz parte da cordilheira dos Himalaias!



Anexo O. Quizz “Quem quer ser milionário?”

Quem quer ser milionário?

50:50



15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

Figura 1
Fonte: Pista Mágica Ilustrado do Meio 4, Arca Editora

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Qual é a fronteira terrestre de Portugal?

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

50:50

A: Oceano Atlântico B: Mar Mediterrâneo
 C: Espanha D: Península Ibérica

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Qual é a fronteira terrestre de Portugal?

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

50:50

A: Oceano Atlântico B: Mar Mediterrâneo
 D: Península Ibérica

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Qual é a fronteira marítima de Portugal?

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

50:50

A: Oceano Atlântico B: Mar Mediterrâneo

C: Oceano Pacífico D: Rio Tejo

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Qual é a fronteira marítima de Portugal?

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

50:50

B: Mar Mediterrâneo

C: Oceano Pacífico D: Rio Tejo

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Como se chama a linha que divide a Terra em dois hemisférios?

50:50

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

A: Equador B: Hemisfério Sul
 C: Hemisfério Norte D: Planisfério

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Como se chama a linha que divide a Terra em dois hemisférios?

50:50

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

3 B: Hemisfério Sul
 C: Hemisfério Norte D: Planisfério

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Quantos continentes existem?

50:50

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100


A: 4 B: 5
 C: 6 D: 3

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Quantos continentes existem?

50:50

A: 4 B: 5

C:  D: 3

15 ● €1 Milhão
14 ● € 500,000
13 ● € 250,000
12 ● € 125,000
11 ● € 64,000
10 ● € 32,000
9 ● € 16,000
8 ● € 8,000
7 ● € 4,000
6 ● € 2,000
5 ● € 1,000
4 ● € 500
3 ● € 300
2 ● € 200
1 ● € 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15 ● €1 Milhão
14 ● € 500,000
13 ● € 250,000
12 ● € 125,000
11 ● € 64,000
10 ● € 32,000
9 ● € 16,000
8 ● € 8,000
7 ● € 4,000
6 ● € 2,000
5 ● € 1,000
4 ● € 500
3 ● € 300
2 ● € 200
1 ● € 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Portugal localiza-se no continente...

50:50

A: Africano B: Americano

C: Asiático D: 

15 ● €1 Milhão
14 ● € 500,000
13 ● € 250,000
12 ● € 125,000
11 ● € 64,000
10 ● € 32,000
9 ● € 16,000
8 ● € 8,000
7 ● € 4,000
6 ● € 2,000
5 ● € 1,000
4 ● € 500
3 ● € 300
2 ● € 200
1 ● € 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Portugal localiza-se no continente...

50:50

A: Africano B: Americano

C: Asiático D: Europeu

15 ● €1 Milhão
14 ● € 500,000
13 ● € 250,000
12 ● € 125,000
11 ● € 64,000
10 ● € 32,000
9 ● € 16,000
8 ● € 8,000
7 ● € 4,000
6 ● € 2,000
5 ● € 1,000
4 ● € 500
3 ● € 300
2 ● € 200
1 ● € 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Observa a imagem atentamente.

Oceano Glacial Ártico
América do Norte
Oceano Atlântico
África
Eurásia
Oceano Índico
Oceania
Oceano Pacífico
América do Sul
Oceano Antártico
Antártida

Figura 2

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Como se chama o Oceano apontado no mapa?

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

50:50

A: Pacífico B: Atlântico

C: Índico D: Antártico

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Como se chama o Oceano apontado no mapa?

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

50:50

C: Índico B: Atlântico

C: Índico D: Antártico

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Em que ano Portugal aderiu à União Europeia?

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

50:50  



A: 1986 B: 1869


C: 1698 D: 1500

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Em que ano Portugal aderiu à União Europeia?

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

50:50  

 B: 1869

C: 1698 D: 1500

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15	●	€1 Milhão
14	●	€ 500,000
13	●	€ 250,000
12	●	€ 125,000
11	●	€ 64,000
10	●	€ 32,000
9	●	€ 16,000
8	●	€ 8,000
7	●	€ 4,000
6	●	€ 2,000
5	●	€ 1,000
4	●	€ 500
3	●	€ 300
2	●	€ 200
1	●	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

A melodia do hino da União Europeia foi retirado de uma obra...

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

50:50

A: dos Coldplay B: de Mozart

C: de Beethoven D: de Chopin

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

A melodia do hino da União Europeia foi retirado de uma obra...

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

50:50

A: dos Coldplay B: de Mozart

 D: de Chopin

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Qual é o país que faz fronteira com a Espanha?

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100


50:50

A: Itália B: Bélgica


C: Alemanha D: França

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Qual é o país que faz fronteira com a Espanha?

50:50  

A: Itália B: Bélgica

C: Alemanha 

15 ●	€1 Milhão
14 ●	€ 500,000
13 ●	€ 250,000
12 ●	€ 125,000
11 ●	€ 64,000
10 ●	€ 32,000
9 ●	€ 16,000
8 ●	€ 8,000
7 ●	€ 4,000
6 ●	€ 2,000
5 ●	€ 1,000
4 ●	€ 500
3 ●	€ 300
2 ●	€ 200
1 ●	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15 ●	€1 Milhão
14 ●	€ 500,000
13 ●	€ 250,000
12 ●	€ 125,000
11 ●	€ 64,000
10 ●	€ 32,000
9 ●	€ 16,000
8 ●	€ 8,000
7 ●	€ 4,000
6 ●	€ 2,000
5 ●	€ 1,000
4 ●	€ 500
3 ●	€ 300
2 ●	€ 200
1 ●	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Observa as bandeiras atentamente.

A.  B. 

C.  D. 

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Qual das bandeiras corresponde à Bandeira da União Europeia?

50:50  

A: Bandeira A B: Bandeira B

C: Bandeira C D: Bandeira D

15 ●	€1 Milhão
14 ●	€ 500,000
13 ●	€ 250,000
12 ●	€ 125,000
11 ●	€ 64,000
10 ●	€ 32,000
9 ●	€ 16,000
8 ●	€ 8,000
7 ●	€ 4,000
6 ●	€ 2,000
5 ●	€ 1,000
4 ●	€ 500
3 ●	€ 300
2 ●	€ 200
1 ●	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Qual das bandeiras corresponde à Bandeira da União Europeia?

50:50

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

B: Bandeira B

C: Bandeira C

D: Bandeira D

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

O Nikita e o Roman nasceram na...

50:50

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

A: Bielorrússia

B: Rússia

C: Itália

D: Ucrânia

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

O Nikita e o Roman nasceram na...

50:50

15 ● €1 Milhão
 14 ● € 500,000
 13 ● € 250,000
 12 ● € 125,000
 11 ● € 64,000
 10 ● € 32,000
 9 ● € 16,000
 8 ● € 8,000
 7 ● € 4,000
 6 ● € 2,000
 5 ● € 1,000
 4 ● € 500
 3 ● € 300
 2 ● € 200
 1 ● € 100

A: Bielorrússia

C: Itália

D: Ucrânia

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Em que país nasceu o Filipe?

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

50:50

A: Itália B: Portugal

C: Espanha D: Brasil

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Em que país nasceu o Filipe?

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

50:50

A: Itália B: Portugal

C: Espanha

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

O Chigo e a Lucia são da...

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

50:50  

A: Alemanha B: Bélgica

C: Espanha D: Luxemburgo

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

O Chigo e a Lucia são da...

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

50:50  

 B: Bélgica

C: Espanha D: Luxemburgo

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

O Dima e a Liza são da...

15	•	€1 Milhão
14	•	€ 500,000
13	•	€ 250,000
12	•	€ 125,000
11	•	€ 64,000
10	•	€ 32,000
9	•	€ 16,000
8	•	€ 8,000
7	•	€ 4,000
6	•	€ 2,000
5	•	€ 1,000
4	•	€ 500
3	•	€ 300
2	•	€ 200
1	•	€ 100

50:50  

A: Ucrânia B: Itália

C: Bielorrússia D: Rússia

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

O Dima e a Liza, são da...

50:50

15 ● €1 Milhão
14 ● € 500,000
13 ● € 250,000
12 ● € 125,000
11 ● € 64,000
10 ● € 32,000
9 ● € 16,000
8 ● € 8,000
7 ● € 4,000
6 ● € 2,000
5 ● € 1,000
4 ● € 500
3 ● € 300
2 ● € 200
1 ● € 100

B: Itália

C: Bielorrússia

D: Rússia

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

15 ● €1 Milhão
14 ● € 500,000
13 ● € 250,000
12 ● € 125,000
11 ● € 64,000
10 ● € 32,000
9 ● € 16,000
8 ● € 8,000
7 ● € 4,000
6 ● € 2,000
5 ● € 1,000
4 ● € 500
3 ● € 300
2 ● € 200
1 ● € 100

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Em que país nasceu o Mark?

50:50

15 ● €1 Milhão
14 ● € 500,000
13 ● € 250,000
12 ● € 125,000
11 ● € 64,000
10 ● € 32,000
9 ● € 16,000
8 ● € 8,000
7 ● € 4,000
6 ● € 2,000
5 ● € 1,000
4 ● € 500
3 ● € 300
2 ● € 200
1 ● € 100

A: Rússia

B: Bielorrússia

C: Polónia

D: Ucrânia

© Mark E. Damon - All Rights Reserved

Em que país nasceu o Mark?

50:50

15 ● €1 Milhão
14 ● € 500,000
13 ● € 250,000
12 ● € 125,000
11 ● € 64,000
10 ● € 32,000
9 ● € 16,000
8 ● € 8,000
7 ● € 4,000
6 ● € 2,000
5 ● € 1,000
4 ● € 500
3 ● € 300
2 ● € 200
1 ● € 100

A: Rússia

C: Polónia

D: Ucrânia



Anexo P. Grelhas de avaliação formativa

MATEMÁTICA: ÁREA E VOLUME (QUIZZ NEARPOD)			
DATA: 22 DE MAIO			
Aluno	Resultado (num máximo de 10 pontos)	Percentagem 0-100%	Apreciação qualitativa
A1	6/10	60%	Suficiente
A2	5/10	50%	Suficiente (-)
A3	4/10	40%	Insuficiente
A4	8/10	80%	Bom
A5	7/10	70%	Bom (-)
A6	8/10	80%	Bom
A7	5/10	50%	Suficiente (-)
A8	5/10	50%	Suficiente (-)
A9	5/10	50%	Suficiente (-)
A10	5/10	50%	Suficiente (-)
A11	6/10	60%	Suficiente
A12	7/10	70%	Bom (-)
A13	5/10	50%	Suficiente (-)
A14	9/10	90%	Muito Bom
A15	4/10	40%	Insuficiente
A16	5/10	50%	Suficiente
A17	8/10	80%	Bom
Média da turma: 60%			

**PORTUGUÊS: FUNÇÕES SINTÁTICAS + TIPOS DE FRASE (QUIZZ
NEARPOD)**

DATA: 24 DE MAIO

Aluno	Resultado (num máximo de 13 pontos)	Percentagem 0- 100%	Apreciação qualitativa
A1	9/13	69%	Suficiente (+)
A2	11/13	85%	Bom
A3	6/13	46%	Insuficiente
A4	7/13	54%	Suficiente
A5	10/13	77%	Bom
A6	7/13	54%	Suficiente
A7	11/13	85%	Bom
A8	11/13	85%	Bom
A9	11/13	85%	Bom
A10	11/13	85%	Bom
A11	7/13	54%	Suficiente
A12	12/13	92%	Muito Bom
A13	10/13	77%	Bom
A14	10/13	77%	Bom
A15	12/13	92%	Muito Bom
A16	11/13	85%	Bom
A17	8/13	62%	Suficiente
Média da turma: 74%			

**EXPRESSÃO PLÁSTICA + ÁREA DE PROJETO: CONSTRUÇÃO E
PINTURA DO MAPA
DATA: 25/05/2023**

Critério x Aluno	Pinta o país que lhe foi atribuído, respeitando os limites (40%)	Revela empenho, participação e comportamento adequado durante a realização da atividade (40%)	Revela sentido estético perante a atividade (20%)	Total (0-100%)	Apreciação quantitativa
A1	35	30	20	85	Bom
A2	35	35	20	90	Muito Bom
A3	25	35	20	80	Bom
A4	35	35	20	90	Muito Bom
A5	35	30	20	85	Bom
A6	25	35	20	80	Bom
A7	35	30	20	85	Bom
A8	35	25	20	80	Bom
A9	35	25	20	80	Bom
A10	35	35	20	90	Muito Bom
A11	30	25	20	75	Bom
A12	35	35	20	90	Muito Bom
A13	35	35	20	90	Muito Bom
A14	35	35	20	90	Muito Bom
A15	35	35	20	90	Muito Bom
A16	35	30	20	85	Bom
A17	35	35	20	90	Muito Bom
Média da turma: 85,5% (Bom)					

ESTUDO DO MEIO: PORTUGAL NA EUROPA E NO MUNDO
QUIZZ “QUEM QUER SER MILIONÁRIO?”
DATA: 26 DE JUNHO

Aluno	Resultado (num máximo de 15 pontos)	Percentagem 0-100%	Apreciação qualitativa
A1	15/15	100%	Muito Bom
A2	14/15	93%	Muito Bom
A3	14/15	93%	Muito Bom
A4	14/15	93%	Muito Bom
A5	14/15	93%	Muito Bom
A6	14/15	93%	Muito Bom
A7	14/15	93%	Muito Bom
A8	14/15	93%	Muito Bom
A9	13/15	87%	Bom (+)
A10	13/15	87%	Bom (+)
A11	13/15	87%	Bom (+)
A12	12/15	80%	Bom (+)
A13	12/15	80%	Bom (+)
A14	12/15	80%	Bom (+)
A15	10/15	67%	Suficiente (+)
A16	8/15	53%	Suficiente (-)
A17	7/15	47%	Insuficiente (+)
Média da turma: 83% (Bom)			

Anexo Q. Grelha de avaliação final dos objetivos do PI

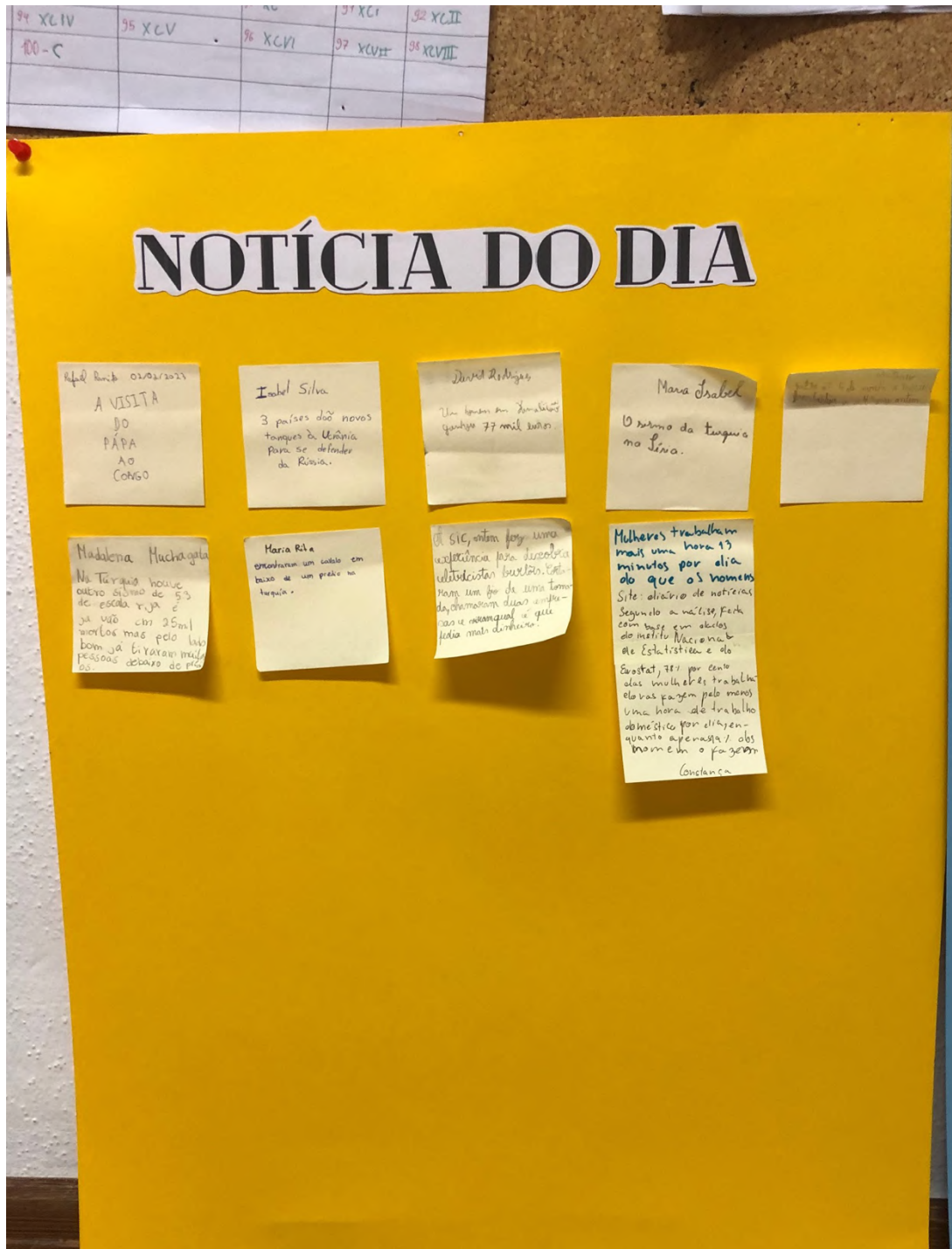
(i) Desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita.								(ii) Desenvolver a competência de abertura, respeito e valorização da diversidade cultural na relação com o grupo-turma.			
Indicador x Aluno	1.1.Exprime-se por iniciativa própria.	1.2.Express a-se com clareza.	1.3.Constrói textos coerentes e coesos. *	1.4.Compreende o essencial dos textos/enunciados lidos e/ou ouvidos.	1.5.Escreve com correção ortográfica. *	1.6.Apoia o seu par, contribuindo para a sua própria aprendizagem.	1.7.Recebe apoio do seu par, contribuindo para a sua aprendizagem.	2.1.Manifesta interesse em aprender mais sobre outras crenças, valores, tradições e visões do mundo.	2.2. Manifesta interesse em trabalhar com colegas oriundos de culturas diferentes.	2.3.Trata todos os colegas com respeito independentemente dos seus antecedentes culturais.	2.4.Manifesta respeito por diferentes opiniões, visões do mundo e formas de vida diferentes das suas.
A1	S	R	R	R	R	S	AV	R	R	S	S
A2	R	AV	AV	AV	AV	AV	AV	R	AV	S	S
A3	S	S	AV	AV	AV	N	N	AV	N	AV	AV
A4	S	S	AV	S	AV	N	N	AV	AV	AV	AV
A5	S	S	R	S	R	S	AV	S	S	S	S
A6	R	R	AV	AV	AV	N	N	AV	AV	AV	AV
A7	S	S	AV	AV	AV	N	N	AV	R	S	S
A8	S	R	R	R	R	S	AV	S	S	S	S
A9	S	AV	AV	R	AV	N	AV	AV	N	AV	R
A10	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	N	AV	R
A11	R	R	AV	AV	R	AV	AV	AV	N	AV	AV
A12	S	S	R	R	R	AV	AV	AV	N	AV	AV
A13	AV	AV	**	**	**	N	AV	AV	N	R	R
A14	S	S	S	S	S	R	AV	S	AV	R	S
A15	S	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	S	S
A16	R	R	AV	R	AV	N	N	R	N	S	S
A17	AV	AV	**	**	**	N	AV	AV	AV	AV	AV
Pontuação obtida	59	51	36	41	37	34	29	48	33	50	53
Pontuação máxima	68	68	60	60	60	68	68	68	68	68	68
Taxa de sucesso	86,7%	75%	60%	68,3%	61,7%	50%	42,6%	70,6%	48,5%	73,5%	77,9%
Taxa de sucesso do objetivo	63,06%							67,63%			

Anexo R. Fragilidades e potencialidades das turmas de 2.ºCEB

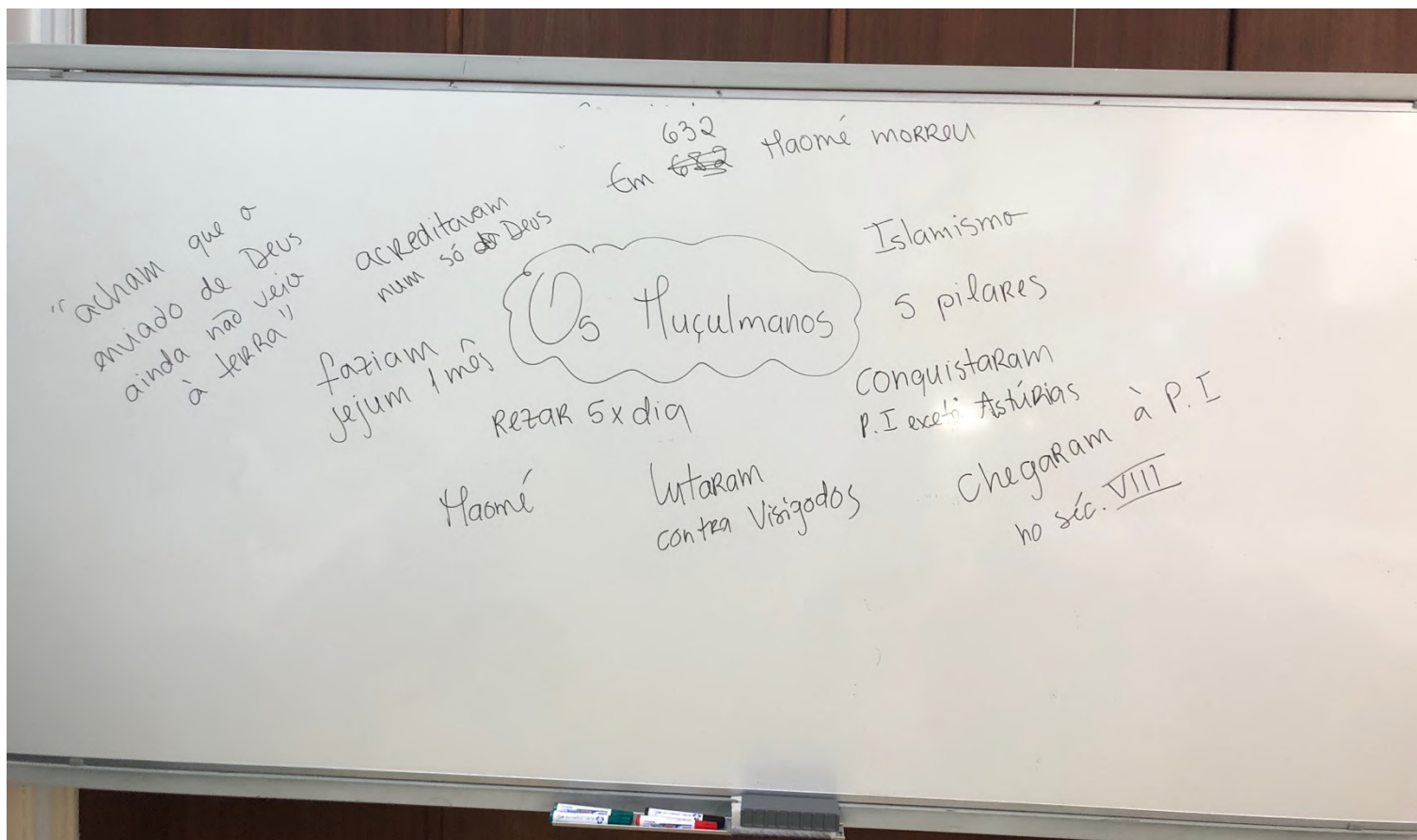
POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Competências sociais	
<p>5.º F</p> <ul style="list-style-type: none"> • São alunos muito participativos; • Trabalham bem em grupo; • Alunos interessados. 	<p>5.º F</p> <ul style="list-style-type: none"> • Turma agitada, com alguns focos de distração, sobretudo os rapazes; • Grande desordem na participação, alunos entusiasmam-se tanto que não respeitam as regras básicas de interação; • Desonestos (ex. mentem quando não fazem o TPC, dizendo que fizeram); • Desconcentram e destabilizam muito facilmente; • Fazem troça dos colegas quando surge a oportunidade; • Dificuldades de exprimir opiniões e de argumentar.
<p>5.º H</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunos calmos e empenhados; • Na generalidade, a turma é participativa; • Os alunos ajudam-se uns aos outros; • Trabalham bem em grupo; • Alunos atentos. 	<p>5.º H</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desonestos (mentem quando não fazem o TPC, dizendo que fizeram, dizem que sabem quando não sabem...); • Distraem-se com alguma facilidade; • Os alunos mais inseguros não participam de forma voluntária (são sempre os mesmos a participar); • Dificuldades de exprimir opiniões e de argumentar.
Português	
<p>5.º F</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revelam facilidade com a formação de palavras; • Alunos revelam facilidade ao nível leitura, leem com fluência, ritmo e entoação; • Revelam dominar bem os graus dos adjetivos. 	<p>5.º F</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades sobretudo no domínio da escrita e expressão oral; • Dificuldade geral nos pronomes átonos; • Interferência do Português do Brasil na linguagem dos alunos; • Erros ortográficos; • Alunos revelam ter um vocabulário pouco diversificado.
<p>5.º H</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revelam facilidade com a formação de palavras; 	<p>5.º H</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades no domínio da escrita e expressão oral;

<ul style="list-style-type: none"> • Conseguem identificar com relativa facilidade os recursos expressivos; • Revelam dominar bem o conteúdo dos graus dos adjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos falam baixo nas suas intervenções, o que compromete a transmissão da sua mensagem; • Pouca capacidade de compreensão de palavras desconhecidas (não conseguem procurar estratégias para tentar perceber o significado, como por exemplo através do contexto); • Alunos escrevem com erros ortográficos; • Dificuldades em nomear sinónimos de determinada palavra; • Alunos leem baixo, com pouca entoação. Outras vezes, leem demasiado rápido e baixo; • Dificuldades na interpretação; • Alunos revelam ter um vocabulário pouco diversificado.
História e Geografia de Portugal	
<p>5.º F</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelam interesse pela disciplina; • Os resultados são mais satisfatórios na disciplina de HGP, comparativamente ao Português; • Relativa facilidade com a numeração romana; • Alunos revelam uma curiosidade geral pela disciplina; • Procuram esclarecer as dúvidas uns dos outros relativas à matéria. 	<p>5.º F</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revelam dificuldades na ordenação cronológica; • Revelam dificuldades em mobilizar conhecimentos (nomeadamente do papel para o questionamento ativo); • Dificuldade em analisar documentos (escritos); • Estão um pouco atrasados no programa.
<p>5.º H</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelam interesse pela disciplina; • Os resultados são mais satisfatórios na disciplina de HGP, comparativamente ao Português; <p>Alunos muito curiosos sobre os factos históricos que estudam.</p>	<p>5.º H</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos ainda não dominam a contagem do tempo em numeração romana; • Dificuldade em analisar documentos (escritos); • Estão um pouco atrasados no programa.


Anexo S. Rotina “Notícia do dia”



Anexo T. Brainstorm "O que sabemos sobre os muçulmanos?"



Anexo U. Guião de apresentação do livro



GUIÃO DE APRESENTAÇÃO

..... DO

LIVRO

28 DE MARÇO

PASSO 1: ESCOLHER UM LIVRO DO MEU INTERESSE
(PREFERENCIALMENTE DO PLANO NACIONAL DE LEITURA)


PASSO 2: LER O LIVRO

PASSO 3: APRESENTAR O LIVRO À TURMA NO DIA 28 DE MARÇO.

PARA A APRESENTAÇÃO:

- 1. Classificar a obra quanto ao género textual.**
- 2. Identificar o autor da obra.**
- 3. Resumir a história.**
- 4. Apresentar e justificar a opinião pessoal sobre o livro.**
- 5. Escolher um pequeno excerto do seu gosto para ler à turma.**

Usa a tua criatividade!



