

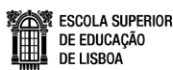
AS FONTES PRIMÁRIAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Bruna Filipa dos Santos Nunes

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

2023-2024

| ' | | ' |



AS FONTES PRIMÁRIAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Bruna Filipa dos Santos Nunes

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

Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

Júri

Presidente: Professora Doutora Ana Batalha Gama

Arguente: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira

Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

*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.*
Ricardo Reis

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu orientador, o professor Alfredo Gomes Dias, por me ter apoiado em todo este percurso e por nunca me ter permitido desistir. Todas as palavras de motivação que teve para comigo e a infindável dedicação e disponibilidade que mostrou para me ajudar foram essenciais no decorrer de todo o processo. Obrigada por me ter mostrado, ao longo destes cinco anos, o exemplo do que um professor deve ser: curioso, alegre, dedicado, e, acima de tudo, permanecer sempre fascinado com a profissão que escolheu.

À minha família, que sempre fizeram “das tripas coração” para me ajudar em tudo o que fosse necessário e que permaneceram sempre ao meu lado. Que me incentivaram constantemente a escolher aquilo que me fizesse mais feliz e que me permitiram sempre voar, sabendo que se caísse eles estavam em baixo a segurar a rede para me apanhar.

À minha irmã, a minha “sombra”, por querer estar sempre presente em todas as etapas da minha vida e por ser a primeira a chegar-se à frente para me ajudar, mesmo que não esteja ao alcance dela.

À minha avó por ter dedicado os últimos anos da sua vida a proporcionar-me a melhor infância que poderia ter. Obrigada por seres o meu maior exemplo de intelectualidade, resiliência e conhecimento. Espero que te sintas muito orgulhosa aí em cima, todos os meus passos são dados por ti e a pensar em ti.

Ao meu namorado, por ser a calma no meio da tempestade. Por me transmitir leveza e ter sempre os braços abertos para mim e para a correria da minha vida. Obrigada por seres a minha casa e a gargalhada garantida, até nos dias maus.

Aos meus “muda-fraldas”, a minha casa, bagunça e viagem para o resto da vida. Se sobrevivi aos últimos cinco anos, muito o devo a vocês. São a família que eu escolho todos os dias e o meu grande porto seguro.

Ao meu Flavete, por ter estado ao meu lado todos os dias desde que comecei esta etapa. Não existiu um único momento em que não me dissesse que era capaz, muito menos, um único dia em que se recusasse a ajudar-me ou a ouvir-me.

Aos meus meninos, por me terem deixado fazer parte da vida deles, por se tornarem meus amigos e por me permitirem levar um bocadinho de cada um deles comigo. Vocês fazem-me lembrar a razão que me levou a escolher esta profissão, poder aprender mais e mais todos os dias.

Um enorme obrigado a todos aqueles que escolhem fazer parte da minha vida. Sou muito mais feliz por vos ter a todos!

RESUMO

| " " | | " "

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no 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.

O documento encontra-se dividido em duas partes interligadas: numa primeira parte é feita a descrição e análise da prática desenvolvida nos dois contextos de estágio e, na segunda parte é apresentado o estudo empírico desenvolvido no contexto de 2.º CEB a partir da problemática *a exploração de fontes históricas primárias contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º Ciclo do Ensino Básico*.

Tendo como base a problemática enunciada definiram-se os seguintes objetivos de investigação: (i) Compreender a capacidade de leitura e interpretação de fontes históricas com diferentes linguagens, dando destaque às fontes escritas; (ii) Identificar as potencialidades das fontes primárias na mobilização de conhecimentos prévios, da parte dos alunos; (iii) Analisar o potencial das fontes históricas para a aprendizagem de factos e personagens da História de Portugal; (iv) Refletir sobre o papel das fontes históricas como recurso mobilizador para a produção / comunicação em História.

Para dar resposta a estes objetivos recorreu-se a uma metodologia de natureza mista, tendo sido recolhidos dados através de guiões de trabalho, fichas de avaliação e notas de campo. Os resultados obtidos através destes instrumentos foram avaliados através de análise estatística e de conteúdo.

A análise realizada permitiu-nos compreender que: (i) as fontes históricas escritas contribuem para o desenvolvimento de alunos mais autónomos e motivados; (ii) os alunos adquirem novos conhecimentos sobre factos e personagens históricos através da exploração de fontes históricas; (iii) as fontes históricas primárias contribuem para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas, nomeadamente *selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa*, assim como, *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*.

Palavras-chave: Fontes históricas primárias; Comunicação em História; Competências histórico-geográficas; 2.º Ciclo do Ensino Básico;

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This final report is part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, which belongs to 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.

The document is divided into two interconnected parts: the first part describes and analyzes the practice developed in the two internship contexts, and the second part presents the empirical study developed in the 2nd CEB context, based on the problem: does the exploration of primary historical sources contribute to the development of historical-geographical skills in the 2nd CEB.

Based on the stated problem, the following intervention objectives were defined: (i) to understand the ability to read and interpret historical sources in different languages, with an emphasis on written sources; (ii) to identify the potential of primary sources in mobilizing students' prior knowledge; (iii) to analyze the potential of historical sources for learning facts and characters from Portuguese history; (iv) to reflect on the role of historical sources as a mobilizing resource for production/communication in history.

To meet these objectives, a mixed methodology was used, with data collected through work scripts, evaluation sheets, and field notes. The results obtained through these instruments were evaluated through statistical and content analysis.

The analysis carried out allowed us to understand that: (i) written historical sources contribute to the development of more autonomous and motivated students; (ii) students acquire new knowledge about historical facts and characters through the exploration of historical sources; (iii) primary historical sources contribute to the development of historical-geographical skills, namely selecting, organizing and processing information of a diverse nature, as well as mobilizing historical and geographical vocabulary in the construction of knowledge and communication in History and Geography.

Keywords: Primary historical sources; Communication in History; Historical-geographical skills; 2nd Cycle of Basic Education;

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
PARTE I	4
1.DESCRICÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
2.DESCRICÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	14
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	23
PARTE II	30
4. DA PROBLEMÁTICA... DAS FONTES HISTÓRICAS	31
5.A IMPORTÂNCIA DAS FONTES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	36
6.FONTES HISTÓRICAS ... E ENSINO DA HISTÓRIA	40
7.FONTES HISTÓRICAS E COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS.....	46
8. METODOLOGIA.....	51
9. FONTES HISTÓRICAS E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DE PORTUGAL: ANÁLISE DE RESULTADOS	58
10. FONTES HISTÓRICAS E COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS	66
CONCLUSÕES.....	74
REFLEXÃO FINAL.....	78
REFERÊNCIAS.....	82
ANEXOS	89
ANEXO A.....	90
ANEXO B	96
ANEXO C	98
ANEXO D.....	100
ANEXO E	103
ANEXO F	105
ANEXO G.....	107
ANEXO H.....	110
ANEXO I	112
ANEXO J.....	114

ANEXO K	116
ANEXO L.....	125
ANEXO M.....	127
ANEXO N.....	135
ANEXO O.....	137
ANEXO P	141
ANEXO Q.....	162
ANEXO R	164
ANEXO S	167
ANEXO T	172
ANEXO U.....	174
ANEXO V	224
ANEXO W.....	228
ANEXO X	231
ANEXO Y	234
ANEXO Z	243
ANEXO AA.....	246
ANEXO BB.....	248
ANEXO CC.....	250
ANEXO DD	252
ANEXO EE	254

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção no 1.º CEB	10
Tabela 2 - Objetivos gerais do PI e indicadores de avaliação	11
Tabela 3 - Relação entre os objetivos gerais do Plano de Intervenção e as estratégias globais de intervenção no 2.º CEB.....	19
Tabela 4 - Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação	21
Tabela 5 - Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de investigação	55
Tabela 6 - Resultados do guião de trabalho “Ser criança no século XIX”	60
Tabela 7 - Análise Categorical da pergunta 6 do guião de trabalho “Ser criança no século XIX”	60
Tabela 8 - Resultados do guião de trabalho “Ultimato Inglês de 1890”	62
Tabela 9 - Análise de conteúdo da pergunta 3 do guião de trabalho “Ultimato Inglês de 1890”	62
Tabela 10 - Resultados do guião de trabalho “A Revolução de 5 de outubro”	63
Tabela 11 - Análise de conteúdo da pergunta 5 do guião de trabalho “A Revolução de 5 de outubro”	64
Tabela 12 - Resultados das questões selecionadas das fichas de avaliação.....	65
Tabela 13 - Resultados do guião de trabalho “Ser criança no século XIX”: tipos de questões	68
Tabela 14 - Resultados do guião de trabalho “Ultimato inglês de 1890”: tipos de questões	69

LISTA DE ABREVIATURAS

ATE – Apoio de Tutoria Específica

CEB – Ciclo do Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professora Cooperante

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PI – Plano de Intervenção

PLNM – Português Língua Não Materna

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no 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.

Primordialmente, este relatório tem como principal objetivo a descrição, análise e reflexão crítica das práticas pedagógicas implementadas em ambos os ciclos de ensino. Posteriormente, é apresentado um estudo empírico, desenvolvido numa das turmas de 2.º ciclo que assenta numa problemática emergente das características da turma e, simultaneamente, de um interesse pessoal: *A exploração de fontes históricas primárias contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB.*

Ao analisar a estrutura global do relatório podemos afirmar que este se apresenta dividido em duas partes. Na primeira parte procura-se realizar uma descrição e análise crítica das práticas pedagógica através de três subcapítulos: (i) Descrição sintética da prática desenvolvida no 1.º CEB; (ii) Descrição sintética da prática desenvolvida no 2.º CEB; (iii) Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, através de uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos de estágio descritos nos subcapítulos anteriores. A segunda parte tem como principal foco a apresentação do estudo desenvolvido, através dos seguintes subcapítulos: (iv) Da problemática... das fontes históricas, onde é definida a problemática e os respetivos objetivos a que se pretende dar resposta; (v) Fundamentação teórica, mobilizando-se um quadro teórico que explicita os conceitos fundamentais associados à problemática; (vi) Metodologia, no qual se faz uma descrição sumária dos participantes e se identifica a natureza do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados; (vii) Fontes históricas e aprendizagem da História de Portugal, onde se apresentam e analisam os resultados do estudo; (viii) Fontes históricas e competências histórico-geográficas, em que se relacionam os resultados apresentados anteriormente com as competências histórico-geográficas que propusemos desenvolver; (ix) Conclusões, no qual se retoma a problemática do estudo e respetivos objetivos.

Tendo em conta o trabalho desenvolvido, tanto na intervenção pedagógica como no processo de investigação, o presente relatório termina com uma reflexão final em que se procura identificar o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino e o contributo da experiência no processo de investigação para o

desenvolvimento de competências pessoais e profissionais essenciais no exercício da profissão docente.

Por fim, são ainda apresentadas as referências bibliográficas, mobilizadas ao longo do estudo, e os anexos.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

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

| ' ' | ' ' |

O presente capítulo tem como principal objetivo realizar uma descrição sintética do que foi a prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com especial foco nos seguintes pontos: (i) caracterização da instituição cooperante, através da descrição do contexto, dos princípios pedagógicos da Professora Cooperante (PC) e das principais características da turma; (ii) problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção, de acordo com as potencialidades e fragilidades identificadas no grupo turma; (iii) avaliação da intervenção, a partir dos instrumentos e técnicas utilizados no decorrer da prática.

1.1. Caracterização da instituição cooperante

A intervenção educativa em contexto de 1.º CEB teve lugar numa instituição pública, localizada no concelho de Lisboa e realizou-se entre 10 de abril e 31 de maio de 2024. As primeiras duas semanas foram dedicadas à observação participante, com o intuito de construir o Plano de Intervenção (PI) que iria delinear a nossa prática pedagógica nas seis semanas seguintes.

O **Projeto Educativo** (PE) do agrupamento tem em consideração a especificidade da comunidade escolar, procurando responder à diversidade e às necessidades dos alunos através da promoção de um ensino de qualidade, onde todos se sintam incluídos e onde se desenvolvam competências fulcrais para os alunos enquanto futuros cidadãos (cf. Projeto Educativo). Para que esta finalidade seja atingida também é importante referir o papel da equipa educativa da escola que, segundo a entrevista realizada à PC (Anexo A), funcionava de forma coesa, num ambiente de cooperação e interajuda. Desta forma, a equipa reunia semanalmente com o intuito de discutir os projetos da escola, atribuir funções dentro dos projetos de acordo com as potencialidades de cada docente, partilhar recursos e ideias e abordar questões práticas relacionadas com o comportamento e o aproveitamento dos discentes ou o funcionamento da instituição.

Contemplando a entrevista realizada à PC, tendo em conta as conversas informais que fomos mantendo e a observação participante realizada, podemos constatar que a sua **prática pedagógica** era tendencialmente transmissiva. Ainda assim, é importante salientar que demonstrava preocupar-se com a integração das tecnologias na sala de aula,

através da projeção de vídeos, *Powerpoints* ou atividades fornecidas pelo manual, procurando motivar os alunos para a aprendizagem.

A **sala de aula** correspondente à turma em que a prática foi desenvolvida estava disposta em cinco grupos de mesas organizadas em ilhas, com quatro alunos cada, e dois pares de mesas dispostas lado a lado, que se encontravam viradas para o quadro (Anexo B). Esta disposição evidencia a intenção da PC de desenvolver o trabalho cooperativo e promover a autonomia dos alunos, porque facilita o trabalho de grupo e a interajuda, permitindo-lhe disponibilizar mais tempo para aqueles que necessitavam de um apoio mais individualizado e que se encontravam na parte da frente da sala, em dois pares de mesas dispostos lado a lado.

Tendo em conta a heterogeneidade da turma que acompanhava e as características dos alunos, a docente reconhecia a importância da **diferenciação pedagógica** em sala de aula, como forma de ultrapassar o facto de “não trabalharem todos ao mesmo ritmo” (Anexo A). Uma das soluções encontrada para mitigar este constrangimento foi o recurso aos trabalhos de casa, pensados de forma individual com o intuito de reforçar os conteúdos abordados em sala de aula, tendo em conta as necessidades de cada um.

No que diz respeito à **avaliação**, em vez da aplicação de testes, a docente preferiu recorrer a questões-aula, que eram realizadas periodicamente e à medida que terminavam a leção de conteúdos nas diferentes áreas. Justifica esta escolha, relatando que “não têm o peso de uma ficha, nem o stress que causa uma ficha” e demonstrando preocupação com o lado emocional dos seus alunos. Ainda assim, a sua avaliação não recaía somente sobre estes elementos, mencionando ainda a importância de refletir sobre componentes como “trabalho de grupo, participação, comportamento (...) e trabalhos de casa” (anexo A).

É notável a preocupação da PC com o lado emocional e psicológico dos seus alunos, confessando que pretende sempre transmitir-lhes um sentimento de confiança e apresentar-se como uma pessoa com quem podem falar sobre o que os preocupa ou o que os deixa mais fragilizados. Procura que na sua sala exista espaço para emitirem as suas opiniões e sugerirem melhoras, para que as escolhas feitas possam ir ao encontro das necessidades reveladas pelos alunos.

A **turma** em causa tratava-se de um 3.º ano, composta por vinte e quatro alunos – doze rapazes e doze raparigas – com idades compreendidas entre os oito e os dez anos que, na sua maioria, já frequentavam a instituição no ano anterior. De um modo geral, caracterizava-se por ser heterogénea a nível socioeconómico, sendo que os alunos pertenciam a famílias de classe baixa e média.

Dos vinte e quatro alunos existentes na turma, quatro beneficiavam de medidas universais e seletivas, uma criança foi referenciada para observação numa consulta de desenvolvimento e um dos discentes tinha mobilidade reduzida, que afetava a sua fala e motricidade. No que diz respeito aos alunos abrangidos pelas medidas universais e seletivas, existia semanalmente um acompanhamento realizado por uma professora de Apoio Educativo, tanto em contexto de sala de aula como de forma individualizada. Este apoio incidia essencialmente no desenvolvimento de competências nas áreas de Matemática e Português. O discente com mobilidade reduzida também estava abrangido pelas medidas universais e seletivas, o que lhe garantia adaptações no processo de avaliação. Para além disso, este aluno beneficiava ainda de um apoio diário realizado por uma auxiliar de ação educativa, que o acompanhava tanto nas aulas como nos intervalos, auxiliando-o na escrita, na realização das atividades propostas em sala e na sua mobilidade pela escola.

No decorrer das semanas de observação foi possível observar **potencialidades e fragilidades** da turma nas diferentes áreas curriculares. No geral, os alunos demonstravam grande vontade na oralidade e na leitura, aderiam com bastante entusiasmo às tarefas propostas pela docente e demonstravam ser expressivos e criativos. Tinham também a vantagem de estarem bastante envolvidos com a comunidade e o meio, o que influenciava o seu interesse na disciplina de Estudo do Meio e servia de mote para atividades nas mais diversas áreas. Ainda assim, podem ser descritos como alunos muito carentes, que demonstravam grandes dificuldades na gestão de conflitos e que apresentavam um comportamento frequentemente disruptivo. A existência de escassos momentos em que trabalhavam de forma individual e autónoma tinha influência na aquisição de algumas competências, principalmente na área de Matemática e Português.

Uma vez realizada a caracterização do contexto em que decorreu a intervenção no 1.º CEB e o levantamento das potencialidades e fragilidades da turma, importa

problematizar os dados recolhidos, através da identificação da problemática e dos objetivos e estratégias gerais que concorreram para a sua implementação.

1.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Com base nas potencialidades e fragilidades identificadas anteriormente, foi possível encontrar um tema suscetível de ser convertido em situações de aprendizagem mais consistentes, que (i) permitisse o desenvolvimento dos alunos no que respeita a competências sociais onde ainda demonstravam imaturidade e que (ii) influenciasse tanto a sua forma de estar em sala como as suas aprendizagens. A competência que, tanto a PC como nós, identificámos como mais urgente de ser trabalhada foi a gestão de conflitos dentro da sala de aula. Esta dificuldade levou à definição da problemática que serviu de base ao projeto de intervenção:

- Como desenvolver a competência de gestão de conflitos através da implementação de dinâmicas de grupo?

Sendo esta uma problemática que tem por base uma competência tão fundamental como a gestão de conflitos, a qual influencia o trabalho que se realiza em qualquer área curricular, fez sentido trabalhá-la em diferentes momentos e em todas as áreas, o que permitiu a sua abordagem numa lógica de continuidade com o trabalho que a docente cooperante já planeava desenvolver com a turma, durante o tempo da nossa intervenção.

Partindo da problemática identificada foi possível delinear quais seriam os objetivos gerais do nosso PI:

- i. Cooperar com os pares em diferentes tipo de atividades.¹
- ii. Desenvolver competências de comunicação.
- iii. Desenvolver estratégias de resolução de conflitos.

Depois de identificada a problemática e os objetivos gerais, foram traçadas as estratégias globais de intervenção, sintetizadas na tabela 1. Através dela é possível

¹ No PI inicial, o verbo deste objetivo era “Implementar estratégias de trabalho cooperativo”, mas hoje considero que teria sido mais adequado definir o objetivo como agora enuncio: “Cooperar com os pares em diferentes tipos de atividades”.

perceber de que forma as estratégias globais concorreram para o cumprimento dos objetivos gerais de intervenção, garantindo a coerência e a efetividade das ações.

Com o intuito de responder ao primeiro objetivo, foi principalmente privilegiado o trabalho a pares ou em pequenos grupos, para que os alunos compreendessem quais são as principais características do trabalho cooperativo. Desta forma, foi implementada semanalmente a rotina de Apresentação de Produções realizadas a pares (anexo C), procurou-se desenvolver atividades a pares/grupos em todas as áreas curriculares, como a escrita de textos a pares (anexo D) ou a realização de atividades experimentais em grupos (anexo E) e, ainda, se promoveram atividades de caracterização dos colegas (anexo F) como forma de incentivar o elogio e a comunicação positiva.