BOAS LEITURAS!

Anexo V. Oficina de escrita: O texto narrativo (fábula)

GUIÃO DE REDAÇÃO

..... de

TEXTO NARRATIVO

O PASSO-A-PASSO PARA ESCREVERES UM TEXTO NARRATIVO PERFEITO!

Este cartão de redação tem uma borda azul com uma fita decorativa no topo. No canto superior direito, há um ícone de um lápis amarelo com uma ponta vermelha. O título 'GUIÃO DE REDAÇÃO' está em letras azuis e amarelas. Abaixo dele, há um círculo amarelo com a palavra 'de' no centro, flanked por pontos de suspensão. O tema 'TEXTO NARRATIVO' está escrito em letras azuis e amarelas sobre um fundo amarelo com uma grade. Na base, uma faixa amarela contém o texto 'O PASSO-A-PASSO PARA ESCREVERES UM TEXTO NARRATIVO PERFEITO!'.

O TEXTO NARRATIVO

Participante: personagem do texto que narra a história em que participa.

Narrador
Não-participante: limita-se a contar a história; não entra na ação.

Espaço (onde)
Lugar(es) onde decorre a ação. Podem ser interiores (ex. uma casa, uma escola...) ou exteriores (ex. uma floresta, uma praia...)

Tempo (quando)
Momento em que se passa a ação. Podem usar-se expressões que se referem a partes do dia, a meses, a estações do ano, a anos, a séculos ou advérbios de tempo.

Personagens (quem)
Entidades, reais ou imaginárias que participam na história.

Fonte: Manual Passos em Direção, 5.º ano, Português e Manual Guiões, 5.º ano, Português

Este cartão de definições tem uma borda azul com uma fita decorativa no topo. No canto superior direito, há um ícone de um lápis amarelo com uma ponta vermelha. O título 'O TEXTO NARRATIVO' está em letras azuis e amarelas. Abaixo dele, há quatro blocos de texto em cartões amarelos com cantos dobrados, cada um com um ícone de uma fita azul. Os blocos definem 'Participante', 'Narrador Não-participante', 'Espaço (onde)' e 'Tempo (quando)'. Na base, há um bloco de texto em um cartão amarelo com cantos dobrados que define 'Personagens (quem)'. Na base do cartão, há uma linha de texto em fonte pequena: 'Fonte: Manual Passos em Direção, 5.º ano, Português e Manual Guiões, 5.º ano, Português'.

O TEXTO NARRATIVO

Ação

Situação inicial: descrição das personagens, do tempo e do espaço.

Desenvolvimento: relato da situação problema e das peripécias que ajudam ou dificultam a resolução do problema.

Conclusão: resolução do(s) problema(s). Tratando-se de uma fábula, incluir a Moralidade.

Fonte: Manual Fátimas em Linha, 3.º ano, Português e Manual Escólio, 3.º ano, Português

AGORA, IRÁS ESCREVER UM TEXTO NARRATIVO, NOMEADAMENTE UMA FÁBULA, COM BASE NA SEQUÊNCIA DE IMAGENS:



Fonte das figuras: Manual Escólio, 3.º ano, Português, Fátimas



PASSO 2: REDAÇÃO DO TEXTO



PASSO 1: PLANIFICAÇÃO DO TEXTO



Introdução	-personagens -tempo -espaço	
Desenvolvimento	-perípcia(s)/ problema(s)/ acontecimento(s)	
Conclusão	-resolução do(s) problema(s) -moralidade	

PASSO 3: REVISÃO DO TEXTO

Por último, confirma se cumpriste os objetivos desta tarefa.

Descritor		
Inclui informação sobre o tempo e o espaço da ação.		
Identifiquei e caracterizei as personagens.		
Apresentei a situação a partir da qual se desenvolve a história.		
Organizei os acontecimentos de forma lógica.		
Estruturei o texto em: introdução, desenvolvimento e conclusão.		
Organizei a minha informação em parágrafos.		
Na conclusão, incluí a moralidade da história.		
Escrevi com correção, usando vocabulário adequado e pontuação.		

Adaptado de Manual História em Língua Portuguesa 2.º ano, Português e Manual História em Língua Portuguesa 3.º ano, Português

Anexo W. Oficina de escrita: A carta



GUIÃO DE REDAÇÃO

..... de

CARTA

O PASSO-A-PASSO PARA ESCREVERES A CARTA PERFEITA!

A CARTA

A carta é um texto que se usa para comunicar com alguém que está distante. Pode ser usada para diversos fins: transmitir informação, fazer pedidos ou reclamações, expressar opiniões e sentimentos. Existem dois tipos de carta:

Carta formal
Dirigida a alguém desconhecido ou afastado de nós. Recorre-se, por isso, a linguagem e vocabulário cuidados e a frases elaboradas. As formas de tratamento são formais.
Ex: "Excelentíssimo Senhor" "Com os melhores cumprimentos".

Carta informal
Dirigida a um amigo ou familiar, com quem se tem uma relação próxima. Recorre-se, por isso, a linguagem mais descontraída e espontânea. As frases são simples e as formas de tratamento são informais.
Ex: "Olá?" "Tudo bem?" "Beijinhos"

Exemplo de carta:

Querida Sra. Kennedy,
Estamos todas envergonhadas com o nosso comportamento desta manhã e pedimos que aceite as nossas mais sinceras desculpas. Não queríamos que o gato a assustasse daquela maneira. Por favor: perdoo-nos. Se o fizer, prometemos que nunca mais pregamos partidas. Vamos comportar-nos muito melhor e trabalhar a sério. [...]
Com toda a consideração

Enyd Blyton, 2015. *As Gémeas no Colégio de Santa Clara*. 19.ª ed. Trad. Susana Ferreira e Bárbara Soares. Porto: Oficina do Livro (p. 123)

Saudação
Introdução
Desenvolvimento
Conclusão
Fórmula de despedida

Fonte: Manual Português em Língua 5.º ano, Português e Manual Inglês 5.º ano, Português

A CARTA: ESTRUTURA

1. Local, data (opcional)

Local e data de momento de redação da carta.

2. Saudação

Forma de iniciar a carta e cumprimentar o remetente.

3. Introdução

Apresentação do assunto.

4. Desenvolvimento

Explicação e detalhes do assunto.

5. Conclusão

Encerramento do assunto principal.

6. Fórmula de despedida

Encerramento da carta e despedimento do destinatário.

7. Assinatura

Do remetente da carta, em manuscrito.

8. P.S. (opcional)

post scriptum (em latim) significa "o que se escreve depois de assinado".

AGORA, IRÁS ESCREVER UMA CARTA AO PRESIDENTE DA REPÚBLICA SOBRE UM ASSUNTO À TUA ESCOLHA.

PODES, POR EXEMPLO, FAZER UM PEDIDO, DAR UMA SUGESTÃO OU TRANSMITIR UMA INFORMAÇÃO.

NÃO TE ESQUEÇAS DE UTILIZAR O REGISTO LINGUÍSTICO ADEQUADO!

Fonte das figuras: Manual Educativo, 5.º ano, Português, Porto Editora



PASSO 1: PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

Local, data (opcional)	
Saudação	
Introdução	
Desenvolvimento	
Conclusão	
(CORPO DA CARTA)	
Fórmula de despedida	
Assinatura	
P.S. (opcional)	

PASSO 2: REDAÇÃO DA CARTA


PASSO 3: REVISÃO DO TEXTO

Por último, confirma se cumpriste os objetivos desta tarefa.

Descritor		
Selecionei corretamente o tipo de carta a escrever (formal ou informal) perante a situação descrita na enunciação.		
Planifiquei previamente o texto.		
Indiquei o local e a data da escrita da carta.		
Incluí uma fórmula de saudação do destinatário.		
Estruturei a carta em: introdução, desenvolvimento e conclusão.		
Utilizei frases curtas e coloquiais.		
Inseri uma fórmula de despedida e assinei a carta.		
Escrevi com correção, usando vocabulário adequado, e pontuação.		
Relei o texto que escrevi.		


Adaptado de Manual Português em Língua 3.º ano, Português e Manual 2.º ano, 3.º ano, Português

Anexo X. PowerPoint sobre as funções sintáticas



**FUNÇÕES SINTÁTICAS:
SUJEITO, VOCATIVO E
PRÉDICADO**

Português, 5.º ano, Gramática



O SUJEITO

- Grupo nominal.
- O sujeito corresponde à pessoa, objeto ou ser que pratica ação.
- Responde à pergunta "quem", ou "o que é".

Exemplo 1

A professora chegou.

↓
Sujeito
↓
Quem?

Exemplo 2

O livro é divertido.

↓
Sujeito
↓
O que é (divertido)?

O SUJEITO



- O sujeito é constituído por um ou mais **nomes** ou **pronomes** e surge, geralmente, à **esquerda** do verbo.

Ex: **Eles** terminaram o teste.



Sujeito: pronome (Eles)

O SUJEITO pode ser



SIMPLES



Eu adoro aprender.
(Um nome/pronome)



COMPOSTO

Eu e os meus alunos
adoramos aprender.
(Dois ou + nomes/pronomes)

VAMOS PRATICAR!



Identifiquem o sujeito das frases:

A Francisca e as amigas estão na biblioteca.

Eles vão para a aula de música.

Os alunos adoraram ver aquele filme.

Estes exercícios são muito desafiantes.

VAMOS PRATICAR!



Identifiquem o sujeito das frases:

A Francisca e as amigas estão na biblioteca.

Eles vão para a aula de música.

Os alunos adoraram ver aquele filme.

Estes exercícios são muito desafiantes.

VAMOS PRATICAR!



Agora, classifiquem o sujeito das frases: simples ou composto?

A Francisca e as amigas estão na biblioteca.

Eles vão para a aula de música.

Os alunos adoraram ver aquele filme.

Estes exercícios são muito desafiantes.

VAMOS PRATICAR!



Agora, classifiquem o sujeito das frases: simples (SS) ou composto (SC)?

A Francisca e as amigas estão na biblioteca. SC

Eles vão para a aula de música. SS

Os alunos adoraram ver aquele filme. SS

Estes exercícios são muito desafiantes. SS

O VOCATIVO

- Identifica a pessoa com quem se fala/que se interpela/por quem se chama diretamente.
- É sempre delimitado por vírgulas e pode surgir em diferentes posições na frase.

Exemplos



José, empresta-me o teu livro, por favor.

Empresta-me o teu livro, José, por favor.

Empresta-me o teu livro, por favor, José.

VAMOS PRATICAR!



Identifica o vocativo nas frases:

- a) Este filme, Rodrigo, é fenomenal!
- b) Sheila, a Matilde está no refeitório?
- c) Hoje não posso ir à tua casa, Mariana.

VAMOS PRATICAR!



Identifiquem o vocativo nas frases:

- a) Este filme, **Rodrigo**, é fenomenal!
- b) **Sheila**, a Matilde está no refeitório?
- c) Hoje não posso ir à tua casa, **Mariana**.

VAMOS PRATICAR



Agora, coloquem a vírgula e isolem o vocativo:

- a) Devolve-me o meu livro de Português Henrique.
- b) Ó Antônio emprestas-nos a tua bola?
- c) Bom dia senhor João preciso de quatro cartolinas.

VAMOS PRATICAR!



Agora, coloquem a vírgula e isolem o vocativo:

- a) Devolve-me o meu livro de Português, Henrique.
- b) Ó Antônio, emprestas-nos a tua bola?
- c) Bom dia, senhor João, preciso de quatro cartolinas.

O PREDICADO

O predicado corresponde ao grupo verbal da frase, englobando o verbo e os complementos.

Responde à pergunta



O quê?/O que é que aconteceu?

Os alunos gostaram da visita de estudo.

↓
Predicado

↓
O quê?/O que é que aconteceu?

VAMOS PRATICAR!



Identifiquem o predicado das frases:

A Francisca e as amigas estão na biblioteca.

Eles vão para a aula de música.

Os alunos adoraram ver aquele filme.

Estes exercícios são muito desafiantes.

VAMOS PRATICAR!



Identifiquem o predicado das frases:

A Francisca e as amigas **estão na biblioteca.**

Eles **vão para a aula de música.**

Os alunos **adoraram ver aquele filme.**

Estes exercícios **são muito desafiantes.**



HOJE APRENDEMOS A...

1. Identificar as seguintes funções sintáticas:

- sujeito (simples e composto);
- vocativo;
- predicado.



Anexo Y. F.B.I. da Gramática

Caso em investigação: Advérbios à solta.

TOP SECRET
CONFIDENTIAL
TOP SECRET

Pista n.º 1: Identificação dos advérbios

ndo _____ Onde...? _____ Como...?
depressa _____ mal _____ agradavelmente _____
pouco _____ devagar _____ bem _____

Caso em investigação: Advérbios à solta!

TOP SECRET
CONFIDENTIAL
TOP SECRET

Resolução do caso

Nome do grupo 1 de advérbios: **ADVÉRBIOS DE NEGAÇÃO**

Identificação do(s) advérbo(s) none

Identificação do tipo de crime que este grupo de advérbios comete.
Itorribulera um sauto negativo à pena.

Exemplo de um crime cometido
A profano no gado de miúdo de onças.
Peque o cardo de colmo.

Assinatura do investigador: Daligo

Departamento: F.B.I. da Gramática

Caso em investigação: Advérbios à solta.

TOP SECRET
CONFIDENTIAL
TOP SECRET

Descrição do sucedido

Os advérbios fugiram da gramática e andam a fazer coisas perigosíssimas! Misturaram-se todos e nenhum leitor nem escritor os consegue distinguir. Juntos, eles lançam o terror e a confusão: modificam os verbos, os adjetivos, outros advérbios e por vezes até frases inteiras!

Por isso peço-lhe, xelentíssimo investigador, que resolva este caso! Organize-os por grupos, identifique-os, identifique os crimes que cometem e refira um exemplo de crime por cada grupo de advérbios.

Tem quatro pistas ao seu dispor, reunidas pelos nossos melhores detetives.

Tenha cuidado na sua investigação e boa sorte!

Michael Rosenberg
(Chefe do Departamento da Gramática)

TOP SECRET
CONFIDENTIAL
TOP SECRET

Departamento: F.B.I da Gramática

Caso em investigação: Advérbios à solta.



Descrição do sucedido

Os advérbios fugiram da gramática e andam a fazer coisas perigosíssimas! Misturaram-se todos e nenhum leitor nem escritor os consegue distinguir. Juntos, eles lançam o terror e a confusão: modificam os verbos, os adjetivos, outros advérbios e por vezes até frases inteiras!

Por isso peço-lhe, exelentíssimo investigador, que resolva este caso! Organize-os por grupos, identifique-os, identifique os crimes que cometem e refira um exemplo de crime por cada grupo de advérbios.

Tem quatro pistas ao seu dispor, reunidas pelos nossos melhores detetives.

Tenha cuidado na sua investigação e boa sorte!

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Michael Aschurst'.

(Chefe do Departamento da Gramática)

Caso em investigação: Advérbios à solta.



Pista n.º1: Identificação dos advérbios

não	Onde...?		agradavelmente	Como...?
		mal		
depressa				bem
	pouco	assim	devagar	
sim				
	demasiado	tarde	cedo	antes
mais				tanto
		depois	tão	
bastante	menos			Porque...?
		muito		
aqui	ali	af	quanto	
				longe
	quase		amanhã	
Quando...?	hoje			nunca
		Ontem	já	
fora	acolá			
		perto		Porquê...?

outros advérbios terminados em mente

Caso em investigação: Advérbios à solta.



***Pista n.º2: Identificação dos crimes ***

Indicam uma informação de tempo.

Das informações sobre a quantidade ou grau.

Indicam uma informação sobre o modo como decorreu a ação.

Indicam uma informação de lugar.

Atribuem um valor afirmativo à frase.

Introduzem uma pergunta, exprimindo uma ideia de tempo, de lugar, de modo ou de causa.

Atribuem um valor negativo à frase.

Caso em investigação: Advérbios à solta.



***Pista n.º3: Exemplos de crimes ***

O professor não gosta de viajar de avião, prefere andar de carro.

Sim, gosto muito de estudar.

Ontem choveu bastante.

Quando é que começam as férias?

Amanhã faremos o teste de avaliação.

A minha mãe comprou-me este chocolate lfi ao supermercado.

A tartaruga avançou lentamente na corrida.

Caso em investigação: Advérbios à solta!



Resolução do caso

Nome do grupo I de advérbios: **ADVÉRBIOS DE NEGAÇÃO**

Identificação do(s) advérbio(s) **[REDACTED]**

Identificação do tipo de crime que este grupo de advérbios comete:
[REDACTED]

Exemplo de um crime cometido:
[REDACTED]

Assinatura do investigador:
[REDACTED]

Caso em investigação: Advérbios à solta!



Resolução do caso

Nome do grupo II de advérbios: **ADVÉRBIOS DE AFIRMAÇÃO**

Identificação do(s) advérbio(s)

[Redacted]

Identificação do tipo de crime que este grupo de advérbios comete:

[Redacted]

Exemplo de um crime cometido:

[Redacted]

Assinatura do investigador:

[Redacted]

Caso em investigação: Advérbios à solta!



Resolução do caso

Nome do grupo III de advérbios: **ADVÉRBIOS DE QUANTIDADE E GRAU**

Identificação do(s) advérbio(s)

Identificação do tipo de crime que este grupo de advérbios comete:

Exemplo de um crime cometido:

Assinatura do investigador:

Caso em investigação: Advérbios à solta!



Resolução do caso

Nome do grupo IV de advérbios: **ADVÉRBIOS INTERROGATIVOS**

Identificação do(s) advérbio(s)

Identificação do tipo de crime que este grupo de advérbios comete:

--

Exemplo de um crime cometido:

--

Assinatura do investigador:

--

Caso em investigação: Advérbios à solta!



Resolução do caso

Nome do grupo V de advérbios:

ADVÉRBIOS DE MODO

Identificação do(s) advérbio(s)

Identificação do tipo de crime que este grupo de advérbios comete:

Exemplo de um crime cometido:

Assinatura do investigador:

Caso em investigação: Advérbios à solta!



Resolução do caso

Nome do grupo VI de advérbios: **ADVÉRBIOS DE LUGAR**

Identificação do(s) advérbio(s)

Identificação do tipo de crime que este grupo de advérbios comete:

--

Exemplo de um crime cometido:

--

Assinatura do investigador:

--

Caso em investigação: Advérbios à solta!



Resolução do caso

Nome do grupo VII de advérbios: **ADVÉRBIOS DE TEMPO**

Identificação do(s) advérbio(s)

Identificação do tipo de crime que este grupo de advérbios comete:

Exemplo de um crime cometido:

Assinatura do investigador:

Anexo Z. Guião da atividade “Conferência da Paz”



Objetivos da Conferência

- Identificar a importância da Paz;
- Estabelecer regras de convivência pacífica entre Cristãos e Muçulmanos;
- Definir as vantagens da convivência pacífica entre duas culturas diferentes.



Definição da importância da Paz

1. Em grupo, expliquem porque é que a paz é importante.



A large white rectangular area with a thin brown border, containing seven horizontal lines for writing. This area is positioned below the dove icon and is set against a background of light-colored, textured paper with a scalloped edge.

As regras de convivência pacífica entre Muçulmanos e Cristãos

1. Em grupo, definam propostas de regras para os Cristãos poderem praticar a sua religião no nosso território (em território de domínio Muçulmano).

Terão de pagar taxas e impostos pela liberdade religiosa?



Viverão em sítios separados?



Terão um nome especial?




Poderão casar-se com muçulmanos?



As vantagens da convivência pacífica entre as duas culturas e religiões diferentes

1. Em grupo, definam possíveis vantagens da convivência pacífica das duas culturas diferentes no mesmo espaço .



Anexo AA. Atividade de análise de documento: F.B.I. da História



Caso em investigação: Incidente em Santiago de Compostela



Descrição do sucedido

Almançor arrasa Santiago de Compostela
Manual, pág. 88

B4

Almançor⁽¹⁾ chegou nesta época ao mais alto grau de poder. Socorrido por Alá nas suas guerras contra os príncipes cristãos, marchou sobre Santiago, cidade da Galiza, que é o mais importante santuário cristão de Espanha e das regiões próximas do continente. A Igreja de Santiago é para os Cristãos como para nós a Caaba⁽²⁾ (...). Pretendem que a tumba nela visitada é a de Tiago, que era, dos doze apóstolos, o que gozava maior intimidade de Jesus.

(...) Almançor dirigiu contra tal cidade a expedição estival que (...) era a sua quadragésima oitava campanha (...). Depois da sua chegada à capita da Galiza (...), reuniram-se-lhe grande número de condes⁽³⁾ que reconheciam a sua autoridade e que se apresentaram com os seus guerreiros e grande pompa para se unir aos Muçulmanos e começar as hostilidades. (...) Chegaram (...) à ria de Pádron, onde se ergue um dos templos consagrados a Santiago que, para os Cristãos, seguia em importância o que encerra o seu sepulcro (...).

Depois de ter arrasado o templo por inteiro, foram acampar ante a orgulhosa cidade de Santiago (...). Tinham-na abandonado os seus habitantes e os Muçulmanos apoderaram-se de todas as riquezas que nela acharam e derrubaram as construções, as muralhas e a igreja de tal maneira que não ficaram vestígios. No entanto, os guardas, colocados por Almançor para fazer respeitar o sepulcro do santo, impediram que o túmulo recebesse qualquer dano. Mas todos os famosos palácios, solidamente construídos, que se erguiam na cidade, foram reduzidos a pó e não se teria suspeitado, depois do seu arrasamento, que tivessem existido ali na véspera.

⁽¹⁾ *Almançor (932-1002) foi um chefe militar das forças muçulmanas presentes na Península Ibérica, que exigiu ser tratado com um califa devido ao poder que alcançou.*

⁽²⁾ *Local sagrado para os Muçulmanos.*

⁽³⁾ *Tratavam-se de condes cristãos.*

Caso em investigação: Incidente em Santiago de Compostela



Resolução do caso

Identificação do culpado:

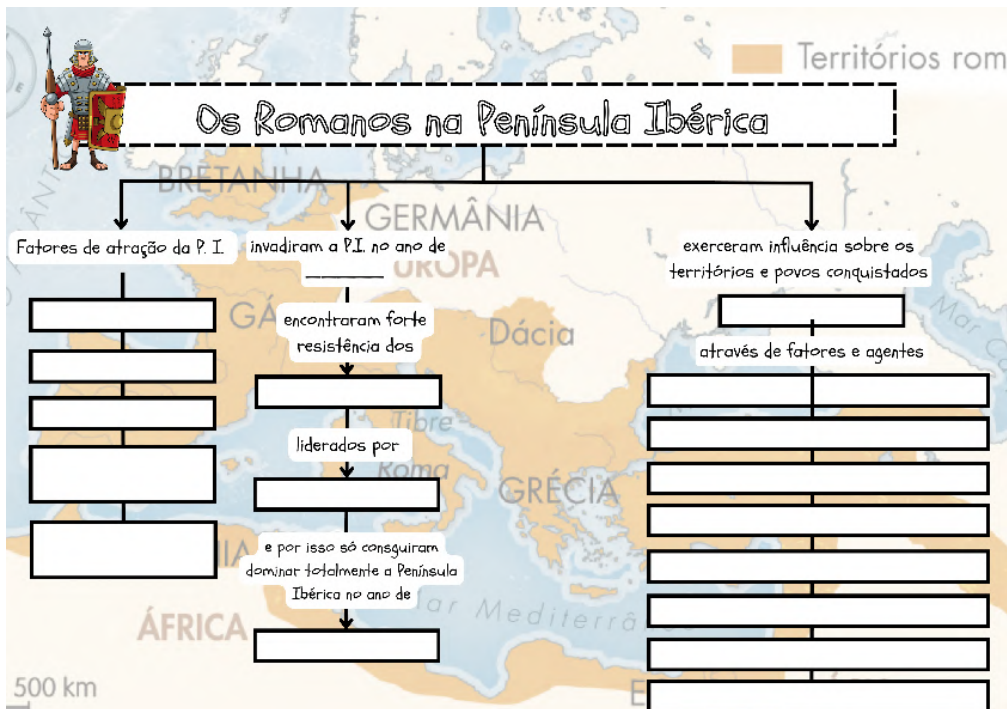
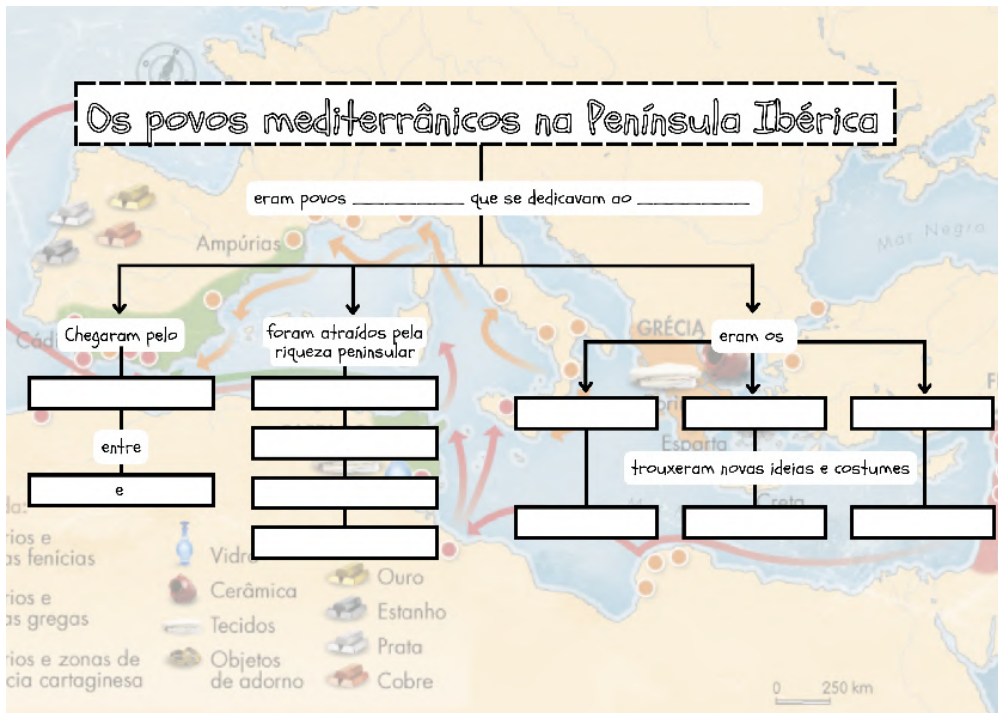
Identificação dos cúmplices:

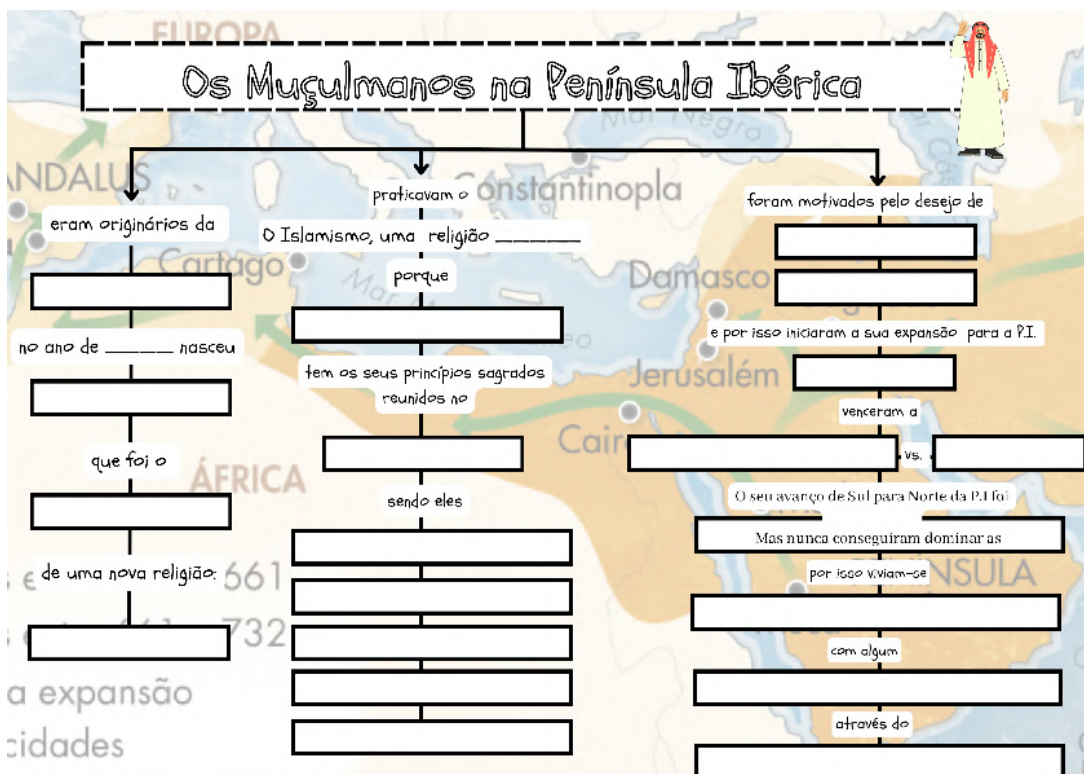
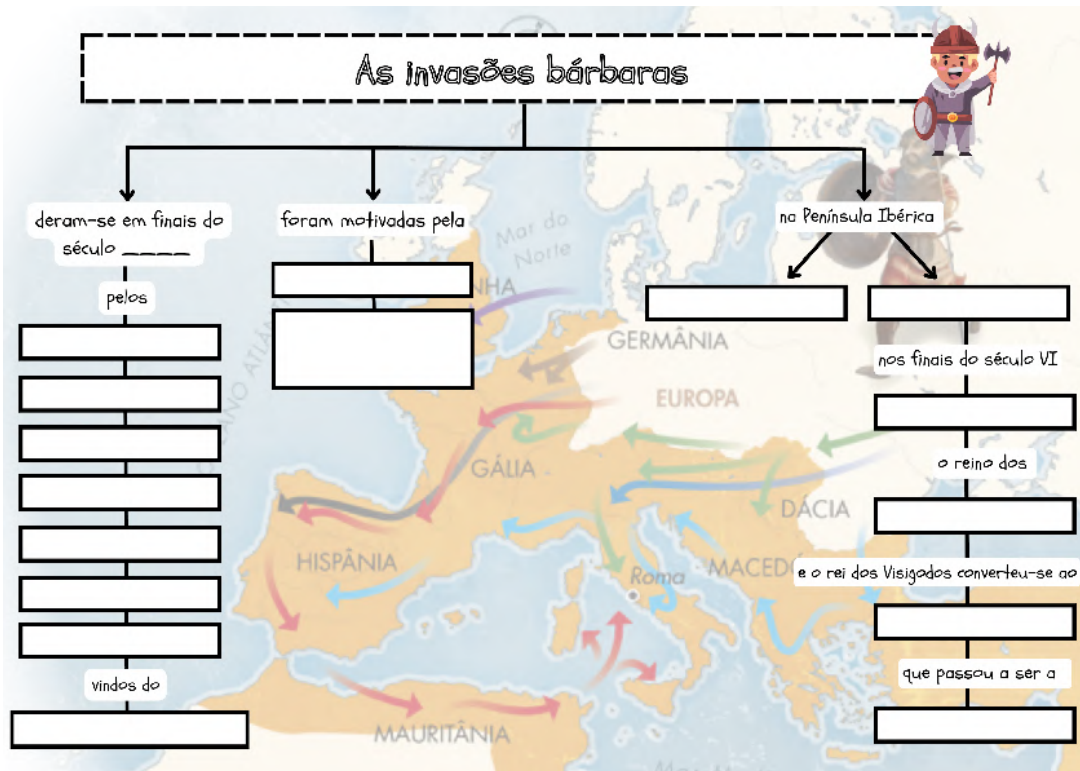
Identificação dos dois locais do crime:

Identificação dos crimes:

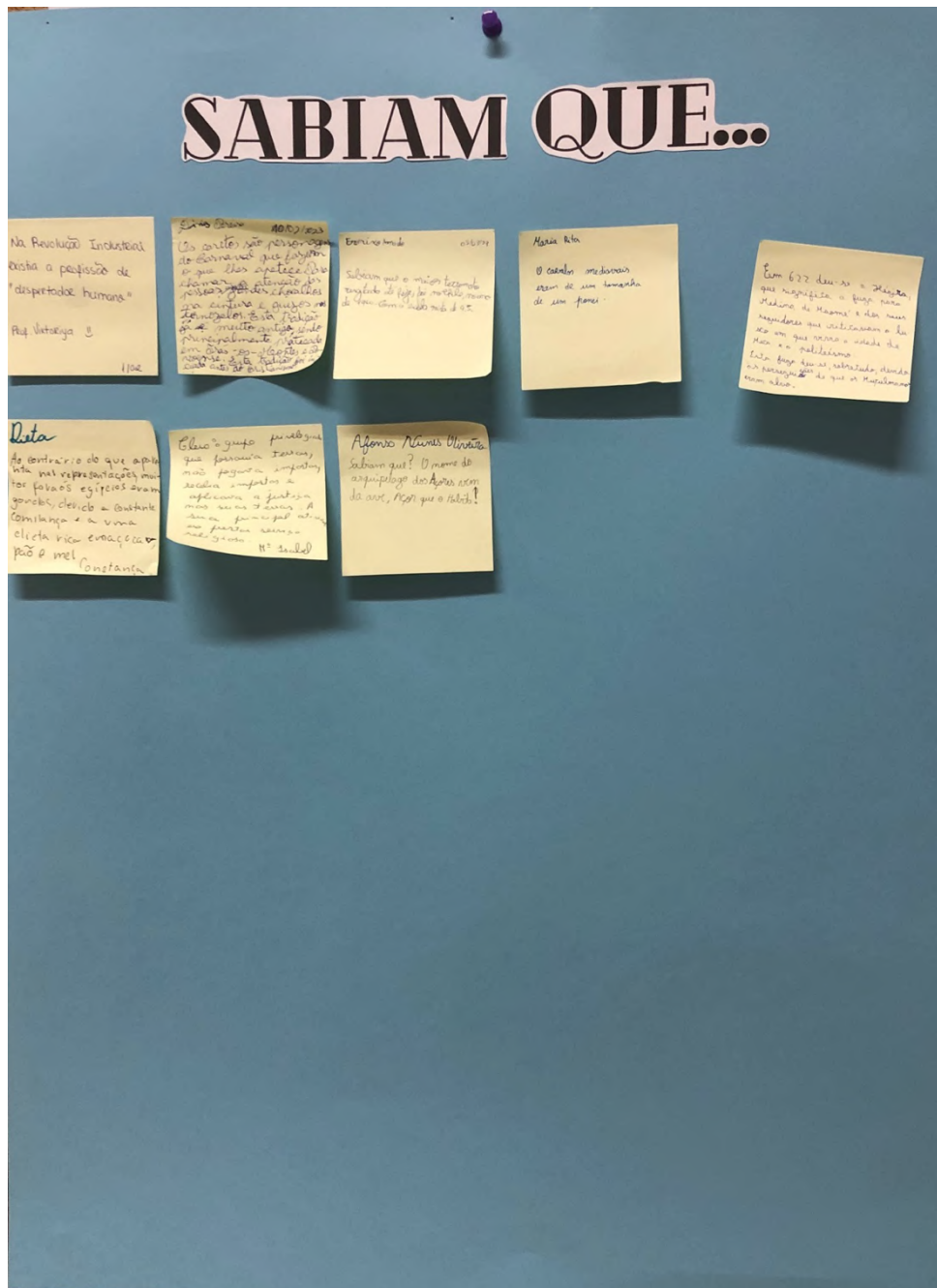
Foi deixado algum vestígio (algo que não foi destruído) no local de crime?

Anexo BB. Esquemas-síntese de HGP





Anexo CC. Rotina “Sabiam que...?”



Anexo DD. Testes de POR e respetivas grelhas de correção

PORTUGUÊS | 5.º ANO
ANO LETIVO 2022 / 2023
TESTE DE AVALIAÇÃO | DURAÇÃO: 100 MINUTOS
PROF. INÊS SILVA

Name: _____		Turma: _____	
Data: ____/____/____		N.º: _____	
Classificação: _____		Tomei conhecimento,	
Professor: _____	Data: ____/____/____	Enc. Edu.: _____	Data: ____/____/____

GRUPO I – LEITURA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Texto A

Lê o texto seguinte.

Se compreender o que sentimos já é por vezes bastante complicado, perceber as intenções e as emoções dos outros pode ser um verdadeiro quebra-cabeças!

Felizmente, temos um grupo especial de neurónios chamados «neurónios-espelho» que nos permite decifrar o que os outros estão a sentir e, de certo modo, sentir o que os outros estão a sentir.

Os «neurónios-espelho» participam numa das maiores missões do cérebro: fazer previsões sobre o que vai acontecer a seguir! Ao vermos alguém em ação, estes neurónios fazem-nos repetir mentalmente essa mesma ação, para que sintamos algo próximo do que os outros sentem e para mais facilmente colocarmos hipóteses e decidirmos o que fazer.

À capacidade de nos conseguirmos colocar no lugar dos outros chama-se empatia. Quando somos empáticos, sentimos como nossos os sentimentos e as emoções das outras pessoas e, muitas vezes, agimos também como se a dor, o medo ou a alegria fossem nossos.

Há cientistas que acreditam que a empatia nasce connosco. E até dão o exemplo dos bebés que, já na maternidade, choram quando ouvem outro bebé chorar. Mas é por

volta dos dois anos, na mesma altura em que começamos a reconhecer-nos no espelho, que a empatia desperta com mais força. Como se, a partir do momento em que sabemos quem somos, passássemos a descobrir que existem outros como nós (ou parecidos):

20 «Eu existo e sinto medo, alegria, surpresa. E tu, que existes também, talvez sintas o mesmo.» É aqui que cresce a empatia.

Isabel Minhós Martins, Maria Manuel Pedrosa, Madalena Matoso, *Cá Dentro*, Carcavelos, Planeta Tangerina, 2017 (texto adaptado). Prova de Aferição de Português, 5.º ano, 2018.

1. Numera as frases de **1 a 5**, de acordo com a ordem pela qual as informações aparecem no texto.

A primeira frase já se encontra numerada.

- Define-se o conceito de empatia.
- Descreve-se o funcionamento dos «neurónios-espelho».
- 1 Refere-se a dificuldade em compreendermos os outros.
- Explica-se como evolui a capacidade de sermos empáticos.
- Identifica-se um grupo particular de neurónios.

2. No início do **segundo parágrafo**, associa-se a palavra «Felizmente» à função dos «neurónios-espelho».

Tendo em conta o problema apresentado no **primeiro parágrafo**, explica por que razão é adequado o uso da palavra «Felizmente».

3. Assinala com **X** a opção que completa a frase.

As autoras do texto referem a dor, o medo e a alegria (linhas 13 e 14) para

- A. dar exemplos do que se sente quando há empatia.
- B. enumerar as fases do desenvolvimento das emoções.
- C. descrever as reações dos bebés na maternidade.
- D. explicar o que são os «neurónios-espelho».

4. Classifica as afirmações com **V** (verdadeiro) ou **F** (falso).

_____ Compreender as intenções e as emoções dos outros é bastante simples.

_____ Os neurónios-espelho ajudam-nos a decifrar e a sentir o que os outros estão a sentir.

_____ Os neurónios-espelho participam na missão de prever o que se vai sentir.

_____ A empatia corresponde à capacidade de nos conseguirmos colocar na pele dos outros.

_____ Muitas das vezes, as pessoas que são empáticas agem como se as emoções dos outros fossem também as suas.

_____ A ciência conseguiu comprovar que a empatia nasce connosco.

Texto B

Lê o texto seguinte.

Era uma vez uma raposa muito sabida e cheia de manha, que era vizinha de uma cegonha que, apesar de menos manhosa, não gostava de ser enganada. Viviam num bosque atravessado por um riacho de água límpida e cristalina, repleto de flores e árvores majestosas.

5 As duas tinham tido uma zanga fazia já muito tempo, e por isso a raposa achou que tinha chegado a altura de voltar a pregar à cegonha uma bela partida. Certo dia, foi ao encontro da sua vizinha e disse-lhe com uma voz muito agradável e bem simpática:

— Comadre cegonha, não faz sentido continuarmos zangadas. Podemos tornar a ser boas amigas e a dar os nossos agradáveis passeios matinais pelo bosque, tal como costumávamos fazer... por isso, convido-a para almoçar amanhã em minha casa. Prometo que farei umas migas saborosas e um chá de ervas do bosque!

15 A cegonha ficou muito satisfeita com o convite e, no dia seguinte, apresentou-se em casa da raposa à hora combinada. Quando chegou, encontrou a mesa meticulosamente preparada, coberta por uma toalha de seda brilhante e com dois pratos rasos de porcelana. A raposa comeu toda a refeição num ápice, porém a pobre cegonha, com o seu bico tão fino e comprido, quase nada conseguiu comer.

20 Vendo a dificuldade da cegonha durante o jantar, a raposa fingiu-se preocupada e perguntou-lhe se as migas não estavam do seu gosto, mas a cegonha, desagrada, nada comentou. Terminado o jantar, a cegonha apercebeu-se do que a raposa lhe tinha preparado e disse:

— Obrigada, comadre raposa, pela sua gentileza! Também eu, amanhã, a convido para um belo jantar na minha casa. Não sei se consigo cozinhar uma refeição tão deliciosa quanto a sua, mas darei o meu melhor!

25 E, no dia seguinte, à hora do jantar, lá se apresentou a raposa na casa da cegonha, que era muito bonita, limpa, cheirosa e arrumada. As vizinhas, sem demoras, dirigiram-se à sala de jantar e sentaram-se à mesa, poisada em cima de um tapete branco e macio como a neve.

30 A certa altura, começou a sentir-se um aroma muito agradável vindo da cozinha, que era a deliciosa sopa de abóbora preparada pela cegonha. A refeição foi servida numa garrafa muito estreita, onde só ela conseguia meter o seu bico fino e comprido, e, por isso, a raposa esfaimada quase nada conseguiu comer.

Vendo a dificuldade da raposa em conseguir chegar à sopa e comê-la da garrafa, a cegonha questionou-a, com ironia:

— Comadre raposa, a sopa de abóbora está do seu agrado? Segui a receita que
35 herdei da minha querida avó.

A raposa, percebendo a vingança da comadre, respondeu-lhe, com remorso:

— A sopa está ótima, eu é que não estou com grande apetite... se não se
importa, comadre cegonha, vou regressar a casa, que já se faz tarde.

A cegonha acompanhou a raposa à porta e esta foi embora, pensativa.

40 Vê lá bem o que preparas, se queres os outros enganar... pois às vezes, sem dares
conta, acabas tu por pagar!

Curvo Semedo, *A Raposa e a Cegonha*, Expresso, Zero a Oito Editora, local, data (texto adaptado).

5. Assinala com **X** a opção que completa a frase.

Na ação narrada neste texto, o narrador é

- A. participante
- B. não participante

6. «[...] e perguntou-lhe se as migas não estavam do seu gosto» (linha 18).

Assinala com **X** a opção que completa a afirmação, de acordo com o sentido do texto.

A expressão destacada a negrito refere-se à

- A. raposa
- B. refeição
- C. cegonha
- D. comadre

7. Assinala com **X** o recurso expressivo presente nas linhas 26 a 27, na expressão
«macio como a neve».

- A. Adjetivação
- B. Comparação
- C. Personificação
- D. Enumeração

8. A frase presente nas linhas 32 a 33 mostra que a cegonha estava agradada com o facto de a raposa não conseguir comer a sopa de abóbora que ela havia preparado.

Explica por que razão esta afirmação é verdadeira de acordo com o texto.

9. Assinala com **X** a expressão temporal correspondente ao momento em que a raposa e a cegonha tiveram uma zanga.

- A. «fazia já muito tempo» (linha 5)
- B. «Certo dia» (linha 6)
- C. «no dia seguinte» (linha 12)
- D. «à hora do jantar» (linha 24)

10. Completa a frase seguinte a partir das informações das linhas 28 a 29, usando **uma** das expressões abaixo apresentadas.

O sentido que permite às personagens sentir o “aroma muito agradável vindo da cozinha” é _____.

a visão	o tato	o paladar	o olfato	a audição
---------	--------	-----------	----------	-----------

11. A raposa é a personagem que mais frequentemente aparece nas fábulas. Refere dois defeitos e uma virtude que esta representa.

12. Os provérbios são expressões populares utilizadas no dia a dia, no discurso informal, que carregam consigo um conhecimento, transmitindo sabedoria de quem fala e uma lição para quem ouve.

Indica o provérbio que melhor serve para concluir o texto que leste e justifica a tua opção com dois exemplos do comportamento das personagens.

Provérbio A – “Nunca faças aos outros o que não gostas que te façam a ti”

Provérbio B – “Cá se fazem, cá se pagam”

Provérbio C – “Quem ri por último é quem ri melhor”

GRUPO II – GRAMÁTICA

13. Lê a frase seguinte.

Na primavera, a natureza **desperta**: as plantas **floreecem** e **nascem** novas crias, que se **alimentam** e **crescem** porque há muito alimento disponível.

13.1. Assinala com **X** o tempo verbal em que se encontram conjugadas as formas verbais destacadas no texto.

- A. pretérito perfeito do indicativo
- B. futuro do indicativo
- C. pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo
- D. presente do indicativo

13.2. Completa agora a transformação do texto, conjugando os verbos no pretérito imperfeito do indicativo.

Na primavera, a natureza _____ (**A** – *despertar*): as plantas _____ (**B** – *florescer*): e _____ (**C** – *nascer*): novas crias, que se _____ (**D** – *alimentar*): e _____ (**E** – *crescer*): porque há muito alimento disponível.

14. Assinala com X a classe da palavra destacada a negrito em cada frase.

	Nome	Pronome	Determinante	Adjetivo	Preposição	Advérbio
A – A cegonha serviu uma sobremesa deliciosa após o jantar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B – Viviam num bosque repleto de flores e árvores majestosas .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C – As migas cheiravam agradavelmente bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D – Aquele lugar era mágico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E – As fábulas são textos narrativos muito divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F – A raposa não a perdoou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Reescreve as frases, substituindo os elementos sublinhados pelo pronome pessoal adequado.

15.1. O Tiago fez os trabalhos de casa.

15.2. Todas as semanas, ela compra uma revista de culinária.

15.3. Antes de ir dormir, o José conta uma história ao irmão.

14. Assinala com X a classe da palavra destacada a negrito em cada frase.

	Nome	Pronome	Determinante	Adjetivo	Preposição	Advérbio
A – A cegonha serviu uma sobremesa deliciosa após o jantar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B – Viviam num bosque repleto de flores e árvores majestosas .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C – As migas cheiravam agradavelmente bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D – Aquele lugar era mágico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E – As fábulas são textos narrativos muito divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F – A raposa não a perdoou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Reescreve as frases, substituindo os elementos sublinhados pelo pronome pessoal adequado.

15.1. O Tiago fez os trabalhos de casa.

15.2. Todas as semanas, ela compra uma revista de culinária.

15.3. Antes de ir dormir, o José conta uma história ao irmão.

16. Indica a função sintática dos constituintes destacados a negrito em cada frase.

16.1. Há muito tempo, **a cegonha e a raposa** tiveram uma grande zanga.

16.2. O rato, amedrontado, ofereceu ajuda **ao leão**.

16.3. A raposa estava esfomeada, mas não comeu **as uvas**.

16.4. A cabra **ficou presa no fundo do poço**.

17. Lê a regra seguinte sobre a utilização da vírgula.

A vírgula é utilizada para separar o vocativo dos restantes elementos da frase.

Assinala com **X** todas as frases em que esta regra é utilizada.

- A. A Camila, a Tânia e eu somos melhores amigas e irmãs.
- B. Ando na escola com a Tânia, a Camila e o José há muitos anos.
- C. José e Camila, não gostei de ler este livro.
- D. Empresto o meu manual ao José, à Tânia e à Camila.
- E. Este envelope, Camila, José e Tânia, é para vocês.

ALUNOS	Objetivos Gerais ou Temas	Grupo I - Texto A				Grupo II - Texto B								Grupo III - Gramática								Grupo IV - Texto						TOTAL. (0-100)	NOTA FINAL (0-20)										
	OE	Compreensão de texto				Compreensão de texto								Tempos verbais		Classes de palavras		Pronome pessoal em adjacência verbal		Funções sintáticas				Tema e tipologia	Coerência e Pertinência	Estrutura e coesão	Morfologia e sintaxe			Repertório vocabular	Ortografia								
		PERG	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.1.	13.2.	14.	15.1.	15.2.	15.3.	16.1.	16.2.	16.3.									16.4.	17.	18.					
			COT	4	5	3	3	3	3	3	5	3	3	5	5	3	3,5	6	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5									1,5	1,5	2	5	5	5	5	5
1		4	5	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	0	3,5	6	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2	4	4	4	4	4	4	80,5	161							
2		2	2	3	2,5	3	3	3	2	3	3	3	3	0	3,5	6	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	4	3	4	4	4	4	75,0	150							
3		2	2	3	3	3	3	0	2	3	3	0	5	3	2,1	3	0	1,5	1,5	0	0	1,5	0	1	5	4	4	4	3	4	66,6	133,2							
4		4	5	3	3	3	3	3	2	3	3	0	0	3	0	4	0	0	1,5	0	0	0	0	2	3	3	3	3	3	3	60,5	121							
5		1	4	3	0,5	3	0	3	0	3	3	5	1	3	0,7	1	0	1,5	0	1,5	0	0	1,5	0	5	4	4	3	3	2	55,7	111,4							
6		4	0	3	3	0	0	0	0	3	0	2	5	3	3,5	4	1,5	1,5	1,5	0	0	0	0	2	5	4	4	4	3	3	57,0	114							
7		1	2	3	1,5	3	0	0	3	3	3	0	4	3	2,8	6	0	0	1,5	1,5	0	0	1,5	1	4	4	4	3	3	3	60,3	120,6							
8		4	2	3	2,5	3	3	3	1	3	3	0	1	3	2,1	5	0	0	1,5	1,5	1,5	1,5	0	1	5	5	3	3	3	3	67,6	135,2							
9		4	2	3	2,5	3	3	3	2	3	3	4	4	3	0	5	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2	5	5	4	4	4	4	81,5	163							
10		4	2	3	1,5	3	3	3	3	3	3	2	3	0	3,5	6	0	1,5	1,5	0	0	0	0	1	4	4	4	4	4	3	70,0	140							
11		2	2	0	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	6	1,5	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2	5	5	4	4	3	3	74,0	148							
12		4	0	3	1,5	3	0	0	0	3	3	3	3	3	3,5	4	1,5	1,5	1,5	1,5	0	0	0	1	5	5	5	5	3	3	67,0	134							
13		4	3	3	2	3	3	0	3	3	3	3	5	3	3,5	4	1,5	1,5	1,5	0	1,5	1,5	1,5	2	4	4	4	4	4	4	80,5	161							
14		4	4	0	2,5	3	3	3	5	3	3	5	4	3	3,5	5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	5	5	3	3	4	4	86,5	173							
15		2	3	3	3	0	0	0	0	3	0	2	5	3	0	3	0	0	1,5	1,5	0	1,5	1,5	0	5	5	5	4	4	3	59,0	118							
16		4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	5	3	3	3,5	4	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2	5	4	3	3	4	4	80,5	161							
17		4	5	3	2	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3,5	6	1,5	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2	5	5	4	4	5	4	88,5	177							
18		4	3	0	1,5	0	3	0	3	3	3	3	3	3	3,5	4	0	1,5	1,5	0	0	0	1,5	0	5	4	4	4	4	4	66,5	133							
19		2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	0	3	0	3,5	2	1,5	1,5	1,5	0	1,5	0	0	1	5	5	4	4	4	3	66,5	133							
20		4	5	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	6	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2	5	5	5	5	4	3	85,0	170							
Pont obtida		64	56	51	41,5	51	45	39	40	60	54	50	64	48	46,2	90	10,5	21	28,5	19,5	16,5	18	19,5	26					72	68	71,4	142,87							
Pont máxima		80	100	60	60	60	60	100	60	60	100	100	60	70	120	30	30	30	30	30	30	30	30	40	100	100	100	100	100	100									
Taxa de sucesso - pergunta		80,0	56,0	85,0	69,2	85,0	75,0	65,0	40,0	100,0	90,0	50,0	64,0	80,0	66,0	75,0	35,0	70,0	95,0	65,0	55,0	60,0	65,0	65,0	0,0	0,0	0,0	0,0	72,0	68,0									
Taxa de sucesso - Grupo		72,5				71,1												66,5				23,3																	

ALUNOS	Objetivos Gerais ou Temas	Grupo I - Texto A				Grupo II - Texto B								Grupo III - Gramática								Grupo IV - Texto						TOTAL (0-100)	NOTA FINAL (0-20)			
		Compreensão de texto				Compreensão de texto								Tempos verbais		Classes de palavras		Pronome pessoal em adjacência verbal				Funções sintáticas		Tema e tipologia	Coerência e Pertinência	Estrutura e coesão	Morfologia e sintaxe			Repertório vocabular	Ortografia	
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.1.	13.2.	14.	15.1.	15.2.	15.3.	16.1.	16.2.	16.3.	16.4.	17.	18.							
		PERG																														
COT																														100		
1																														164		
2																														183		
3																														104		
4																														100		
5																														94		
6																														127,6		
7																														177		
8																														176		
9																														156		
10																														118,2		
11																														149,4		
12																														169		
13																														123,6		
14																														129		
15																														134		
16																														116		
17																														163		
18																														166		
19																														142,8		
20																														101		
21																														0		
22																														73		
Pont obtida		66	57	51	44,5	51	57	51	69	48	60	59	60	45	35,2	93	15	19,5	24	20,5	18	18	25,6	30	96	83	71	70	49	53	68,3	136,5047619
Pont máxima		84	105	63	63	63	63	63	105	63	63	105	105	63	73,5	126	31,5	31,5	31,5	31,5	31,5	31,5	31,5	42	105	105	105	105	105	105		
Taxa de sucesso - pergunta		78,6	54,3	81,0	70,6	81,0	90,5	81,0	65,7	76,2	95,2	56,2	57,1	71,4	47,9	73,8	47,6	61,9	76,2	65,1	57,1	57,1	81,3	71,4	91,4	79,0	67,6	66,7	46,7	50,5		
Taxa de sucesso - Grupo		71,1				75,4								64,6								67,0										

Anexo EE. Teste de HGP e respetivas grelhas de correção

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL | 5º ANO
ANO LETIVO 2022 / 2023
TESTE DE AVALIAÇÃO | DURAÇÃO: 50 MINUTOS
PROF. INÊS SILVA

Nome: _____	Turma: _____
Data: ____/____/____	N.º: _____

Classificação: _____	Tomei conhecimento,
Professor: _____ Data: ____/____/____	Enc. Edu.: _____ Data: ____/____/____

Grupo I

1. Observa o seguinte mapa.



Fig. 1
Fonte: Porto Editora

1.1. Nomeia os três povos que chegaram à Península Ibérica entre 1000 a. C. e 500 a. C.

1.2. Sugere um título para o mapa.

2. Indica os minérios existentes na Península Ibérica que foram o fator de atração desses povos.

3. **Associa** cada povo mediterrânico ao ensinamento que lhes é atribuído.

- | | |
|----------------|---------------------------------------|
| Cartagineses • | • Conservação dos alimentos pelo sal |
| Fenícios • | • Escrita alfabética |
| Gregos • | • Os algarismos (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9) |
| | • Uso e cunhagem da moeda |

Grupo II

4. **Observa**, atentamente, o mapa da figura 2.