Tabela 1

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

Objetivo Geral de Intervenção	Estratégias Globais
Cooperar com os pares em diferentes tipos de atividades	<p>Português: Promover a escrita de textos a pares, cumprindo as regras da cooperação; Apresentação oral de produções realizadas a pares;</p> <p>Estudo do Meio: Realização de atividades experimentais a pares/grupos.</p> <p>Artes Visuais: Desenho cego de contornos e desenho ditado;</p> <p>Teatro: Jogos de caracterização dos colegas (Teia dos elogios); Improvisação de situações em pares ou grupos;</p> <p>Música: Atividades em pequenos grupos (Exercícios de caracterização de músicas em que têm de chegar a um consenso do caráter musical da obra que estão a escutar.)</p>
Desenvolver competências de comunicação	<p>Competências Sociais: Role-play de situações de conflito;</p> <p>Teatro: Atividades que promovam a linguagem não-verbal;</p> <p>Português: Rotina de Apresentação de Produções; Escrita de cartas a colegas da turma;</p> <p>Música: Reflexão sobre sentimentos despertados pelas obras musicais escutadas;</p>
Desenvolver estratégias de resolução de conflitos	<p>Competências Sociais: Implementação do Diário de Turma;</p> <p>Português: Criação de cartaz “O que fazer em caso de conflito?”</p>

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

No que diz respeito ao segundo objetivo, foram criadas situações de *role-play* em que os alunos representavam diferentes situações de conflito e as distintas consequências que essas situações poderiam gerar (anexo G), proporcionando a reflexão sobre quais seriam as mais corretas e promoveram-se atividades de linguagem não verbal, assim como, de escrita de cartas a colegas (anexo H). Também para o desenvolvimento deste objetivo concorreu a rotina de Apresentação de Produções (anexo C).

Por fim, a produção de um cartaz intitulado “O que fazer em caso de Conflito?” (anexo I), que ficou exposto na sala e a criação do Diário de Turma (anexo J), recurso criado para que os alunos pudessem escrever o que gostaram ou não ao longo da semana, bem como, o que propunham melhorar, contribuiu para ampliar nos alunos estratégias de resolução de conflitos, isto é, o terceiro objetivo definido.

1.3. Avaliação da intervenção

Para que a avaliação das aprendizagens efetuadas pelos alunos fosse ponderada da forma mais objetiva possível, recorreu-se a diferentes instrumentos de avaliação: notas de campo, produções dos alunos e conversas informais com a PC.

Já no que diz respeito à avaliação do Plano de intervenção, para além dos instrumentos referidos anteriormente, também foram definidos indicadores de avaliação associados aos objetivos gerais de intervenção, sintetizados na tabela 2.

Tabela 2

Objetivos gerais do PI e indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Indicadores
Cooperar com os pares em diferentes tipos de atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Recorre aos colegas quando tem dificuldades; - Mostra disponibilidade para ajudar os colegas; - Realiza trabalhos em parceria; - Envolve-se nas atividades realizadas em grupo.
Desenvolver competências de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica de forma clara e respeitosa com os colegas; - Expressa o seu ponto de vista de forma assertiva; - Respeita a opinião dos colegas; - Fornece <i>feedback</i> construtivo aos colegas.
Desenvolver estratégias de resolução de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> - Resolve divergências de forma construtiva e pacífica; - Mobiliza estratégias de resolução de conflitos; - Recorre ao diário de turma.

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

No que diz respeito ao primeiro objetivo geral – Cooperar com os pares em diferentes tipos de atividades – este foi desenvolvido através da introdução de trabalhos em grupo, sendo que os alunos tinham como rotina um trabalho mais individualizado. Inicialmente, praticamente toda a turma demonstrou alguma resistência quanto a estes novos métodos de trabalho, gerando alguns conflitos na sala de aula. Todavia, quando esta forma de organização começou a fazer parte da rotina foi possível observar mudanças na postura dos alunos, que começaram a mostrar disponibilidade para ajudar os colegas e a recorrer aos mesmos quando tinham dificuldades, permitindo assim desenvolver dois dos indicadores traçados.

O segundo objetivo – Desenvolver competências de comunicação – foi desenvolvido através da implementação da rotina de Apresentação de Produções. Os alunos apropriaram-se de forma bastante positiva desta rotina, demonstrando interesse em participar e procurando encontrar pontos em comum com os restantes colegas para que pudessem fazê-lo em parceria. Depois das apresentações, existia um momento de perguntas e comentários que permitiu desenvolver, de forma gradual, o indicador “Fornece *feedback* construtivo aos colegas”. Para que isso acontecesse foi essencial dar-lhes o exemplo do tipo de comentários que poderiam ser feitos e fazê-los compreender que o objetivo era indicar *feedback* construtivo.

Para além disso, os trabalhos de grupo realizados incluíam, na sua maioria, um momento de exposição à turma, no qual eram sistematizados os conteúdos abordados. Estes momentos também contribuíram para o desenvolvimento das competências de comunicação, visto que, à semelhança da rotina de Apresentação de Produções os alunos também deviam preparar questões e comentários para fazer aos grupos. Nestas situações, foi possível observar a grande maioria a expressar o seu ponto de vista de forma assertiva, respondendo às perguntas e comentários sem grandes hesitações. Apesar das melhorias observadas, de um modo geral, o respeito pela opinião dos colegas nem sempre teve lugar, o que se justifica por se tratar de uma turma com muitos conflitos entre pares.

Por fim, o último objetivo – Desenvolver estratégias de resolução de conflitos – foi aquele em que foram obtidos melhores resultados. Para este objetivo foi implementado o Diário de Turma (Anexo J), e construiu-se um cartaz sobre “O que fazer em caso de

Conflito?” (Anexo I). Estes dois recursos encontravam-se expostos na sala e num mesmo local para que pudéssemos recorrer a eles sempre que existiam situações de conflito, o que possibilitou constatar algumas melhorias significativas, apesar do pouco tempo de intervenção. O facto de os alunos serem sujeitos a escrever as suas “queixas” no diário eliminou, quase de imediato, o tempo de aula que utilizavam para contar à PC o que tinha acontecido, visto que, os conflitos passaram a ser resolvidos na Assembleia de Turma, o que permitiu dar voz aos discentes para resolverem as suas divergências de forma mais pacífica do que anteriormente.

Depois de concluída a reflexão analítica da intervenção pedagógica ocorrida no contexto de 1.º ciclo, que se mostrou bastante importante pelas características exigentes da turma e pelo desafio de conseguir desenvolver nos alunos, num espaço de tempo tão curto, competências de gestão e resolução de conflitos, importa concretizar agora uma descrição semelhante, mas dirigida para a prática implementada no 2.º CEB.

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

| ' ' | ' ' |

Em conformidade com o capítulo anterior, procura-se agora realizar uma descrição sintética do que foi a prática pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com especial foco nos seguintes pontos: (i) caracterização da instituição cooperante, através da descrição do contexto, dos princípios pedagógicos da Professora Cooperante (PC) e das principais características da turma; (ii) problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção, de acordo com as potencialidades e fragilidades identificadas no grupo turma; (iii) avaliação da intervenção, a partir dos instrumentos e técnicas utilizados no decorrer da prática.

2.1. Caracterização da instituição cooperante

A intervenção pedagógica ocorreu entre 15 de janeiro e 22 de março de 2024, numa escola localizada na freguesia de Avenidas Novas, concelho de Lisboa. Trata-se de uma escola pública com as valências de 2.º e 3.º CEB, inserida no programa TEIP, com situações de exclusão social e um alto índice de alunos oriundos de outros países.

A missão, valores e visão presentes no **Projeto Educativo** deste agrupamento baseiam-se no respeito pelo indivíduo, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, procurando promover a igualdade de oportunidades e proporcionando um ensino que permita o desenvolvimento de competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal dos alunos (cf. Projeto Educativo).

De acordo com a **professora cooperante** (anexo K), a equipa educativa da escola trabalhava de forma integrada e colaborativa nos planos anuais das aulas, na partilha de recursos e através de reuniões semanais onde discutiam questões práticas relacionadas com os alunos e procuravam trabalhar em conjunto na resolução dessas mesmas questões, numa dinâmica de interajuda. Para além disso, era de notar o ambiente positivo em torno da equipa educativa e a visão de que todos são importantes para o bom funcionamento da escola.

No que diz respeito à PC, na instituição em causa desempenhava as funções de professora de 2.º CEB de Português, de História e Geografia de Portugal (HGP) e de Cidadania e Desenvolvimento, assim como, as de Diretora de Turma. A sua prática pedagógica caracterizava-se por ser tendencialmente transmissiva, não tendo nenhuma metodologia associada ou vinculada. Todavia, apesar da preferência por este tipo de

ensino considerado mais tradicional, a docente procurava incorporar, sempre que possível, recursos diferentes, como vídeos, animações ou apresentações *Powerpoint*, tendo como objetivo que os alunos aprendessem os conteúdos de forma mais concreta, próxima da sua realidade e características. Simultaneamente, uma das estratégias que preferia utilizar para promover a motivação dos seus discentes era demonstrar-lhes a sua própria motivação e interesse pelos conteúdos lecionados (anexo K).

É notável a valorização, por parte da docente, em estabelecer uma relação positiva com as suas turmas, preocupando-se com o seu bem-estar, principalmente a nível psicológico, e tentando assumir uma posição de mediação de conflitos. Na entrevista realizada, assumiu que tinha de “resolver as questões de indisciplina dos alunos, não no âmbito de serem mal-educados, mas sim no que diz respeito aos conflitos entre pares” (anexo K). De facto, a PC tentava manter uma relação de amizade e de cumplicidade com os seus alunos, em especial com a sua direção de turma, que a procurava frequentemente para os ajudar na resolução dos seus problemas ou para contar as suas vivências, o que era revelador da sensibilidade que a caracterizava e do compromisso com o desenvolvimento integral dos discentes.

A **avaliação** era um aspeto central na prática da docente. Para além de realizar testes e fichas de avaliação sumativa, revelou que a sua principal prioridade eram as questões formativas, nomeadamente a participação, a postura em sala de aula, a realização dos trabalhos de casa, a assiduidade e a pontualidade. A PC preferia levar em conta estes aspetos pois tinha noção que “existem alunos que ficam muito nervosos durante a realização do teste e, por essa razão, estes acabam por não ser espelho dos conhecimentos que têm”.

A PC estava responsável por lecionar as disciplinas de Português e HGP a duas **turmas**, nas quais realizámos a nossa intervenção.

Em relação à turma X, tratava-se de um 6.º ano do 2.º CEB, composta por vinte e dois alunos – onze rapazes e onze raparigas – que apresentavam idades compreendidas entre os onze e os catorze anos. Todos os alunos da turma já frequentavam a escola no ano anterior e dois deles estavam a repetir o 6.º ano. A turma era heterogénea em vários aspetos, no entanto, o mais evidente era a diversidade dos países de origem, havendo

alunos de nacionalidade chinesa, bielorrussa, ucraniana, nepalesa, iraquiana, paquistanesa, britânica, argentina, indiana, russa e, ainda, bengali.

Entre os vinte e dois alunos, dez encontravam-se abrangidos pelas medidas universais, cinco pelas medidas seletivas e três pelas medidas adicionais. Três crianças recebiam acompanhamento pela Unidade de Intervenção Familiar. Um aluno, diagnosticado com autismo, tinha uma postura durante as aulas pouco convencional, passando as mesmas perto da docente, no quadro, desenhando e fazendo pequenas questões de cultura geral à turma. Este aluno não participava em nenhuma das atividades propostas durante as sessões, realizando apenas os testes no mesmo dia que os colegas. A PC referiu que esta era a opção possível, já que o aluno conseguia concentrar-se melhor se estivesse a desenhar. Os alunos de PLNM nunca estavam presentes nas aulas de Português da turma, visto que, frequentavam as sessões de Português Língua Não Materna. Nas aulas de HGP, estes alunos eram apoiados por uma mentora que realizava com eles um trabalho diferenciado, com o objetivo de os incluir nas aprendizagens que estavam a ser adquiridas pela turma e, principalmente, de os motivar para a aprendizagem.

A turma Y do 6.º ano de escolaridade era composta por vinte e três alunos – onze rapazes e doze raparigas – com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos. Todos os alunos da turma já frequentavam a escola no ano anterior e três deles estavam a repetir o 6.º ano.

Existiam dez alunos abrangidos pelas medidas universais, sete pelas seletivas e apenas um aluno encontrava-se abrangido pelas medidas adicionais. Havia seis alunos com RTP e outros seis alunos com ATE, que se trata de um acompanhamento mais relacionado com comportamentos sociais e organizacionais.

No decorrer das semanas de observação foi possível observar **potencialidades e fragilidades** das turmas em questão nas diferentes áreas curriculares. Muito semelhantes, as turmas caracterizavam-se pela sua criatividade, pela facilidade em transpor as suas vivências para a sala de aula e por serem muito participativos e com vontade de exprimir a sua opinião sobre os diversos assuntos abordados. Eram também turmas compostas por alunos com alguma dificuldade em localizar temporal e espacialmente os acontecimentos, em interpretar e compreender o que liam e a regular o comportamento em sala de aula. A

maior e mais urgente fragilidade identificada pela PC em ambas as turmas foi a dificuldade de interpretação e compreensão de textos.

Uma vez realizada a caracterização do contexto em que decorreu a intervenção no 2.º CEB e o levantamento das potencialidades e fragilidades das turmas, importa problematizar os dados recolhidos, através da identificação da problemática e dos objetivos e estratégias gerais que poderiam concorrer para o seu desenvolvimento.

2.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Com base nos dados recolhidos e no levantamento de potencialidades e fragilidades de cada uma das turmas, foi possível delinear uma problemática suscetível de ser convertida em situações de aprendizagem mais consistentes e que serviu de base para o desenvolvimento do projeto de intervenção:

- A exploração orientada de documentos no processo de ensino-aprendizagem contribui para melhorar as competências de compreensão de texto dos alunos do 2.º CEB.

Para dar resposta a esta problemática foram definidos, em concordância com os conteúdos de aprendizagem definidos pela docente a serem abordados ao longo da intervenção, três objetivos gerais:

- i. Desenvolver competências de interpretação de diferentes tipologias de questões.
- ii. Desenvolver competências para interpretar informações implícitas em textos.
- iii. Mobilizar estratégias de registo e tratamento de informação².

Depois de identificada a problemática e os objetivos gerais, foram traçadas estratégias globais de intervenção, sintetizadas na tabela 3. Através dela é possível perceber de que forma as estratégias globais concorrem para o cumprimento dos objetivos gerais de intervenção, referidos anteriormente.

² No PI inicial, o verbo deste objetivo era “Implementar...”, mas hoje considero que teria sido mais adequado utilizar o verbo “Mobilizar...”.

Tabela 3

Relação entre os objetivos gerais do Plano de Intervenção e as estratégias globais de intervenção no 2.º CEB

Objetivo Geral de Intervenção	Estratégias Globais
Desenvolver competências de interpretação de diferentes tipologias de questões.	Aprendizagem baseada na resolução de guiões de trabalho; Exploração de estratégias para a análise e interpretação de textos (Resumos, esquemas, desenhos); Criação de cartazes com as diferentes estratégias encontradas; Criação de tabela com os diferentes verbos introdutores das questões e o seu significado;
Desenvolver competências para interpretar informações implícitas em textos.	Aprendizagem baseada na resolução de guiões de trabalho; Exploração de estratégias para a análise e interpretação de textos (Resumos, esquemas, desenhos); Exploração de guiões de leitura; Discussões em grande grupo sobre diferentes interpretações de um mesmo texto/acontecimento;
Mobilizar estratégias de registo e tratamento de informação.	Exploração de ferramentas de registo e tratamento de informação; Explicitação das características do texto informativo; Resumos dos textos lidos, definindo um número limite de palavras;

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

Com o intuito de responder ao primeiro objetivo, foram implementadas atividades como: realização de guiões de pesquisa no âmbito de Português (anexo L) e de História e Geografia de Portugal (anexo M), com o intuito de permitir que os alunos contactassem com diferentes tipologias de questões; criação, em grande grupo, de cartazes com os diferentes significados dos verbos introdutores das questões (anexo N), para que compreendessem que tipo de resposta era esperada tendo em conta a questão feita; introdução de personagens da “Família Compreensão” que advertiam para a utilização de estratégias de interpretação de diferentes tipologias de questões (anexo O).

Em relação ao segundo objetivo, foi criado um guião de leitura da obra “Ulisses” (anexo P), que contemplava os três momentos de leitura (antes, durante e após); foram construídos esquemas, individualmente ou em pequenos grupos, referentes a personagens, espaços e paisagens (anexo Q), para desenvolver a competência de localização de informações implícitas em textos; foram elaborados resumos de textos ou de fontes históricas analisadas (anexo R); dinamizaram-se discussões em grande grupo sobre as diferentes interpretações feitas pelos alunos na leitura de fontes ou na realização das fichas de trabalho.

Por fim, para desenvolver o terceiro objetivo, solicitou-se que os alunos fizessem apresentações orais dos temas estudados, utilizando como suporte diferentes tipos de registos (textos informativos, canções, esquemas, desenhos) e realizassem fichas de trabalho para explorar ferramentas de tratamento de informação (anexo S), através da aplicação de exercícios de procura de palavras desconhecidas, seleção de informações importantes, ordenação de acontecimentos, entre outros.

Os objetivos definidos no PI da intervenção realizada no 2.º CEB, assim como a problemática então delineada, fez emergir o tema que vai ser o objeto de estudo deste relatório. A preocupação anunciada de centrar a intervenção na “exploração orientada de documentos no processo de ensino-aprendizagem”, tal como se expressa na problemática do PI, fez a ponte para o interesse que despertou em torno da “exploração de fontes históricas primárias”, como teremos ocasião de abordar na 2.ª Parte do presente Relatório.

2.3. Avaliação da intervenção

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens efetuadas pelos alunos durante o período de intervenção, recorreu-se a diferentes instrumentos e técnicas de recolha da informação: notas de campo, grelhas de avaliação, tanto diagnósticas como sumativas, produções dos alunos e conversas informais com a PC e com a mentora dos alunos de PLNM. A eleição desta diversidade de instrumentos justifica-se pelo conhecimento de que nenhum é suficientemente fidedigno se for utilizado de forma isolada e de que os processos cognitivos diferem de aluno para aluno, tal como referem Ferraz et al. (1994).

Para realizar a avaliação do PI, foram definidos indicadores de avaliação correspondentes aos objetivos gerais de intervenção, sintetizados na tabela 4.

Através do guião de leitura construído para acompanhar a leitura da obra *Ulisses* (Anexo P), do trabalho com a Família Compreensão (personagens que ajudam os alunos com estratégias de interpretação de texto) (Anexo O) e da exploração dos verbos introdutórios das questões (Anexo N) foi possível verificar um progresso das capacidades dos alunos no que diz respeito à interpretação tanto de informações implícitas em textos, como das diferentes tipologias de questões, contribuindo assim para o desenvolvimento dos indicadores “Mobiliza estratégias de resposta a diferentes tipologias de questões” e “Reconhece elementos implícitos no texto”.

Tabela 4*Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação*

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
Desenvolver competências de interpretação de diferentes tipologias de questões.	<ul style="list-style-type: none">- Identifica o significado dos verbos introdutores das questões- Mobiliza estratégias de resposta a diferentes tipologias de questões
Desenvolver competências para interpretar informações implícitas em textos.	<ul style="list-style-type: none">- Reconhece elementos implícitos no texto- Faz inferências a partir das informações implícitas no texto- Compreende o texto globalmente
Mobilizar estratégias de registo e tratamento de informação.	<ul style="list-style-type: none">- Seleciona a ferramenta de registo de informação mais adequada para o conteúdo trabalhado- Utiliza corretamente técnicas de localização de informação- Sintetiza informação

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

Em relação ao objetivo de implementar estratégias de registo e tratamento de informação, este foi alvo da nossa atenção, em particular nas sessões de História e Geografia de Portugal, através de guiões de trabalho com questões de interpretação dos textos históricos (Anexo M), bem como, através das apresentações orais que eram solicitadas aos alunos como forma de sistematizar os trabalhos de grupo e, nas quais, se exploravam diferentes ferramentas que lhes possibilitassem o tratamento e registo da informação. Assim, podemos afirmar que foi possível verificar melhorias nos indicadores “Seleciona a ferramenta de registo de informação mais adequada para o conteúdo trabalhado” e “Sintetiza informação”.