Fig. 2 – O Império Romano
Fonte: Porto Editora

4.1. **Localiza** no mapa da figura 2, com um círculo, a capital do Império Romano.

4.2. O Império Romano expandiu-se por três continentes. **Indica** uma região ou cidade ocupada:

em África _____

na Ásia _____

na Europa _____

4.3. **Explica** o motivo pelo qual os Romanos chamaram «*mare nostrum*» ao Mar Mediterrâneo.

5. **Assinala** com um X os motivos que levaram os Romanos a invadir e conquistar a Península Ibérica.

- Riqueza natural do território
- Diversidade de povos e religiões
- Qualidade dos portos marítimos
- Proximidade do norte de Roma
- Possibilidade de controlo do acesso ao Oceano Atlântico

6. **Lê** o Documento 1. **Classifica** as afirmações verdadeiras com um **V** (verdadeiro) e as falsas com um **F** (falso), de acordo com o que leste.

DOC.1 | Descrição dos Lusitanos

Ao norte de Tagos (Tejo) estende-se a Lusitânia, a mais forte das nações ibéricas que durante mais tempo lutou contra os Romanos. Os Lusitanos são conhecidos como engenhosos para as emboscadas; (...) são impetuosos, rápidos (...). Deixam crescer o cabelo como as mulheres mas levantam-no e atam-no na testa para o combate. Comem essencialmente carne de bode. Sacrificam ao deus da guerra (...) os prisioneiros de guerra e cavalos.

Estrabão (historiador, geógrafo e filósofo grego do século I)

Os Lusitanos:

- _____ foram o povo ibérico que menos resistiu ao domínio romano.
- _____ viviam em povoados fortificados em zonas montanhosas, os castros.
- _____ aproveitavam o relevo montanhoso para fazer emboscadas aos Romanos.
- _____ eram monoteístas.

7. **Explica** o que foi a *romanização*.

A romanização foi _____

8. **Identifica** as áreas de influência dos romanos em cada uma das imagens apresentadas.



Fig.1 - _____

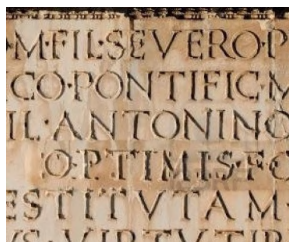


Fig.2 - _____



Fig.3 - _____

9. **Completa** o seguinte texto com as palavras apresentadas na caixa.

Judeia	VI	igualdade	Cristianismo
deuses	Teodósio	fraternidade	
oficial	monoteístas	Jesus Cristo	

Enquanto na Península Ibérica se adoravam vários _____, na _____ nascia uma nova religião: o _____. Os seus seguidores acreditavam em um só Deus, ou seja, eram _____. Durante a governação do Imperador Octávio Augusto, nasceu _____, o Messias, que pregou a nova religião, defendendo a _____, a humildade e a _____. Finalmente, no ano 380 (século _____) o Imperador _____ declarou o Cristianismo religião _____ do Império Romano.

10. **Completa** a tabela, escrevendo os séculos correspondentes a cada um dos anos indicados.

Anos	Séculos
219 a.C.	
370	
23 a.C.	
944	

11. **Identifica**, no mapa da figura 3, o nome dos dois reinos que existiram na Península Ibérica no século V-VI como consequência das invasões “bárbaras”.



Fig. 3 – A divisão política da Península Ibérica nos séculos V-VI
Fonte: Porto Editora

GRUPO III

12. Lê a seguinte frase com atenção e **completa** os espaços e branco.

No ano de _____, nasceu _____, em _____, no seio de uma importante tribo árabe. Em adulto, tornou-se mercador e numa das suas viagens assumiu-se com o _____ de uma nova religião: o _____, que tem as suas verdades religiosas reunidas no livro sagrado: _____.

13. **Classifica** as afirmações verdadeiras com um **V** (verdadeiro) e as falsas com um **F** (falso).

- _____ a) Os Muçulmanos reconhecem Alá como sendo o seu único Deus.
- _____ b) Os crentes muçulmanos devem rezar três vezes por dia, virados para Meca
- _____ c) Os Muçulmanos não devem dar esmola nem auxiliar os mais pobres.
- _____ d) Os Muçulmanos devem ir, pelo menos uma vez na vida, em peregrinação a Medina.
- _____ e) Os Muçulmanos devem jejuar durante o mês sagrado do Ramadão.

14. **Observa** o mapa da expansão muçulmana.



Fig. 4- A expansão muçulmana
Fonte: Porto Editora

14.1. **Localiza** no mapa da figura 4, com um **círculo**, a cidade onde se iniciou a expansão muçulmana.

14.2. **Refere** os continentes para onde os muçulmanos expandiram o seu império.

14.3. **Indica** duas cidades que foram conquistadas na primeira fase identificada no mapa e duas cidades conquistadas na segunda fase.

a) Cidades conquistadas na primeira fase: _____

b) Cidades conquistadas na segunda fase: _____

15. O texto seguinte contém oito erros, que estão sublinhados. **Corrige-os**, substituindo-os pelas palavras corretas no texto.

A partir do século VII, os Muçulmanos iniciaram um período de expansão do território, motivados pelo desejo de extinção da religião islâmica e pela busca de terras mais quentes. Em 711, os Muçulmanos, vindos do Norte da Ásia e sob o comando de Almançor, atravessaram o Estreito de Gibraltar e invadiram a Península Arábica. Derrotaram os árabes na Batalha de Córdova no Sul da Península. Passados três anos, quase toda a Península Ibérica estava sob domínio muçulmano, com exceção da região das Arábias e dos Pirenéus no Norte.

Correção:

A partir do século VII, os Muçulmanos iniciaram um período de expansão do território, motivados pelo desejo de _____ da religião islâmica e pela busca de terras mais _____. Em 711, os Muçulmanos, vindos do Norte _____ e sob o comando de _____, atravessaram o Estreito de Gibraltar e invadiram a _____. Derrotaram os _____ na Batalha de _____ no Sul da Península. Passados três anos, quase toda a Península Ibérica estava sob domínio muçulmano, com exceção da região das _____ e dos Pirenéus no Norte.

16. **Seleciona** a única frase que melhor caracteriza o convívio entre Cristãos e Muçulmanos.

Os Cristãos e Muçulmanos estavam constantemente em guerra, não havendo espaço para o convívio entre as duas comunidades.

Os Cristãos e os Muçulmanos viviam períodos de guerra, mas também de paz e, por isso, houve espaço para a convivência pacífica entre os dois povos, embora os Cristãos pagassem taxas e impostos pela sua liberdade.

Quando os Muçulmanos conquistavam um território Cristão, obrigavam a população a converter-se ao Islamismo, pois não existia tolerância nem respeito por outras culturas.

17. A cada elemento da coluna A, referente às inovações muçulmanas, **associa um único** elemento da coluna B, relativo aos produtos da herança muçulmana.

COLUNA A	COLUNA B
(A) Novas técnicas de construção de casas	(1) Bússola e astrolábio
(B) Criação de grandes e populosas cidades	(2) Açude, açorda, oficial, azeitona, alcatifa, Albufeira
(C) Técnicas de aproveitamento da água	(3) Astronomia, Medicina, Matemática e Geometria
(D) Novas culturas agrícolas	(4) Laranja, limão, alho, amêndoa e figo
(E) Instrumentos de navegação	(5) Casas brancas, pátios interiores, chaminés trabalhadas e açoteias
(F) Transmissão de conhecimentos científicos	(6) Nora e picota
(G) Vocábulos árabes na língua portuguesa	(7) Silves, Lisboa, Mértola, Córdova, Toledo

(A) - _____

(E) - _____

(B) - _____

(F) - _____

(C) - _____

(G) - _____

(D) - _____

18. Lê a situação que te colocamos de seguida.

Imagina que eras um cristão que habitava uma cidade conquistada pelos muçulmanos e que eras obrigado a converter-te ao islamismo para poderes continuar a viver na tua cidade.

Escreve um pequeno texto em que expliques qual a atitude que tomavas e qual a conversa que podias ter com o chefe muçulmano sobre a situação que te obrigavam a viver.

FIM

Página 7/7

ALUNOS	Objetivos Gerais ou Temas	Caracterizar os primeiros povos mediterrânicos que contactaram com as populações da Península Ibérica				Caracterizar a presença dos Romanos na Península Ibérica								Caracterizar a presença muçulmana na Península Ibérica								TOTAL. (0-100)	NOTA FINAL (0-20)																																		
		a				b	b	b	c	c	d	d	e	f	g	h	i	j	j	j	k			l	m	l																															
		1.1	1.2	2	3	4.1	4.2	4.3	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14.1	14.2	14.3	15			16	17	18																															
		4,5	5	4,5	6	3	4,5	3	3	2	5	3	5	5	5	6	2,5	3,25	3	4	4			3,5	5,25	10																															
1		4	0	4,5	6	3	4,5	2,5	3	2	1	3	5	3,5	5	5	2,5	3,25	2	4	2	3,5	5,25	3,5	78,0	156																															
2		4,5	2,5	4,5	6	0	4,5	0	2	2	2	2	5	4	5	5	2	3,25	3	2	2	3,5	5,25	3,5	73,5	147																															
3		4,5	0	4,5	6	3	3	3	2	2	4,5	2	5	3,25	5	6	2,5	3,25	0	4	3,5	3,5	5,25	3,5	79,3	158,5																															
6		4,5	2	4,5	2	3	4,5	2,5	3	1,5	2	2	5	3,75	5	4	2	3,25	3	2	1,5	3,5	5,25	4,5	74,3	148,5																															
7		4,5	0	3	6	3	3	0,5	3	2	2	3	5	4,5	5	0	1,5	3,25	3	3	1,5	0	5,25	3,5	65,5	131																															
8		4,5	0	4,5	6	3	4,5	2,5	3	2	0	2	5	1	5	3	2	3,25	3	1	1	3,5	5,25	4,5	69,5	139																															
9		4,5	2,5	3	6	3	4,5	3	3	2	1	2	5	3,75	5	6	2	3,25	3	2	2,5	0	3,75	2,5	73,3	146,5																															
10		1,5	0	2	0	3	4,5	1	3	2	2	1	5	0	5	5	2	3,25	2	4	0	3,5	3,75	4,5	58,0	116																															
11		4,5	1	4,5	6	3	3	0,5	1	1	0,5	1	5	3,75	5	3	2	3,25	0	4	0,5	3,5	5,25	3,5	64,8	129,5																															
12		4,5	0	4,5	6	0	4,5	1	3	0,5	1,5	2	5	1	0	4	2,5	3,25	3	0	0,5	3,5	5,25	3,5	59,0	118																															
13		4,5	0	4,5	6	3	4,5	2	3	2	1,5	2	5	3,75	5	5	2,5	3,25	3	4	2	3,5	5,25	3,5	78,8	157,5																															
14		4,5	5	4,5	6	3	3	2,5	2	1,5	3,5	3	5	5	5	2,5	3,25	2	4	3	3,5	5,25	5,5	87,5	175																																
15		4,5	0	4,5	6	0	1,5	3	1	2	2	2	5	0	5	0	2	3,25	2	0	0,5	0	3,75	5,5	53,5	107																															
16		4,5	1	4,5	6	3	4,5	2,5	3	2	1,5	2	5	4,5	5	5	2	3,25	3	4	2,5	3,5	3,75	3,5	79,5	159																															
17		4,5	3	3	6	3	4,5	2,5	3	1,5	2	3	5	4,75	5	6	2	3,25	3	4	3	3,5	3,75	5,5	84,8	169,5																															
18		4,5	0	4,5	6	3	4,5	2,5	2	2	0,5	3	5	5	0	3	2,5	3,25	2	4	1,5	3,5	3	6,5	71,8	143,5																															
19		4,5	0	4,5	6	3	4,5	2,5	2	2	0	3	5	5	0	4	2,5	3,25	3	2	0,5	3,5	5,25	4,5	70,5	141																															
20		4,5	5	4,5	6	3	4,5	3	3	2	3	3	5	4,5	5	5	2,5	3,25	3	4	4	3,5	5,25	3,5	90,0	180																															
Pont obtida		77,5	22	74	98	45	72	37	45	32	30,5	41	90	61	75	74	39,5	58,5	43	52	32	52,5	84,75	75	72,8	145,694444																															
Pont máxima		81	90	81	108	54	81	54	54	36	90	54	90	90	90	108	45	58,5	54	72	72	63	94,5	180																																	
Taxa de sucesso - pergunta		95,7	24,4	91,4	90,7	83,3	88,9	68,5	83,3	88,9	33,9	75,9	27,8	67,8	83,3	68,5	87,8	100,0	79,6	72,2	44,4	83,3	89,7	41,7																																	
Taxa de sucesso - objetivo específico		75,6				80,2				86,1				54,9				27,8				67,8				83,3				68,5				87,8				84,0				44,4				62,5				89,7				41,7			
Taxa de sucesso - OG		75,6												70,2																				74,1																							

ALUNOS	Objetivos Gerais ou Temas	Caracterizar os primeiros povos mediterrânicos que contactaram com as populações da Península Ibérica				Caracterizar a presença dos Romanos na Península Ibérica									Caracterizar a presença muçulmana na Península Ibérica									TOTAL (0-100)	NOTA FINAL (0-20)																																
		a				b	b	b	c	c	d	d	e	f	g	h	i	j	j	j	k	l	l			l																															
		1.1	1.2	2	3	4.1	4.2	4.3	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14.1	14.2	14.3	15	16	17			18																															
		PERG	COT	PERG	COT	PERG	COT	PERG	COT	PERG	COT	PERG	COT	PERG	COT	PERG	COT	PERG	COT	PERG	COT	PERG	COT			PERG	COT																														
1		4,5	3	4,5	6	3	4,5	2	3	2	5	2	5	5	5	5	2,5	0	3	0	2	3,5	5,25	7	82,8	165,5																															
2		4,5	2	4,5	6	3	4,5	1,5	3	1,5	3	3	5	4,5	5	5	2,5	3,25	3	4	4	3,5	5,25	7	88,5	177																															
3		4,5	0	4,5	6	3	4,5	1	3	1	1	3	5	3,75	5	3	2,5	3,25	2	2	1	3,5	3,75	3,5	69,8	139,5																															
5		4,5	0	4,5	4	3	4,5	0	1	2	0	3	5	5	5	4	2,5	3,25	3	4	2	0	3,75	0	64,0	128																															
6		4,5	0	4,5	6	3	4,5	1,5	2	1,5	2	3	5	5	5	6	2	3,25	3	4	3,5	3,5	3,75	4,5	81,0	162																															
7		4,5	3	4,5	6	3	4,5	3	3	2	5	3	5	5	5	6	2,5	3,25	3	4	4	3,5	5,25	9	97,0	194																															
8		4,5	3	4,5	6	3	4,5	2	3	2	3	3	5	5	5	6	2,5	3,25	3	4	4	3,5	5,25	2,5	87,5	175																															
9		4,5	0,5	4,5	6	3	4,5	1,5	3	1,5	2	2	5	4,5	0	6	2	3,25	3	4	2,5	3,5	3,75	3,5	74,0	148																															
10		4,5	0,5	4,5	6	3	4,5	1	1	2	0	2	3,5	4,5	5	3,5	1,5	0,25	4	4	1,5	0	1,5	3,5	61,8	123,5																															
11		4,5	5	4,5	4	3	4,5	2,5	3	2	2	1	5	0	5	5	2,5	3,25	3	1	2,5	3,5	5,25	7	79,0	158																															
12		4,5	5	4,5	4	3	3	2	3	2	5	3	5	5	5	6	2,5	3,25	3	4	4	3,5	5,25	9	94,5	189																															
13		4,5	1	0	6	3	4,5	2,5	3	1,5	2	2	5	2,5	5	2	2,5	0	0	0	3,5	3,5	3	4,5	61,5	123																															
14		4,5	0	0	6	3	4,5	0	2	1,5	3	3	5	0	0	3	2	0	2	2	0,5	0	3	5	50,0	100																															
16		4,5	0	4,5	2	3	4,5	0	3	1	2	1,5	5	5	5	6	2,5	3,25	3	0	3,5	3,5	3	2,5	68,3	136,5																															
17		4,5	2	4,5	6	3	4,5	2,5	3	2	3,5	3	5	4,5	5	6	2,5	3,25	3	4	3,5	3,5	5,25	3,5	87,5	175																															
18		4,5	3	4,5	6	3	4,5	1	3	2	2	3	5	4,5	5	6	2,5	3,25	3	4	6	0	5,25	3,5	84,5	169																															
20		4,5	5	4,5	6	3	4,5	3	2	1,5	3	2	5	4,5	5	4	2,5	3,25	3	4	3	0	5,25	0	78,5	157																															
21		4	1	0	6	3	4,5	1,5	1	1,5	0	2	3	3,75	0	6	2,5	0	0	2	1	3,5	3	3,5	52,8	105,5																															
22		4,5	1	4,5	0	3	4,5	2	3	2	1,5	2	3,5	0	0	1	1,5	3,25	0	4	0	3,5	3	2,5	50,3	100,5																															
Pont obtida		85	35	72	98	57	84	30,5	48	32,5	45	46,5	90	72	75	89,5	44	45,75	47	55	52	49	78,75	81,5	74,4	148,7368421																															
Pont máxima		85,5	95	85,5	114	57	85,5	57	57	38	95	57	95	95	95	114	47,5	61,75	57	76	76	66,5	99,75	190																																	
Taxa de sucesso - pergunta		99,4	36,8	84,2	86,0	100,0	98,2	53,5	84,2	85,5	47,4	81,6	26,3	75,8	78,9	78,5	92,6	74,1	82,5	72,4	68,4	73,7	78,9	42,9																																	
Taxa de sucesso - objetivo específico		76,6				83,9				84,9				64,5				26,3				75,8				78,9				78,5				92,6				76,3				68,4				58,3				78,9				42,9			
Taxa de sucesso - OG		76,6				73,1																73,8																																			

Anexo FF. Grelhas de observação e monitorização das CCD (HGP)

GRELHA DE MONOTORIZAÇÃO DAS CCD 5.ºF – 1ª SESSÃO

ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO: 1 A 3 (1- Não; 2- Vagamente; 3- Sim)

Momento: Ficha 1 (conceções prévias)																							
CCD (Competência)	CCD (Indicador)	Aluno																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
2. Valorização da diversidade cultural	2.2. Manifesta interesse em aprender mais sobre diferentes crenças, valores, tradições e visões do mundo.	2	2	2	2	3	3	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	-	-

Momento: Análise do <i>Cartoon</i>																							
CCD (Competência)	CCD (Indicador)	Aluno																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
2. Valorização da diversidade cultural	2.3. Reconhece a igualdade de todas as pessoas enquanto seres humanos.	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	-	-
5. Respeito	5.1. Respeita as intervenções dos colegas.	3	2	2	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	-	-
	5.3. Escuta atentamente os colegas.	1	2	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	1	1	3	-	-
11. Análise e pensamento crítico	11.1 Usa a evidência para sustentar as suas opiniões.	3	3	2	NO	NO	3	3	3	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	3	3	NO	3	3	-	-
	11.2. Expressa o que pensa perante uma situação-problema.	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	3	1	3	-	-
	11.3. Explica os perigos que resultam da generalização dos comportamentos individuais a toda uma cultura.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	3	3	NO	NO	NO	-	-

Momento: Ficha 2 (Sistematização do Powerpoint)																							
CCD (Competência)	CCD (Indicador)	Aluno																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
5. Respeito	5.2. Trabalha com os colegas com uma atitude positiva.	3	1	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	-	-

Nota. NO – Não observado / F- Faltou

GRELHA DE MONITORIZAÇÃO DAS CCD – 2ª SESSÃO

ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO: 1 A 3 (1- Não; 2- Vagamente; 3- Sim)

Momento: “Conferência da Paz” (trabalho em grupo)																					
CCD (Competência)	CCD (Indicador)	Aluno																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
5. Respeito	5.1. Respeita as intervenções dos colegas.	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3
	5.2. Trabalha com os colegas com uma atitude positiva.	3	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	2
	5.3. Escuta atentamente os colegas.	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
11. Análise e pensamento crítico	11.2. Expressa o que pensa perante uma situação-problema.	3	3	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2

GRELHA DE MONITORIZAÇÃO DAS CCD – 3ª SESSÃO

ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO: 1 A 3 (1- Não; 2- Vagamente; 3- Sim)

Momento: “Conferência da Paz” (Discussão oral em grande grupo)																					
CCD (Competência)	CCD (Indicador)	Aluno																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2. Valorização da diversidade cultural	2.1. Defende a tolerância para com as crenças dos outros.	3	F	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1
	2.2. Manifesta interesse em aprender mais sobre diferentes crenças, valores, tradições e visões do mundo.	3	F	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3
	2.3. Reconhece a igualdade de todas as pessoas enquanto seres humanos.	3	F	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
	2.4. Reconhece a universalidade dos direitos humanos independentemente da religião ou cultura.	3	F	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2
	2.5. Reconhece que as leis devem ser formuladas de forma justa, independentemente da pertença cultural.	3	F	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1
5. Respeito	5.1. Respeita as intervenções dos colegas.	2	F	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
	5.3. Escuta atentamente os colegas.	3	F	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
11. Análise e pensamento crítico	11.2. Expressa o que pensa perante uma situação-problema.	3	F	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3	2

GRELHA DE MONITORIZAÇÃO DAS CCD 5.ºF – 1ª SESSÃO

ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO: 1 A 3 (1- Não; 2- Vagamente; 3- Sim)

Momento: Ficha 1 (conceções prévias)																							
CCD (Competência)	CCD (Indicador)	Aluno																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
2. Valorização da diversidade cultural	2.2. Manifesta interesse em aprender mais sobre diferentes crenças, valores, tradições e visões do mundo.	2	2	2	2	3	3	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	-	-

Momento: Análise do <i>Cartoon</i>																							
CCD (Competência)	CCD (Indicador)	Aluno																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
2. Valorização da diversidade cultural	2.3. Reconhece a igualdade de todas as pessoas enquanto seres humanos.	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	-	-
5. Respeito	5.1. Respeita as intervenções dos colegas.	3	2	2	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	-	-
	5.3. Escuta atentamente os colegas.	1	2	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	1	1	3	-	-
11. Análise e pensamento crítico	11.1 Usa a evidência para sustentar as suas opiniões.	3	3	2	NO	NO	3	3	3	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	3	3	NO	3	3	-	-
	11.2. Expressa o que pensa perante uma situação-problema.	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	3	1	3	-	-
	11.3. Explica os perigos que resultam da generalização dos comportamentos individuais a toda uma cultura.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	3	3	NO	NO	NO	-	-

Momento: Ficha 2 (Sistematização do Powerpoint)																							
CCD (Competência)	CCD (Indicador)	Aluno																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
5. Respeito	5.2. Trabalha com os colegas com uma atitude positiva.	3	1	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	-	-

Nota. NO – Não observado / F- Faltou

GRELHA DE MONITORIZAÇÃO DAS CCD – 2ª SESSÃO

ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO: 1 A 3 (1- Não; 2- Vagamente; 3- Sim)


Momento: “Conferência da Paz” (trabalho em grupo)																					
CCD (Competência)	CCD (Indicador)	Aluno																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
5. Respeito	5.1. Respeita as intervenções dos colegas.	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3
	5.2. Trabalha com os colegas com uma atitude positiva.	3	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	2
	5.3. Escuta atentamente os colegas.	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
11. Análise e pensamento crítico	11.2. Expressa o que pensa perante uma situação-problema.	3	3	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2

GRELHA DE MONITORIZAÇÃO DAS CCD – 3ª SESSÃO

ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO: 1 A 3 (1- Não; 2- Vagamente; 3- Sim)

Momento: “Conferência da Paz” (Discussão oral em grande grupo)																					
CCD (Competência)	CCD (Indicador)	Aluno																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2. Valorização da diversidade cultural	2.1. Defende a tolerância para com as crenças dos outros.	3	F	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1
	2.2. Manifesta interesse em aprender mais sobre diferentes crenças, valores, tradições e visões do mundo.	3	F	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3
	2.3. Reconhece a igualdade de todas as pessoas enquanto seres humanos.	3	F	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
	2.4. Reconhece a universalidade dos direitos humanos independentemente da religião ou cultura.	3	F	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2
	2.5. Reconhece que as leis devem ser formuladas de forma justa, independentemente da pertença cultural.	3	F	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1
5. Respeito	5.1. Respeita as intervenções dos colegas.	2	F	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
	5.3. Escuta atentamente os colegas.	3	F	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
11. Análise e pensamento crítico	11.2. Expressa o que pensa perante uma situação-problema.	3	F	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3	2

Anexo GG. Grelha de avaliação da rotinas “Sabiam que...?” e “Notícia do dia”

	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Constituição da Turma
	Turma: 5º	Ano Letivo: 2022/2023


Em 31-01-2023 "Notícia do dia/Sabiam que" Diretor(a) de turma: INÉS PEREIRA DA SILVA

Nº Processo	Nº Turma	Nome	1.2	1.3	2.2
			3	3	3
			3	2	3
			2	2	2
			3	3	3
			2	2	2
			2	2	2
			3	2	3
			2	2	2
			2	1	2
			3	3	3
			2	3	3
			1	1	1

Total de alunos inscritos na turma: 21

Diretor

DAS FERREIRAS, DRESA R

	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Constituição da Turma
	Turma: 5º	Ano Letivo: 2022/2023

Em 31-01-2023

Diretor(a) de turma: LUÍS CARLOS DA COSTA NOGUEIRA

Nº Processo	Nº Turma	Nome	1,2	1,3	2,2
			3	3	3
			2	2	2
			1	2	2
			1	2	2
			2	3	2
			2	2	2
			2	2	3
			2	3	3
			2	2	2
			3	3	3
			2	2	2
			1	2	2

Total de alunos inscritos na turma: 20

Diretor

Anexo HH. Resultados da autoavaliação dos alunos

5.º F

Questão x Aluno	Faço perguntas sobre diferentes fontes de informação.	Sei identificar as informações mais relevantes.	Consigno formular argumentos justificativos das minhas escolhas/opiniões.	Planifico e escrevo textos escritos com diferentes finalidades	Consigno produzir um texto (escrito ou oral) com elementos de coesão adequados.	Quando escrevo, respeito as regras ortográficas.	Quando escrevo, respeito as regras da acentuação.	Quando escrevo, organizo a minha informação em parágrafos.
	2	2	3	2	2	2	2	1
	1	2	2	3	3	2	2	1
	3	3	3	3	2	1	3	3
	2	2	2	3	3	2	3	3
	2	2	3	2	2	2	3	3
	2	3	3	2	2	2	3	3
	3	3	3	2	3	1	2	3
	3	2	3	3	2	3	2	3
	2	3	3	2	3	2	2	3
	1	2	2	3	3	2	2	3
	1	1	3	2	2	1	3	2
	3	2	2	3	2	2	3	2
	2	2	3	3	2	2	3	2
	3	2	3	2	2	1	2	2
	2	2	2	2	2	3	2	2
	3	3	3	2	3	2	2	2
	3	3	3	2	2	2	2	2
	3	3	3	3	2	2	2	2
	3	3	3	3	2	2	2	2
	3	2	2	3	2	2	2	2
Pont.obtida	44	44	51	47	44	36	45	44
Pont.máxima	57	57	57	57	57	57	57	57
Taxa de sucesso	77,19298246	77,19298246	89,47368421	82,45614035	77,19298246	63,15789474	78,94736842	77,19298246
Taxa de sucesso do indicador	81,28654971			75,78947368				