Para além dos objetivos definidos para o PI, também se procurou contribuir para ultrapassar as fragilidades que caracterizavam as turmas e que não estavam diretamente ligadas à problemática traçada. Assim, também foi possível verificar uma progressão tanto nos conteúdos específicos das disciplinas por nós lecionadas como nas competências sociais.

Uma das fragilidades encontrada nas duas turmas no domínio do Português foi a falta de segurança na leitura em voz alta. Como forma de colmatar este facto, alterou-se ligeiramente uma rotina que já existia na turma, a Oficina de Leitura, atribuindo um tempo prévio para que os alunos realizassem a leitura da obra em estudo de forma individual e silenciosa. Ao ser-lhes dado este tempo, conseguiam preparar a leitura, o que lhes garantiu mais segurança e, conseqüentemente, mais à vontade na leitura em voz alta.

No domínio da HGP, a grande maioria dos alunos demonstrava não terem consolidado o desenvolvimento das noções de tempo e espaço. Para desenvolver esta competência, planificou-se que em todas as aulas existiria um momento inicial que remetia ao que havia sido abordado na aula anterior e servia para contextualizar o acontecimento que iria ser analisado no tempo e no espaço. Ademais, foram analisados e criados frisos cronológicos (Anexo T), assim como mapas, para que os alunos tivessem contacto com diversas fontes e para que conseguissem localizar temporal e espacialmente o conteúdo trabalhado.

Por fim, em relação às competências sociais, as turmas demonstravam um comportamento bastante individualista, que dava origem a constantes conflitos entre alunos. De modo a tentar suprimir estas fragilidades, implementámos trabalhos de grupo na maioria das aulas, o que levou a uma mudança na dinâmica entre alunos e uma evolução no seu foco, que deixou de estar nas diferenças entre eles e passou a estar nas aprendizagens e no alcance de um objetivo final.

A intervenção pedagógica decorrida no contexto de 2.º CEB foi relevante por se ter apresentado como a primeira oportunidade de contacto com este ciclo de ensino, assim como, pela experiência que procurámos proporcionar aos alunos ao optar por uma metodologia diferente daquela a que estavam habituados e que procurou desenvolver o seu espírito crítico e a participação ativa na construção do conhecimento.

Concluída esta síntese da intervenção desenvolvida em ambos os ciclos, no capítulo seguinte procura-se realizar uma análise crítica, reflexiva e fundamentada da prática ocorrida nos dois contextos.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| " | | " |

Após a descrição das práticas pedagógicas ocorridas em contexto de 1.º e 2.º CEB, este capítulo é dedicado à comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre as experiências vivenciadas nos dois contextos de estágio. Assim, serão identificadas um conjunto de dimensões que determinaram as principais diferenças e similaridades entre os dois níveis de ensino: (i) métodos de ensino/aprendizagem; (ii) relações pedagógicas; (iii) desenvolvimento de competências pelos alunos; e, por fim, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

No que diz respeito aos **métodos de ensino/aprendizagem** implementados nos dois ciclos, é possível enumerar algumas diferenças em relação às metodologias utilizadas. Ainda assim, é de referir que, nos dois contextos, existiu a preocupação de dar continuidade às dinâmicas e rotinas que caracterizavam a prática pedagógica das duas PC e, simultaneamente, propor algumas atividades inovadoras e novas metodologias de trabalho.

No 1.º ciclo, a abordagem adotada foi mais prática e exploratória, partindo de um fio condutor que procurava interligar os conteúdos abordados ao longo da semana. Para a sua construção recorreu-se, semanalmente, a diferentes histórias que eram lidas aos alunos na manhã de segunda-feira e, a partir delas, procurou-se realizar articulação curricular entre as diferentes áreas. A aposta nesta abrangência disciplinar do currículo justifica-se pela necessidade que as crianças desta faixa etária têm de abordar inicialmente os conhecimentos de forma holística, tornando-se necessário criar “fundamentos para as futuras abordagens especializadas por ramos do saber” (Leite & Relvas, 2022, p. 11).

Também neste contexto se procurou incentivar a participação ativa dos alunos na construção do seu conhecimento, seguindo a teoria construtivista que atribui ao professor a função de apoiar e auxiliar o aluno, procurando que este se torne progressivamente mais competente e autónomo na resolução de tarefas, no emprego de conceitos e na prática de atitudes, tal como refere Jorge (2013). Para atingir este fim, tornando os alunos mais independentes e conscientes das suas competências, foi crucial a utilização de materiais manipuláveis, a implementação de atividades que se conectassem com a realidade envolvente e a promoção do trabalho cooperativo.

No 2.º ciclo, e tendo em conta que este decorre em regime de pluridocência, foi necessário adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem em função das suas

características. No entanto, e de forma similar ao retratado no contexto anterior, permaneceu a vontade de promover a participação ativa dos alunos, o que foi possível através da criação de guiões de pesquisa que procuravam sequencializar e orientar as aprendizagens. A sua implementação foi fundamental enquanto meio de estímulo ao raciocínio e como forma de responsabilizar os discentes pelo próprio estudo, assim como descrevem Brufen e Sakakima (2003).

Também neste ciclo de estudos se revelaram fulcrais as tecnologias, às quais recorreremos com o intuito de tornar mais fácil a apreensão e a captação dos conteúdos por parte dos alunos, assim como, de tornar a aprendizagem mais motivadora. Desta forma, utilizaram-se recursos como *Powerpoints* e vídeos, no momento de introdução de conteúdos, para despertar a curiosidade ou para “servir como ilustração, porque através de uma imagem, os alunos podem compor situações que desconhecem” (Dionisio, 2015, p. 11), assim como, *Kahoots* e *Google Forms*, com o intuito de consolidar as aprendizagens adquiridas durante a sessão ou como forma de rever a matéria para os testes.

Em ambos os ciclos, foi essencial a diferenciação pedagógica, tanto a nível do método de ensino aplicado como a nível dos recursos e instrumentos de avaliação propostos aos alunos. Tendo em conta o número de discentes abrangidos por medidas universais, seletivas e adicionais, era necessário planificar de forma a integrar as necessidades e os interesses de cada um, concedendo-lhes a oportunidade de progredir e de serem vistos como indivíduos únicos (Barbosa, 2019). Assim, existiu a necessidade de, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 2919).

No que concerne às **relações pedagógicas**, é entendido que a “forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico” (Delors, 2005, p. 134). Para que este tipo de relação seja estabelecido é crucial conhecer cada um dos alunos, os seus comportamentos, reações e interesses, assim como as relações estabelecidas entre os diferentes elementos da turma. Só assim é possível fazer

evoluir positivamente os aspetos relacionados com o saber e autoridade em sala de aula, como nos explica Silva (2016).

Nas duas instituições em que decorreu a intervenção, foi notório o envolvimento das docentes com os seus alunos e a preocupação que diariamente demonstravam pelo seu bem-estar, principalmente a nível psicológico. Ambas faziam parte do programa TEIP e estavam localizadas em territórios económica e socialmente desfavorecidos, influenciadas pelos contextos familiares e pelas vivências dos alunos e, conseqüentemente, com reflexos no aproveitamento escolar e na visão que tinham da escola. Por esta razão, foi essencial manter com os discentes uma relação pedagógica similar à que era praticada pela PC, procurando estabelecer relações informais, dentro e fora da sala, como forma de individualizar a ligação com cada um e de construir uma relação de confiança.

Retomando aquela que foi apontada anteriormente como a principal diferença entre os dois ciclos (o modelo de docência), é importante referir que este fator também interfere no tipo de relação que é estabelecida entre docente e alunos. Se, por um lado, no 1.º ciclo, o professor acompanha a turma diariamente e em todas as áreas, no 2.º ciclo este acompanhamento apenas costuma ocorrer nas sessões destinadas à área curricular por ele lecionada, o que gera, por vezes, um maior distanciamento. Todavia, também não podemos ignorar o alerta deixado por Maria do Céu Roldão:

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

Ainda assim, esta discrepância não foi tão sentida quando realizei a intervenção no 2.º CEB porque acompanhámos uma PC que era, simultaneamente, Diretora de Turma, o que permitia que existisse no seu horário mais tempo dedicado à turma X, através de aulas como Cidadania e Desenvolvimento e Direção de Turma. Estas sessões permitiam

a existência de tempo para conversar com a turma sobre o dia-a-dia, as dificuldades que estavam a sentir na escola e as relações que estavam a estabelecer entre eles e com os outros docentes, contribuindo para desenvolver uma relação caracterizada pela empatia, respeito e confiança.

Analisando agora o **desenvolvimento de competências** realizado pelos alunos, procurou-se seguir o que Piaget identifica como estágios de desenvolvimento, em que afirma que é entre os sete e os doze anos que, no plano cognitivo se “dá início à construção lógica, ou seja, a capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes” (Xavier & Nunes, 2015, p. 24) e no plano afetivo a criança passa a ser capaz de cooperar e trabalhar em grupo.

No 1.º CEB, e partindo da problemática que se procurou desenvolver com a turma, a capacidade de cooperar e trabalhar em grupo foi uma das aptidões que mais se diligenciou desenvolver nos alunos, aliada às competências de comunicação e gestão de conflitos. Esta escolha deveu-se não só às características e necessidades que identificámos na turma, como também, ao facto de contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e favorecer a construção conjunta do conhecimento através da criação de uma comunidade de aprendizagem (Mestre, 2022). Interessa aqui relembrar o que o PASEO nos propõe na área de competência “Relacionamento Interpessoal”, a qual implica:

- adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;
- interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (PASEO, 2017, p. 25).

No 2.º CEB, o grande foco do PI foi as competências de compreensão de textos, através do desenvolvimento da interpretação de diferentes tipologias de questões, da compreensão de informações implícitas em textos e de estratégias de registo e tratamento de informação. A opção por esta problemática e pelo desenvolvimento destas competências justifica-se por se tratarem de saberes transversais às duas áreas lecionadas (HGP e Português), permitindo um trabalho integrado e articulado entre ambas, assim como, por estarmos perante capacidades essenciais aos alunos enquanto futuros cidadãos que necessitam de avaliar, validar e mobilizar informação, de modo a transformá-la em

conhecimento (PASEO, 2017). Ainda assim, também se pretendeu promover o trabalho cooperativo com o principal intuito de integrar os alunos de PLNМ e de promover um clima de interajuda entre os diferentes membros da turma.

Por fim, no que respeita aos **processos de regulação e avaliação**, aspeto crucial no processo de aprendizagem, estes revelaram-se bastante semelhantes nos dois níveis de ensino. Para que seja possível compreender e justificar a evolução das aprendizagens dos alunos é necessário prever como irá ser implementada a avaliação, nas suas diferentes modalidades e funções, e que técnicas, instrumentos e indicadores irão ser utilizados. Casanova (2015) afirma que é essencial o aluno tomar consciência das suas dificuldades e da forma como deve desenvolver o seu trabalho para as conseguir superar. Esta tomada de consciência só é possível se o professor lhes fornecer uma explicação dos objetivos que espera que sejam alcançados e se privilegiar um processo avaliativo eminentemente formativo.

Assim sendo, embora em ambos os ciclos tenham sido aplicados instrumentos de avaliação sumativa, priorizou-se a avaliação formativa por atribuir ao aluno um papel central e por ter como propósito contribuir ativamente para que os discentes aprendam mais e melhor, com compreensão e mais profundidade (Fernandes, 2021). Ao nível do 1.º CEB, a avaliação formativa realizou-se a partir da análise das produções dos alunos nos variados exercícios propostos e das notas de campo realizadas diariamente e com informações referentes a todas as sessões lecionadas. Para além disso, implementou-se a rotina de responder a *Kahoots* como forma de sistematização de conteúdos e, simultaneamente, de monitorização das aprendizagens efetuadas. De forma semelhante decorreu a regulação e avaliação do 2.º CEB, com a avaliação semanal da leitura dos alunos através do projeto “Oficina de Leitura”, com a implementação de *Kahoots* e *Google Forms* no decorrer de sistematizações e com dinâmicas de auto e heteroavaliação.

A avaliação sumativa ocorreu no 1.º CEB através de fichas de avaliação e questões-aula das áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática e, no caso do 2.º CEB, através do recurso a fichas de avaliação, mas apenas na área do Português e da História e Geografia de Portugal. A experiência vivenciada nos dois ciclos de ensino, dando particular destaque à avaliação formativa, permitiu reconhecer que esta desempenha um importante papel no que diz respeito “ao desenvolvimento, à melhoria

das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (Fernandes, 2005, p. 12), não sendo o modelo de ensino (mono-pluridocência) determinante para que se constitua, ou não, como uma opção relevante nas práticas docentes.

PARTE II

| | ' ' | | ' ' |

4. DA PROBLEMÁTICA... DAS FONTES HISTÓRICAS

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo procura-se fazer uma apresentação do estudo desenvolvido, através da explicitação do conceito de fonte histórica, pela sua relação intrínseca com a investigação, do tema/problema que foi objeto de estudo e dos objetivos investigativos que foram delineados a partir da problemática previamente definida.

O estudo foi desenvolvido durante o período de intervenção no 2.º CEB, numa turma de 6.º ano e surgiu de um interesse pessoal em trabalhar as fontes históricas e compreender a sua influência no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História e Geografia de Portugal. Por outro lado, também advém da vontade de mostrar aos alunos que a história não é apenas aquilo que chega até eles através das páginas de um manual, mas sim algo que implica pesquisa, pensamento crítico, análise, e, principalmente, empatia e respeito pelo passado, muitas vezes esquecidos devido à ausência de momentos em que se crie a oportunidade dos discentes se relacionarem e interagirem com os acontecimentos históricos.

Para além das motivações intrínsecas, também foi sempre uma opção assumida na elaboração deste relatório desenvolver um estudo que se relacionasse de forma estreita com a turma em que iria ser implementado. Aquando da observação e da construção do PI foi possível compreender que os alunos demonstravam uma grande desmotivação na frequência da disciplina de História e Geografia de Portugal. Ademais, tinham como principal fragilidade a compreensão e interpretação de textos, independentemente do seu género. Nesta perspetiva, surgiu como particularmente relevante desenvolver um estudo que procurasse, por um lado, desenvolver a compreensão literária, centrando-se nas fontes históricas e, por outro lado, que ajudasse a criar um clima mais motivador nas aulas de HGP. Contudo, sublinhando as palavras de Mattoso (2019), “o que interessa não é ‘gostar de História’, mas estar convencido de que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos” (p. 102).

Desta forma, o presente estudo foi direcionado para a seguinte temática: *as fontes primárias como recurso didático para o desenvolvimento de competências históricas no 2.º CEB*, procurando associar a capacidade de análise e interpretação de textos à utilização de fontes históricas como recurso didático, e estas ao desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

De acordo com Silva e Silva (2009), o termo “fonte histórica” refere-se a tudo aquilo que é produzido pela humanidade ao longo do tempo e do espaço, ou seja, a herança material e imaterial que é deixada pelos antepassados e que serve de base para a construção do conhecimento histórico. Os autores chamam a atenção para a importância do historiador, que questiona e constrói interpretações sobre o documento, numa tentativa de “conhecer a sua origem e a sua ligação com a sociedade que o produziu” (p. 159). Nesta mesma lógica de pensamento, mas indo um pouco mais longe, Ragazzini (2001) define a fonte histórica como “uma construção do pesquisado, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido” (p. 14).

As fontes são o meio que permite ao historiador compreender o passado, no entanto, para que isto aconteça, é essencial que sejam analisadas, criticadas e que se olhe além do documento e da sua finalidade, para que se compreenda todo o seu contexto de criação e preservação (Fidalgo, 2020). Não se trata apenas das fontes escritas, centrais na construção do saber histórico, mas também

na paisagem, nos monumentos, nas iluminuras, nos jogos, nos contos, no imaginário colectivo, nas técnicas artesanais, nos pelourinhos, nos barcos de pesca, na terminologia das formas de tratamento pessoal, na paginação dos livros, nos brinquedos, na moda, enfim, em tudo (Mattoso, 2019, p. 20).

Os documentos históricos podem ser classificados como fontes primárias ou secundárias. As fontes primárias são, segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 96) “testemunhas do passado que se caracterizam por ser de primeira mão ou contemporâneas dos factos históricos a que se referem” e as fontes secundárias são o conteúdo, a análise, a avaliação ou a tradução da informação exposta pela fonte primária.

Para Kamp et al. (2016), fontes primárias podem ser sintetizadas como “every type of documentation that comes directly from the period that the historians researching (p. 36); enquanto que as fontes secundárias são definidas como “the whole gamut of academic publications that historians use to acquire the necessary background information and the theoretical and historiographical context” (p. 37).

Para Moradiellos (2013), podemos considerar cinco categorias de fontes históricas: (i) fontes textuais e escritas; (ii) fontes icónicas e imagens; (iii) fontes estatísticas e numéricas; (iv) fontes orais; e (v) fontes materiais. Desta classificação

importa-nos especialmente compreender o que se denomina por fonte escrita, dado que esta será a fonte privilegiada em sala de aula, no estudo que desenvolvemos. Estamos, pois, longe dos tempos em que apenas se consideravam como fontes escritas os documentos assinados por pessoas que representavam algum poder. Como já tivemos ocasião de referenciar, nos últimos anos, os historiadores diversificaram as suas definições sobre este conceito.

Barros (2020) define como fontes escritas aquelas que encontraram registo num tipo de linguagem escrita. Entre estas fontes existe uma imensa variedade de géneros textuais, o que implica processos distintos para lidar com a linguagem, os objetivos e as funções do documento. O autor reconhece como fontes escritas os manuscritos, documentos de arquivo, livros, testamentos, relatos de viagens e impressos, assim como, as “crónicas, memórias, registos cartoriais, processos criminais, cartas legislativas, jornais, obras de literatura e correspondências” (p. 1). Moradiellos (2013) completa esta informação declarando que as fontes textuais e escritas incluem documentos manuscritos, documentos impressos, documentos gravados (em pedra, metal ou outro suporte), imprensa periódica, livros e publicações.

Dias (2016) afirma que ensinar história é permitir aos alunos experimentar as diferentes fases do trabalho de um historiador, desde a pesquisa de informação, que posteriormente será selecionada e classificada, à elaboração do discurso histórico, cujo fim é a comunicação. É com o objetivo de corroborar esta ideia que se pretende dar espaço às fontes históricas dentro da sala de aula, contribuindo, através delas, “para a aproximação dos alunos da História, tornando-os capazes de estabelecer relações e de produzirem conhecimento” (Rodrigues, 2020, p.19).

Assim, a problemática que orienta este estudo foi definida do seguinte modo: *a exploração de fontes históricas primárias contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB.*

Para dar resposta a esta problemática foram definidos os seguintes objetivos investigativos:

- Objetivo 1: Compreender a capacidade de leitura e interpretação de fontes históricas com diferentes linguagens, dando destaque às fontes escritas.

- Objetivo 2: Identificar as potencialidades das fontes primárias na mobilização de conhecimentos prévios, da parte dos alunos.
- Objetivo 3: Analisar o potencial das fontes históricas para a aprendizagem de factos e personagens da História de Portugal.
- Objetivo 4: Refletir sobre o papel das fontes históricas como recurso mobilizador para a produção / comunicação em História.

Com estes objetivos a orientar a investigação, tentaremos aprofundar o nosso conhecimento sobre o papel que as fontes históricas podem desempenhar nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

5. A IMPORTÂNCIA DAS FONTES
NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO

| ' ' | | ' ' |

Retomando o que Silva e Silva (2009) referem como fonte histórica, os autores complementam a sua definição sublinhando que se trata de uma herança deixada por antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico. Utilizar e analisar fontes históricas possibilita, segundo Rodrigues (2020), uma maior compreensão dos acontecimentos históricos e o acesso ao passado que já não nos é possível vivenciar nem alcançar diretamente. Relembremos as palavras de Marrou (1991), na sua obra exatamente intitulada *Do Conhecimento Histórico*, para quem “tudo aquilo que, na herança que resta do Passado, pode ser tido por indício revelador de algo da presença, da actividade, dos sentimentos, da mentalidade do homem de outrora: tudo isso há-de entrar na nossa documentação” (p. 76).