5.º H

Questão x Aluno	Faço perguntas sobre diferentes fontes de informação.	Sei identificar as informações mais relevantes.	Consgo formular argumentos justificativos das minhas escolhas/opiniões.	Planifico e escrevo textos escritos com diferentes finalidades	Consgo produzir um texto (escrito ou oral) com elementos de coesão adequados.	Quando escrevo, respeito as regras ortográficas.	Quando escrevo, respeito as regras da acentuação.	Quando escrevo, organizo a minha informação em parágrafos.
	2	3	2	3	3	2	3	2
	2	3	3	3	2	2	3	2
	3	2	2	3	2	2	3	2
	1	2	2	3	2	1	2	2
	2	2	3	2	2	1	2	2
	2	3	3	1	2	1	3	3
	1	2	2	2	3	3	3	3
	3	2	3	3	2	3	3	3
	2	2	3	3	3	2	3	3
	3	3	3	2	3	2	2	3
	1	2	3	2	3	2	3	3
	3	3	3	3	2	2	3	3
	2	3	2	3	2	2	3	3
	2	3	3	2	2	2	3	3
	2	3	3	2	2	2	3	3
	1	2	1	2	3	2	1	3
	2	2	3	2	2	3	2	3
	3	3	3	3	3	2	2	3
	3	3	3	3	2	2	2	3
	2	3	2	3	2	2	2	3
	1	2	3	2	2	2	2	3
Pont.obtida	43	53	55	52	49	42	53	58
Pont.máxima	63	63	63	63	63	63	63	63
Taxa de sucesso	68,25396825	84,12698413	87,3015873	82,53968254	77,77777778	66,66666667	84,12698413	92,06349206
Taxa de sucesso do indicador	79,89417989			80,63492063				

Anexo II. Grelha de correção da produção textual da ficha de avaliação n.º4


ALUNOS	Objetivos Gerais ou Temas	Grupo IV - Texto						TOTAL. (0-100)
	OE	Tema e tipologia	Coerência e Pertinência	Estrutura e coesão	Morfologia e sintaxe	Repertório vocabular	Ortografia	
	PERG	18.						
	COT	5	5	5	5	5	5	
1		4	4	4	4	4	4	24,0
2		4	3	4	4	4	4	23,0
3		5	4	4	4	3	4	24,0
4		3	3	3	3	3	3	18,0
5		5	4	3	3	3	2	20,0
6		5	4	4	4	3	3	23,0
7		4	4	3	4	3	3	21,0
8		5	5	3	3	3	3	22,0
9		5	5	4	4	4	4	26,0
10		4	4	4	4	4	3	23,0
11		5	5	4	4	3	3	24,0
12		5	5	5	5	3	3	26,0
13		4	4	4	4	4	4	24,0
14		5	5	3	3	4	4	24,0
15		5	5	5	4	4	3	26,0
16		5	4	3	3	3	4	22,0
17		5	5	4	4	5	4	27,0
18		5	4	4	4	4	4	25,0
19		5	5	4	4	4	3	25,0
20		5	5	5	5	4	3	27,0
Pont obtida		93	87	77	77	72	68	23,7
Pont máxima		100	100	100	100	100	100	
Taxa de sucesso - pergunta		93,0	87,0	77,0	77,0	72,0	68,0	
Taxa de sucesso - Grupo		79,0						

ALUNOS	Grupo IV - Texto						TOTAL. (0-100)
	Tema e tipologia	Coerência e Pertinência	Estrutura e coesão	Morfologia e sintaxe	Repertório vocabular	Ortografia	
	18.						
	5	5	5	5	5	5	
1	0	5	5	5	5	5	25,0
2	5	5	5	5	5	2	27,0
3	5	1	1	1	0	0	8,0
4	4	4	3	3	1	4	19,0
5	5	0	0	0	0	0	5,0
6	5	1	0	0	1	1	8,0
7	5	5	4	5	4	4	27,0
8	5	5	5	5	2	3	25,0
9	5	5	4	4	1	1	20,0
10	5	5	4	4	2	3	23,0
11	4	4	4	4	4	4	24,0
12	5	5	5	5	2	3	25,0
13	5	5	5	5	3	2	25,0
14	4	4	4	4	2	2	20,0
15	4	4	3	4	2	3	20,0
16	5	5	3	3	3	3	22,0
17	5	5	5	3	3	4	25,0
18	5	5	5	4	4	4	27,0
19	5	4	4	4	3	3	23,0
20	5	3	0	0	0	0	8,0
21							0,0
22	5	3	2	2	2	2	16,0
Pont obtida	96	83	71	70	49	53	20,1
Pont máxima	105	105	105	105	105	105	
Taxa de sucesso -	91,4	79,0	67,6	66,7	46,7	50,5	
Taxa de sucesso - Grupo							67,0

Anexo JJ. Ficha de autoavaliação referente aos objetivos do PI

Nome:

Data:

Autoavaliação 	Sim	Por vezes	Não
Faço perguntas sobre diferentes fontes de informação.			
Sei identificar as informações mais relevantes.			
Consigo formular argumentos justificativos das minhas escolhas/opiniões.			
Planifico e escrevo textos escritos com diferentes finalidades.			
Consigo produzir um texto (escrito ou oral) com elementos de coesão adequados.			
Quando escrevo, cometo erros ortográficos.			
Quando escrevo, respeito as regras da acentuação.			
Quando escrevo, organizo a minha informação em parágrafos.			

Anexo KK. Planificações da sequência didática de HGP

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: OS MUÇULMANOS DA PENÍNSULA IBÉRICA						
1ª SESSÃO: TURMA 5.ºF e 5.ºH						
Data: 1 e 3 de fevereiro de 2023		Duração: 60 minutos		Professora em formação: Viktoriya K.		
Área Curricular: História e Geografia de Portugal						
Temática(s) em estudo: Os Muçulmanos na Península Ibérica: 3.1 O Islamismo.						
CCD transversais à sequência didática: Valorização da diversidade cultural; Capacidades de análise e de pensamento crítico; Respeito						
Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T. (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>A religião Islâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Árabe • Profeta • Islamismo • Muçulmano 	<p>1. Conhecer a origem da religião Islâmica;</p> <p>2. Caracterizar a religião Islâmica.</p>	<p>1/3 de fevereiro de 2023</p> <p><i>Sumário:</i> -Os Muçulmanos na P.I: 3.1 – A religião Islâmica: Visualização de Powerpoint e resolução de exercícios.</p> <p><u>Momento 1: Rotina “Sabiam que...”</u></p> <p>• Para dar início à aula, P.E. apresenta à turma a rotina a ser implementada nas aulas de HGP, intitulada de “Sabiam que...”, em que para cada aula, são nomeados dois alunos para trazerem uma curiosidade Histórica para partilhar com a turma e afixar no placar destinado a esta finalidade. A P.E. dá ainda o exemplo, partilhando uma curiosidade histórica com os alunos (<i>Sabiam que durante a Revolução Industrial existia a profissão de despertador humano?</i>).</p> <p><u>Momento 2: Construção da cronologia</u></p>	3	<p>Ficha 1</p> <p>Cronologia</p> <p>Powerpoint 1</p> <p>Ficha 2</p> <p>Ficha 3</p> <p>Ficha 4</p> <p>Manual: páginas 77 e 78</p>	<p>1.1. Localiza no tempo a origem do Islamismo;</p> <p>1.2. Localiza no espaço a origem do Islamismo;</p> <p>1.3 Explica quem foi Maomé;</p> <p>1.4. Distingue Árabe de Muçulmano.</p> <p>2.1. Indica os 5 princípios fundamentais do Islamismo;</p> <p>2.2. Localiza no mapa do mundo atual países de maioria islâmica;</p> <p>2.3. Reconhece o Islamismo como</p>	<p>Ficha formativa/ Produto dos alunos: resolução da Ficha 2</p>

	<p>3. Participar ativamente nas tarefas propostas;</p> <p>4. Respeitar as regras de interação discursiva.</p>	<p>•Seguidamente, a P.E. introduz o tema a ser trabalhado aos alunos: os Muçulmanos na Península Ibérica, da seguinte forma: <i>“Então, já sabemos que pela Península Ibérica passaram várias comunidades e povos diferentes. Quais foram?” (listar por ordem, com base nas intervenções dos alunos. Posteriormente, projetar a cronologia e entregar uma cópia para os alunos colarem no caderno) (cf. Anexo A). “E depois dos Bárbaros? Será que ainda esteve algum outro povo na Península Ibérica?”</i> A P.E. problematiza a pequena discussão até a turma concluir que depois dos Bárbaros surgiram os Muçulmanos.</p> <p>• De seguida, a P.E distribui a Ficha 1 (cf. Anexo B) e pede aos alunos para a preencherem individualmente. Esta ficha é uma atividade de recolha de conceções prévias e expectativas.</p> <p><u>Momento 3: Brainstorm “O que é que nós sabemos sobre os muçulmanos?”</u></p> <p>• Após o preenchimento, a P.E. recolhe as fichas e convida os alunos a responderem à questão “O que é que nós sabemos sobre os muçulmanos?” e vai anotando no quadro as ideias dos alunos (<i>brainstorm</i>).</p> <p><u>Momento 4: Apresentação do Powerpoint sobre O Islamismo</u></p> <p>• Posteriormente, apresenta o Powerpoint 1 (cf. Anexo C) aos alunos. O penúltimo slide contém um <i>Cartoon</i> que aborda a discriminação/islamofobia/racismo, e por isso será explorado de forma a desenvolver CCD relativas a <i>Conhecimento e compreensão crítica do mundo</i>. Questões a colocar: <i>-O que é que vocês vêm na imagem?</i> <i>-Porque é que as pessoas pensam desta forma?</i> <i>-Como será que se sente o senhor muçulmano?</i></p>	<p>7</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>20</p>		<p>uma das religiões com mais crentes; 2.4 Identifica a existência de uma comunidade islâmica em Portugal.</p> <p>3.1. Intervém, sustentado a sua resposta com argumentos válidos e relacionados com o tema; 3.2. Colabora com o seu par durante a resolução da Ficha 2; 3.3. Resolve e conclui a Ficha 3.</p> <p>4.1. Coloca o dedo no ar quando quer intervir; 4.2. Escuta atentamente as intervenções dos colegas; 4.3. Dá espaço para que os colegas se possam exprimir.</p>	<p>Grelha de observação</p>
--	---	--	--------------------------------------	--	---	-----------------------------

		<p>-Se nós pudéssemos definir o que vemos na imagem numa só palavra, qual seria? - Será justo generalizar e ter esta visão sobre todos os muçulmanos? Quais são os perigos dessa generalização? - (adaptar e ajustar consoante as intervenções dos alunos)</p> <p><u>Momento 5: Resolução de ficha de sistematização a pares</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De seguida, distribui uma ficha de sistematização do Powerpoint apresentado, a Ficha 2 (cf. Anexo D) que será resolvida a pares (com os colegas de carteira). Os alunos terão à sua disposição o manual para consulta. <p><u>Momento 6: Construção do SEE-IT</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por fim, a P.E. solicita aos alunos para realizarem um SEE-IT (Ficha 3, cf. Anexo E) sobre “O Islamismo”, explicando, primeiro, no que consiste e mostrando um exemplo (cf. Anexo F). Após terminados, os SEE-IT são afixados na parede. <p><i>Nota: Os alunos que não conseguiram terminar o SEE-IT em aula, levam-no como T.P.C.</i></p>	15			
			5			

2ª SESSÃO: TURMA 5.ºF e 5.ºH						
Data: 8 e 10 de fevereiro de 2023		Duração: 100 minutos		Professora em formação: Viktoriya K.		
Área Curricular: História e Geografia de Portugal						
Temática(s) em estudo: Os Muçulmanos na Península Ibérica: 3.2 A ocupação Muçulmana e as relações entre Muçulmanos e Cristãos						
Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T. (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>A expansão Muçulmana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Árabe • Profeta • Islamismo • Muçulmano • Expansão <p>A ocupação Muçulmana na Península Ibérica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Califa • Califado • Al-Andalus <p>Relação entre comunidades Muçulmanas e Cristãos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moçárabe • Mouro • Tolerância 	<p>1. Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior: O Islamismo;</p> <p>2. Mobilizar os conhecimentos de</p>	<p>8 de fevereiro de 2023</p> <p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolidação da aula anterior (A religião islâmica). - Os Muçulmanos na P.I: 3.2 - A ocupação Muçulmana e as relações entre Muçulmanos e Cristãos. <p><u>Momento 1: Rotina de HGP</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A aula inicia-se com a apresentação do “Sabiam que...” pelo aluno responsável, previamente eleito. <p><u>Momento 2: Revisão da aula anterior (O Islamismo)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De seguida, a P.C. recolhe o TPC da aula passada (Ficha 2- O Islamismo) e são lembrados os conteúdos trabalhados na aula anterior, em grande grupo. Os alunos copiam para o caderno um esquema-síntese, de forma a consolidar o que foi estudado (slides 3 e 7 do PowerPoint 2 - cf. Anexo A). Durante esta revisão, os alunos irão observar vários 3 mapas que localizam, respetivamente, a Península Arábica, Meca e os territórios abrangidos pela expansão muçulmana. Assim sendo, durante a exploração de cada mapa, serão mobilizados os 	<p>5</p> <p>25</p>	<p>Powerpoint 2</p> <p>Guião de conferência</p> <p>Manual pp.79 a 81</p>	<p>1.1. Localiza a origem do Islamismo:</p> <p>1.1.1 no tempo;</p> <p>1.1.2 no espaço;</p> <p>1.2 Explica quem foi Maomé;</p> <p>1.2. Distingue Árabe de Muçulmano;</p> <p>1.3. Indica os 5 princípios fundamentais do Islamismo;</p> <p>1.4. Localiza no mapa:</p> <p>a) a Península Arábica;</p> <p>b) Meca;</p> <p>c) países de maioria islâmica do mundo atual.</p> <p>1.5. Reconhece o Islamismo como uma das religiões com mais crentes.</p> <p>2.1. Identifica os pontos cardeais;</p>	<p>Ficha formativa</p>

	<p>localização e os elementos do mapa;</p> <p>3. Conhecer as fases da expansão muçulmana;</p> <p>4. Descrever o processo de ocupação da Península Ibérica;</p>	<p>conhecimentos de localização (recorrendo aos pontos cardeais) e os elementos do mapa (slides 4 a 8 do PowerPoint 2 - cf. Anexo A).</p> <p><u>Momento 3: Powerpoint A expansão muçulmana</u></p> <p>•De seguida, a P.E. introduz o subtema a ser trabalhado na aula de hoje: <i>3.2 A ocupação Muçulmana</i>, problematizando uma pequena discussão centrada na questão “Se os Muçulmanos estavam maioritariamente na Península Arábica, como (e porquê) é que vieram parar à Península Ibérica?”. Após a discussão, é apresentado o PowerPoint 2 (a partir do slide 12) (<i>cf. Anexo A</i>).</p> <p>•Pequeno intervalo habitual</p> <p><u>Momento 4: Atividade “Conferência da Paz”</u></p> <p>• Posteriormente, a P.E. divide a turma em 4 grupos de cinco alunos (<i>método de divisão: distribuição de números de 1 a 4 por cada aluno, agrupar pelo número que calhou</i>) e introduz a próxima atividade a ser desenvolvida: uma conferência sobre a <i>Convivência entre Cristãos e Muçulmanos</i>.</p> <p>Intervenientes da conferência:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Califa Muçulmano (Professora Estagiária) • Mediadores da Paz Muçulmanos (5 grupos de 4 alunos) <p>Procedimento:</p> <p>Califa diz aos Mediadores da Paz:</p>	<p>30</p> <p>5</p> <p>35</p>		<p>2.2 Mobiliza os pontos cardeais para localizar um território;</p> <p>2.3. Identifica os elementos de um mapa (título, escala, legenda)</p> <p>3.1. Indica os motivos da expansão muçulmana;</p> <p>3.2. Identifica a existência de duas fases da expansão muçulmana;</p> <p>3.3. Identifica os territórios abrangidos pela expansão muçulmana.</p> <p>4.1. Reconhece a batalha de Guadalete como o ponto de partida da conquista da Península Ibérica pelos Muçulmanos;</p> <p>4.3. Refere que a conquista muçulmana foi feita de Sul para Norte;</p> <p>4.4. Identifica as Astúrias como o território que prevaleceu fora do</p>	<p>Ficha sumativa/ Grelha de observação</p> <p>Ficha formativa</p> <p>Ficha formativa</p>
--	--	--	------------------------------	--	--	---

	<p>5. Participar ativamente na tarefa prática proposta;</p> <p>6. Respeitar as regras de interação discursiva;</p>	<p>“-Bom, eu acho que isto não pode continuar assim. Com certeza que duas religiões diferentes conseguem conviver no mesmo espaço de forma pacífica. E é por isso que vos chamei, os meus melhores mediadores, para esta conferência: Vós ides arranjar uma forma promover a paz entre nós, Muçulmanos, e os Cristãos. Ou seja, eu chamei-vos para encontrarmos, em conjunto, uma forma de conseguirmos conviver pacificamente com os Cristãos no nosso território. Grupo a grupo, vocês irão pensar na vossa ideia e no final, cada grupo apresentar-me-á as suas propostas. No final, eu tomo as decisões que me parecerem melhor. Para vos orientar, providencio-vos agora um guião de conferência (cf. <i>Anexo B</i>), que devem preencher (a P.E. explica detalhadamente o que deve ser feito no guião)”.</p> <p>•Os alunos são separados pelos grupos (de quatro) formados anteriormente e preenchem o guião da Conferência da Paz (cf. <i>Anexo B</i>).</p> <p>•<u>Preenchido o guião, altera-se a disposição da sala: as mesas são organizadas de modo a formar um único círculo.</u> Grupo a grupo, os alunos apresentam a importância da paz, as regras de convivência e ainda as vantagens da convivência pacífica entre as duas culturas/religiões que o seu grupo definiu, ao resto da turma e à P.E. (Califa), na “Conferência da Paz”.</p> <p>•A decisão final das formas de convivência é posteriormente decidida pelo Califa (P.E) que irá redigir, em direto a “decisão final” e os alunos passam a informação para o caderno, conforme o <i>slide 32 do Powerpoint 2 (cf. Anexo A)</i>.</p>			<p>controlo muçulmano.</p> <p>5.1. Colabora e debate com o seu grupo aquando do preenchimento do guião de conferência;</p> <p>5.2. Partilha as suas ideias com os colegas.</p> <p>5.3 Preenche o guião de conferência:</p> <p>a) Explica a importância da paz;</p> <p>b) Define regras de convivência entre Cristãos e Muçulmanos;</p> <p>c) Explicita vantagens da convivência entre as duas culturas diferentes.</p> <p>6.1. Escuta com atenção as intervenções dos colegas;</p> <p>6.2. Intervém, sustentado a sua resposta com argumentos válidos e</p>	<p>Grelha de observação</p> <p>Produtos dos alunos: guião da conferência preenchido</p> <p>Grelha de observação</p> <p>Ficha formativa</p>
--	--	---	--	--	---	--

	7. Caracterizar o convívio entre Cristãos e Muçulmanos.				relacionados com o tema. 7.1. Caracteriza as formas de convivência entre as comunidades cristãs e muçulmanas; 7.2. Define o conceito <i>moçárabe</i> ; 7.3 Define o conceito <i>Mouro</i> .	
--	---	--	--	--	--	--

2ª SESSÃO: TURMA 5.ºF e 5.ºH

Data: 8 e 10 de fevereiro de 2023

Duração: 100 minutos

Professora em formação: Viktoriya K.

Área Curricular: História e Geografia de Portugal

Temática(s) em estudo: Os Muçulmanos na Península Ibérica: 3.2 A ocupação Muçulmana e as relações entre Muçulmanos e Cristãos

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T. (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
A expansão Muçulmana: <ul style="list-style-type: none"> • Árabe • Profeta • Islamismo • Muçulmano • Expansão A ocupação Muçulmana na Península Ibérica: <ul style="list-style-type: none"> • Califa • Califado 	1. Relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior: O Islamismo;	8/10 de fevereiro de 2023 <i>Sumário:</i> - <i>Consolidação da aula anterior (A religião islâmica).</i> - <i>Os Muçulmanos na P.I: 3.2 - A ocupação Muçulmana e as relações entre Muçulmanos e Cristãos.</i> <u>Momento 1: Rotina de HGP</u>	5	<i>Powerpoint 2</i> Guião de conferência Manual pp.79 a 81	1.1. Localiza a origem do Islamismo; 1.1.1 no tempo; 1.1.2 no espaço. 1.2. Explica quem foi Maomé; 1.3. Distingue Árabe de Muçulmano; 1.4. Indica os 5 princípios	Ficha formativa

<ul style="list-style-type: none"> Al-Andalus <p>Relação entre comunidades Muçulmanas e Cristãs:</p> <ul style="list-style-type: none"> Moçárabe Mouro Tolerância 	<p>2. Mobilizar os conhecimentos sobre localização e os elementos do mapa;</p> <p>3. Conhecer as fases da expansão muçulmana;</p>	<p>• A aula inicia-se com a apresentação do “Sabiam que...” pelo aluno responsável, previamente eleito.</p> <p><u>Momento 2: Revisão da aula anterior (O Islamismo)</u></p> <p>• De seguida, a P.C. recolhe o TPC da aula passada (Ficha 2- O Islamismo) e são lembrados os conteúdos trabalhados na aula anterior, em grande grupo. Os alunos copiam para o caderno um esquema-síntese, de forma a consolidar o que foi estudado (slides 3 e 7 do PowerPoint 2 - cf. Anexo A). Durante esta revisão, os alunos irão observar vários 3 mapas que localizam, respetivamente, a Península Arábica, Meca e os territórios abrangidos pela expansão muçulmana. Assim sendo, durante a exploração de cada mapa, serão mobilizados os conhecimentos de localização (recorrendo aos pontos cardeais) e os elementos do mapa (slides 4 a 8 do PowerPoint 2 - cf. Anexo A).</p> <p><u>Momento 3: Powerpoint A expansão muçulmana</u></p> <p>• De seguida, a P.E. introduz o subtema a ser trabalhado na aula de hoje: 3.2 A ocupação Muçulmana, problematizando uma pequena discussão centrada na questão “Se os Muçulmanos estavam maioritariamente na Península Arábica, como (e porquê) é que vieram parar à Península Ibérica?”. Após a discussão, é apresentado o PowerPoint 2 (a partir do slide 12) (cf. Anexo A).</p> <p>• Pequeno intervalo habitual</p>	<p>25</p> <p>30</p> <p>5</p> <p>35</p>	<p>fundamentais do Islamismo;</p> <p>1.5. Localiza no mapa:</p> <p>a) a Península Arábica;</p> <p>b) Meca;</p> <p>c) países de maioria islâmica do mundo atual.</p> <p>1.6. Identifica o Islamismo como uma das religiões com mais crentes.</p> <p>2.1. Identifica os pontos cardeais;</p> <p>2.2 Mobiliza os pontos cardeais para localizar um território;</p> <p>2.3. Identifica os elementos de um mapa (título, escala, legenda).</p> <p>3.1. Indica os motivos da expansão muçulmana;</p> <p>3.2. Identifica a existência de duas fases da expansão muçulmana;</p> <p>3.3. Identifica os territórios abrangidos pela expansão muçulmana.</p>	<p>Ficha sumativa/ Grelha de observação</p> <p>Ficha formativa</p> <p>Ficha formativa</p>
---	---	--	--	---	---

	<p>4. Descrever o processo de ocupação da Península Ibérica;</p> <p>5. Participar ativamente na tarefa prática proposta;</p>	<p>Momento 4: Atividade “Conferência da Paz”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente, a P.E. divide a turma em 4 grupos de cinco alunos (<i>método de divisão: distribuição de números de 1 a 4 por cada aluno, agrupar pelo número que calhou</i>) e introduz a próxima atividade a ser desenvolvida: uma conferência sobre a <i>Convivência entre Cristãos e Muçulmanos</i>. <p>Intervenientes da conferência:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Califa Muçulmano (Professora Estagiária) • Mediadores da Paz Muçulmanos (5 grupos de 4 alunos) <p>Procedimento:</p> <p>Califa diz aos Mediadores da Paz: “-Bom, eu acho que isto não pode continuar assim. Com certeza que duas religiões diferentes conseguem conviver no mesmo espaço de forma pacífica. E é por isso que vos chamei, os meus melhores mediadores, para esta conferência: Vós ides arranjar uma forma promover a paz entre nós, Muçulmanos, e os Cristãos. Ou seja, eu chamei-vos para encontrarmos, em conjunto, uma forma de conseguirmos conviver pacificamente com os Cristãos no nosso território. Grupo a grupo, vocês irão pensar na vossa ideia e no final, cada grupo apresentar-me-á as suas propostas. No final, eu tomo as decisões que me parecerem melhor. Para vos orientar, providencio-vos agora um guião de conferência (<i>cf. Anexo B</i>), que devem preencher (a P.E. explica detalhadamente o que deve ser feito no guião)”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são separados pelos grupos (de quatro) formados anteriormente e preenchem o guião da Conferência da Paz (<i>cf. Anexo B</i>). 			<p>4.1. Identifica a batalha de Guadalete como o ponto de partida da conquista da Península Ibérica pelos Muçulmanos;</p> <p>4.2. Refere que a conquista muçulmana foi feita de Sul para Norte;</p> <p>4.3. Identifica as Astúrias como o território que prevaleceu fora do controlo muçulmano.</p> <p>5.1. Colabora e debate com o seu grupo aquando do preenchimento do guião de conferência;</p> <p>5.2. Partilha as suas ideias com os colegas.</p> <p>5.3 Preenche o guião de conferência:</p> <p>a) Explica a importância da paz;</p> <p>b) Define regras de convivência</p>	<p>Grelha de observação</p> <p>Produtos dos alunos: guião da conferência preenchido</p>
--	--	--	--	--	--	---

	<p>6. Respeitar as regras de interação discursiva;</p> <p>7. Caracterizar o convívio entre Cristãos e Muçulmanos.</p>	<p>•Preenchido o guião, altera-se a disposição da sala: as mesas são organizadas de modo a formar um único círculo. Grupo a grupo, os alunos apresentam a importância da paz, as regras de convivência e ainda as vantagens da convivência pacífica entre as duas culturas/religiões que o seu grupo definiu, ao resto da turma e à P.E. (Califa), na “Conferência da Paz”.</p> <p>•A decisão final das formas de convivência é posteriormente decidida pelo Califa (P.E) que irá redigir, em direto a “decisão final” e os alunos passam a informação para o caderno, conforme o slide 32 do <i>Powerpoint 2 (cf. Anexo A)</i>.</p>		<p>entre Cristãos e Muçulmanos;</p> <p>c) Explicita vantagens da convivência entre as duas culturas diferentes.</p> <p>6.1. Escuta com atenção as intervenções dos colegas;</p> <p>6.2. Intervém, sustentado a sua resposta com argumentos válidos e relacionados com o tema.</p> <p>7.1. Caracteriza as formas de convivência entre as comunidades cristãs e muçulmanas;</p> <p>7.2. Define o conceito <i>moçárabe</i>;</p> <p>7.3 Define o conceito <i>Mouro</i>.</p>	<p>Grelha de observação</p> <p>Ficha formativa</p>
--	---	--	--	---	--

3ª SESSÃO: TURMA 5.ºF e 5.ºH

Data: 15 de fevereiro de 2023

Duração: 100 minutos

Professora em formação: Viktoriya K.