As fontes históricas estão, pois, na base do processo de construção do conhecimento histórico. De acordo com Dias (2016), são três as fases por que passa o trabalho do historiador: recorrendo a Paul Ricoeur, o autor anuncia a primeira fase – documental – que se caracteriza “por ser a que recolhe os testemunhos a partir dos documentos/ arquivo disponíveis/encontrados, permitindo estabelecer a prova documental” (p. 71); a segunda é a fase da compreensão histórica, que remete para três dimensões: a contextualização, a temporalidade e a espacialidade; a terceira diz respeito à fase da comunicação em história, isto é, a fase de elaboração de uma narrativa a que se dá o nome de texto histórico.

Através do enunciado destas fases é possível compreender que as fontes históricas, embora se encontrem na linha de partida, são transversais a todo este processo. E se, entre os séculos XVIII e XIX, predominava a crença de que o conhecimento histórico era transmitido pelos documentos escritos, hoje sabe-se que as fontes não oferecem respostas diretas ao historiador, mas sim pistas que permitem confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento que já existe (Ragazzini, 2001), porque nenhum documento consegue garantir, de forma isolada, a veracidade de um facto, nem tão pouco o seu significado.

Através das fontes que tem à sua disposição, ao contactar com os documentos, o historiador inicia o processo de construção do conhecimento histórico, pondo em funcionamento a operação lógica da compreensão. Em síntese “a compreensão histórica surge como a interpretação de sinais (...) ou de indícios” (Marrou, 1991, p. 81), em rigor, a interpretação das fontes históricas.

Assim, podemos definir conhecimento histórico como uma verdade mutável, “construída a partir de pressupostos teóricos e metodológicos que afirmam a análise dos acontecimentos passados” (Dias & França, 2020, p. 213). Félix (1998) acrescenta ainda que se caracteriza por ser uma forma particular de relacionar conceitos, entre os quais se destacam *tempo, causalidade e mudança*.

Sabe-se que um mesmo acontecimento histórico pode ser interpretado a partir de diversos pontos de vista. É esta multiplicidade de perspectivas que confere importância às fontes escritas, porque refletem diferentes visões de um mesmo episódio:

tenemos que comprender que el pasado y la historia no están intrínsecamente imbricados como para que se derive una única lectura de un fenómeno determinado; que es posible que discursos distintos “lean” un mismo objeto de estudio de manera diferente, a la vez que en el seno de cada uno de esos discursos existan diferentes lecturas para diferentes espacios y momentos (Jenkins, 2009, pp. 10-11).

Seguindo a mesma linha, para Barca e Gago (2001) o papel do historiador é conseguir interpretar as fontes tendo como base a literacia histórica, ou seja, a capacidade de reconstruir mentalmente e por adução uma dada situação histórica a partir dos documentos, criando assim a sua visão face ao que aconteceu no passado. Desta forma, podemos caracterizar o conhecimento histórico como interpretativo e inferencial, resultante da atividade construtiva do historiador, dos seus valores, da sua experiência social e política e da sua formação cultural (Moreira, 2004). Assim, não se trata de conhecer um acumulado de acontecimentos, mais ou menos sequenciados no tempo ou mais ou menos fragmentados, mas, pelo contrário, construir uma inteligibilidade, “uma visão ordenada, que destaque linhas gerais, orientações susceptíveis de compreensão, cadeias de relações causais ou finais, significações, valores” (Marrou, 1991, p. 48).

Estamos, pois, longe do tempo em que a História era definida simplesmente como “a ciência do passado” que acreditava que os documentos eram portadores e anunciadores de verdades absolutas. Os documentos e os factos, dificilmente são hoje reconhecidos por “objetivos”, dependendo da problemática e das escolhas que são uma construção do historiador (Certeau, 1987).

Isto leva-nos à necessidade de conhecer os limites que as próprias fontes nos impõem, pois não lhe podemos pedir aquilo que elas não têm para nos dar. “Temos de

saber reconhecer de bom humor as nossas limitações em face dos documentos, medir-lhes o alcance, saber o que é possível tirar deles” (Marrou, 1991, p. 137).

Em grande medida, estas limitações dependem do historiador, porque é da sua responsabilidade colocar as questões pertinentes ao documento que analisa e a partir do qual tenta interpretar e compreender o passado e o presente. Tal significa que a relevância dos documentos depende de uma concepção de “história problematizadora, isto é, a história enquanto arte de pôr problemas, parafraseando agora Lucien Febvre” (Dias, 2016, p. 70). Deste modo, não podemos deixar de acompanhar novamente Marrou (1991), para quem “o processo de elaboração da História é desencadeado, não pela existência dos documentos, mas por uma diligência original, a ‘questão posta’, que pertence à opção, ao limite e à concepção próprios do sujeito” (p. 59).

É nesta relação entre o historiador e a História que vai tecendo nas suas narrativas, que em grande medida se joga a relação entre o passado, o presente e, porque não dizê-lo, o futuro. Por outras palavras é aqui que se joga a responsabilidade social da História. Relembrando o pensamento de Lucien Febvre a

“história não é apenas passado, apenas morte, apenas documentos para serem lidos; a história é a vida, ou melhor, é vida porque permite ao historiador descobrir-se nela como portador, segundo a expressão de Marleen Wessel, de uma «responsabilidade social» que é também uma responsabilidade cívica (Crouzet, 2005, p. 90).

A compreensão do lugar que as fontes históricas ocupam na construção do conhecimento histórico constitui o principal ponto de partida para também reconhecer o papel central que as fontes desempenham no processo de ensino e aprendizagem da História, como teremos ocasião de analisar na secção seguinte deste relatório.

6. FONTES HISTÓRICAS . . . E
ENSINO DA HISTÓRIA

| ' ' | ' ' |

A escolha das fontes escritas em sala de aula como recurso educativo justifica-se pela compreensão de que o seu manuseamento é uma ferramenta necessária para “poder interpretar, criticar a fonte pesquisada e, conseqüentemente, construir conhecimento histórico” (Rodríguez, 2010, p. 37).

Quando analisamos a evolução do uso de fontes no ensino da história conseguimos perceber que o ensino tradicional ou positivista, que caracterizava a escola do século XIX, tinha como objetivo principal transmitir aos alunos um conjunto de factos que compunham a história do seu país, desde a sua origem até à atualidade. Nesta ótica, os documentos apenas serviam para a pesquisa e como prova irrefutável da realidade passada, transformando o aluno num mero recetor passivo, que deveria decorar o conteúdo lecionado (Schmidt & Cainelli, 2004).

Com as mudanças que ocorreram na historiografia, sobre as quais falámos na secção anterior, também se disseminaram novas abordagens pedagógicas e didáticas. Neste sentido, o papel do documento histórico em sala de aula foi alterado, com o deslocar do aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, as fontes históricas, com particular destaque para as fontes escritas, tornaram-se num instrumento didático que tem por finalidade motivar o aluno para o conhecimento histórico, estimulando as suas lembranças e referências do passado, e tornando o ensino mais dinâmico e ativo. As práticas docentes, no âmbito do ensino da história, têm vindo a mudar e alguns professores já tentam transformar a aula num espaço em que os alunos aprendem história, “fazendo história”. Neste processo, a utilização de fontes históricas, primárias ou secundárias, é fundamental:

a problematização do saber que se ensina e aprende, passa pela capacidade de implementar um modelo que coloque a tónica na aprendizagem pela descoberta ou, dito de outro modo, que aproxime as aulas de História da implementação de “oficinas de História”, onde o aluno experimenta “fazer História” (Dias, 2023, p. 121).

Seguindo esta perspetiva, a utilização de documentos em sala de aula é um complemento essencial na compreensão, por parte dos alunos, de que a temática estudada e os acontecimentos analisados não têm como fundamento a opinião do professor ou do manual, mas sim, os documentos históricos que os legitimam (Alonso et al., 2010)

Atualmente, sabe-se que as fontes primárias como recurso pedagógico são indispensáveis ao ensino da História e Geografia, porque permitem o diálogo do aluno com realidades passadas e porque desenvolvem o seu sentido de análise, tal como é mencionado por Schmidt e Cainelli (2004). Esta renovação da concepção dada ao documento histórico parte do pressuposto de que os documentos devem ter como fim a resposta “às indagações de alunos e às problematizações dos alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 95).

Cooper (1992) argumenta que aprender história não é possível sem que se passe pelo processo de construir história, característico do trabalho dos historiadores. Por essa mesma razão, as crianças devem começar, desde cedo, a desenvolver ferramentas cognitivas, a resolver exercícios de inferência e a problematizar a informação que lhes é apresentada. É crucial que os professores tenham como objetivo proporcionar um ensino que siga os processos de trabalho de um historiador. Esta trajetória é fundamental para que os alunos não só compreendam de que forma a história chegou até eles, como também lhe atribuam significado, promovendo-se, através dela, uma aprendizagem ativa onde se desafia o pensamento e se estimula a resolução de problemas baseados em evidências históricas. Ao fazer isto, permite-se que os discentes desenvolvam uma compreensão mais profunda e envolvente do conteúdo em estudo.

Só deste modo garantimos que o recurso às fontes históricas desenvolva o “pensamento histórico, espírito crítico, análise disciplinada das situações, pensamento independente, seja indutivo ou hipotético-dedutivo” (Felgueiras, 1994, p. 91) e que o aluno aprenda a interpretar os textos, compreender os processos históricos e atribuir-lhes significado.

Neste âmbito, a implementação de “aulas-oficina”, que têm como ponto de partida as ideias prévias dos alunos ou o levantamento de problemas/temas, e que são desenvolvidas a partir de guiões de trabalho preparados pelo professor, por vezes com a participação dos próprios alunos, permite a atribuição, por parte dos discentes, de sentido histórico às fontes, concede-lhes evidências do passado, e permite-lhes a construção de explicações históricas sobre os fenómenos que estão a ser examinados (Moreira, 2004).

Em última análise, este é o caminho que permite o desenvolvimento das competências previstas para o ensino da história:

Ensinar História a fazer História só é possível se pensarmos num ensino centrado no desenvolvimento de competências, as quais já foram definidas em capítulos anteriores deste estudo, mas que merecem ser aqui recordadas: recolha e tratamento da informação / utilização das fontes; compreensão / explicação histórica; comunicação em História (Dias, 2023, p. 124).

A escolha da fonte como recurso didático deve resultar de um trabalho crítico por parte do professor, visto que, assim como refere Moreira (2004), o documento deve ser explícito, mas não pode ser demasiado extenso ou difícil para o nível de compreensão dos alunos, principalmente quando estamos a trabalhar no 2.º CEB, com idades compreendidas entre os 10-12 anos. Ainda assim, deve fornecer alguns dos elementos de resposta, mas não deve ser demasiado simples ao ponto de não obrigar à reflexão sobre o assunto. Depois de selecionada a fonte, o processo de análise da mesma também deve ser alvo de atenção por parte do docente, que deve fazer um levantamento de questões problematizadoras “que impliquem o aluno na procura de hipóteses explicativas válidas” (pág. 50), porque só através de um processo de inferência baseado em questões e num diálogo com os testemunhos é que se pode construir o conhecimento e desenvolver as competências desejadas.

Moradiellos (2013) enumera os passos a seguir aquando do trabalho com a fonte escrita:

1. introdução dos conteúdos históricos retratados na fonte, para que os alunos tenham conhecimentos prévios que lhes permitem a leitura e a interpretação do texto;
2. leitura rápida, cujo objetivo é extrair uma ideia global da forma e do conteúdo do texto, contruindo assim uma ideia subtil sobre o seu assunto, formato e características;
3. leitura reflexiva para entender o significado das palavras e ideias presentes no texto, assim como, o sentido dos argumentos e raciocínios que o mesmo contém;
4. definição do tipo de texto presente;
5. determinação de quem foram os autores do texto;

6. localização da fonte no tempo e no espaço;
7. identificação da forma como se organiza o texto, através da sua decomposição em partes, para que seja possível assinalar ou separar subunidades formais e temáticas;
8. divisão do texto nos seus constituintes, examinado os parágrafos, o seu encadeamento, a coerência ou incoerência argumentativa e, no caso de existirem, o uso de recursos expressivos;
9. identificação das ideias e conceitos fundamentais, expressos através do uso de certos vocábulos ou do recurso a determinadas expressões linguísticas
10. explicação dos conteúdos e do significado do texto escrito, procurando responder à questão “Por qué se há elaborado y escrito dicho texto y para qué fines y propósitos?” (Moradiellos, 2013, p. 212);
11. elaboração de uma síntese interpretativa final do texto, onde se pode reconhecer o seu sentido global, procurar descrever as suas consequências diretas ou indiretas ou tentar encontrar semelhanças entre o que é descrito e outros fenómenos ocorridos na história, antes ou depois do acontecimento em causa.

Esta é uma lista exaustiva, importante para conhecermos todos os procedimentos que devemos ter em conta quando mobilizamos este tipo de recurso didático. Todavia, o docente deve ter em vista a necessidade de ajustar e flexibilizar o uso dos guiões de trabalho ao contexto e ao documento concreto que está a ser trabalhado em sala de aula.

Nesta ótica, solicitar aos alunos que elaborem comentários ou análises dos textos históricos é indispensável e pode ser uma das principais vias de aprendizagem ativa, construtiva e participativa, expõe Moradiellos (2013). O comentário deve ter como objetivo a compreensão do sentido histórico em que a fonte se gerou e a atribuição de um significado ao que está escrito, oferecendo assim a oportunidade ideal para introduzir o aluno na interpretação inferencial, de forma fundamentada e documentada, que caracteriza o trabalho de investigação e narração histórica.

Felgueiras (1994) atribui como vantagem do recurso às fontes no processo de ensino e aprendizagem o facto de:

possibilitar uma História mais real, o envolvimento do aluno, o trabalho, quer individual quer de grupo, a transferência de competências para diferentes domínios do real, o pensamento independente (...). A partir dos documentos podem-se formular pequenas induções e inferências, através de questões postas ao aluno e cuja resposta se obtém das fontes. Esta resposta, surgida da questão apresentada, da curiosidade ou da dificuldade da análise é, em pequena escala, uma (re) descoberta (p. 91).

Complementando as vantagens apresentadas por Felgueiras, as fontes históricas como recurso didático também se apresentam como nucleares para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas, tal como será apresentado no capítulo seguinte.

7. FONTES HISTÓRICAS E COMPETÊNCIAS HISTÓRICO- GEOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

A abordagem de fontes históricas primárias nas aulas de História e Geografia de Portugal permite o desenvolvimento de competências, com especial foco para as competências histórico-geográficas. Dias et al. (2017) destacam a importância de desenvolver nas crianças e nos jovens, capacidades que, face a um mundo que se encontra em constante e acelerada mudança, lhes “permitam ler a realidade política, económica, social e cultural sem se perderem nas ilusões que um estrito olhar sobre o presente acarreta” (p. 640).

Em primeiro lugar é relevante refletir sobre o conceito de competência. Perrenoud (1999) define competência como a capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, colocando “em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais, estão os conhecimentos” (p. 7). Já Le Boterf (citado por Sapeta, 2013) conceitua competência como a capacidade de saber agir de forma responsável e que é reconhecida pelos outros, o que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades. Por fim, Fleury e Fleury (2001) definem este conceito como “o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações” (p. 187). Em síntese, e relacionando com o ensino e aprendizagem da história, recuperamos a ideia de que o principal objetivo é desenvolver capacidades e promover atitudes que os alunos possam mobilizar no futuro quando colocados em novas situações.

Pretende-se que em sala de aula se valorize a mobilização dos saberes dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem, se contextualizem as aprendizagens em função das suas características socioculturais e se construam sequências de aprendizagem em que aqueles saberes se integrem, possibilitando a construção de aprendizagens mais significativas. No caso específico da História e Geografia de Portugal, procura-se que o saber histórico-geográfico seja integrado como forma de abordar os diferentes temas, conteúdos ou conceitos que se encontram previstos no currículo. Hortas e Dias (2017) afirmam que para se concretizarem estes objetivos o processo de ensino e aprendizagem deve ter como fim o desenvolvimento de competências.

Desta forma, Delors (citado por Hortas & Dias, 2017) considera como imprescindível desenvolver na escola capacidades que auxiliem os alunos a “enfrentar as exigências dos diferentes contextos da sua vida como cidadãos” (p. 289). Também no

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) se afirma que a escola deve procurar formar estudantes com habilidades que lhes permitam responder aos desafios complexos do século e às imprevisibilidades que resultam da constante evolução do conhecimento e da tecnologia. O que está também aqui em causa é reconhecer que uma abordagem por competências, no ensino e aprendizagem da história, contribui para a formação cidadã dos alunos: aprender a pensar historicamente traduz-se no aprender a ler, interpretar e compreender o mundo em que vivemos, ideia que já tivemos ocasião de desenvolver anteriormente.

O paradigma pedagógico positivista deve dar lugar ao paradigma construtivista crítico, promovendo-se um ensino em que os estudantes são envolvidos em métodos ativos, confrontando-se com a pluralidade de interpretações e refletindo sobre o processo de construção do conhecimento. É pela sua participação nestes processos de ensino e aprendizagem que os estudantes desenvolvem também competências cidadãs (Dias, 2023, p. 125).

Corroborando estas ideias, e com a finalidade de promover o desenvolvimento de crianças e jovens histórica e geograficamente competentes, Hortas e Dias (2017) definem um conjunto de competências transversais ao saber histórico e geográfico, que denominam como competências histórico-geográficas:

- (A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;
- (B) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;
- (C) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;
- (D) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades;
- (E) conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais;
- (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. (Hortas & Dias, 2017, p. 289)

Ao longo deste estudo e através da realização, por parte dos alunos, de guiões de trabalho cujo objetivo era auxiliar a análise das fontes primárias selecionadas, contribuiu-se para o desenvolvimento de duas destas competências:

(B) Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa.

No que diz respeito a esta competência, é o seu desenvolvimento que permite dar significado às fontes mobilizadas em sala de aula, porque permite “selecionar, com critérios definidos, os dados recolhidos” (Hortas & Dias, 2017, p. 290) e, organizá-los de forma lógica e coerente, desenvolvendo a noção de tempo e de espaço.

O trabalho com fontes, primárias ou secundárias, coloca o aluno, a partir de questões que são previamente colocadas, perante a necessidade de selecionar a informação adequada e organizá-la na resposta a um guião de trabalho ou na construção de uma tabela ou barra cronológica.

(G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Esta competência diz respeito à fase final do processo de construção do conhecimento histórico-geográfico. A comunicação implica “a construção de um discurso exigente, principalmente pelo rigor na aplicação de conceitos que a História, a Geografia e, de um modo geral, o campo das Ciências Sociais oferecem” (Hortas & Dias, 2017, p. 290).

Depois da recolha e do tratamento da informação, o ensino e aprendizagem da História deve colocar o aluno perante a necessidade de construir a sua própria narrativa. Este é um trabalho exigente, que requer a capacidade de (i) mobilizar conceitos histórico-geográficos com rigor e (ii) de construir um texto coerente e bem estruturado.

Estas competências histórico-geográficas encontram-se devidamente fundamentadas nos documentos que orientam o currículo do ensino básico.

Por um lado, estão intrinsecamente relacionadas com as duas primeiras áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos:

(A) Linguagem e Textos, onde se espera que os alunos sejam capazes de dominar os códigos que os capacitam para a leitura, que consigam compreender, interpretar e expressar factos, conceitos, pensamentos e sentimentos e, ainda, que identifiquem e utilizem diversos produtos linguísticos, literários ou até musicais, reconhecendo os significados que neles estão contidos e conferindo-lhes novos sentidos. **(B) Informação**

e Comunicação, que implica que os alunos sejam capazes de transformar a informação em conhecimentos, que devem ser organizados com o intuito de comunicar e partilhar à comunidade as aprendizagens efetuadas sobre o tema investigado (Paseo,2017).