Área Curricular: História e Geografia de Portugal

Temática(s) em estudo: Os Muçulmanos na Península Ibérica: 3.3 A herança muçulmana

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T. (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>A ocupação Muçulmana da Península Ibérica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Califa • Califado • Al-Andalus <p>Relação entre comunidades Muçulmanas e Cristãs:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moçárabe • Mouro • Tolerância <p>A herança muçulmana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nora • Picota • Bússola • Astrolábio • Açoiiteia • Cal • Numeração árabe <p>Os Romanos na P.I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Império • Legionário • Lusitano 	<p>1. Relembrar os conteúdos trabalhados na aula anterior.</p> <p>2. Participar ativamente na atividade proposta (conferência da paz);</p> <p>3. Caracterizar o convívio entre</p>	<p>15/17 de fevereiro de 2023</p> <p><i>Sumário:</i></p> <p>- <i>Consolidação da aula anterior (A ocupação Muçulmana e as relações entre Muçulmanos e Cristãos).</i></p> <p>- <i>Os Muçulmanos na P.I: 3.3. A herança muçulmana.</i></p> <p>- <i>Atividade de análise do documento “Almançor arrasa Santiago de Compostela”.</i></p> <p>- <i>Revisões para o teste.</i></p> <p><u>Momento 1: Sabiam que</u></p> <p>• A aula inicia-se com a apresentação do “Sabiam que...” pelos dois alunos responsáveis, previamente eleitos.</p> <p><u>Momento 2: Revisão da aula anterior + término da conferência</u></p> <p>• Questionamento dos alunos sobre o que foi abordado na aula anterior.</p> <p>• Visualização de dois pequenos vídeos da escola virtual relativos à expansão do império muçulmano e à conquista muçulmana da Península Ibérica, como forma de retomar e consolidar os conteúdos trabalhados na aula anterior.</p> <p>• Reintroduzido o tema, e preenchido o guião de conferência (na aula anterior) (<i>cf. Anexo A</i>), grupo a grupo, os alunos apresentam a importância da paz, as regras de convivência e ainda as vantagens da convivência pacífica entre as duas culturas/religiões que</p>	<p>5</p> <p>20</p>	<p>Powerpoint 3</p> <p>Guião de conferência</p> <p>Ficha-síntese “Os Muçulmanos na P.I.”</p> <p>Manual pp.79 a 81</p> <p>Ficha 5</p> <p>Ficha-síntese “Os Romanos na P.I.”</p> <p>Ficha-síntese “Os povos mediterrânicos P.I.”</p>	<p>1.1. Indica os motivos da expansão muçulmana;</p> <p>1.2. Identifica os territórios abrangidos pela expansão muçulmana;</p> <p>1.3. Reconhece a batalha de Guadalete como o ponto de partida da conquista da Península Ibérica pelos Muçulmanos;</p> <p>1.4. Refere que a conquista muçulmana foi feita de Sul para Norte;</p> <p>1.5. Localiza as Astúrias como o território que prevaleceu fora do controlo muçulmano.</p> <p>2.1. Escuta com atenção as intervenções dos colegas;</p> <p>2.2. Intervém, sustentado a sua resposta com argumentos válidos e relacionados com o tema.</p> <p>3.1. Caracteriza as formas de convivência entre as</p>	<p>Ficha formativa</p> <p>Grelha de observação</p> <p>Ficha formativa</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Castro</i> • <i>Romanização</i> • <i>Aqueduto</i> • <i>Politeísmo</i> • <i>Monoteísmo</i> • <i>Messias</i> • <i>Cristianismo</i> • <i>Contagem do tempo</i> • <i>Bárbaros</i> <p>Os povos mediterrânicos na P.I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fenícios</i> • <i>Gregos</i> • <i>Cartagineses</i> • <i>Feitoria</i> • <i>Colônia</i> • <i>Riqueza peninsular</i> • <i>Comércio</i> • <i>Escrita alfabética</i> • <i>Moeda</i> • <i>Cunhagem</i> • <i>Mercenário</i> • <i>Salga (dos alimentos)</i> 	<p>Cristãos e Muçulmanos.</p> <p>4. Conhecer e compreender a herança muçulmana na Península Ibérica.</p> <p>5. Conhecer e caracterizar o império Romano</p>	<p>o seu grupo definiu ao resto da turma e ao califa (professora estagiária).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A decisão final das formas de convivência é posteriormente feita pelo Califa (P.E) que irá revelar a sua “decisão final” representada no <i>slide</i> 4 do Powerpoint 3 (cf. Anexo B). Os alunos registam essa informação (as formas de convivência) no caderno. <p><u>Momento 3: A Herança Muçulmana</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De seguida, a P.E. introduz o último subtema desta sequência didática a ser trabalhado na aula de hoje: <i>3.3 A herança Muçulmana</i>, problematizando uma pequena discussão centrada na questão “Se os muçulmanos permaneceram na P.I. cerca de 800 anos, será que deixaram marcas e vestígios da sua presença?”. • Posteriormente, procede-se à apresentação do PowerPoint 3 (cf. Anexo B). • Após a apresentação, os alunos preenchem um esquema-síntese final (cf. Anexo C) relativo à sequência trabalhada: Os Muçulmanos na Península Ibérica, de forma a consolidar o que foi estudado. <p><u>Momento 4: F.B.I da História</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De seguida, os alunos resolvem a Ficha 5 (cf. Anexo D), individualmente, relativa à análise de um documento intitulado de “Almançor arrasa Santiago de Compostela”. Esta ficha será entregue conforme a Figura 1 (cf. Anexo E), e os alunos assumirão o papel de “F.B.I da História”, ou seja, investigadores. Quando toda a turma tiver terminado a tarefa, será feita a correção da ficha, em grande grupo. <p><u>Momento 5: Revisões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Visualização de vídeos da escola virtual relativas ao império romano e preenchimento de ficha-síntese em simultâneo (cf. Anexo F). 	<p>5 + 20 + 10</p> <p>15 + 5</p> <p>20</p>		<p>comunidades cristãs e muçulmanas; 3.2. Define <i>moçárabe</i>; 3.3 Define <i>Mouro</i>.</p> <p>4.1. Enumera as marcas deixadas pela civilização muçulmana: - novas técnicas de construção - inovações nas técnicas de agricultura - novos produtos agrícolas - introdução de instrumentos de navegação - numeração - avanços científicos na área da Astronomia, Medicina, Matemática e Geometria;</p> <p>4.2. Refere a criação de novas cidades pelos muçulmanos;</p> <p>4.4 Identifica vestígios materiais da presença muçulmana na P.I;</p> <p>4.5 localiza vestígios materiais da presença muçulmana na P.I;</p> <p>4.6. Justifica a maior influência islâmica no sul da P.I.</p> <p>4.7. Explicita a influência dos vocábulos árabes na língua portuguesa.</p> <p>4.8 Exemplifica a influência dos vocábulos árabes na língua portuguesa.</p>	<p>Ficha formativa</p> <p>Ficha formativa</p>
---	---	--	--	--	--	---

	<p>6. Caracterizar a presença dos primeiros povos mediterrânicos na Península Ibérica.</p>	<p>- Visualização de vídeos da escola virtual relativas à presença dos povos mediterrânicos na P.I. e preenchimento de ficha-síntese em simultâneo (cf. Anexo G).</p>		<p>5.1. Localiza os continentes em que os Romanos dominaram territórios; 5.2. Explica o conceito <i>mare nostrum</i>; 5.3. Apresenta os motivos que levaram os Romanos a invadir a P.I.; 5.4. Identifica o povo que ofereceu grande resistência ao domínio romano na P.I.; 5.5. Compara o modo de vida dos Lusitanos com o modo de vida dos Romanos; 5.6. Define romanização; 5.7. Enumera os agentes de romanização da P.I. 5.8. Converte datas para séculos; 5.9. Explica quem foram os bárbaros. 5.10 Indica os dois reinos que se formaram na P.I (Reino dos Suevos e Reino dos Visigodos); 5.11 Identifica o povo bárbaro que dominou toda a P-I no século VI.</p> <p>6.1. Identifica os minérios que atraíram os povos mediterrânicos à P.I; 6.2. Identifica os povos mediterrânicos que chegaram à P.I; 6.3. Identifica, localizando, de onde eram esses povos; 6.4. Indica os ensinamentos atribuídos aos fenícios,</p>	<p>Ficha formativa</p>
--	--	---	--	--	------------------------

					gregos e cartagineses, respetivamente.	
--	--	--	--	--	--	--

4ª SESSÃO: TURMA 5.ª A e 5.ª C						
Data: 24 fevereiro de 2023		Duração: 60 minutos		Professora em formação: Viktoriya K.		
Área Curricular: História e Geografia de Portugal						
Temática(s) em estudo: Ficha de avaliação: Os povos mediterrânicos, os Romanos na Península Ibérica, os Muçulmanos na Península Ibérica						
Conteúdos/Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	T. (mn)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Povos mediterrânicos Os Romanos na Península Ibérica Os Lusitanos O processo de cristianização dos povos peninsulares Os Muçulmanos na Península Ibérica	1. Caracterizar a presença dos primeiros povos mediterrânicos na Península Ibérica. 2. Conhecer e caracterizar o império Romano	24 de fevereiro de 2023 <i>Sumário:</i> - <i>Ficha de avaliação formativa.</i>	50	Fichas de avaliação	1.1. Identifica os povos mediterrânicos que chegaram à P.I; 1.2. Identifica os minérios que atraíram os povos mediterrânicos à P.I; 1.3. Indica os ensinamentos atribuídos aos fenícios, gregos e cartagineses, respetivamente. 2.1. Localiza Roma, a capital do Império Romano. 2.2 Localiza os continentes em que os Romanos dominaram territórios; 2.3. Explica o conceito <i>mare nostrum</i> ; 2.4. Apresenta os motivos que levaram os Romanos a invadir a P.I.;	Ficha de avaliação

	<p>3. Conhecer a origem da religião Islâmica;</p> <p>4. Caracterizar a religião Islâmica.</p> <p>5. Conhecer as fases da expansão muçulmana;</p> <p>6. Descrever o processo de ocupação da Península Ibérica;</p>			<p>2.5. Identifica os Lusitanos como sendo o povo que ofereceu grande resistência ao domínio romano na P.I;</p> <p>2.6. Caracteriza os Lusitanos;</p> <p>2.7. Define romanização;</p> <p>2.8. Enumera os agentes de romanização da P.I.</p> <p>2.9 Caracteriza o processo de cristianização dos povos peninsulares;</p> <p>2.10. Converte datas para séculos;</p> <p>2.11 Indica os dois reinos que se formaram na P.I (Reino dos Suevos e Reino dos Visigodos);</p> <p>3.1. Localiza no tempo a origem do Islamismo;</p> <p>3.2. Localiza no espaço a origem do Islamismo;</p> <p>3.3 Explica quem foi Maomé;</p> <p>4.1. Indica os 5 princípios fundamentais do Islamismo;</p> <p>5.1. Identifica os territórios abrangidos pela expansão muçulmana;</p> <p>5.2. Identifica a existência de duas fases da expansão muçulmana;</p> <p>5.3. Indica os motivos da expansão muçulmana;</p> <p>6.1. Identifica a batalha de Guadalete como o ponto de</p>	
--	---	--	--	--	--

	<p>7. Caracterizar o convívio entre Cristãos e Muçulmanos.</p> <p>8. Conhecer e compreender a herança muçulmana na Península Ibérica.</p>			<p>partida da conquista da Península Ibérica pelos dos Muçulmanos;</p> <p>6.2. Identifica as Astúrias como o território que prevaleceu fora do controlo muçulmano.</p> <p>7.1. Caracteriza as formas de convivência entre as comunidades cristãs e muçulmanas;</p> <p>7.2. Reflete criticamente sobre as formas de convivência entre cristãos e muçulmanos.</p> <p>8.1. Reconhece as marcas deixadas pela civilização muçulmana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - novas técnicas de construção; - criação de grandes e populosas cidades; - inovações nas técnicas aproveitamento de água; - novos produtos agrícolas; - introdução de instrumentos de navegação; - avanços científicos na área da Astronomia, Medicina, Matemática e Geometria; - vocábulos árabes na língua portuguesa. 	
--	---	--	--	--	--

Anexo LL. Planificações referentes ao estudo da fábula em POR

1.ª Sessão						
TURMA 5.ºF e 5.ºH						
Data: 3 e 6 de março de 2023		Duração: 100 minutos		Professora em formação: Viktoriya K.		
Área Curricular: Português						
Temática(s) em estudo: Género literário <i>A fábula</i> : O leão e o rato.						
CCD: <i>Respeito, Empatia, Capacidades de análise e de pensamento crítico; Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo</i>						
Domínio	Conteúdo	Objetivos/ Descritores de desempenho	Atividades previstas/estratégias	Tempo (mn)	Materiais/recursos	Indicadores de avaliação
ORALIDADE (O5)	Planificação do discurso (tópicos)	Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência. -Fazer uma apresentação oral (máximo de 3 minutos) sobre um tema.	Em primeiro lugar, o aluno eleito previamente apresenta a sua <i>Notícia do dia</i> à turma.	5	<i>PowerPoint</i> 1 (<i>cf. Anexo A</i>)	-Faz uma apresentação oral (máximo de 3 minutos) sobre um tema.
	Princípio de cooperação.	-Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor.	De forma a dar início à aula, a PE (professora estagiária) faz o levantamento de conceções prévias e das expectativas dos alunos em relação à fábula, dinamizando um <i>brainstorming</i> em grande grupo.	10	Manual de Português, pp. 158-161 Ficha 1 CCD (<i>cf. Anexo C</i>)	-Usa oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor.
				Posteriormente, a PE apresenta um <i>PowerPoint</i> (<i>cf. Anexo A</i>) sobre a fábula enquanto género literário (do texto narrativo).	15	

LEITURA E ESCRITA (LE5)	Antecipação de conteúdos.	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. -Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações.	De seguida, procede-se a uma atividade de antecipação de leitura, em que a PC fixa a imagem da p.159 do manual (um leão e um rato) (<i>cf. Anexo B</i>), impressa em formato A3, ao quadro branco, e distribui dois <i>post-it</i> por cada aluno. Os alunos devem escrever um adjetivo que, na sua opinião, caracterize cada um dos animais e, posteriormente, colar cada <i>post-it</i> no respetivo animal (no quadro). Seguidamente, a PE lança as seguintes questões, dinamizando uma pequena partilha de ideias em grande grupo: -Quais serão as personagens que vão ter um papel importante na história? -Qual dos animais se destaca mais na imagem?	10		-Antecipa conteúdos com base no título e nas ilustrações.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL5)	Géneros literários: fábula.	Ler e interpretar textos literários. -Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.	Após as intervenções orais dos alunos, parte-se para a leitura da fábula “O leão e o rato” das pp.158-159 do manual. Para tal, a docente elege, aleatoriamente, três alunos para “serem” o narrador, o leão e o rato. Terminada a leitura, confronta-se a mesma com as expectativas dos alunos na atividade de antecipação de leitura.	5		-Lê e ouve ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
	Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista.	-Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.	Posteriormente, resolvem-se e corrigem-se, em grande grupo, os exercícios de interpretação do texto das pp.159-160 do manual + a gramática da p.161.	25		-Responde, de forma completa, a questões sobre os textos.

<p>LEITURA E ESCRITA (LE5)</p>	<p>Sentidos da linguagem figurada; recursos expressivos: personificação.</p> <p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p> <p>Inferências: sentidos contextuais; relação de informações; relações de semelhança e de oposição.</p>	<p>-Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada, recursos expressivos personificação) e justificar a sua utilização.</p> <p>Ler e escrever para fruição estética.</p> <p>-Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>Fazer inferências a partir da informação contida no texto.</p> <p>-Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.</p>	<p>Por fim, os alunos resolvem individualmente a Ficha 1 (cf. Anexo C), como forma de exploração das <i>Competências para a Cidadania Democrática</i> (a propósito do estudo para a tese da PE).</p>	<p>15</p>		<p>Apercebe-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada, recursos expressivos personificação) e justifica a sua utilização.</p> <p>-Expressa sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>-Identifica pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.</p>
---------------------------------------	--	--	---	-----------	--	--

2.ª Sessão

TURMA 5.ºF e 5.ºH

Data: 7 e 8 de março de 2023

Duração: 100 minutos

Professora em formação: Viktoriya K.

Área Curricular: Português

Temática(s) em estudo: Género literário *A fábula*: A raposa e a cabra; as funções sintáticas.

CCD: *Respeito, Empatia, Capacidades de análise e de pensamento crítico; Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo*

Domínio	Conteúdo	Objetivos/ Descritores de desempenho	Atividades previstas/estratégias	Tempo (mn)	Materiais/recursos		Indicadores de avaliação
ORALIDADE (O5)	Planificação do discurso (tópicos)	Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência. -Fazer uma apresentação oral (máximo de 3 minutos) sobre um tema.	Em primeiro lugar, o aluno eleito previamente apresenta a sua <i>Notícia do dia</i> à turma.	5	Manual de Português, pp. 166-167		-Faz uma apresentação oral (máximo de 3 minutos) sobre um tema.
	Princípio de cooperação.	-Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor.	De forma a dar início à aula, a PE começa por pedir aos alunos para relembrar e retomar o que foi trabalhado na aula anterior.	10	Ficha 2 CCD (<i>cf. Anexo D</i>) Powerpoint 2 (<i>cf. Anexo E</i>) Esquema funções sintáticas (<i>cf. Anexo F</i>)		
EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL5)	Géneros literários: fábula.	Ler e interpretar textos literários. -Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição	De seguida, parte-se para a leitura da fábula “A raposa e a cabra” das pp.166-167 do manual. Para tal, a docente elege, aleatoriamente, três alunos para “serem” o narrador, a raposa e a cabra.	15			-Lê e ouve ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.

LEITURA E ESCRITA (LE5)	Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista.	popular, e adaptações de clássicos. -Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.	Terminada a leitura, resolvem-se e corrigem-se, em grande grupo, os exercícios de interpretação do texto da p.167 (questão 3 e 4) do manual.	10		
	Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista	Ler e escrever para fruição estética. -Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.	Posteriormente, os alunos resolvem individualmente a Ficha 2 (cf. Anexo D) , como forma de exploração das <i>Competências para a Cidadania Democrática</i> (a propósito do estudo para a tese da PE). Intervalo habitual.	15		-Responde, de forma completa, a questões sobre os textos.
GRAMÁTICA (G5)	Inferências: sentidos contextuais; relação de informações; relações de semelhança e de oposição.	Fazer inferências a partir da informação contida no texto. -Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.		5		-Expressa sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário. -Identifica pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.
		Analisar e estruturar unidades sintáticas.				-Identifica as seguintes funções sintáticas: sujeito

	<p>Sintaxe: funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, complemento direto e complemento indireto.</p>	<p>-Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto.</p>	<p>Seguidamente, a PE apresenta o novo conteúdo gramatical a ser trabalhado, nomeadamente as funções sintáticas, através da apresentação do <i>PowerPoint 2 (cf. Anexo E)</i>. Enquanto a PE apresenta o PowerPoint, os alunos vão completando um esquema relativo às funções sintáticas (cf. Anexo F), consoante as indicações da PE, e colam-no no caderno diário, de forma a ficarem com os conteúdos registados.</p>	40		<p>(simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto.</p>
--	--	---	---	----	--	---

4.ª Sessão

TURMA 5ºF e 5.ºH

Data: 10 de março de 2023

Duração: 100 minutos

Professora em formação: Viktoriya K.

Área Curricular: Português

Temática(s) em estudo: Género literário *A fábula*: A raposa e o corvo; as funções sintáticas.

CCD: *Respeito, Empatia, Capacidades de análise e de pensamento crítico; Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo*

Domínio	Conteúdo	Objetivos/ Descritores de desempenho	Atividades previstas/estratégias	Tempo (mn)	Materiais/recursos		Indicadores de avaliação
ORALIDADE (O5)	Planificação do discurso (tópicos).	Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência. -Fazer uma apresentação oral (máximo de 3 minutos) sobre um tema.	Em primeiro lugar, o aluno eleito previamente apresenta a sua <i>Notícia do dia</i> à turma.	5	Personagens para teatro de sombras (<i>cf. Anexo H</i>).		-Fazer uma apresentação oral (máximo de 3 minutos) sobre um tema.
	Princípio de cooperação.	-Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor.	De forma a dar início à aula, a PE começa por pedir aos alunos para relembrem e recapitularem a fábula lida na aula anterior (A raposa e a cabra).	10	Ficha 3 CCD (<i>cf. Anexo I</i>).		-Usa oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor.
	Géneros literários: fábula.	Ler e interpretar textos literários. -Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.	De seguida, parte-se para a leitura da fábula “A raposa e o corvo” da p.167 do manual, acompanhada de uma representação da mesma através do teatro de sombras (<i>cf. Anexo H</i>). Para tal, a docente elege, aleatoriamente,	15	Ficha funções sintáticas (<i>cf. Anexo J</i>).		-Lê e ouve ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL5)	Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista.	-Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.					-Responde, de forma completa, a questões sobre os textos.

LEITURA E ESCRITA (LE5)	Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista	<p>Ler e escrever para fruição estética. -Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>Fazer inferências a partir da informação contida no texto. -Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.</p>	<p>três alunos para “serem” o narrador, a raposa e o corvo.</p> <p>Terminada a leitura, resolvem-se e corrigem-se, em grande grupo, os exercícios de interpretação do texto da p.167 (questão 5 e 6) e p.168 do manual.</p> <p>Posteriormente, os alunos resolvem individualmente a Ficha 3 (cf. Anexo I), como forma de exploração do das <i>Competências para a Cidadania Democrática</i> (a propósito do estudo para a tese da PE).</p>	10		-Expressa sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.
	Inferências: sentidos contextuais; relação de informações; relações de semelhança e de oposição.	<p>Analisar e estruturar unidades sintáticas. -Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, complemento direto, complemento indireto.</p>	Intervalo habitual.	5		-Identifica pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.
GRAMÁTICA (G5)	Sintaxe: funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, complemento direto e complemento indireto.		Seguidamente, a PE relembra à turma o conteúdo gramatical trabalhado na aula anterior (as funções sintáticas), através de uma revisão oral.	40		-Identifica as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto.

Anexo MM. Ficha/guião de exploração das CCD referente à temática dos Muçulmanos na PI



CCD Competências para uma Cultura da Democracia

A convivência entre muçulmanos e cristãos

..... ●

Tal como temos vindo a estudar, durante a ocupação muçulmana da Península Ibérica, houve espaço para a convivência dos dois povos (muçulmanos e cristãos).

1. Isto mostra-nos que os Muçulmanos:

- foram tolerantes para com as crenças dos outros.
- não aceitaram a existência de outras religiões sem ser a sua.

2. Com isto, os muçulmanos mostraram ter a capacidade de :

- ser tolerante para com a incerteza.
- ter responsabilidade.
- valorizar e respeitar a diversidade cultural.

3. Justifica a tua escolha anterior, referindo se consideras esta capacidade importante para a vida em sociedade.

4. Por outro lado, ao fazerem os Cristãos pagar taxas e impostos pela liberdade religiosa, os muçulmanos **não** tiveram a capacidade de:

- reconhecer que as leis devem ser sempre aplicadas e impostas de forma justa.
- cooperar eficazmente com outras pessoas.

5. Justifica a tua escolha anterior, referindo se consideras que ter esta capacidade é importante para a vida em sociedade.

7. Agora, reflete sobre ti mesmo.

Eu tenho a capacidade de...	Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma
ser tolerante para com as crenças de outros.				
querer aprender mais sobre outras crenças, valores, tradições e visões do mundo.				
reconhecer que as leis devem ser sempre aplicadas e impostas de forma justa.				

Nome: _____

Anexo NN. Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “O leão e o rato”



(C) Competências para uma Cultura da Democracia

O Leão e o Rato

..... ●

"Como se uma criatura tão insignificante como tu pudesse ajudar uma grande fera como eu" (1,8-9).

1. Esta frase mostra-nos que:

- o leão acha que é mais importante e superior ao rato.
- o leão acha que o rato é mais importante e superior.
- o leão acha que ele e o rato são igualmente importantes.

2. O leão precisa de aprender a ter a capacidade de:

- respeitar os outros.
- aceitar a diversidade cultural.
- ser responsável para com os outros.

3. Justifica a tua escolha anterior, referindo se consideras esta capacidade importante para a vida em sociedade.

"(...) e o ratinho, reconhecendo a voz do leão, decidiu ir ver o que se passava. Encontrando o leão deitado no chão disse-lhe:

-Ó majestoso leão, eu posso ajudar-te se me deixares."
(1.13-15).

4. Esta frase mostra-nos que o rato:

- Reconhece quando um companheiro precisa da sua ajuda
- Não gosta de ajudar os outros
- não tem pena que o leão tenha sido capturado

5. Com isto, o rato mostrou ter a capacidade de :

- resolver conflitos
- ter empatia
- valorizar a diversidade cultural

6. Justifica a tua escolha anterior, referindo se consideras esta capacidade importante para a vida em sociedade.






7. Agora, reflète sobre ti mesmo.

Eu tenho a capacidade de...	Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma
respeitar os outros.				
ter empatia.				
ultrapassar dificuldades e resolver problemas.				
reconhecer quando um colega precisa da minha ajuda.				

Nome: _____

Anexo OO. Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e a cabra”



(1.1) Competências para uma Cultura da Diversidade

A raposa e a cabra

..... ●

Como sabes, nesta fábula, a raposa não ajuda a cabra a sair do poço.


1. Esta atitude mostra-nos que a raposa não teve a capacidade de:

- manifestar compaixão pelo que de mal viu acontecer à cabra.
- manifestar interesse em aprender mais sobre outras crenças, valores, tradições e visões do mundo.

2. A raposa precisa de aprender a ter a capacidade de:

- respeitar os outros.
- valorizar a diversidade cultural.
- ter empatia.

3. Justifica a tua escolha anterior, referindo se consideras esta capacidade importante para a vida em sociedade.



4. Agora, reflète sobre ti mesmo.

Eu tenho a capacidade de...	Muita	Alguma	Pouca	Nenhuma
sentir compaixão pelo que de mal vejo acontecer a outras pessoas.				
reconhecer quando um colega precisa da minha ajuda.				
pedir desculpa quando magoo os sentimentos de alguém.				
cooperar e trabalhar positivamente com os outros.				

Nome: _____



Anexo PP. Ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e o corvo”

CCD: Competências para uma cultura da Democracia



A raposa e o corvo

..... ●

Como sabes, nesta fábula, a raposa gabou o corvo só para se aproveitar da situação e ficar com o queijo.

1. O que pensas da atitude da raposa? Justifica a tua resposta.

2. Na tua opinião, o que é que a raposa poderia ter feito de diferente? Justifica a tua resposta.



Anexo QQ. Ficha de recolha de conceções prévias

VAMOS FALAR SOBRE...

OS MUÇULMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA

O QUE SABES SOBRE A PRESENÇA DOS MUÇULMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA?

O QUE GOSTARIAS DE APRENDER SOBRE OS MUÇULMANOS?

COMO ACHAS QUE VAMOS APRENDER MAIS SOBRE SOBRE A PRESENÇA DOS MUÇULMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA? O QUE VAMOS FAZER?

The worksheet features a grid of nine icons representing Islamic symbols: a man in a beard and head covering, a crescent moon and star, hands in prayer, a man in a white thobe, a mosque, a blue star, an open book, a minaret, and a man reading a book.