Por outro lado, ao analisar as Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 6.º ano (ano de escolaridade em que o presente estudo foi aplicado) é possível compreender que existe uma preocupação com o desenvolvimento destas aptidões, particularmente na componente das ações estratégicas de ensino direcionadas para o perfil dos alunos.

No que concerne à competência B, procura-se que se promovam estratégias que impliquem “recolher e selecionar dados de fontes históricas fidedignas para análise de temáticas em estudo” (p. 5) e “analisar fontes escritas históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os” (p. 7). Já em relação à competência G, devem ser promovidos métodos em que os alunos tenham de “mobilizar conhecimento adquirido, aprendendo a aplicá-lo em situações históricas e geográficas específicas, sensibilizando desta forma os alunos para as noções de permanência e de mudança” (p. 6), “criar objetos, mapas e esquemas conceptuais, textos ou soluções face a desafios” (p. 6) e “mobilizar o discurso (oral e escrito) argumentativo” (p. 7).

Na supervisão pedagógica que Hortas e Dias (2017) fizeram a diferentes estudantes dos cursos de formação inicial de professores, conseguiram compreender quais das competências estavam presentes nas práticas letivas e quais as que mereciam maior cuidado por parte dos futuros docentes. A competência B foi uma das mais enfatizadas nas aulas observadas, embora a utilização de fontes escritas tenha sido invulgar. A competência G teve menos destaque nas sessões observadas, com a comunicação escrita “praticamente ausente do processo de ensino e aprendizagem” (p. 291). Desta forma, conclui-se a necessidade evidente de uma maior atenção à incorporação de fontes escritas nas práticas letivas, assim como, ao desenvolvimento de competências como a procura ativa de informações e a comunicação escrita. É neste âmbito que surge o presente estudo, cujas linhas metodológicas serão apresentadas em seguida.

8. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

Passamos agora a apresentar as linhas metodológicas utilizadas no estudo, através da identificação dos participantes, da natureza do estudo, dos métodos e técnicas de recolha da informação, e das técnicas de análise de dados, em função da problemática e dos objetivos investigativos. Procura-se também enunciar os princípios éticos que caracterizaram o processo investigativo.

A metodologia pode ser definida, segundo Sousa e Batista (2011), como um “processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (p. 52). Dentro deste conceito insere-se a forma como a pesquisa é conduzida, os instrumentos utilizados e o modo como os dados recolhidos são tratados.

No que diz respeito aos participantes, o estudo foi desenvolvido numa turma de 6.º ano, constituída por vinte e três alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, sendo que, onze são rapazes e doze são raparigas. Em nenhuma das sessões em que o projeto foi colocado em prática esteve presente a totalidade dos alunos, o que justifica o número de respostas ser inferior ao número de participantes. Dentro dos vinte e três alunos, dez encontravam-se abrangidos pelas medidas universais, seletivas ou adicionais, o que lhes garante adaptações nas fichas de avaliação. Tendo em conta que os resultados obtidos por estes alunos foram semelhantes aos restantes membros da turma, optou-se por incluí-los na análise geral dos dados obtidos.

Para que fosse possível realizar a caracterização da presente turma foi essencial a utilização de um conjunto de técnicas de recolha de dados, como a entrevista, a observação direta e a recolha de dados documentais.

Em relação à entrevista, esta caracteriza-se por permitir um elevado grau de interação entre o investigador e o entrevistado, permitindo ao investigador obter informação detalhadas e profundas sobre determinadas perceções ou representações que o sujeito tenha em relação a um determinado tópico (Batista et al., 2021). Assim, foi realizada uma entrevista estruturada à PC (anexo K), “elaborada mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, (...) [em que] as perguntas são previamente formuladas” (Boni & Quaresma, 2005, p. 73). Algumas dessas perguntas eram de resposta aberta, permitindo, segundo os mesmos autores, “o detalhamento de questões e formulação mais

precisas dos conceitos relacionados” (p. 74) e a liberdade do entrevistado para desenvolver a sua reflexão sobre o tema sugerido.

A observação direta pode ser qualificada como participante, definida como uma investigação caracterizada por interações intensas entre o investigador e os sujeitos do estudo, com objetivos que vão além da descrição dos componentes de uma situação, o que facilita a apreensão do real e permite, segundo Correia (2009, p. 31), “identificar o sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento”. Depois das observações é necessário elaborar descrições (Anexo U) daquilo que foi visualizado e vivido para que fiquem registadas informações com possível relevância para a investigação que está a decorrer (Mónico et al., 2017). No caso do presente estudo, demos particular atenção ao levantamento das principais potencialidades e fragilidades da turma.

Por fim, o recurso aos dados documentais como técnica de recolha de dados foi especialmente importante porque ajudou a validar e a aprofundar os dados obtidos através das outras técnicas (Junior et al., 2021) e porque se constituiu como fonte de novas informações, como é o caso dos princípios educativos valorizados pela instituição, da caracterização do meio envolvente, e dos objetivos que já tinham sido alcançados pela turma e dos que estavam planeados serem atingidos no decorrer do ano letivo.

Tendo em conta a natureza do estudo, os objetivos traçados para o mesmo e a necessidade de transcender o debate qualitativo-quantitativo na investigação da realidade educativa (Salomon, 1991), adotou-se uma metodologia mista, isto é, optou-se por um procedimento de combinação das duas tipologias de técnicas (quantitativas e qualitativas), pelo reconhecimento de que a interação entre ambas fornece melhores possibilidades analíticas (Paranhos et al., 2016).

Desta forma, a abordagem qualitativa teve lugar na análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos às perguntas de desenvolvimento que faziam parte dos guiões de trabalho aplicados. Já no que diz respeito à análise de carácter quantitativa, concretizou-se na atribuição de cotações às fichas de trabalho realizadas e a algumas perguntas de fichas de avaliação previamente selecionadas. Em relação às fichas de avaliação, é importante mencionar que foram aplicadas em momentos distintos, com o objetivo de compreender se o trabalho desenvolvido a partir das fontes históricas teve efeito no desenvolvimento das competências histórico-geográficas enunciadas

anteriormente. Assim, foram selecionadas questões de um teste aplicado antes de se iniciar a investigação com a turma e outro que foi aplicado posteriormente, quando o trabalho já estava finalizado.

Dadas as características do estudo, é possível afirmar que este se aproxima da investigação-ação, “uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca, 2012, p. 18). Este processo organiza-se em diversas etapas cíclicas das quais destaco a planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação, que concorrem para uma constante melhoria da prática com o objetivo de aperfeiçoar e resolver problemas sociais, tal como afirma Fonseca (2012). Embora este processo não tenha sido cumprido, importa sublinhar que o estudo esteve sempre alicerçado na prática docente que se seguiu durante a Intervenção Educativa.

As fontes históricas analisadas com os alunos foram selecionadas de acordo com os conteúdos previstos de serem abordados durante o período de intervenção. Desta forma, as primeiras fontes exploradas foram dois documentos escritos que retratavam cenas do quotidiano de dois grupos sociais distintos (Povo e Burguesia), centrados nas vivências das crianças que pertenciam a esses mesmo grupos (Anexo V). Um destes documentos foi retirado do livro *Noites de Vigília* de Silva Pinto e o outro de *Portugal Contemporâneo* de António Maria Pereira. De seguida, e para explorar o Ultimato Inglês, a fonte selecionada foi uma adaptação do Ultimato escrito pela Legação Britânica a 11 de janeiro de 1890 (Anexo W). Por fim, foi analisada uma notícia da *Ilustração Portuguesa*, escrita a 17 de outubro de 1910, que descrevia a Revolução de 5 de outubro do mesmo ano (Anexo X).

Para que a análise das fontes históricas fosse realizada de forma tão completa quanto possível para que os alunos conseguissem desenvolver as competências e os conhecimentos desejados, foram criadas fichas de trabalho que continham perguntas organizadas por grau de complexidade e que permitiam auxiliar a interpretação que faziam do texto e a compreensão do valor histórico do mesmo. As sessões, em que as fichas foram postas em prática, organizaram-se em três principais momentos:

1. Conversa introdutória sobre o tema histórico

2. Exploração do tema através de diferentes recursos e fontes históricas
3. Realização do guião de trabalho que continha a fonte escrita selecionada

Para garantir que, no decorrer da sessão, seria possível lecionar o conteúdo de forma integral e atingir os objetivos a que nos propúnhamos foi essencial a realização de planificações (Anexo Y), tendo por base os três momentos enunciados anteriormente. Tal como Fidalgo (2020) indica, um dos principais fatores para o sucesso da utilização de fontes históricas como recurso didático é a planificação, “que deve acomodar todas estas competências que devem ser trabalhadas em sala de aula” (p. 53). Este autor refere ainda a importância de planejar a aula tendo em conta os conhecimentos prévios da turma e de adequar as questões apresentadas ao seu nível cognitivo, através de exercícios que permitam aos alunos construir o seu conhecimento.

Os métodos, técnicas e instrumentos mobilizados para o estudo decorreram dos objetivos de investigação delineados (Tabela 5).

Tabela 5

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

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos / produtos
1. Compreender a capacidade de leitura e interpretação de fontes históricas com diferentes linguagens, dando destaque às fontes escritas.	Recolha de dados estatísticos	Análise estatística	Fichas de trabalho
2. Identificar as potencialidades das fontes primárias na mobilização de conhecimentos prévios, da parte dos alunos.	Recolha de dados qualitativos	Análise de conteúdo	Fichas de avaliação
3. Analisar o potencial das fontes históricas para a aprendizagem de factos e personagens da História de Portugal.			Grelhas de correção das fichas de trabalho e de avaliação
4. Refletir sobre o papel das fontes históricas como recurso mobilizador para a produção / comunicação em História.	Metarreflexão sobre o processo investigativo, a intervenção educativa e os resultados do estudo		Grelhas de correção das fichas de trabalho e de avaliação
			Notas de campo

Nota. Elaborado pela autora.

Em síntese, no que diz respeito aos três primeiros objetivos, privilegiou-se como métodos e técnicas de recolha de informação a recolha de dados estatísticos e qualitativos, indo ao encontro da metodologia mista referida anteriormente. Consequentemente, foi realizada uma análise estatística e de conteúdo dos dados recolhidos a partir dos instrumentos utilizados.

Relembramos que a análise estatística caracteriza-se por utilizar um conjunto de técnicas analíticas para resumir os dados recolhidos no decorrer da investigação, que são posteriormente organizados, “geralmente, através de números, tabelas e gráficos” (Morais, 2005, p. 8). Já a análise de conteúdo, trata-se de uma técnica baseada em “procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais” (Sampaio & Lycarião, 2021, p. 6), isto é, consiste na análise, descrição ou interpretação de um fenómeno a partir do texto, procurando compreender o seu significado ou intenção.

No que diz respeito às fichas de trabalho (anexo V, W, X), foi feita uma análise tanto estatística, como de conteúdo. No que concerne às fichas de avaliação (anexo Z), apenas se optou pela análise estatística. Para a análise estatística dos dois instrumentos criaram-se e aplicaram-se grelhas de correção (anexo AA, BB, CC, DD), construídas no programa Excel, que também foram mobilizadas na avaliação dos objetivos investigativos.

Por fim, o quarto objetivo diz respeito à análise dos resultados obtidos nos objetivos anteriores, o que justifica a utilização da metarreflexão sobre o processo investigativo, a intervenção educativa e os resultados do estudo como método e técnica de recolha e análise. A metarreflexão faz parte do trinómio estudo-reflexão-metarreflexão que se caracteriza por ser um processo no qual se procura adquirir conhecimento através de considerações sobre o conteúdo apreendido e, posteriormente, se desenvolve um balanço autorreflexivo sobre a análise previamente realizada, expõe Frederico (2016).

Em relação aos instrumentos, no objetivo “Refletir sobre o papel das fontes históricas como recurso mobilizador para a produção / comunicação em História”, recorreu-se a grelhas de correção das fichas de trabalho e avaliação, bem como, a notas de campo. O registo das notas de campo passa por dois momentos: o primeiro momento caracteriza-se por ser descritivo, cuja preocupação é captar por palavras, uma imagem do

espaço, das pessoas e das ações observadas e num segundo momento faz-se uma análise reflexiva do que foi captado anteriormente, procurando expor o ponto de vista do observador, as suas ideias e conclusões (Oliveira, 2014).

Como nota final, é importante referir que a presente investigação respeita os princípios éticos do processo de investigação enumerados no Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018). Assim, procurou-se respeitar a dignidade e o bem-estar dos participantes, garantido em todos os momentos o seu anonimato e realizar todos os processos e resultados com honestidade, de forma a garantir “a transparência e a veracidade dos procedimentos, dos dados, dos resultados e das implicações decorrentes da investigação” (p. 2).

Terminada a apresentação das linhas metodológicas que caracterizam o presente estudo importa agora compreender, através da análise dos resultados obtidos, a influência das fontes históricas escritas na aprendizagem da História e Geografia de Portugal.

9. FONTES HISTÓRICAS E
APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DE
PORTUGAL: APRESENTAÇÃO E
ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente capítulo, centrado na apresentação e discussão dos resultados obtidos no decorrer do estudo, orienta-se pela problemática previamente delineada “A exploração de fontes históricas primárias contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB”, focando-se na apresentação dos dados recolhidos pelos diferentes instrumentos de investigação implementados ao longo da Intervenção Educativa.

Fichas e guiões de análise das fontes

A primeira ficha de trabalho explorada com os alunos continha duas fontes escritas: (i) um texto escrito por Silva Pinto em 1876, no seu livro *Noites de Vigília*, onde relata o dia das crianças do povo que exerciam trabalho infantil numa fábrica de estampanaria e tinturaria; (ii) um excerto do livro *Portugal Contemporâneo*, escrito por Joaquim Pedro de Oliveira Martins em 1881, que descreve o decorrer do dia no Passeio Público e a forma como a burguesia se apropriava do espaço. Para além das fontes escritas, estão também presentes dois documentos iconográficos que procuraram ilustrar os fenómenos descritos anteriormente.

Através da aplicação deste recurso pretendia-se que os alunos fossem capazes de distinguir as condições de vida entre a burguesia e o povo e, paralelamente, que reconhecessem as diferenças entre a vida das crianças dos dois grupos sociais. Para isso, foram formuladas seis perguntas de resposta curta e restrita, cuja informação constava no texto. A fim de levar os alunos a construir um texto de carácter conclusivo, foi solicitado que elaborassem uma resposta extensa onde teriam de relacionar as fontes apresentadas com o conhecimento que já tinha sido obtido sobre os contrastes entre os dois grupos sociais (Neves & Ferreira, 2015).

Depois de analisada e corrigida esta primeira ficha de trabalho, procedeu-se à elaboração de uma grelha de correção (anexo AA), onde foi possível verificar a taxa de sucesso da turma em cada uma das questões, bem como, na totalidade do guião. É importante referir que, de acordo com a tabela 6, em todas as questões se obteve uma taxa de sucesso positiva, com especial destaque para as perguntas 4 e 5 onde todos os alunos responderam corretamente e de forma completa, o que permitiu atingir uma taxa de sucesso de 100%. A pergunta 6 foi a que apresentou uma menor taxa de sucesso (75%),

isto é, a questão que solicitava uma resposta mais extensa e a análise da fonte a partir de uma problemática.

Tabela 6

Resultados do guião de trabalho “Ser criança no século XIX”

Pergunta	1	2	3	4	5	6
Taxa de sucesso (%)	90,0	95,0	97,5	100,0	100,0	75,0
Taxa de sucesso/Guião (%)	92,3					

Nota: Grelhas de avaliação. Construção da autora.

No que diz respeito aos resultados do guião de forma global, a taxa de sucesso obtida foi de 92,3%, permitindo compreender que a maioria dos alunos foi capaz de responder corretamente às questões, o que implica a compreensão das fontes históricas apresentadas e domínio do conteúdo mobilizado.

Retomando a questão 6 – “Estes quatro documentos mostram-nos crianças de dois grupos sociais: povo e burguesia. Depois de leres todos os documentos e de responderes às respostas anteriores, escreve agora um texto sobre as diferenças que existiam entre o dia-a-dia destas crianças” – procedeu-se a uma análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos, apresentada na tabela 7.

Tabela 7

Análise Categral da pergunta 6 do guião de trabalho “Ser criança no século XIX”

Categorias	Sub-categorias	Povo	Burguesia	Total (subcategorias)		Povo	Burguesia	Total (subcategorias)	
		Freq. N.º/subcat	Freq. N.º/subcat	N.º	%	Freq. N.º/cat	Freq. N.º/cat	N.º	%
Condições de vida	Alimentação	11	7	18	18,4	25	19	44	44,9
	Vestuário	8	6	14	14,3				
	Habitação	6	6	12	12,2				
Condições de Trabalho	Trabalho	17	6	23	23,5	23	10	33	33,7
	Rendimento	6	4	10	10,2				
Condições pessoais	Tempos livres	5	11	16	16,3	6	15	21	21,4
	Sentimentos	1	4	5	5,1				
Total		54	44	98	100	54	44	98	100

Nota: Grelhas de avaliação. Construção da autora.

Podemos observar que a categoria mais referida pelos alunos no texto produzido foi as **condições de vida**, com uma frequência de 44,9%. Dentro desta categoria foram mobilizados conceitos referentes à *alimentação*, *vestuário* e *habitação* de forma bastante similar. Pelo contrário, a categoria das **condições pessoais** foi a menos mencionada, com especial destaque para os sentimentos que apenas foram mobilizados 5 vezes.

No decorrer desta análise também importa referir a forma como a frequência das categorias varia em função do grupo social que está a ser referido. No que diz respeito ao **povo**, quando os alunos descrevem o dia-a-dia das crianças deste grupo social falam essencialmente das suas condições de vida e de trabalho, já quando se referem às crianças **burguesas** as categorias mais abordadas são as condições pessoais, com destaque para os “tempos livres”. Deste modo, a análise das fontes contribuiu para a compreensão das desigualdades sociais no século XIX. Neste mesmo sentido encontramos a distribuição das referências dentro da categoria **condições de trabalho**: a subcategoria “trabalho” surge na caracterização social do povo (operariado) com grande expressão.

Tendo agora como foco a segunda ficha de trabalho elaborada, esta pretendia abordar o Ultimato Inglês de 1890, através da apresentação de um excerto do Ultimato, escrito a 11 de janeiro do mesmo ano pela Legação Britânica, assim como, de dois mapas do continente africano onde era possível localizar Makololos e o Rio Chile (locais referidos na fonte escrita).

Com este recurso pretendia-se atingir três objetivos: (i) identificar os motivos que levaram à conferência de Berlim; (ii) identificar o território correspondente ao mapa cor-de-rosa; (iii) identificar figuras nomeadas no Ultimato Inglês. Para que estes objetivos fossem cumpridos, e com especial destaque para o terceiro, a ficha dividia-se em três questões. As duas primeiras pretendiam que os alunos identificassem as figuras referidas ao longo do texto e a última convidava à realização de uma pesquisa sobre Serpa Pinto, outra das personagens nomeada no Ultimato.

Semelhantemente ao recurso anterior, foi elaborada e aplicada uma grelha de correção (anexo BB). Também este guião é caracterizado pela sua taxa de sucesso global positiva (66,7%), ainda que mais baixa que o anterior. Considerando os valores obtidos em cada uma das perguntas em específico, importa dar especial destaque à alínea b) da pergunta 1 e à pergunta 3, que obtiveram taxas de sucesso inferiores a 60%, tal como

podemos verificar através da tabela 8. A pergunta 2, que pedia que nomeasse o rei/rainha que então governava, como seria de esperar apresentou uma elevada taxa de sucesso (84,2).

Tabela 8

Resultados do guião de trabalho “Ultimato Inglês de 1890”

Perguntas	1		2	3		
	a)	b)		Ano nasc.	Ano morte	Missão
Taxa de sucesso (%)	57,9	52,6	84,2	84,2	73,7	47,4
	55,3			52,8		
Taxa de sucesso/Guião (%)	66,7					

Nota: Grelhas de avaliação. Construção da autora.

A pergunta 3, por implicar a pesquisa de informações suscitadas por dados incluídos nas fontes escritas e cartográficas também foi alvo de análise de conteúdo, representada na tabela 9, no que diz respeito à forma como os alunos caracterizaram a “missão” de Serpa Pinto.

Tabela 9

Análise de conteúdo da pergunta 3 do guião de trabalho “Ultimato Inglês de 1890”

Contributos de Serpa Pinto	Frequência	
	N.º	%
conhecimento científico do continente africano	13	65,0
administração colonial em África	4	20,0
posição diplomática na questão africana	3	15,0
Total	20	100,0

Nota: Grelhas de avaliação. Construção da autora.

Embora dezasseis alunos tenham respondido a esta questão, apenas nove referiram a importância de Serpa Pinto em África, o que justifica o número total de respostas ser mais reduzido. Destas nove respostas foi possível identificar 20 referências ao “contributo de Serpa Pinto”. Destas referências importa chamar a atenção para a frequência com que os alunos referiram que o contributo de Serpa Pinto se relacionou com o conhecimento científico que produziu sobre o continente africano (65%),

contrariamente à sua importância enquanto administrador colonial em África (20%) ou à sua posição diplomática na questão africana (15%).

O último guião posto em prática com os discentes dizia respeito à Revolução de 5 de Outubro e contava apenas com um excerto de uma notícia escrita a 17 de outubro de 1910, retirada da revista *Ilustração Portuguesa*, que relatava momentos da revolução que colocou fim à monarquia.

Para analisar esta notícia foram criadas cinco questões, sendo que as quatro primeiras pretendiam que os alunos reconhecessem informações explícitas da fonte e, a última supunha que se realizasse uma análise do texto a partir de uma problemática.

A grelha construída para a correção do presente guião (anexo CC) indica-nos uma taxa de sucesso de 79,7% quando analisado na generalidade. A tabela 10 mostra-nos que a questão 5 foi a que registou uma taxa de sucesso menor (61,9%) o que se justifica pelo número mais reduzido de alunos que transcreveram a totalidade de frases solicitadas (7) (anexo EE). Todavia, todas as outras perguntas tiveram uma taxa de sucesso superior à taxa média alcançada no guião, com especial destaque para a questão 1, onde se alcançou um resultado de 90,5%. Esta pergunta, diretamente relacionada com a primeira informação do texto, era a que se esperava uma maior taxa de sucesso, tal como veio a acontecer.

Tabela 10

Resultados do guião de trabalho “A Revolução de 5 de outubro”

Perguntas	1	2	3	4	5
Taxa de sucesso (%)	90,5	85,7	81,0	79,4	61,9
Taxa de sucesso/Guião (%)	79,7				

Nota: Grelhas de avaliação. Construção da autora.

Retomando a questão 5, “Retira do texto três frases que demonstram que o povo aderiu à revolução republicana”, à semelhança do que foi realizado anteriormente, também as respostas obtidas foram alvo de análise de conteúdo, da qual resultou a tabela 11.

Ao analisar a presente tabela é possível entender que a frase retirada do texto com maior frequência foi “O povo, armado de espingardas auxiliou bravamente os soldados” que constou na resposta de 18 alunos. Esta era a frase do texto que, de forma mais

explícita, respondia ao que era solicitado. As cinco frases selecionadas que se seguem, de acordo com a sua frequência, são menos óbvias e, por isso, revelam a capacidade de os alunos conseguirem interpretar o texto e procurar a informação solicitada, indo um pouco além da informação mais direta que o mesmo oferecia.

Contrariamente a este fenómeno, apenas um aluno optou pela frase “pelo povo com alguns bancos”. No entanto, deve ser referido que este excerto era a continuação de uma outra resposta também apresentada na tabela “a barricada foi construída durante o dia quatro pelos soldados e pelo povo”, o que pode ajudar a explicar a sua escolha pelo referido aluno.

Tabela 11

Análise de conteúdo da pergunta 5 do guião de trabalho “A Revolução de 5 de outubro”

Respostas	Frequência	
	N.º	%
"O povo, armado de espingardas auxiliou bravamente os soldados"	18	40,9
"Os que não tinham armas tratavam dos feridos, procuravam comida"	7	15,9
"Com o povo que se juntou de armas na mão"	6	13,6
"Os republicanos vigiavam"	5	11,4
"A barricada foi construída durante o dia quatro pelos soldados e pelo povo"	4	9,1
"carregavam munições"	3	6,8
"pelo povo com alguns bancos"	1	2,3
Total	44	100,0

Nota: Grelhas de avaliação. Construção da autora.

Fichas de avaliação

Terminada a análise dos guiões de trabalho, importa invocar os dois testes realizados pelos alunos durante o período em que o estudo foi desenvolvido: o primeiro teste foi aplicado no início do estudo, ainda antes de começar o trabalho com as fontes e de resolver as fichas de trabalho; o segundo teste foi posto em prática apenas no final da intervenção, coincidindo com o terminar da aplicação da investigação junto dos alunos. Em ambos os testes, foram analisadas, apenas, as perguntas que nos forneciam

informação relacionada com a análise de fontes históricas e com a competência da Comunicação em História (anexo Z).

Deve ser explicitado que estas fichas de avaliação e as questões analisadas não foram construídas em função do estudo que desenvolvemos, mas inseridas na ação previamente planificada pela PC. A sua apresentação insere-se na vontade de identificar as questões diretamente relacionadas com o tema da investigação e ampliar o leque de dados para aprofundar o estudo que nos encontrávamos a desenvolver.

À semelhança das questões dos guiões de trabalho, também para a análise das respostas às perguntas selecionadas foram construídas e preenchidas grelhas de correção (anexo DD). Posteriormente, as diferentes questões foram organizadas por quatro categorias: (i) Questões de Leitura/Interpretação; (ii) Questões de Leitura/Contexto; (iii) Questões de definição de conceitos; (iv) Questões de aplicação de conceitos.

De acordo com estas categorias foi construída a tabela 12, permitindo observar as taxas de sucesso obtidas em cada um dos testes nos diferentes grupos.

Tabela 12

Resultados das questões selecionadas das fichas de avaliação

Testes		Leitura/ Interpretação	Leitura/ Contextualização	Definição conceitos	Aplicação conceitos
Teste 1		94,4	25,0	70,8	70,8
Teste 1 adaptado		60,0			62,9
Teste 2	Q1	61,1	58,3		
	Q2	83,3			
Taxas sucesso / capacidades		74,7	41,7	70,8	66,9
<i>Taxa sucesso global</i>		63,5			

Nota: Grelhas de avaliação. Construção da autora.

É possível registar que nas categorias Leitura/Interpretação, Definição de conceitos e Aplicação de conceitos, a média das taxas de sucesso foram positivas, ainda que abaixo de 75%, mas acima da taxa de sucesso global (63,5%). Já no que diz respeito à categoria de leitura/contextualização, os alunos obtiveram uma taxa de sucesso inferior a 50%. A categoria leitura/interpretação foi aquela em que existiu uma maior amostra porque esteve presente em ambos os testes, assim como no teste adaptado.

10. FONTES HISTÓRICAS E
COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-
GEOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

De forma a responder à problemática traçada, *a exploração de fontes históricas primárias contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB*, importa agora analisar os resultados apresentados anteriormente, relacionando-os com as competências histórico-geográficas que intentámos desenvolver nos alunos, durante a intervenção educativa realizada no 2.º CEB e alicerçada no presente estudo, nomeadamente, (i) *selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa*; e (ii) *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia* (Hortas & Dias, 2017).

Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa

Segundo Rocha e Dias (2016), um “aluno historicamente competente deve saber pesquisar informação para posteriormente selecionar, classificar e ordenar os factos” (p. 26), isto é, para que possamos criar em sala de aula a oportunidade de construir nos discentes o saber histórico-geográfico temos de fornecer meios para que incrementem a sua capacidade de selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa, competência particularmente relevante quando privilegiamos as fontes históricas como recurso de ensino e aprendizagem da história.

Retomando os resultados obtidos no guião de trabalho 1, “Ser criança no século XIX” (Anexo AA), podemos referir que os alunos demonstraram capacidade de selecionar as informações contidas nas fontes de acordo com o que era solicitado pelas perguntas (taxa de sucesso global de 92,3%) apresentadas no respetivo guião.

Ensaçando uma análise mais detalhada a este primeiro exercício, podemos considerar a existência de dois tipos de questões: aquelas que implicavam retirar uma informação que se encontrava explícita no texto (questões 1 a 4) e as duas questões cuja resposta estaria implícita ou exigiria do aluno a capacidade de inferir, eventualmente mobilizando os conhecimentos anteriormente trabalhados (tabela 13).

Numa primeira análise ressalta o melhor desempenho no primeiro tipo de questões, cujo texto oferece uma resposta direta (95,6% de taxa de sucesso), do que no segundo tipo de questões que obrigam o aluno a inferir a resposta (87,5%). Este é um resultado esperado, não obstante ser de sublinhar a elevada taxa de sucesso em qualquer um dos tipos de questões.

Tabela 13

Resultados do guião de trabalho “Ser criança no século XIX”: tipos de questões

Alunos	Grelha de correção: Ficha de trabalho 1						
	1	2	3	4	5	6	T
	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
Taxa de sucesso (%)	explícitas			implícitas			92,3
	90,0	95,0	97,5	100,0	100,0	75,0	
	95,6			87,5			

Nota: Grelhas de avaliação. Construção da autora.

Para além disso, também se mostraram capazes de inferir informações implícitas no texto, o que é visível nas respostas dadas à pergunta 5, à qual podemos juntar a 6, apesar de ter características diferentes por ser mais uma “questão de construção”, em que era pedido que descrevessem os sentimentos que as crianças experimentavam quando visitavam o Passeio Público, sem que essa informação fosse dada de forma explícita na fonte histórica.

As questões analisadas nesta ficha, que concorriam para desenvolver esta competência histórico-geográfica em análise, obtiveram uma taxa de sucesso superior a 90%, revelando que os alunos demonstraram a capacidade de “Recolher e seleccionar dados de fontes históricas fidedignas para análise de temáticas em estudo” (Aprendizagens Essenciais de HGP para o 2.º CEB, p. 5).

O facto de serem apresentadas duas fontes escritas que representam as diferenças entre as crianças do Povo (proletariado) e as crianças da Burguesia permitiu também desenvolver a capacidade de “analisar fontes escritas históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os” (Aprendizagens essenciais de HGP para o 2.º CEB, p. 7). Neste aspeto, podemos enunciar que os discentes conseguiram compreender e identificar as principais diferenças entre os dois grupos sociais, com evidência nas respostas dadas às cinco primeiras questões da ficha, assim como, à questão final de resposta aberta.

No guião de trabalho 2, “Ultimato inglês de 1890” (Anexo BB), os resultados mostraram-se mais débeis, facto que poderá estar associado ao conteúdo que estava a ser trabalhado, mais longe das suas realidades e vivências, exigindo a leitura de um vocabulário mais complexo, nomeadamente pela presença de vocábulos de origem africana (tabela 14).

Tabela 14

Resultados do guião de trabalho “Ultimato inglês de 1890”: tipos de questões

Alunos	Grelha de correção: Ficha de trabalho 2						T
	1		2	3			
	a)	b)		Ano nasc.	Ano morte	Missão	
	20	20	20	10	10	20	
	implícitas		de construção				
Taxas de sucesso (%)	57,9	52,6	84,2	84,2	73,7	47,4	
	64,9		68,4			66,7	

Nota: Grelhas de avaliação. Construção da autora.

As taxas de sucessos variaram entre 52,6% e 84,2%, o que se traduziu numa taxa de sucesso global de apenas 66,7%. À semelhança da questão 5 da primeira ficha de trabalho, analisada anteriormente, as questões 1a, 1b e 2 deste guião pretendiam analisar em que medida os alunos continuavam a revelar a capacidade de reconhecer informações implícitas e de mobilizar os seus conhecimentos prévios sobre o tema.

Para a resolução destas questões, a turma pôde utilizar a internet para pesquisar a quem se referiam as figuras sublinhadas no texto, permitindo que contactassem com mais fontes de informação para além do texto selecionado. Ao examinar as respostas formuladas pelos alunos, constatou-se a dificuldade em selecionar quais eram as informações mais adequadas que encontraram durante a sua pesquisa. Esta dificuldade refletiu-se nas taxas de sucesso, principalmente quando foi solicitado que se identificasse a Majestade Britânica e o Governador de Moçambique referenciados no Ultimato Inglês de 1890: os alunos nomearam personagens bastante distintas, algumas que não pertenciam ao período histórico em questão.

Ainda assim, quando se pediu para identificar o rei/rainha que governava Portugal em 1890, estão a ser testadas as mesmas capacidades que nas questões referidas anteriormente, mas a taxa de sucesso obtido foi superior, possivelmente por se tratar de uma figura portuguesa referida várias vezes ao longo da sessão em que este guião foi posto em prática, graças à sua importância no desenrolar dos acontecimentos retratados. Admitindo esta hipótese, podemos considerar que os alunos a identificaram pelo exercício da memorização e não pela recolha da informação a partir das fontes.

A capacidade de selecionar, organizar e tratar informação também foi avaliada no guião de trabalho 3, “A Revolução de 5 de outubro” (Anexo CC), através das quatro primeiras questões formuladas, com as quais se pretendia que os alunos reconhecessem informações explícitas na fonte. Também a taxa de sucesso destas perguntas foi elevada (79,7%), o que se pode justificar pelo facto da informação pedida se encontrar bastante clara no texto. Ainda assim, na pergunta 4 verificou-se uma taxa de sucesso menor porque era solicitado aos alunos a identificação de duas informações distintas e alguns deles apenas referiram uma, o que não permitiu obter a totalidade da cotação definida. As respostas incompletas dos alunos devem, pois, também ser atribuídas ao facto de se ter juntado duas perguntas numa mesma questão, algo que devia ter sido evitado, pois não é aconselhável que tal aconteça.

No que diz respeito às fichas de avaliação, as categorias “Questões de leitura/interpretação” e “Questões de leitura/contexto” fornecem-nos indicadores importantes para compreender o desenvolvimento dos alunos na presente competência.

É possível compreender que os discentes são capazes de responder corretamente a questões de leitura/interpretação, demonstrando mais uma vez a sua capacidade de reconhecer informações explícitas da fonte e de “selecionar, com critérios definidos, os dados recolhidos” (Hortas & Dias, 2017, p. 290), organizando-os de forma lógica e coerente. Já nas questões de leitura/contexto, os alunos revelaram maiores dificuldades, dada a necessidade de mobilizar conhecimentos prévios e de os relacionar com a informação presente na fonte histórica.

Em síntese, de acordo com todas as questões que foram analisadas em função da competência histórico-geográfica *selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa*, é possível concluir que os alunos revelaram competências para recolher e selecionar dados de fontes histórica, o que se reflete nas taxas de sucesso obtidas nas questões que promoviam o reconhecimento de informações explícitas da fonte. Ainda assim, demonstram algumas dificuldades quando se trata de informações implícitas, o que vai ao encontro da principal fragilidade identificada na turma: a compreensão de textos. É de acrescentar que também foram identificadas fragilidades na mobilização de conhecimentos prévios e na procura de informação com recurso a outras fontes, o que demonstra a persistência de dificuldades em relacionar os conhecimentos anteriores com

as novas informações que são apresentadas e revela dificuldades em realizar atividades de caráter mais investigativo.

Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Esta competência pressupõe, como referem Hortas & Dias (2017), a construção de um discurso exigente onde devem ser aplicados, de forma rigorosa, os conceitos histórico-geográficos. Segundo Lima (2009), o tempo e a narrativa são “elementos imbrincados”, o que fundamenta que a criação do discurso seja definida como uma etapa fundamental no processo de construção e compreensão do conhecimento.

No primeiro guião de trabalho aplicado na sala de aula, o desempenho dos alunos em relação a esta competência era avaliado na questão 6, em que se pretendia que os alunos redigissem um texto de análise da fonte a partir de uma problemática (Distinções Sociais) e executassem “tarefas de síntese através de mapas de conceitos, de textos e de cartografia” (Aprendizagens essenciais de HGP para o 2.º CEB, p. 8).

Nesta questão, a taxa de sucesso obtida foi de 75%. Uma parte dos alunos não deu qualquer tipo de resposta ou mencionaram apenas um dos grupos sociais, afastando-se do que era pretendido. No que diz respeito aos alunos que responderam corretamente, é possível constatar que foram capazes de mobilizar as informações contidas na fonte histórica apresentada e, simultaneamente, relacioná-las com os conhecimentos que tinham sido estudados ao longo da sessão em que o guião foi aplicado. É importante, também, mencionar que na escrita deste texto existiu uma maior frequência de informações sobre as crianças do Povo do que sobre as crianças da Burguesia, o que se deve à forma como a informação é apresentada na fonte, visto que o foco do documento de Silva Pinto é a vida das crianças que trabalham em fábricas, enquanto que o excerto do livro Portugal Contemporâneo apenas contém uma frase sobre as crianças da Burguesia, evidenciando principalmente a descrição do dia-a-dia no Passeio Público.

No que diz respeito à capacidade de construir o texto de forma coerente e bem estruturada, a maioria dos alunos optou por apresentar, em primeiro lugar, cada um dos grupos de forma distinta, enumerando as suas características e, em conclusão, elaboraram

uma comparação entre os dois grupos sociais, com especial destaque para o dia-a-dia das crianças retratadas, demonstrando assim capacidade de organizar a sua comunicação.

Retomando a questão 3 do segundo guião de trabalho, a taxa de sucesso foi inferior à referida anteriormente, ficando-se nos 68,4% (tabela 14). Nesta questão era solicitado aos alunos que identificassem três informações distintas sobre a personagem histórica Serpa Pinto, com recurso a uma pesquisa autónoma e individual na internet, através da qual se pretendia desenvolver a capacidade de “Realizar tarefas de pesquisa histórica e geográfica sustentada por critérios, com autonomia progressiva” (Aprendizagens essenciais de HGP para o 2.º CEB, p. 8).

Os alunos demonstraram dificuldades principalmente na identificação da importância que a personagem teve em África (47,4% de taxa de sucesso), o que nos permite concluir, à semelhança das questões 1a e 1b referidas no subcapítulo anterior, que persistem dificuldades em pesquisar informações suscitadas pelos dados incluídos nas fontes escritas, assim como, em demonstrar espírito crítico face às pesquisas efetuadas. Ainda assim, mostraram ser capazes de “criar objetos, mapas e esquemas conceptuais, textos ou soluções face a desafios” (Aprendizagens essenciais de HGP para o 2.º CEB, p. 6).

No terceiro e último guião de trabalho realizado, não foi avaliada a capacidade de construir um texto coerente, mas sim a de mobilizar conceitos histórico-geográficos com rigor. Ao solicitar a identificação de três frases que demonstrassem a adesão do povo à revolução republicana pretendeu-se que a análise da fonte escrita fosse feita a partir de uma problemática. Os resultados obtidos pelos alunos foram, mais uma vez, relativamente baixos (61,9%) em comparação com as restantes questões do guião (taxa de sucesso média de 79,7%), confirmando a dificuldade dos discentes quando se passa da análise de dados explícitos no texto para questões de maior complexidade.

Através da análise desta pergunta é possível compreender que o número de alunos que identificaram apenas uma ou duas frases é superior aos que identificaram a totalidade de expressões solicitadas. Este facto mostra-nos que os discentes são capazes de transformar a informação em conhecimento, no entanto, demonstram dificuldade em seleccioná-la quando esta não se encontra evidente, o que nos permite estabelecer uma relação entre as duas competências em causa e constatar a importância de desenvolver a

capacidade histórico-geográfica de *selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa* para obter melhores resultados na competência *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*. Esta constatação reforça a ideia de que as competências histórico-geográficas, tal como foram definidas, não podem ser reconhecidas como independentes, mas cada uma contribui para o desenvolvimento de todas.