Anexo RR. Produções dos alunos referentes à ficha de recolha de concepções prévias

Diagnóstico Os muçulmanos na PI			
	O que sabes sobre a presença dos muçulmanos na PI?	O que gostarias de aprender sobre os Muçulmanos?	Como achas que vamos aprender?
F1	Eles lutam bem	As armaduras que eles utilizavam para combater. Como eles conseguiam combater contra as outras sociedades.	A professora colocar um powerpoint.
F2	<i>Não respondeu</i>	Sobre a cultura deles	Atividades em grupo
F3	que se desenvolveram durante os anos que passaram	Como se desenvolveram-se de macacos até agora hoje em dia.	A professora fazer trabalhos no Canva.
F4	que fizeram muitas batalhas	Se eram bons guerreiros.	Vendo vídeos.
F5	que vieram de África para a PI	Como eles vivem.	Vendo vídeos.
F6	já não me lembro	Muita coisa.	A professora contar-nos uma história.
F7	sei que les fixaram-se na PI	Gostaria de aprender o que fizeram.	A professora a contar uma História.
F8	não me lembro	Se eles eram estratégicos.	A professora a contar uma História.
F9	habitavam a PI	Eu queria aprender mais coisas sobre os Muçulmanos.	Fazendo exercícios.
F10	trouxeram a mesquita	Tudo.	Não sei.
F11	tinham mais Deus	As suas religiões.	Canva
F12	que eram um povo vindo de África	Por que eles foram derrotados.	Os costumes deles
F13	não sei nada	Qual a comida que eles comiam	Nós podíamos ter um Quiz sobre os muçulmanos.
F14	tinham mais deuses	As suas religiões.	Eu acho que vamos aprender no aplicativo "Canva"
F15	conquistaram os suevos e os visigodos	Como se organizavam	A pesquisar
F16	são muito cristãos	Como viviam	Por jogos.
F17	criaram objetos valiosos	Como é que os muçulmanos caçavam ou roubavam.	Gostava que a professora contasse uma história sobre os Muçulmanos.
F18	não sei	Como conquistaram a Península Ibérica	A fazer atividades
F19	criaram muitas coisas	Presença dos muçulmanos na Península Ibérica.	Ver powerpoints
F20	conquistaram a PI	Se fossem de uma religião como é que veneravam aquele Deus.	Dar a matéria
H1	Não sei	Tudo.	Estudar
H2	O que sei sobre a presença dos muçulmanos é que eles invadiram a Península Ibérica	O que gostaria de aprender é queria aprender o que eles faziam para que me ensinarem como dazem para chamar o deus.	O que vamos fazer é ler o livro
H3	Os Muçulmanos foram à Península Ibérica e conquistaram tudo menos Astúrias	Todos os conteúdos.	Acho que vamos fazer exercícios
H3	Eles chegaram no século VIII	Eu gostaria de aprender sobre como eles viviam na Península Ibérica	Não sei
H4	Eu sei que os muçulmanos chegaram à Península Ibérica e ganharam a guerra contra os povos bárbaros.	Todos os conteúdos.	Estar muito atento.
H5	Na presença dos muçulmanos a Península sofreu várias alterações	O que eu gostaria de aprender sobre os Muçulmanos é que coisas típicas eles trouxeram.	Acho que vamos aprender mais sobre a presença dos muçulmanos assistindo vídeos na escola virtual.
H6	Em 630 lutaram contra Meca e também lutaram contra os visigodos	Quantos soldados tinha o exército.	Não sei
H7	<i>Não respondeu</i>	Eu gostaria de aprender sobre os Muçulmanos por que que eles usam aqueles lenços na cabeça.	<i>Não respondeu</i>
H8	Os muçulmanos eram monoteístas.	Não sei.	Não sei
H9	Os Muçulmanos eram árabes que acreditavam num só Deus que era o Ala.	A que mais lugares foram.	Não sei
H10	<i>Não respondeu</i>	Eu gostaria de aprender sobre a presença dos muçulmanos.	Não sei
H11	Adoravam um só deus	Como eram as casas deles e o que comiam.	Vendo vídeos na escola virtual
H12	O que eu sei é que eles chegaram à Península Ibérica no séc. VIII	Eu gostaria de saber quanto tempo eles permaneceram na Península Ibérica.	Realizando uma atividade.
H13	Os muçulmanos lutaram contra os visigodos	Não sei.	Não sei
H14	A presença foi para nos ensinar sobre a sua religião.	Gostaria de aprender mais sobre a sua religião.	Não sei muito bem
H15	Conquistaram no século VIII.	Tudo.	Não sei
H16	Os Muçulmanos na Península Ibérica foi que derão a vida cristã.	Eu gostava de aprender tudo sobre os Muçulmanos.	Nós vamos aprender o que eles fizeram
H17	Que eles tem 5 pilares que também são monoteístas e a religião deles é o islamismo. Os Muçulmanos derrotaram o reino Visigodo, passando a habitar a Península Ibérica. Estes conquistaram quase toda a Península Ibérica excepto as Astúrias, que mais tarde	Como eles faziam os turbantes	Fazendo exercícios
H18	havera ser a reconquista Cristã.	Em que se focavam	Podemos tirar apontamentos
H19	Não sei.	O que é que eles faziam?	A fazer fichas?

Anexo SS. PowerPoint: Os Muçulmanos na PI: A religião Islâmica



B3.Os Muçulmanos na Península Ibérica:

3.1 O Islamismo

HGP, 5º ano
Prof. Viktoriya K.



Índice

- 01** Quem foram os Árabes
- 02** Nascimento do Islamismo
- 03** O que é o Islamismo
- 04** Os cinco pilares do Islamismo
- 05** Territórios com maioria islâmica na atualidade
- 06** A religião islâmica em Portugal

Os Árabes

- Após os Bárbaros, contámos com a presença dos Árabes na nossa Península Ibérica .

Mas afinal, quem são os **Árabes**?



São povos originários da Arábia, ou Península Arábica.



Os Árabes

- Foi com os Árabes que nasceu a religião islâmica.



- No século VI, no ano 570 da "era cristã", nasceu **Maomé**, em **Meca**. Maomé veio a tornar-se no **profeta**, difundindo uma nova religião: o **Islamismo**.



Figura 1- Gravura de Maomé a recitar o Corão
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5.



O Islamismo

Figure 2- Corão

- O Islamismo é uma religião monoteísta, que segue os mandamentos de Maomé e que reconhece Alá como sendo o seu único Deus.
- O Corão é o livro sagrado do Islamismo, e regista os princípios fundamentais desta religião.



Os cinco pilares do Islamismo

ALÁ	REZAR CINCO VEZES AO DIA, VIRADO PARA MECA	DAR ESMOLA E AUXÍLIO	PEREGRINAÇÃO A MECA	JEJUAR DURANTE O RAMADÃO
SHAHADA	SALAT	ZAKAT	HAJI	SAW







Territórios com maioria islâmica na atualidade



Nos dias de hoje, o Islamismo é uma das religiões com mais crentes em todo o Mundo!

Figura 3- Territórios com maioria islâmica na atualidade
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

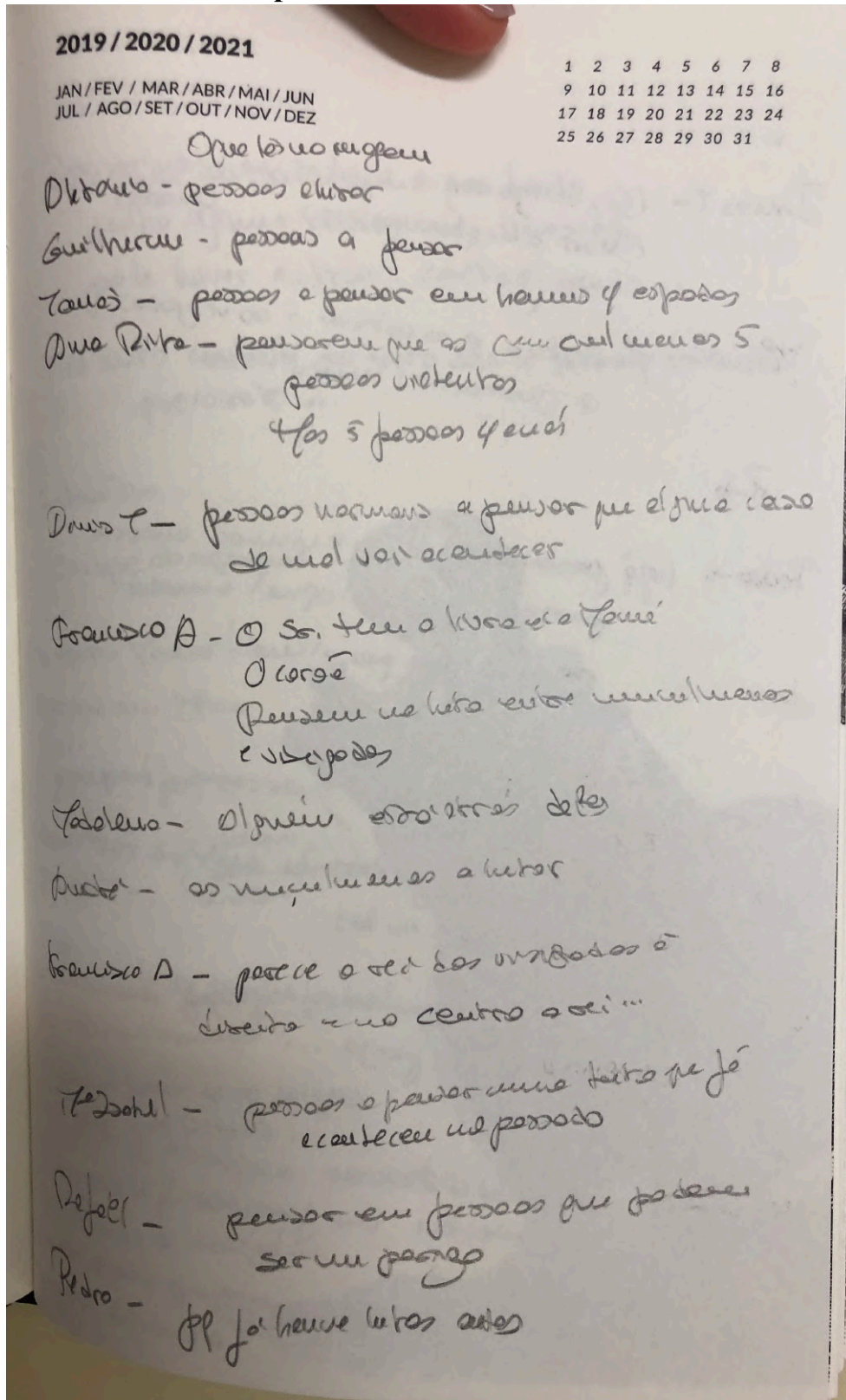


Boa! Hoje aprendemos a...

- 1.1. Localizar no tempo e no espaço a origem do Islamismo;
- 1.2. Indicar os princípios fundamentais do Islamismo;
- 1.3.1 Localizar no mapa do mundo atual países de maioria islâmica
- 1.3.2 Destacar o Islamismo como uma das religiões com mais crentes;
- 1.3.2 Diferenciar Árabe de Muçulmano;
- 1.4. Reconhecer a existência de uma comunidade islâmica em Portugal.



Anexo TT. Notas de campo do dia 3/fev/2023



Anexo UU. PowerPoint A convivência entre Cristãos e Muçulmanos

B3.0s Muçulmanos na Península Ibérica:

3.2 A ocupação Muçulmana e as relações entre Muçulmanos e Cristãos

HGP, 5º ano
Prof. Viktoriya K.

The slide features a globe on the left, a string of prayer beads in the top right, an illustration of a man in a turban on the bottom left, and a mosque on the bottom right.

Índice

01 Os Árabes (revisão)	02 O Islamismo (revisão)	03 A expansão muçulmana	04 A invasão muçulmana da P.I.
05 Atividade "Conferência da Paz"	06 O Convívio entre Cristãos e Muçulmanos	07 Síntese das aprendizagens	

The slide includes a crescent moon and star in the top left and a mosque illustration in the bottom right.

Os Árabes

Povos originários da
Península Arábica

século VI, ano 570 da "era cristã"

nasceu **Maomé**, em Meca (situa-se na
Península Arábica)

profeta de uma nova religião

Islamismo



Figura 1- Gravura de Maomé a escrever o Corão
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

A Expansão Muçulmana



Figura 2- Expansão Muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

A Expansão Muçulmana



Figura 2 - Expansão Muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

A Expansão Muçulmana



Escala

Vamos relembrar a rosa-dos-ventos



Figura 3- Rosa dos ventos

Meca



- ... fica a **Norte** de ...
- ... fica a **Sul** de...
- ... fica a **Oeste** de...
- ... fica a **Este** de...



Figura 4- Localização de Meca.
Fonte: Google Maps



A expansão Muçulmana

- No século VII, os Muçulmanos iniciaram um período de guerra e conquista.

Motivações



- Desejo de expansão do Islamismo
- Terras mais ricas e férteis



A expansão Muçulmana

- Ano de 630: Conquistaram Meca.
- Ano de 632: Morte de Maomé. Os Muçulmanos tinham em seu poder **toda a Península Arábica.**



A expansão Muçulmana

- No ano de 622, deu-se a Hégira, ou seja, a fuga de Maomé (e dos seus seguidores) para Medina.

E porquê?



- Porque criticavam o luxo em que vivia a cidade de Meca.
- Criticavam o politeísmo que ainda era praticado.



A expansão Muçulmana



Figura 2- Expansão Muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

A expansão Muçulmana

- Ano de **711**: Os Muçulmanos (sob o comando de **Tarik**) venceram a **Batalha de Guadalete** contra o último rei visigodo (Rodrigo).



Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

DOC. 1 | Como se deu a invasão muçulmana

Ao desembarque (mouro) no Sul de Espanha, com uma força avaliada em 7000 homens, berberes (povos do Norte de África) na sua maioria, seguiu-se-lhe o encontro decisivo entre este corpo de desembarque e as tropas do rei visigodo Rodrigo, o qual viria a ter lugar em julho de 711, nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), batalha que terminou com a vitória muçulmana, a quem ficou aberta a conquista de toda a Península. Rodrigo desapareceu sem que se soubesse o que lhe tinha acontecido (...). Três anos depois, em 714, a Espanha encontrava-se controlada quase na totalidade.

História de Portugal, dir. José Mattoso, vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa, 2006



Figura 7 - Doc. 1 | Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

DOC. 1 | Como se deu a invasão muçulmana

Ao desembarque (mouro) no Sul de Espanha, com uma força auxiliada em 7000 homens, berberes (povos do Norte de África) na sua maioria, seguiu-se o encontro decisivo entre este corpo de desembarque e as tropas do rei visigodo Rodrigo, o qual viria a ter lugar em julho de 711, nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), batalha que terminou com a vitória muçulmana, a quem ficou aberta a conquista de toda a Península. Rodrigo desapareceu sem que se soubesse o que lhe tinha acontecido (...). Três anos depois, em 714, a Espanha encontrava-se controlada quase na totalidade.

História de Portugal, dir. José Mattoso, vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa, 2006

Mouros: Nome dado aos muçulmanos pelos Cristãos

Figura 7- Doc.1 | Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

• Quem foram os intervenientes?

DOC. 1 | Como se deu a invasão muçulmana

Ao desembarque (mouro) no Sul de Espanha, com uma força auxiliada em 7000 homens, berberes (povos do Norte de África) na sua maioria, seguiu-se o encontro decisivo entre este corpo de desembarque e as tropas do rei visigodo Rodrigo, o qual viria a ter lugar em julho de 711, nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), batalha que terminou com a vitória muçulmana, a quem ficou aberta a conquista de toda a Península. Rodrigo desapareceu sem que se soubesse o que lhe tinha acontecido (...). Três anos depois, em 714, a Espanha encontrava-se controlada quase na totalidade.

História de Portugal, dir. José Mattoso, vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa, 2006

Figura 7- Doc.1 | Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

- Quem foram os **intervenientes**?
- Mouros (muçulmanos)-
exército de 7000 homens;
- Tropas do **rei visigodo**
Rodrigo.

DOC. 1 | Como se deu a invasão muçulmana

Ao desembarque (mouro) no Sul de Espanha, com uma força auxiliada em 7000 homens, berberes (povos do Norte de África) na sua maioria, seguir-se-ia o encontro decisivo entre este corpo de desembarque e as tropas do rei visigodo Rodrigo, o qual viria a ter lugar em julho de 711, nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), batalha que terminou com a vitória muçulmana, a quem ficou aberta a conquista de toda a Península. Rodrigo desapareceu sem que se soubesse o que lhe tinha acontecido (...). Três anos depois, em 714, a Espanha encontrava-se controlada quase na totalidade.

História de Portugal, dir. José Mattoso, vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa, 2006

Figura 7- Doc.1 | Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

- O que aconteceu?

DOC. 1 | Como se deu a invasão muçulmana

Ao desembarque (mouro) no Sul de Espanha, com uma força auxiliada em 7000 homens, berberes (povos do Norte de África) na sua maioria, seguir-se-ia o encontro decisivo entre este corpo de desembarque e as tropas do rei visigodo Rodrigo, o qual viria a ter lugar em julho de 711, nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), batalha que terminou com a vitória muçulmana, a quem ficou aberta a conquista de toda a Península. Rodrigo desapareceu sem que se soubesse o que lhe tinha acontecido (...). Três anos depois, em 714, a Espanha encontrava-se controlada quase na totalidade.

História de Portugal, dir. José Mattoso, vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa, 2006

Figura 7- Doc.1 | Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

- O que aconteceu?



Batalha: Muçulmanos
vs. Visigodos

DOC. 1 | Como se deu a invasão muçulmana

Ao desembarque (mouro) no Sul de Espanha, com uma força auxiliada em 7000 homens, berberes (povos do Norte de África) na sua maioria, seguir-se-ia o encontro decisivo entre este corpo de desembarque e as tropas do rei visigodo Rodrigo, o qual viria a ter lugar em julho de 711, nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), batalha que terminou com a vitória muçulmana, a quem ficou aberta a conquista de toda a Península. Rodrigo desapareceu sem que se soubesse o que lhe tinha acontecido (...). Três anos depois, em 714, a Espanha encontrava-se controlada quase na totalidade.

História de Portugal, dir. José Mattoso, vol. I, Editorial Estampa, Lisboa, 2006

Figura 7. Doc.1 | Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

- Onde aconteceu?

DOC. 1 | Como se deu a invasão muçulmana

Ao desembarque (mouro) no Sul de Espanha, com uma força auxiliada em 7000 homens, berberes (povos do Norte de África) na sua maioria, seguir-se-ia o encontro decisivo entre este corpo de desembarque e as tropas do rei visigodo Rodrigo, o qual viria a ter lugar em julho de 711, nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), batalha que terminou com a vitória muçulmana, a quem ficou aberta a conquista de toda a Península. Rodrigo desapareceu sem que se soubesse o que lhe tinha acontecido (...). Três anos depois, em 714, a Espanha encontrava-se controlada quase na totalidade.

História de Portugal, dir. José Mattoso, vol. I, Editorial Estampa, Lisboa, 2006

Figura 7. Doc.1 | Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

- Onde aconteceu?



Nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), localizado no Sul de Espanha

DOC. 1 | Como se deu a invasão muçulmana

Ao desembarque (mouro) no Sul de Espanha, com uma força avaliada em 7000 homens, berberes (povos do Norte de África) na sua maioria, seguir-se-ia o encontro decisivo entre este corpo de desembarque e as tropas do rei visigodo Rodrigo, o qual viria a ter lugar em julho de 711, nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), batalha que terminou com a vitória muçulmana, a quem ficou aberta a conquista de toda a Península. Rodrigo desapareceu sem que se soubesse o que lhe tinha acontecido (...). Três anos depois, em 714, a Espanha encontrava-se controlada quase na totalidade.

História de Portugal, dir. José Mattoso, vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa, 2006

Figura 7- Doc.11 Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

- Qual foi o desfecho?

DOC. 1 | Como se deu a invasão muçulmana

Ao desembarque (mouro) no Sul de Espanha, com uma força avaliada em 7000 homens, berberes (povos do Norte de África) na sua maioria, seguir-se-ia o encontro decisivo entre este corpo de desembarque e as tropas do rei visigodo Rodrigo, o qual viria a ter lugar em julho de 711, nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), batalha que terminou com a vitória muçulmana, a quem ficou aberta a conquista de toda a Península. Rodrigo desapareceu sem que se soubesse o que lhe tinha acontecido (...). Três anos depois, em 714, a Espanha encontrava-se controlada quase na totalidade.

História de Portugal, dir. José Mattoso, vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa, 2006

Figura 7- Doc.11 Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

- Qual foi o **desfecho**?



- Vitória dos muçulmanos
- O Rei Rodrigo (visigodo) desapareceu

DOC. 1 | Como se deu a invasão muçulmana

Ao desembarque (mouro) no Sul de Espanha, com uma força avaliada em 7000 homens, berberes (povos do Norte de África) na sua maioria, seguir-se-ia o encontro decisivo entre este corpo de desembarque e as tropas do rei visigodo Rodrigo, o qual viria a ter lugar em julho de 711, nas margens de Wadi Lago (rio Barbate), batalha que terminou com a vitória muçulmana, a quem ficou aberta a conquista de toda a Península. Rodrigo desapareceu sem que se soubesse o que lhe tinha acontecido (...). Três anos depois, em 714, a Espanha encontrava-se controlada quase na totalidade.

História de Portugal, dir. José Mattoso, vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa, 2006

Figura 7- Doc.11 Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

- A invasão deu-se de Sul para Norte da Península Ibérica.
- O **avanço** dos Muçulmanos (para Norte) foi consideravelmente **fácil**.
- Em **713** os Muçulmanos **controlavam** quase toda a **Península Ibérica**.



Figura 7- Doc.11 Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

- **Al-Andalus:** nome dado pelos Muçulmanos à parte da Península Ibérica conquistada e dominada.
- Em **Córdova** foi formado um importante califado.
- As **Astúrias** mantiveram-se fora do **controlo muçulmano**, defendidas por exércitos cristãos.



Figura 7- Doc. 11 Como se deu a invasão muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Como se deu a invasão muçulmana da Península Ibérica?

- **Califado:** governação política e religiosa de um Estado islâmico, cujo chefe é o califa.

ATIVIDADE:

CONFERÊNCIA DA PAZ- convivência entre Cristãos e Muçulmanos



Terão de pagar taxas e impostos pela liberdade religiosa?



Viverão em sítios separados?



Terão um nome especial?



Poderão casar-se com muçulmanos?



O convívio entre Cristãos e Muçulmanos

Os Cristãos podiam praticar a sua religião em território dominado por Muçulmanos, MAS:

- São designados (chamados) de moçárabes;
- Pagam taxas e impostos pela sua liberdade religiosa;
- Não podem casar com homens muçulmanos nem mulheres muçulmanas;
- Vivem em bairros separados, fora das muralhas das cidades muçulmanas.



O convívio entre Cristãos e Muçulmanos

- As rotas de Sul para Norte foram também utilizadas para comércio (não só para guerras);
- A períodos de guerra, seguiam-se períodos de paz;
- Domínio territorial: feito com algum respeito pelas tradições e costumes dos dois povos.



O convívio entre Cristãos e Muçulmanos

Celebravam-se acordos.



Visigodos puderam permanecer e resistir a Norte da Península Ibérica.



A Herança Muçulmana na Península Ibérica



Figura 1- A Herança Muçulmana
Fonte: Manual Conhecer Portugal 5

Anexo VV. Intervenções dos alunos na” Conferência da Paz”

Alunos	1. Paz	2. Taxas	2. Viver juntos	4. Nome	5. Casamento	Vantagens de convivência
	A paz é importante para viver em segurança e proteção. A Paz é importante para viver em harmonia. A Paz é importante para viver num mundo	Não. Porque eles podem não ter dinheiro.	Não porque eles estão unidos.	Porque eles têm nome (Cristãos).	Sim, porque têm liberdade de escolha.	Ensino de novas culturas Partilhamento de novos alimentos Final da guerra União interna através do casamento
	A paz é importante para não haver guerras nem discussões	Sim porque o país é nosso	Sim porque são invasores do nosso país	Sim porque estão no nosso país	Não, porque se pagarmos os impostos não podem	Não haver guerras Aprender mais sobre as duas culturas Mais população Ter mais guerreiros
	Se não houvesse paz era uma algazarra.	Não, porque seria injustiça para os Cristãos	Não porque podem-se relacionar como amigos.	Sim pois são povos diferentes dos Muçulmanos	Sim, porque têm a liberdade de se relacionarem.	Obter a P. I. toda. Fazer amizades. Ficar mais organizado. Ajudarem-se uns aos outros.
	A paz é importante pois sem ela o mundo não funcionava como devia ou seja haver guerras e lutas.	Não, porque não devemos julgar as pessoas pela religião.	Não porque podemos viver em comunhão.	Não, porque devem ter o nome que lhes foi dado.	Sim, pois a religião não deve interferir com o amor.	Mais exército. Mais riquezas. Mais conhecimento. Mais formas de cozinhar.
	A importância da paz é que com ela não há guerras e desrespeito.	Não, porque a liberdade é uma coisa que todos precisamos.	Não, pois todas as pessoas precisam de companhia.	Sim, pois são diferentes dos muçulmanos.	Sim mas escondidos por conta das religiões.	Amizade. Amor. Ajudar. Companhia.
	Para não haver conflitos.	Não porque nós todos temos o direito de praticar a nossa religião.	Não, porque todos temos o direito de viver juntos.	Não, porque todos temos de ser tratados pelo nosso nome.	Sim, porque todos temos o direito de gostar de alguém.	Teríamos mais culturas. Teríamos mais poder. Teríamos mais riquezas. Teríamos mais terras.
	A paz é importante porque sem ela não conseguíamos conviver no dia a dia.	Sim, porque estão no nosso território.	Não.	Sim.	Sim.	Os cristãos podem nos ensinar as técnicas das agricultura. Podíamos converter-lhes a religião. Converter mais gente para o Islamismo. Ter paz/ converter a guerra. Ter melhor condição de produtos
	A paz é importante porque com ela conseguimos ter um mundo melhor, vivendo em sociedade.	Não, porque todos temos o direito a liberdade.	Sim, para não haver conflitos.	Sim, para se diferenciarem.	Sim, porque cada um tem o direito de escolher o futuro.	Troca de comércio. Conhecer mais culturas. Troca de conhecimentos. Convivência com os outros.
	É importante por causa das guerras, da vida, do conceito e por causa do machismo.	Não! porque não os Muçulmanos também não pagavam taxas pela	Não, porque assim não haveria paz na sociedade.	Não, porque só por sermos de uma religião não quer dizer	Não, porque ninguém é obrigado a casar-se com um muçulmano.	Não morreram pessoas em batalhas. Poderá haver outras culturas. Poderão conquistar novos sítios. Poderá haver uma nova sociedade.
	A paz é importante para evitar guerras ou conflitos.		Sim	Não	Sim.	Todos nós podemos viver no mesmo espaço Nunca devemos pensar que as outras pessoas fazem mal nos devemos conviver com os outros. Conhecer novas pessoas. Conhecer novas culturas.