Por fim, no que diz respeito a esta competência, as fichas de avaliação procuravam avaliá-la através das questões de “Definição de conceitos” e de “Aplicação de conceitos”. Em ambas, as taxas de sucesso foram positivas, 70,8% e 66,9%, respetivamente, o que demonstra a capacidade dos alunos em definirem e aplicarem os conceitos histórico-geográficos com rigor, por vezes mobilizando conhecimentos prévios. Ainda assim, a taxa de sucesso foi mais elevada quando se pediu para definir o conceito de Êxodo Rural, mobilizando apenas a capacidade de memorização, do que quando se forneceu um texto lacunar e se pediu que aplicassem conceitos de acordo com a temática em causa, apelando à sua capacidade de organizar e relacionar conhecimentos. Mais uma vez, a complexidade dos desafios refletiu-se no desempenho dos alunos. Coerentemente, é deste modo que também se compreende que a taxa de sucesso em aplicar os conceitos seja inferior à de definir os conceitos, pois a aplicação dos conceitos remete para um nível cognitivo mais elevado, enquanto que a sua definição pode apenas apelar à memorização.

Em síntese, os participantes do estudo revelaram ser capazes de executar tarefas de síntese, de definir conceitos histórico-geográficos e de contruir textos de forma rigorosa e coerente. Ainda assim, demonstram dificuldades na aplicação dos conceitos em função do tema em estudo e de realizar tarefas de pesquisa histórica e geográfica, o que influenciou a comunicação feita posteriormente com base na informação obtida com a pesquisa.

CONCLUSÕES

| ' ' | ' ' |

Terminada a apresentação e análise dos resultados alcançados no decorrer da aplicação do estudo importa tecer algumas conclusões sobre o percurso realizado e a generalidade dos resultados alcançados. Para tal, é importante lembrar os objetivos investigativos que foram definidos na sequência da problemática delineada, aos quais se pretendia dar resposta:

Objetivo 1: *Compreender a capacidade de leitura e interpretação de fontes históricas com diferentes linguagens, dando destaque às fontes escritas.*

Objetivo 2: *Identificar as potencialidades das fontes primárias na mobilização de conhecimentos prévios, da parte dos alunos.*

Objetivo 3: *Analisar o potencial das fontes históricas para a aprendizagem de factos e personagens da História de Portugal.*

Objetivo 4: *Refletir sobre o papel das fontes históricas como recurso mobilizador para a produção / comunicação em História.*

Em relação ao primeiro objetivo – *compreender a capacidade de leitura e interpretação de fontes históricas com diferentes linguagens, dando destaque às fontes escritas* – perante os dados recolhidos, podemos concluir que a capacidade de leitura e interpretação de fontes históricas dos alunos teve um desenvolvimento bastante positivo no decorrer da presente investigação. Para tal, é importante referir não só a importância do trabalho realizado através da utilização das fontes primárias como recurso didático, como também o PI posto em prática no decorrer da intervenção, que procurava desenvolver na turma a sua capacidade de compreensão de textos, independentemente do seu género.

A aplicação de guiões de trabalho, construídos no âmbito da temática estudada em sala de aula e apresentados no final da sessão em formato de conclusão, concorreu para o desenvolvimento deste objetivo. A seleção de questões problematizadoras que implicassem o aluno no processo de “fazer história”, assim como, a elaboração de texto/comentários finais de análise teve impacto na compreensão das informações apresentadas na fonte escrita e, conseqüentemente, na sua interpretação.

No que concerne ao segundo objetivo – *identificar as potencialidades das fontes primárias na mobilização de conhecimentos prévios, da parte dos alunos* –, o facto de se ter optado por planificar as aulas, incluindo nelas guiões de trabalho, realizando três

momentos distintos (1. conversa introdutória sobre o tema histórico; 2. exploração do tema através de diferentes recursos e fontes históricas; 3. realização do guião de trabalho que continha a fonte escrita selecionada), permitiu analisar de que forma as fontes primárias contribuem para a mobilização de conhecimentos prévios. Existiu uma temática em particular (Distinções Sociais) em que os alunos demonstraram maior facilidade em mobilizar o que tinha sido aprendido em sala e em estabelecer relações entre os recursos e as fontes históricas apresentados no decorrer da sessão e a fonte primária explorada através do guião. Todavia, na generalidade dos resultados, persistem fragilidades em relacionar o texto que é apresentado com as referências que poderiam ser mobilizadas sobre o tema em estudo. Esta fragilidade demonstra-se ainda mais preocupante quando se trata de aplicar conceitos histórico-geográficos com rigor.

No que diz respeito à *análise do potencial das fontes históricas para a aprendizagem de factos e personagens da História de Portugal*, é de salientar a importância do segundo guião de trabalho, cujo objetivo era a identificação das personagens históricas referidas no processo histórico explicado em torno do conteúdo “Ultimato Inglês de 1890”. Através da realização deste guião, da leitura da fonte escrita e de uma pesquisa na internet foi possível contribuir, de forma significativa e motivadora, para a assimilação, por parte dos alunos, das figuras históricas com impacto no acontecimento estudado. É também importante mencionar que, através do trabalho com as fontes históricas, se dá voz a personagens que frequentemente não são abordadas em sala de aula, como aconteceu com Serpa Pinto. Após a realização do respetivo guião de trabalho, os alunos mencionaram várias vezes o militar e cientista, relacionando as suas ações com a exploração do continente africano.

Acrescente-se, ainda, que a principal razão que garante potencialidade às fontes históricas na aprendizagem de factos e personagens da História de Portugal é o seu papel motivador, visto que, quando os alunos estão perante um documento escrito que lhes permite aprender através da descoberta e experimentar as diferentes fases do trabalho de um historiador (Dias, 2023), acabam por se mostrar mais predispostos para a aprendizagem e por sentir que as temáticas estudadas são legitimadas pela fonte e não pelo que lhes chega através das páginas do manual.

Por fim, no que concerne ao quarto e último objetivo investigativo – *refletir sobre o papel das fontes históricas como recurso mobilizador para a produção / comunicação em História* – podemos afirmar, com base na adesão por parte dos alunos às perguntas de resposta aberta, que as fontes históricas são essenciais como recurso mobilizador para a produção e para a comunicação em História. Ainda assim, estas eram as questões cuja taxa de sucesso foi mais baixa, o que nos demonstra a importância de promover um trabalho contínuo, mas também de diversificar o tipo de produção que é solicitado aos alunos, dando-lhes a oportunidade de comunicar através de fontes históricas diversificadas: objetos, mapas, textos ou até esquemas conceptuais.

Retomando agora a problemática para a qual estes objetivos concorriam, *a exploração de fontes históricas primárias contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB*, através dos resultados alcançados pelos alunos é possível confirmar que este recurso didático tem um papel significativo na motivação dos alunos para a aprendizagem dos factos e das personagens históricas, proporciona momentos de sala de aula em que esta se transforma numa pequena “oficina de história” e permite desenvolver competências histórico-geográficas, especialmente aquelas em que o presente estudo se focou. Todavia, se a investigação tivesse sido prolongada poderíamos ter a oportunidade de desenvolver outras competências, assim como, de aprofundar as capacidades dos alunos e ajudar a colmatar as suas dificuldades, principalmente quando se encontram perante desafios de maior complexidade.

Em suma, quando o docente escolhe trazer para a sala de aula fontes históricas primárias está a contribuir para o desenvolvimento de alunos mais autónomos, motivados, com pensamento crítico, empatia e respeito pelo passado, ou seja, está a dar ferramentas para que se tornem cidadãos ativos e humanistas, capazes de responder aos desafios complexos do século XXI (PASEO, 2017).

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Concluído o período de intervenção pedagógica e o estudo empírico descrito, é essencial refletir de forma crítica sobre todo o trabalho realizado e a sua influência no desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional. Desta forma, a reflexão final assenta em três pilares: (i) contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (iii) identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Refletir sobre a prática e sobre as opções tomadas ao longo do percurso constitui-se como um “ponto de partida para que o/a professor/a reconstrua seus questionamentos, suas intervenções pedagógicas, seus conhecimentos profissionais” (Brito, 2006, p. 4), permitindo que diariamente pondere o que ensina, como ensina e com que objetivo ensina.

Sabe-se hoje que para uma aprendizagem ser efetiva é indispensável a conscientização do professor como elemento responsável por conduzir o aluno na construção do seu conhecimento, o que torna fundamental uma prática pedagógica exigente, em que os conteúdos trabalhados sejam significativos e que promova uma interação entre o que já foi aprendido e os novos conteúdos a serem lecionados (Júnior, 2010). Esta consciencialização por parte do docente só é possível se existir uma permanente reflexão sobre a ação.

A prática pedagógica realizada no âmbito da PES II foi uma experiência muitas vezes desafiadora, que me fez pôr em causa enquanto futura profissional de educação e analisar frequentemente as minhas escolhas enquanto docente. As turmas em que realizei a minha intervenção tinham características bastantes específicas, que as tornavam desafiantes e que diariamente me instigavam a pensar na melhor forma de chegar a cada um dos alunos e de conseguir responder às necessidades que o grupo apresentava. Todavia, no final persistiu o sentimento de satisfação, principalmente pelo apreço que senti por parte das crianças, pelas palavras de agradecimento das mesmas, em que afirmaram terem sentido uma maior motivação pela aprendizagem e pelos resultados que obtiveram no decorrer da prática, o que me mostrou que as estratégias privilegiadas

estavam a ter impacto no seu aproveitamento e na superação das suas dificuldades. Também para esta superação diária foi essencial o apoio dado pelas professoras cooperantes, que se mostraram sempre prontas a ajudar e com as quais foi construída uma relação de interajuda e de partilha de conhecimentos.

Ainda no âmbito da prática pedagógica, é importante refletir sobre a intervenção em 2.º CEB, que aconteceu pela primeira vez e que se constituiu como uma experiência intensa, mas bastante compensadora. O desafio de colocar em prática métodos de aprendizagem diferentes com alunos que apenas conheciam o método expositivo exigiu uma grande adaptação de ambas as partes e muita persistência, porque os resultados pretendidos nem sempre eram obtidos num primeiro momento, o que por vezes gerava frustração. No entanto, a relação afetiva que foi desenvolvida com as duas turmas e o sentimento de afeição que demonstraram por nós foi algo que me tocou bastante e que me ajudou a compreender que o esforço que fazemos pelos nossos alunos acaba por ser recompensado pela ligação que é criada.

Foi nesta intervenção que desenvolvi a presente investigação, aliando os meus interesses pessoais com as fragilidades e potencialidades encontradas nas turmas para traçar a problemática e definir o decorrer do processo. A escolha de realizar a intervenção na disciplina de História e Geografia de Portugal deveu-se ao meu interesse pela área, mas principalmente, à desmotivação dos alunos pela mesma. Assim, ao escolher trabalhar a fonte histórica e ao usá-la como recurso na lecionação dos conteúdos de HGP, pretendia que os discentes olhassem para os acontecimentos e os processos históricos de forma mais concreta e motivada e, simultaneamente, que desenvolvessem competências histórico-geográficas essenciais para o seu percurso escolar e fundamentais para o seu futuro, enquanto cidadãos.

Ainda neste âmbito, no decorrer do processo de investigação foi necessário mobilizar um quadro teórico que sustentasse e validasse as escolhas feitas. A análise da literatura permitiu tornar-me mais consciente do trabalho que estava a realizar, delinear melhor, porque fundamentadas, as minhas opções metodológicas, mantendo o foco nas necessidades dos alunos.

Refletindo agora sobre as dimensões a melhorar enquanto docente, no decorrer da prática compreendi a necessidade de atualizar continuamente o nosso conhecimento e de

procurar estar cientificamente informada e atualizada sobre o conteúdo que vou lecionar. Este aspecto foi um dos que gerou mais constrangimentos ao longo das intervenções, por sentir que nem sempre tinha o conhecimento necessário para responder a todas as perguntas feitas pelas crianças ou para construir fios condutores entre aquilo que estava a ensinar e os outros assuntos que os discentes iam referindo.

Também a gestão de grupo e dos comportamentos em sala de aula foi uma das maiores dificuldades sentidas por mim, mantendo-se como uma dimensão onde ainda sinto necessidade de aprender mais e de encontrar estratégias que ajudem a moderar os comportamentos disruptivos e a identificar o motivo que está a levar a essa resposta por parte dos alunos, tendo consciência de que “De entre os vários factores que estão ligados à existência de comportamentos disruptivos em sala de aula é a motivação que assume um maior peso (...) no sentido em que estes comportamentos têm tendência para prevalecer quando os alunos se encontram desmotivados” (Jesus, 2015, p.1).

Em suma, foi através do percurso realizado na UC da PES II e através de uma constante reflexão que me foi possível evoluir enquanto pessoa e profissional, tendo sempre como finalidade a formação de alunos curiosos, motivados, com espírito crítico e preparados para futuramente exercerem o seu papel enquanto cidadãos. Concluo esta reflexão com a certeza de que num “mundo em que se observam mudanças rápidas, fica cada vez mais evidente que a função do professor é orientar os alunos a lidar com as inovações; a saber analisar situações complexas, diferentes e inesperadas; a desenvolver suas potencialidades criativas e a utilizar diferentes esquemas cognitivos na resolução de problemas. Nesse panorama, a ação educativa competente não pode mais ser considerada como simples instrumentalização, como técnica. Ela precisa ser vista como formadora de conhecimentos, atitudes e valores, por meio de um trabalho com objetivos claramente definidos e metodologia adequada aos ideais propostos” (Júnior, 2010, p. 585).

Refletindo sobre estas últimas palavras e sobre tudo o que aprendi neste último ano, espero (e acredito) estar à altura de ser professora neste mundo em mudança em que vivo e das incógnitas que o futuro nos anuncia.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agrupamento de escolas [REDACTED] (2021/2025). *Projeto Educativo*.
- Alonso, S.G., Alonso, A.P.G., & Alonso, M.G. (2010). La prensa y los comentarios de texto. In A. A. Arenal (Coords.), *Didactica de Las Ciencias Sociales para la Educación Primaria* (pp. 129-138). Ediciones Piramide.
- Barbosa, I.F. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/31292>
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261.
- Barros, J.A.A. (2020). Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. *Cadernos do Tempo Presente*, 11(2), 03-26.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Parrança-da-Silva, F. (2021). *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?* [Metodologiasinvestigacao_Vol2_Digital.pdf](#)
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(3), 68-80. [bbolda,+em tese 2005_05_PDFA.pdf](#)
- Brito, A. E. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1-6. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2605/3590>
- Brufem, L. S., & Sakakima, A. M. (2003). O ensino, a pesquisa e a aprendizagem baseada em problemas. *Transinformação*, 15(3), 351-361. [Sem título-7 \(scielo.br\)](#)
- Casanova, M.P. (2015). A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. Teresa Estrela et al., *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação* (pp. 1282-1290). Educa/Afirse
- Certeau, M. (1987). A operação histórica. In J. Le Goff, & P. Nora (Dirs.), *Fazer História 1* (pp. 17-58). Bertrand Editora.

- CIED-ESELx. (2018). *Código de conduta ética na investigação*. [aprovado_codigo_etica_0.pdf \(ipl.pt\)](#)
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History*. David Fulton.
- Correia, M.C.B. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Repositório Comum.
- Crouzet, D. (2005). Lucien Febvre. In Véronique Sales (coord.), *Os historiadores* (pp. 73-105). Teorema
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 9.ª Edição. Asa editores
- Dias, A. (2016). História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 63-90.
- Dias, A. (2023). *Práticas e concepções da história e da didática da história na formação de professores do ensino básico (2.º CEB)*. Politécnico de Lisboa.
- Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F., & Carretero, A. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no ensino básico (6-12 anos). *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia*, (pp. 639-651). Associação de Professores de Geografia.
- Dias, D. V., & França, V. H. A. (2020). Construção do conhecimento histórico e a consciência histórica: um debate epistemológico. *Trilhas da História*, 10(19), 209-220. <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/ana/8670>
- Dionísio, S. P. B. M. (2015). *O Uso do Vídeo como Meio de Motivação para a Compreensão Oral*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior].
- Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação
- Direção-Geral da Educação (2018), *Aprendizagens Essenciais – 6.º ano, 2.º ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. DGE.
- Felgueiras, M. L. (1994). *Pensar a História, Repensar o seu ensino*. Porto Editora.

- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens. Uma agenda, muitos desafios*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. In Domingos Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (s/p.). IIE.
- Fidalgo, J. P. T. (2020). *As fontes na sala de aula de História*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/132599>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). *Construindo o Conceito de Competência*.
- Fonseca, K.H.O. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia Para Prática e Investigação Docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31.
- Frederico, L. (2016). Trinômio Estudo-Reflexão-Metarreflexão. *Enciclopédia da Conscienciologia*. [Reposicons: Trinômio Estudo-Reflexão-Metarreflexão](#).
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *Livro de resumos do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Escola Superior de Educação de Bragança.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Siglo XXI.
- Jesus, T. R. A. (2015). *Disrupção escolar, desempenho académico, regulação para a aprendizagem e clima de sala de aula em matemática: Que relações?* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. [18857.pdf \(ispa.pt\)](#)
- Jorge, M. L. (2013). *Trabalho de Projeto: a promoção da participação ativa das crianças* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/13231>

- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586. [SciELO - Brasil - Rever, pensar e \(re\)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente](#) [Rever, pensar e \(re\)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente](#)
- Junior, E. B. L., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O., & Schenekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51.
- Kamp, J., Legêne, S. Rossum, M., & Rümke (2016). *Writing history! A companion for historians*. Amsterdam University Press.
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinares. In Dias, A., Loureiro, C. *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 10-26). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Lima, M. (2009). As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de História. *Fronteiras*, 11(20), 43-57.
- Marrou, H-I., (1991). *Do conhecimento histórico*. Rei dos Livros
- Mattoso, J. (2019). *A escrita da história*. Temas e Debates.
- Mestre, L. (2022). *Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática - Estudo de caso de um Projeto de Investigação-formação no Movimento da Escola Moderna* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa).
- Ministério da Educação (2000). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo - Monodocência Coadjuvação*. Departamento de Educação Básica.
- Monico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.
- Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador- Estudiar, enseñar, investigar*. Akal.
- Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=YL6OLYMAAAAJ&citation_for_view=YL6OLYMAAAAJ:4JMBOYKVnBMC

- Sampaio, R. C., & Lycarião, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Enap. [Análise de conteúdo categorial final.pdf \(enap.gov.br\)](#)
- Sapeta, P. (2013). *Desenvolvimento de competências: os saberes teóricos e os saberes práticos*. https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3079/1/R_IPCB4_1.pdf
- Schimdt, M. A., & Cainelli, M. (2004). *Ensinar História*. Editora Scipione.
- Silva, R. R. (2016). Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro. *Educação & Realidade*, 41(2), 533- 554. [46473. Disciplina Escolar e Gestão de Sala.indd \(scielo.br\)](#)
- Silva, K. V., & Silva, M. H. (2009). *Dicionário de Conceitos Históricos*. Editora Contexto.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.
- Xavier, A. S., & Nunes, A.I.B.L. (2015). *Psicologia do Desenvolvimento*. Editora da Universidade Estadual do Ceará. [Livro Psicologia do Desenvolvimento.pdf \(capes.gov.br\)](#)

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
ENTREVISTA À PROFESSORA
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

De que forma descreve o seu percurso académico e profissional?

Eu tirei a minha formação no Instituto Jean Piaget ali em Almada, foi um curso de 4 anos. Foi um ano pré-bolonha. Depois acabei em 2004, não havia logo colocação, ou seja, foi um ano difícil para os professores. Depois fiquei colocada em 2006 e comecei a dar AEC's, ali na Baixa da Banheira, num ATL e aí já me contou tempo de serviço o que ajudou. E tenho ficado aqui em escolas em Lisboa. Logo nos primeiros anos fiquei nos apoios. Ia vendo como é que os colegas trabalhavam e ia aprendendo, porque eu acho que nós na escola realmente aprendemos muita coisa, mas na prática é diferente. Depois tive ali numa escola em Benfica que era uma escola de surdos-mudos onde aprendi bastante. Também já dei alfabetização à noite e estou aqui nesta escola há 3 anos, com esta turma. Também já dei Português Língua Não Materna. Pronto, mas eu acho que cada escola é uma escola. Todas as crianças são diferentes e as escolas é conforme o ambiente onde estão integradas.