Anexo WW. Respostas dos alunos à ficha/guião de exploração das CCD referente à temática dos Muçulmanos na PI

Aluno/Pergunta	1	2	3	4	5	7.1	7.2	7.3
1 3	1	3	Sim, porque se não valorizarmos ou outros então eles não nos valorizam	1	Sim, porque eu sou uma pessoa que gosta de seguir as leis.	1	1	1
1 1	1	3	Na minha escolha anterior eu não considero para a sociedade na vida humana. Pois se não aceitamos a existência do outras religiões a vida não seria pacífica	1	Na minha escolha anterior eu considero que é boa, pois se as regras forem iguais para todo o mundo será melhor.	1	2	1
1 3	1	3	Eu justifico, pois temos de ter respeito uns com os outros.	2	SEM RESPOSTA	1	1	1
1 3	1	3	A vida em sociedade é importante, pois estamos todos em paz, sem a vida em sociedade não temos a igualdade	2	SEM RESPOSTA	1	1	1
2 1	1	3	Porque os muçulmanos quando entraram e dominaram a Península e eles deram o nome de moçárabes aos cristãos e eu não falaria isso porque era tirar o nome de alguém com os cristãos	1	Porque os muçulmanos não (impercetível) com ninguém a não ser com eles próprios.	1	2	2
1 3	1	3	Sim, porque temos que aceitar os outros como são	1	Sim, por se não ouvesse justiça tudo seria injusto e complicado	1	1	1
1 3	1	3	Não, porque mais vale aceitar os outros como são do que não aceitar	1	Sim porque aplicar leis de forma justa é melhor do que aplicar leis injustas	1	1	1
1 3	1	3	Sim, pois é importante para a vida em sociedade viver em harmonia	1	Sim, pois temos de viver de forma justa	1	1	1
1 3	1	3	Se nós gostamos de ser respeitados os outros também têm que nos respeitar	1	Porque gosto de justiça	1	1	1
1 3	1	3	Sim, porque se não houvesse respeito nas religiões o mundo iria sempre estar em confusão	2	Não, pois não deveriam pagar impostos para viver feliz e em uma sociedade boa	1	1	2
1 3	1	3	Eu acho importante, pois para fazer troca de culturas temos de respeitar e valorizar o outro, uma vez que nós podemos ser o mesmo	1	Eu acho importante, pois todos temos a liberdade de escolha, os mesmo deveres e direitos a cumprir ou a aproveitar. Para isso devemos partilhar culturas e conviver em harmonia.	1	1	1
1 1	1	3	Os muçulmanos foram tolerantes para com as crenças dos outros. Os muçulmanos tiveram tolerância com a incerteza	2	Os cristãos cooperar eficazmente com outras pessoas	1	1	1
1 3	1	3	Eu escolhi valorizar e respeitar a diversidade cultural, porque os muçulmanos fizeram isto desde de que deixaram os cristãos conviver consigo. Sim, eu acho esta capacidade importante para a vida em sociedade	1	Eu escolhi aquela frase, porque as leis devem ser mais justas possível. Sim eu acho que esta capacidade é importante para a vida em sociedade.	1	1	1
1 3	1	3	Sim, é importante para a vida em sociedade por que assim as pessoas gostam mais de nós e temos mais amigos, pois as pessoas não querem, ter amigos maus	1	Sim, pois é importante para a vida em sociedade e justa	1	1	1
1 3	1	3	A minha escolha é importante para a vida porque nós devemos respeitar a cultura dos outros	2	Porque eu acho que é injusto pagar taxas e impostos pelo liberdade religiosa.	1	1	2
1 3	1	3	Sim é importante ser tolerante para haver calma na sociedade	2	É importante porque sem cooperação não havia paz e ninguém ajudaria o outro	1	1	2
1 3	1	3	Eu acho que considero esta informação importante porque devemos respeitar-nos uns aos outros e se nos respeitarmos uns aos outros não vai haver conflitos	2	Eu acho que considero esta informação importante porque se cooperamos uns com os outros vamos ter mais paz e harmonia.	1	2	1
1 3	1	3	Estas respostas são importantes para a vida em sociedade, porque se não tivermos conflitos há sociedade	2	A minha escolha é importante para a vida em sociedade, porque cooperar eficazmente com outras pessoas é bom para a vida em sociedade	1	2	1
1 3	1	3	Eu escolhi que os muçulmanos mostraram ter a capacidade ele valorizar e respeitar a diversidade cultural, pois para viver em sociedade é preciso que haja respeito pelas crenças de todos	1	Eu escolhi que os muçulmanos não reconheceram que as leis devem ser sempre aplicadas e impostas de forma justa. Na minha opinião é importante ter uma sociedade justa e que aplique a lei de forma igual para todos	1	2	1
1 3	1	3	SEM RESPOSTA	1	Porque não é justo só os cristãos pagarem taxas e os muçulmanos não pagarem	2	1	1
1 3	1	3	É importante porque temos de nos respeitar	2	Porque a união faz a força	1	1	2
1 3	1	3	Na minha opinião devemos valorizar e respeitar a diversidade cultural porque só assim conseguimos manter a paz no mundo. Todos nós temos o direito de seguir a religião com que nos identificamos e, principalmente, respeitar as crenças dos outros torna-se um dever nosso	1	Na minha opinião reconher que as leis devem ser sempre aplicadas e impostas de forma justa quer dizer que independentemente da nossa religião ou étnia as leis devem ser aplicadas igualmente. Neste, as leis devem ser iguais para muçulmanos e cristãos. Só assim, podemos geral justiça no nosso quotidiano e incluir nas nossas vidas pessoas com outras crenças valores tradições e visões do mundo	1	2	1
1 3	1	3	Sim, porque temos de respeitar a opinião dos outros que pode ser igual à nossa ou diferente, mas não deixa de ser importante para a outra pessoa	1	Sim, porque é que temos de ter todos os mesmos que as outras pessoas tem e a justiça tem de ser para todos ou para ninguém.	2	1	1
1 3	1	3	Considero esta capacidade importante para a vida em sociedade porque devemos respeitar as tradições e costumes uns dos outros, para viver em harmonia	1	É importante para a vida em sociedade, que as leis existentes sejam justas e devidamente aplicadas a todos sem exceção	1	1	1
1 3	1	3	A capacidade de valorizar e respeitar a diversidade cultural é que todos devemos ser amigos uns dos outros e conviver juntos	1	SEM RESPOSTA	1	2	2
1 2	1	2	A minha resposta foi: ter responsabilidade, pois ele não entram sempre na luta	2	A minha resposta foi: cooperar eficazmente com outras pessoas, pois o eles implurarem pela liberdade	2	2	1
1 3	1	3	É uma capacidade importante, porque devemos respeitar a cultura de todos e valoriza-la	1	É importante porque ninguém deve pagar pelo que não fez	1	2	1
2 3	1	3	Porque para as pessoas conseguirem conviver de forma mais simpática na sociedade	1	Porque é uma regra tipo nas	2	1	3

Anexo XX. Respostas dos alunos à ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “O leão e o rato”

Aluno/Pergunta	1	2	3	4	5	6	7.1	7.2	7.3	7.4
	1	1	É importante, pois mesmo sendo mais magro ou mais gordo, ser mais alta ou mais baixa, podemos fazer tudo, e isso tem de ser respeitado	1	2	É importante, pois não podemos fazer aos outros e que não gostam que façam a nós	1	1	1	1
	1	1	Esta capacidade seria importante para a vida em sociedade, pois todos devemos respeitar para nos respeitarem	1	2	Esta capacidade seria muito importante, pois se ela teve empatia com o leão mesmo que o leão não tivesse com ele.	1	1	2	1
	1	1	SEM RESPOSTA	1	3	Sim porque se te ficarem sempre a chamar-te não gostas	1	2	2	1
	1	1	Sim porque se todos respeitarem todas as pessoas também te respeitaram	1	2	Sim porque sem empatia o mundo seria o caos	1	1	1	1
	1	1	Porque ele pensava que o rato não fazia nada mas ele salvou-lhe a vida	1	2	Porque o leão não queria a ajuda do rato porque ele era pequeno mas, como a sua opinião mudou porque era a sua escolha mores ou ser salvo e o rato salvou	1	1	2	2
	1	1	Sim, se ninguém se respeitasse, seria todas as pessoas a chatearem-se de um lado para o outro	1	2	Sim, se ninguém tivesse empatia, haveria muito conflitos o que seria muito triste	1	1	3	1
	1	1	Respeitar os outros é muito importante, pois nós somos todos iguais	1	1	A resolução de conflitos é muito importante, pois desta forma não há pessoas a mal tratarem os outros	1	1	1	1
	1	1	Porque tens de ser simpático	1	2	Para mim empatia é tem um relação muito boa de amizade ou de amor	1	1	2	1
	1	1	Sim, eu acho que é “respeitar os outros” porque acho que o leão não esteve bem, em não respeitar o leão	1	2	Sim, acho importante porque tem que se ter empatia uns com os outros	1	1	1	1
	1	1	sim, temos de respeitar os outros se querem que os respeitemos. Respeitar os outros é o que todos devem fazer.	1	2	Sim, pois é a capacidade de nos pôrmos no lugar dos outros, é sentir o que os outros sentem.	1	1	1	1
	1	1	Para mim, eu acho que é importante para a vida em sociedade, porque nós temos de aprender a respeitar os outros como são	1	2	Para mim, eu acho que é importante para a vida em sociedade, porque nós temos de ser simpáticos	1	1	1	1
	1	2	É importante ter diversidade de cultura, pois sem ela estaríamos todos em luta	1	2	Ter empatia é muito importante pois como ela não estamos todos em união	1	1	1	1
	1	1	Sim, porque toda a gente é igual	1	3	Sim, toda a gente é igual pode ser bom numa coisa e má noutra	2	2	1	1
	1	1	Sim, porque se não respeitarmos os outros eles também não nos respeitaram	1	2	Porque assim podemos viver num mundo melhor	1	1	2	1
	1	2	Ele deve aceitar as diferenças de cada um	1	3	Ele tentou mostrar/provar a diversidade cultural	2	1	2	1
	1	1	Eu escolhi respeitar porque sem respeito os outros não se tratariam bem	1	2	Eu escolhi empatia porque sem empatia com os outros ninguém era malgo	1	1	1	1
	1	1	Eu acho que seja importante para a vida se não, não haveria laços de amizade e ninguém seria bom para com outras pessoas	1	2	Eu acho que é importante porque uma pessoa tem de ter sempre amizades e dar se bem com pessoas	1	2	2	1
	3	1	Sim é bom respeitar os outros se não poder ser boas pessoas e nos também queremos que os outros respeitados	1	2	É como o rato gostasse de ajudar os outros sem motivo e gosta de fazer amigos	1	2	1	1
	1	1	Porque o leão depressu o rato mas depois o rato salvou o da rede	1	1	Mesmo o rato recebendo insultos do leão ajudou o leão	2	2	1	1
	1	1	Sim eu acho que a minha escolha é importante para a vida em sociedade, uma vez que com respeito há sociedade	1	2	A minha escolha está certa, uma vez que também a sociedade com empatia	1	1	2	2
	1	1	Eu acho que o leão acha-se que mais importante e o leão tem que aprender a respeitar os outros	1	3	O rato quando ve que um companheiro precisa de sua ajuda e o rato tem capacidade	1	1	2	1
	1	1	Eu escolhi a primeira resposta porque se eu não respeitasse as pessoas elas também não respeitavam-nos	1	3	Sim, nos temos de respeitar as culturas dos outros	2	1	2	1
	1	1	Sim o respeito pelas outras é importante para a vida em sociedade para que ninguém goze com ninguém	1	2	Na minha opinião ter empatia é importante para a vida em sociedade para que haja paz	1	3	2	2
	1	1	Eu considero isto importante para a vida em sociedade porque todos nós devemos respeitar os outros e se eles não respeitamos por nós eles também não nos respeitam	1	1	SEM RESPOSTA	1	1	2	1
	1	1	Eu considero esta capacidade importante pois com respeito conseguimos chegar a todo o lado, proporcionando a que tenhamos uma sociedade melhor, aceitando a diferença	1	2	Eu considero esta capacidade importante, pois para se viver em sociedade tem que haver amizade, a fraternidade, perceber se o outro precisa de ajuda, entre outros	1	2	1	1
	1	1	Porque se nós respeitamos as pessoas, nós aprendemos regras e assim as pessoas gostam e assim arranjamos mais amigos	1	2	A importancia da empatia é sentir-se as pessoas	1	2	3	3
	1	1	Sim, porque nós não devemos achar os melhores só por sermos maiores do que os outros	1	2	Sim, porque se nós não tivermos empatia não conseguimos respeitar os outros e a diferença de cada um	2	2	2	2
	1	1	Eu acho que é importante para a vida em sociedade, pois é o respeito das pessoas	1	2	A empatia é algo importante para a vida em sociedade, pois ter empatia todas as pessoas devem ter	1	2	2	1
	1	1	A minha escolha anterior foi porque devemos respeitar sempre os outros para vivermos em harmonia e sermos felizes	1	2	Eu considero porque serve para convivermos em felicidade e harmonia	1	1	2	2
	1	1	Eu escolhi aem respeitar os ou outros, porque imagina que uma pessoa está triste ou chateada conosco e nos pede para estar sozinha temos de respeitar	1	2	Eu acho que é importante ter empatia, para que se vírmos uma pessoa triste nós também ficamos triste é importante porque assim o mundo fica melhor	2	1	3	1
	1	1	Eu escolhi que o leão precisa de respeitar os outros porque ele mostrou não respeitar o rato. Eu acho que o respeito pelo os outros é muito importante numa sociedade	1	2	Eu escolhi que o rato mostrou tem empatia com o leão. É muito importante que na sociedade haja empatia uns com os outros, se vírmos alguém em dificuldades, temos o dever de ajudá-los	2	2	1	2
	1	1	Em sociedade é importante respeitar os outros, dialogar com os outros, cumprir as regras e isso bastante bom para o funcionamento da sociedade	1	2	Eu acho que a empatia é importante para sabermos colocarmos no lugar dos outros, um exemplo de empatia é se tu tiveres perdido um jogo de futebol eu mitiame no teu lugar e estaria triste por não ter ganho	2	1	2	1
	1	1	Na vida em sociedade é importante sabermos respeitar os outros, para assim ser possível vivermos em harmonia	1	2	Na vida em sociedade é importante termos empatia uns pelos outros, pois assim será mais facil ultrapassar-nos em conjunto os problemas ou, as dificuldades, que nos apareçam na vida	1	1	1	1
	1	1	Respeitar os outros é importante porque é um direito	1	2	Se tivermos empatia as pessoas vão ver que tu és uma boa pessoa	1	1	2	2
	1	2	Respeitar a diversidade cultural é importante para a vida social porque se não nos respeitarmos todos gozamos uns com os outros	1	2	Eu acho que ter empatia é importante para a vida em sociedade porque cada um merece um amigo	1	1	1	2
	1	1	Porque se não respeita-se-mos os outros não havia paz na sociedade	1	2	É importante ter empatia para respeitar os outros	2	3	3	2
	1	1	Eu acho que é importante, uma vez que se nós queremos ser respeitados também devemos respeitar os outros	1	2	É importante, porque se ninguém se preocupar com os outros ao seu redor não teríamos quem nos ajudasse ou até quem nos ouvisse quando precisamos de desabafar	1	1	2	3
	1	1	Eu acho que devíamos respeitar os outros porque às vezes eles podem-nos salvar	1	1	Eu acho que a capacidade é boa pois se não tavamos em muitos conflitos	1	1	3	2

Anexo YY. Respostas dos alunos à ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e a cabra”

Aluno/Pergunta	1	2	3	4.1	4.2	4.3	4.4
	1	1	Respeitar os outros é importante porque toda a gente tem de ser respeitada porque se isso não acontecer o mundo era um caos	1	2	1	2
	1	1	Porque se respeitar os outros os outros também te vão respeitar a ti	2	1	1	1
	1	1	Eu escolhi, respeitar os outros porque a cabra precisa de ajuda mas a raposa não ajudou porque não tinha respeito	1	2	2	2
	1	3	Esta capacidade para a vida na sociedade é muito importante, pois assim as pessoas não são engandadas com facilidade	1	2	1	2
	1	1	Sim porque se nenhuma pessoa se respeitar a terra era um lugar horrível e se nos respeitarmos o mundo seria muito melhor	1	1	2	2
	1	3	Sim, porque ter empatia é importante porque assim estamos sempre prontos para ajudar as pessoas	1	1	1	1
	1	3	A raposa precisa de ter mais empatia porque seres vivos humanos precisam de se ajudar uns aos outros	1	2	1	2
	1	3	Sim, porque isso é uma boa ação é muito bom, porque depois se tu caíres não gostarias que ninguém te fosse ajudar ficarias triste e solitário	2	2	2	1
	1	3	A minha escolha anterior foi ter empatia. Quer dizer ajudar os outros e é isso o que todas as pessoas devem fazer ajudar	1	1	1	1
	1	1	É importante porque sem respeito o mundo estaria sempre com confusões e também mais pessoas a passar fome	2	1	4	1
	1	3	Eu escolhi ter empatia, porque sem empatia a sociedade não ia funcionar muito bem como é suposto	1	2	2	1
	1	3	Sim eu considero que ter empatia é importante para viver em sociedade, pois assim as pessoas sentiam-se bem por alguém lhes ajudar e vivíamos todos em harmonia	1	2	1	1
	1	3	Sim eu considero esta capacidade importante porque se não toda a gente estaria aleijada e ninguém a podia ajudar, não havia paz e o mundo não funcionava bem	1	1	1	1
	1	3	Porque, a raposa pedia ajuda à cabra e a cabra ajudou, mas a raposa não ajudou a cabra a sair do poço	1	1	1	1
	1	3	Que nós não ajudamos os outros eles quando nós precisarmos eles não vão ajudar-nos	1	2	1	2
	1	3	Sim pois porque se não as pessoas desrespeitavam-se e seria um grande confusão em comunidade	1	2	2	2
	1	3	Eu considero esta capacidade importante pois temos que oferecer ajuda, para conseguirmos ser uma sociedade muito boa, ou seja ajudarmos-nos uns aos outros	1	1	1	2
	1	3	Na minha opinião ter empatia é importante para a sociedade, porque nos devemos ajudar uns aos outros	1	2	1	1
	1	3	Eu considero que é importante ter empatia pois se nós não tivermos empatia com o próximo vivíamos num mundo onde as pessoas que precisavam de ajuda podiam magoar-se	1	2	2	1
	1	3	Eu acho importante sentir empatia pelos outros. Neste caso a raposa não teve empatia com a cabra porque viu que ela estava aflita e não a tirou dali. Pelo contrário a cabra sim	2	1	2	2
	2	3	Eu considero que esta capacidade é boa, pois se ninguém se ajudar uns aos outros não tendo empatia. Por exemplo: uma pessoa cai, eu não a ajudo, quando eu cair essa ou mais pessoas não me vão ajudar	1	2	1	1
	1	3	Se ninguém tivesse empatia no mundo ninguém ia ajudar os outros e os objetivos iam ser mais difíceis de concluir	1	1	1	1
	2	3	Sim, porque se nós não tivermos empatia ninguém quer saber de ninguém e isso é mau pode haver pessoas magoadas e que precisam da nossa ajuda	2	2	2	2
	1	3	É importante ter empatia para a vida em sociedade para que haja paz no mundo	2	1	1	3
	1	3	Na minha opinião ter empatia é importante para a sociedade, porque nos devemos ajudar uns aos outros, para ter paz no mundo	2	1	1	2
	1	3	Se eu vir uma pessoa que precisa da minha ajuda e eu ajudar estou a fazer o bem. Mas se toda a gente ajudar teríamos um mundo mais feliz	1	1	1	2
	1	3	Sim, a empatia é importante na vida em sociedade porque assim as pessoas gostam mais de nós e acham-nos mais queridos	1	2	1	2
	2	3	Porque nós devíamos ajudar outros e as pessoas sente-se que a pessoa é boa	2	2	1	2
	1	3	Eu escolhi ter empatia, porque se ninguém tiver empatia é uma coisa má, porque se alguém precisar de ajuda e ninguém ajudar essa pessoa nunca irá ultrapassar aquilo em que precisava de ajuda	1	2	1	2
	1	3	É importante a empatia, porque não podemos fazer com os outros o que não gostaríamos que fizessem connosco	1	1	1	2
	1	3	É importante ter empatia porque nós também gostaríamos que os outros nos ajudassem quando precisamos e valorizar o que nos estamos a passar. Se ninguém tiver empatia vai ser muito mau para a sociedade	2	2	1	2
	1	3	Sim, eu acho que é importante para a vida em sociedade, porque se alguém se aleijar temos de ir ajudar e se não tivermos empatia uma pessoa aleija-se e as outras riem-se e não ajudam	1	1	1	1
	1	3	A minha resposta está a considerar a capacidade importante para a vida em sociedade uma vez que com empatia há sociedade	1	2	1	2
	1	3	É importante ter empatia na sociedade, porque quando as pessoas precisam de ajuda, e a raposa devia ter ido ajudar a cabra, é ficarmos tristes por ver uma pessoa que precisa de ajuda	2	2	1	2
	1	3	Eu considero importante, pois para se viver em sociedade necessitamos de empatia, uma vez que sem empatia o mundo arruinaria-se, pois todos temos a necessidade de ajuda	1	1	1	2
	1	3	Nós devemos ter empatia porque as pessoas que têm empatia vão sempre se sentir melhor	1	1	1	2
	1	3	Eu escolhi aquela resposta porque ela não ajudou a cabra a sair do poço mas a cabra ajudou a sair o que acontece muito na vida mas só que doutra forma	1	2	1	3
	1	3	Eu pos a primeira pois se não tivermos empatia os outros também não vão ter empatia, se ninguém tivesse empatia o mundo seria um caos	2	2	1	2
	1	3	Ter empatia significa que nos devemos ter amor pelos outros e não deixar os outros quando se magoam	2	2	2	1
	1	3	Eu acho que a cabra devia ser mais onesta e ter mais empatia porque a cabra tem que ter empatia	1	1	2	1

Anexo ZZ. Respostas dos alunos à ficha/guião de exploração das CCD referente à fábula “A raposa e o corvo”

Aluno	1.	2.
	Eu acho que a raposa foi má ao fazer com que o corvo se deixasse levar porque devia ser menos matreira.	Ela poderia ter sido sincera e dizer que queria o queijo. Assim esta história não teria acontecido.
	A atitude da raposa foi má, porque ela enganou o corvo só para comer o queijo	Na minha opinião a raposa poderia ter elogiado o corvo, porque talvez se a raposa perguntasse se lhe podia dar um pouco do queijo, talvez o corvo lhe desse.
	O que eu penso da atitude da raposa é que ela devia ter pedido um pouco porque deveria haver bondade no mundo.	Na minha opinião o que a raposa podia fazer de diferente é que devia ter pedido um pouco do queijo e não se ter aproveitado da vaidade do queijo.
	Eu acho que a atitude da raposa foi negativa, pois ela com aqueles elogios queria apenas aproveitar-se do corvo.	Na minha opinião a raposa poderia ter tomado uma atitude diferente pedindo ao corvo com jeito, pois assim podiam ficar as duas felizes.
	Eu acho a raposa muito má porque se aproveitou dos outros como fez aos corvos, se tivesse pedido um bocadinho do queijo não ia gabar o corvo.	A raposa poderia pedir para o corvo dar um pouco do queijo, para eles não se estarem a chatear,
	Eu considero que a atitude da raposa foi má, porque se o corvo chegou primeiro ao queijo a raposa não o deveria ter enganado, podia ter pedido para lhe dar um pedaço.	A raposa podia ter pedido ao corvo para partilhar o pedaço de queijo, não o deveria ter enganado.
	Eu penso que a atitude da raposa foi má porque não se deve aproveitar dos outros.	A raposa podia ter pedido para o corvo lhe dar um pedaço do queijo. Porque assim os dois ficavam felizes e comiam os dois um bocadinho do queijo.
	A atitude da raposa é que estava a dizer que o corvo não tinha inteligência.	A raposa poderia ter feito que não podia dizer que o corvo não era inteligente, que não cantava glorioso.
	A atitude da raposa foi negativa porque, ela começou a gabar o corvo, mas os elogios que lhe deu eram mentira, aproveitando-se do corvo.	Na minha opinião, a raposa poderia ter pedido o queijo e o corvo dava-lhe.
	Esta atitude foi errada, uma vez que não devemos aproveitar-nos dos outros.	A raposa poderia pedir ao corvo que de-se algum queijo, de forma a que os dois tivessem a mesma quantidade se não quisesse ela não deveria insistir.
	Eu penso, que foi uma atitude incorreta, uma vez que não nos devemos aproveitar do próximo pois nós podemos ser o próximo.	Na minha opinião a raposa podia ter simplesmente pedido com humildade, um pedaço do queijo.
	A atitude da raposa foi má, pois ela só elogiou o corvo para ficar com o queijo.	A raposa em vez de ter roubado o queijo podia ter pedido um bocadinho.
	Eu acho que esta atitude é má porque não nos devemos aproveitar dos outros.	A raposa poderia não se ter aproveitado do corvo e poderia ter pedido ao corvo o queijo.
	Eu acho que a atitude da raposa foi má, porque ela poderia ter pedido ao corvo para dar-lhe um pouco do queijo.	A raposa poderia pedir ao corvo uma parte do queijo que o corvo tinha em mãos.
	A situação da raposa é má, uma vez que nunca devemos roubar ou aproveitar-mo-nos das situações dos outros.	A meu ver a raposa poderia ter pedido ao corvo um pedaço do queijo, uma vez que se pedirmos tudo conseguimos.
	A atitude da raposa foi má porque não se deve enganar as pessoas para conseguir o que queremos.	Na minha opinião a raposa podia ter pedido o pedaço de queijo e não enganar o corvo para o conseguir.
	A atitude da raposa foi má, porque não se deve enganar os outros mesmo que queiramos alguma coisa.	A raposa podia pedir educadamente o queijo ao corvo, porque assim cada um ficava com metade do queijo.
	A raposa aproveitou-se do corvo e elogiou para que o queijo ficasse com ele.	Na minha opinião era que a raposa fala-se com o corvo para partirem o queijo.
	A atitude da raposa foi má, porque ela enganou o corvo e não devia ter feito	A raposa podia ter pedido ao corvo com jeito e não enganado.
	Acho que a atitude da raposa foi muito má. Porque ela não pensou do corvo ela só pensou nela.	Acho que ela podia ter dividido o queijo com o corvo. Porque se não seria injusto.
	Eu acho que a atitude da raposa foi má porque ela só queria o queijo para o comer sozinha.	Na minha opinião a raposa poderia ter feito diferente é que poderia ter partilhado o seu maravilhoso queijo. Em vez de se aproveitar do corvo.
	Na minha opinião não gostei porque a raposa aproveitou-se do facto do corvo ser ingenuo	Poderia não se ter aproveitado do corvo ser ingenuo
	A atitude da raposa foi má, pois enganou o corvo	A raposa podia ter pedido o queijo com boas maneiras
	Para mim a atitude da raposa foi muito má, pois começou a dizer que o seu canto era maravilhoso mas era tudo mentira	Na minha opinião a raposa poderia ter pedido e se o corvo não deixasse a raposa ia-se embora e procurava outro alimento
	Na minha opinião a raposa enganou o corvo e a cabra, o corvo a cantar para deixar cair o queijo, e a cabra a entrar no poço para a raposa sair	Na minha opinião a raposa podia melhorar o seu comportamento não enganando as pessoas
	O que eu penso da atitude da raposa é que ela foi traçoira e matreira e não se deve o ser, pois se fosse concerteza também não gostava	Na minha opinião a raposa poderia ter feito diferente, sendo amigável e não sendo traçoira, seria muito melhor se não o tivesse feito e poderia ter mais amizades
	Eu penso que a atitude foi muito má porque enganou o corvo ao dizer que tinha um canto glorioso e a cabra ao dizer que a água era muito boa e isso prova que ela é horrivelmente aproveitadora	Na minha opinião, ao corvo podia ter pedido um pedaço de queijo e a cabra podia ter pedido ajuda para a tirar de lá
	Para mim a raposa não teve uma atitude correta, pois enganou o corvo	Na minha opinião, a raposa podia ter pedido ao corvo para emprestar
	Foi matreira, porque enganou o elogio-lo e ele deixou cair o queijo. Mas é negativa	Na minha opinião a raposa devia ter tido pedido para dividir
	A atitude não foi correta porque ela não deveria ter elogiado tanto o corvo para se aproveitar dele	Poderia ter pedido um pedaço para partilhar com o corvo
	Acho que a atitude da raposa foi muito má porque não se deve fazer isso	Podia ter perguntado se queria partilhar
	Na minha opinião a raposa teve uma má atitude pois ela teve a mentir só para comer o queijo	A raposa podia ter pedido ao corvo um pedaço de queijo porque ele podia ter aceiteado
	O que eu penso da atitude da raposa é que foi atraçoira porque é mau	A raposa poderia ter pedido ao corvo o queijo
	Interessante, ela elogiou o corvo só para comer um belo pedaço de queijo	Poderia ter pedido com gentileza se o corvo podia dividir o queijo
	Eu penso que a atitude foi má porque aproveitou-se do corvo para comer um simples queijo	A raposa poderia fazer amizade com o corvo partilhar o queijo juntos
	Eu acho que não foi uma atitude certa, em vez de se aproveitar do corvo, podia simplesmente pedir um bocadinho de queijo para comer	Acho que podia ter pedido o queijo e não tirar o queijo
	A atitude da raposa foi muito má porque eu acho que ele podia ser melhor a sua atitude	Ela poderia ter uma boa atitude com os animais e assim podia fazer amizades com os animais
	Eu acho que a atitude da raposa não foi muito boa, pois poderia pedir um pouco do queijo ao corvo	Na minha resposta a raposa poderia ter pedido o queijo ao corvo ou pedir um bocadinho do queijo
	É uma atitude	Sim poderia com a cabra poderia ter ajudado a cabra e a ajudar e
	Foi má porque a raposa enganou-a para conseguir o que ela queria	Poderia na raposa e a cabra ela podia ter ajudado a cabra e na raposa e o corvo ela podia ter partilhado do queijo com o corvo
	Para mim a atitude da Raposa foi má, pois não se deve aproveitar das pessoas	Na minha opinião, o que a raposa poderia ter pedido para o corvo partilhar o queijo