Há quantos anos leciona?

8 anos, porque não foram seguidos, ou seja, eu acabei em 2004 depois houve ali o tempo da Troika, da crise, tive emigrada, mas pronto, tempo de serviço.

Há quantos anos se encontra a lecionar nesta instituição?

3 anos.

Que funções desempenha nesta escola?

Professora Titular de Turma

Enquanto grupo, de que forma poderia caracterizar os alunos da turma?

Agitados, carentes, com um bom coração, mas acima de tudo eu acho que são muito carentes de afeto.

Existe algum tópico ou matéria que seja do interesse geral da turma?

Eles gostam muito, ainda hoje fizemos esse levantamento. Eles gostam muito de Estudo do Meio, porque o Estudo do Meio permite que eles falem, que eles falem mais, dar a

opinião deles. Eles são meninos com opinião que gostam muito de conversar. Ali o Português e a Matemática deixa-os mais sentados, mais atentos, do que o Estudo do Meio. Eles gostam mais assim de qualquer matéria de Estudo do Meio.

Consegue identificar as fragilidades mais predominantes na turma?

Eu acho que tem a ver mesmo com as famílias. Muitas famílias destruídas. Muitos miúdos que vivem só com a avó e depois não vêm a mãe, não vêm o pai. O pai não fala com a mãe. Eu acho que eles são meninos muito frágeis e muito carentes por causa dessa situação.

Consegue identificar as potencialidades mais predominantes na turma?

O facto de nós termos um menino com mobilidade reduzida na sala, depois os outros meninos com autismo, com hiperatividade. Eu acho que eles têm... Quando eu digo que eles têm o coração do lado certo eles têm realmente o coração do lado certo. Ou seja, se nós precisarmos de ajuda, como o caso que aconteceu há bocadinho, o AL não está bem hoje, mas ninguém implicou com ele. Até alguns disseram “tem calma”. Mesmo quando é a B que está alterada, ninguém diz nada. Eles conseguem manter a calma deles e não destabilizar mais ainda.

Existem na turma alunos com Necessidades Educativas?

Sim.

Que apoios têm esses alunos?

Por acaso a nossa escola é uma escola com muitos tipos de apoios. Quando eu digo muitos até tenho medo de ser mal interpretada, porque acho que eles precisam sempre de mais mas, por exemplo, tenho alunos que têm psicólogas, há professoras para as Necessidades Educativas Especiais, temos o apoio educativo... Por exemplo, na nossa sala não há, mas até há uma professora de PLNM para a sala do 2.º ano, que tem muitos alunos estrangeiros. Apesar disto, eu acho que continua a ser muito pouco tempo. Por exemplo, o W é um menino com mobilidade reduzida que não consegue escrever, não consegue

virar a página do livro e ele só tem apoio duas vezes por semana. Então o que é que ele no outro tempo todo consegue fazer. O AL é um menino que está fora do controlo, porque a professora de NEE está de baixa desde que a escola começou. Portanto, apesar de achar que até temos muita diversidade, eu sinto que precisava de mais tempo, para poder dar aos outros também.

Qual o modelo pedagógico vinculado ao Projeto Educativo da Escola?

Não.

Existe articulação entre os diferentes níveis de ensino que existem na escola?

Existe, mas existe muito pouco. Ou seja, se eu for uma pessoa que quer... Nós temos o projeto Crescer em cadeia que temos com a pré, mas é porque eu e a auxiliar quisemos fazer. Achámos que era bom ter estes mais velhos a ajudarem os mais novos porque eles aprendem muito uns com os outros. Eu acho mesmo que devia haver mais, nós já reunimos por causa disso. Normalmente quem passa da pré para o 1.º Ciclo é tudo aqui na escola, podemos perguntar às colegas quanto ao aluno, mas se vier de outro colégio ou assim, já não temos grande contacto.

De que forma colabora a equipa educativa entre si?

Nós reunimos todas as semanas numa hora de almoço, fazemos a reunião de estabelecimento e, normalmente, os projetos são discutidos. Quem se desenrasca melhor a desenhar desenha, quem se desenrasca melhor a (...). Por exemplo, agora temos a colega das marchas, é sempre ela que fica responsável, com qualquer ano que ela tenha, é sempre ela que segue. Acabamos por nos ajudar assim e até é uma equipa que funciona, na minha opinião, bem.

De que forma colabora a equipa educativa com a comunidade envolvente?

Fazemos sempre muitos projetos, por exemplo, ainda este sábado tivemos um projeto de plantar árvores aqui com a Caixa Geral de Depósitos aqui da zona. Os pais também estão sempre, assim como a Junta de Freguesia, estão sempre muito envolvidos nos projetos. Nós abrimos a escola à comunidade e os pais veem sempre e participam.

Existem atividades comuns a todo o agrupamento? Se sim, de que forma se procede o seu planeamento?

Normalmente existem essas atividades, no entanto, nunca nos são colocadas como obrigatórias. Nós acabamos por decidir por escolas e depois é o agrupamento que sugere e depois nós aceitamos ou não.

Existem projetos em vigor na instituição neste ano letivo? Se sim, quais?

Sim, por exemplo esse da Caixa Geral de Depósitos, que foi a plantação de árvores. Existe a horta pedagógica também, existe, por exemplo, o projeto da marinha que nós estamos integrados e que a marinha tem todo o gasto em falar sobre os descobrimentos e acaba por nos proporcionar entradas gratuitas no planetário, nas galeotas.

Agora vamos ao projeto do mês de abril, ao projeto dos maus-tratos infantis, também vamos no dia 30 para as atividades.

Perante uma turma heterogênea no que diz respeito aos diferentes níveis de desenvolvimento, que estratégias utiliza nas suas aulas para contornar este aspeto?

Diferenciação, ou seja, tento segurar-me muito nos professores de apoio, mas acima de tudo a diferenciação pedagógica que acaba por ser muito difícil porque não trabalham todos ao mesmo ritmo e depois aqueles que não conseguem vão ficando para trás. Depois também com os trabalhos de casa, quando não consigo chegar-lhes na aula também não quero que fiquem para trás.

Tem autonomia para adaptar o plano curricular definido à sua turma?

Sim.

Como realiza a planificação das suas sessões?

Fazemos sempre uma reunião quinzenal e em grupo de ano decidimos quais são os temas que vamos abordar e depois a planificação acaba por ser de sala em sala, por exemplo, eu tenho níveis diferentes dos outros 3.º anos e acaba por ser adaptado, mas normalmente estamos sempre a lecionar os mesmos temas e acabamos por partilhar muita coisa.

Que tipo de avaliação é privilegiada na sala de aula?

Fazemos muito questões de aula, que não têm um peso de uma ficha e o stress que causa uma ficha, depois para fazermos a avaliação do final de semestre acabamos por realizar a ficha, mas com perguntas de questões de aula ou que eles já tenham feito e depois há muito estas coisas do trabalho de grupo, da participação, do comportamento, se fazem os trabalhos de casa ou não.

De que forma sente que a sua metodologia promove as aprendizagens dos alunos?

Porque eu sinto, por exemplo, logo no início acabamos por conversar muito, por exemplo, nós definimos em sala que as questões de aula seriam menos difíceis para eles do que, por exemplo, a ficha. Ou seja, o diálogo, nós conversamos muito e se calhar ali o diálogo entre eles e eles terem opinião sobre o que eles escolheram acaba por dar mais responsabilidade, pronto, eu vou ter de fazer porque fui eu que escolhi isto.

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, gostaríamos de saber se tem algo mais para acrescentar.

ANEXO B
PLANTA DA TURMA

| " | | " |

Posters com conteúdos

Quadro

Mesa da professora

Armário dos manuais

EL	AB
----	----

W	AL	JO
---	----	----

L	B
J	C

AH	LO
EA	IS

Mural da matemática

AM	CR
E	IV

JS	AR
I	IA

João	H
A	BB

Lavatório

Cabide para as mochilas

Mural com os trabalhos dos alunos expostos

ANEXO C

TABELA DE MONITORIZAÇÃO DA
APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

| | | | |

Alunos	Participação na Apresentação de Produções														
A															
A															
A															
A															
A															
A															
B															
B															
C															
C															
E															
E															
A															
E															
H															
Iç															
Is															
Is															
Iv															
J															
J															
J															
L															
L															
W															

ANEXO D
ESCRITA DE TEXTOS A PARES
| " " | | " "



Planifica o texto



Antes de escreverem o vosso texto, respondam às seguintes questões com uma frase:

- O que foi o 25 de abril?

- O que sentiram as pessoas em 25 de abril?

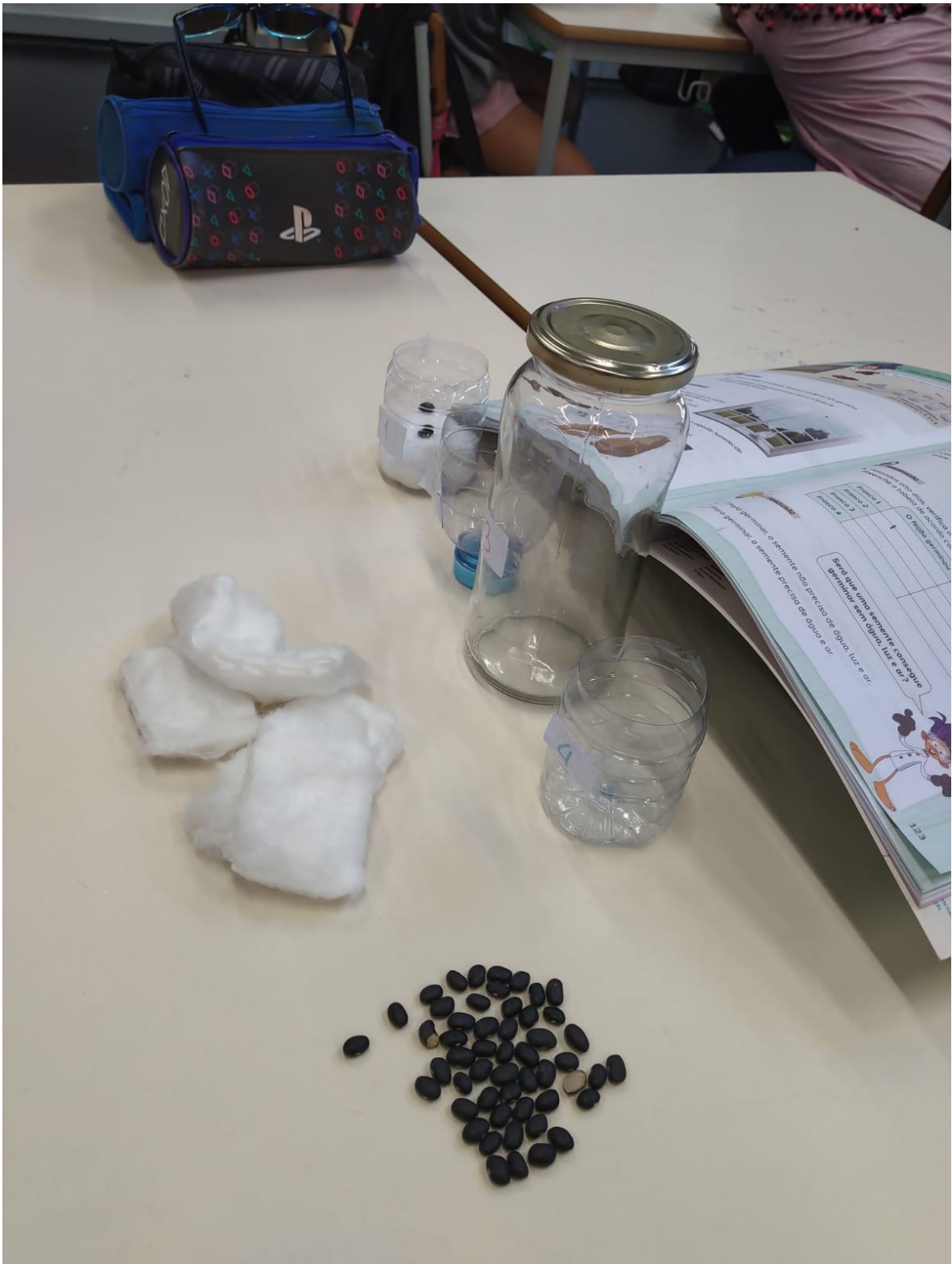
- Gostavam de ter visto o 25 de abril? Porquê?

- Porque é tão importante festejar o "25 de abril"?

ANEXO E

ATIVIDADE EXPERIMENTAL "OS
FATORES DO AMBIENTE ESSENCIAIS
À VIDA"

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO F
TEIA DOS ELOGIOS

| ' ' | | ' ' |



ANEXO G
ROLE-PLAY "SITUAÇÕES DE
CONFLITO"

| ' ' | | ' ' |

		<p>Os alunos têm 10 minutos para preparar a sua dramatização e, de seguida apresentam-na à turma. À medida que os diferentes grupos vão apresentando as suas situações a estagiária vai questionando a restante turma sobre o que sentem ao ver a cena.</p>	25			
		<p>b) Audição de história “Conheces alguém assim?”.</p> <p>A estagiária explica que, à semelhança das situações representadas, também na vida real de muitos meninos acontecem situações semelhantes. Desta forma, vai contar-lhes a história de dois meninos que viviam situações de conflito na sala. Depois da estagiária ler a história reflete com os alunos sobre a mesma e sobre o papel das diferentes personagens.</p>	15			

ANEXO H
ESCRITA DE CARTAS A COLEGAS

| " | | | " |

ANEXO I
CARTAZ "O QUE FAZER EM CASO
DE CONFLITO?"

| ' ' | | ' ' |

Procurar um adulto responsável



Não provocar os colegas



Mantém a calma e respira 10 vezes



Afastar do problema



Não retribuir a agressão



Apoiar a vítima



Alameda
ALBERT

ANEXO J
DIÁRIO DE TURMA

| ' ' | | ' ' |

gostei

Não

gostei

Propomho

ANEXO K
ENTREVISTA À PROFESSORA
COOPERANTE

| ' ' | ' ' |

1. De que forma descreve o seu percurso académico e profissional?

A docente começa por referir que, antes de iniciar o seu percurso no ensino superior, trabalhou com agências de viagens, sendo que o turismo era uma área que lhe interessava. Depois de uns anos decidiu tirar uma licenciatura em ensino do português e do inglês e, desde aí, tem lecionado em contextos variados. Mencionou a sua passagem pelo ensino privado, explicitando que, apesar de lhe ter dedicado muitos anos, deixou de se identificar com o mesmo. Quando decidiu envergar no ensino público, sentiu diversas dificuldades por ser algo muito incerto. Partilhou que aceitava horários incompletos e completos e gerava confusões organizacionais. Por fim, há três anos, ficou colocada nesta instituição como professora de uma turma PLNM, por ter grande facilidade no inglês.

2. Há quantos anos se encontra a lecionar nesta instituição?

3 anos.

3. Que funções desempenha nesta escola?

A docente desempenha a função de professora de Português, HGP e Cidadania, assim como a função de Diretora de Turma do 6.ºA. Está ainda a desempenhar funções como professora de apoio no âmbito do Português.

Refere que para além dos cargos “oficiais” sente que desempenha ainda outras valências, principalmente no acompanhamento emocional dos alunos, que refere como cada vez mais essencial e urgente. Tem de resolver as questões de indisciplina dos alunos, não no âmbito de serem mal-educados, mas sim no que diz respeito aos conflitos entre pares.

Adiciona que os alunos mostram necessitar de muita atenção e que muitas das suas ações são chamadas de atenção, daí que sinta a necessidade de trabalhar muito com eles neste âmbito e conversar diariamente com os mesmos.

4. Enquanto grupo, de que forma poderia caracterizar os alunos do 6ºA? E em relação ao 6ºE?

Quanto ao 6.ºA, a docente caracteriza os alunos como muito meigos, refere que embora seja uma turma com uma imensa variedade de nacionalidades isso não impede que sejam alunos motivados e que gostam de estar na escola.

O 6ºE é uma turma com muitos conflitos internos. Os alunos desta turma trazem muitas das suas vivências para a sala de aula, assim como a professora, o que permite tornar as aulas mais prazerosas e motivadoras para todos.

Refere que ambas as turmas têm défice de conteúdos “básicos”, o que depois não permite avançar na aprendizagem dos novos conteúdos. Fala da dificuldade de interpretação, da ausência de leitura fora da escola,

A professora aponta o projeto “Bem-me-quer” como uma mais valia para amenizar os problemas sociais e emocionais que estes alunos têm.

5. Existe algum tópico ou matéria que seja do interesse geral de cada uma das turmas?

A docente aponta o tópico das guerras, quanto a HGP, como de interesse geral das duas turmas. Refere que gostaram muito do tema das invasões napoleónicas e de perceber as causas e as consequências que levam a estes fenómenos.

6. Consegue identificar as fragilidades mais predominantes no 6ºA? E no 6ºE?

No 6ºA a docente identifica o comportamento inadequado em sala de aula, a desmotivação dos alunos e a existência de alunos que não falam português.

No 6ºE fala sobre os conflitos existentes entre eles, o pouco à vontade e até vergonha nos momentos de leitura em voz alta e a constante desatenção, que é provocada por alguns membros da turma e que acaba por ser desestabilizadora.

Ambas as turmas têm fragilidades na noção temporal e espacial, têm muita dificuldade em identificar os séculos (um dos conhecimentos base que já deveriam estar consolidados), não têm hábitos de leitura e demonstram muita dificuldade na interpretação, seja de questões seja dos textos lidos. Para isto também contribui o vocabulário pouco desenvolvido e a falta de algumas vivências fora da escola.

A docente refere, por fim, a imaturidade e a falta de atenção como fragilidades sociais nestes alunos, que se refletem na sua postura e comportamento dentro da sala de aula.

7. Consegue identificar as potencialidades mais predominantes no 6ºA? E no 6ºE?

Em ambas as turmas os alunos são muito dados e meigos, principalmente com os professores.

No 6ºA destaca-se a diversidade cultural e a sua facilidade em integrar e receber os alunos novos. A professora chama a atenção para a forma como lidam com o aluno R, acabando por ajudar a estabilizar as crises do aluno e muitas vezes auxiliando a professora na melhor forma de lidar com ele. Esta turma demonstra muita vontade ao ler em voz alta, embora não o façam com a fluência desejada.

O 6ºE é uma turma muito participativa e que contém alunos com muitas potencialidades. Ambas as turmas transpõem muitas das suas vivências para a sala de aula, principalmente os alunos vindos de outros países, que gostam de relacionar as suas vivências anteriores com os acontecimentos que estão a ser trabalhados. No momento da audição de história e da leitura de obras, mostram-se sempre muito atentos e veem esta atividade com muito entusiasmo. No geral são alunos criativos e no âmbito da história têm por hábito relacionar os acontecimentos que ocorreram no passado com o que se está a passar nos dias de hoje.

8. Existem nas turmas alunos com Necessidades Educativas?

Existem bastantes e é cada vez mais comum nas turmas atuais. A docente declara que numa das suas turmas o número de alunos com NEE é superior ao número de alunos que não as contêm.

9. Que apoios têm esses alunos?

Estes alunos têm variadíssimos apoios. Desde a existência de uma tutora que trabalha com eles a nível organizacional, comportamental e social, à criação dos RTP e dos PEI que permite uma abordagem mais individualizada.

Estes alunos têm diferentes tipos de medidas, dependendo do seu tipo de necessidades, e todos os professores devem adaptar a sua prática e os seus instrumentos de avaliação às medidas identificadas.

Na escola também existe uma sala de apoio a estes alunos, onde estão professores de Educação Especial ou professores das disciplinas generalizadas, a dar um apoio mais particular a estes alunos.

Existem também na escola alunos que têm um horário próprio, diferente da turma a que pertencem, para que exista um acompanhamento mais individualizado e que vá ao encontro das dificuldades que lhes são características.

10. Qual o modelo pedagógico vinculado ao Projeto Educativo da Escola?

A escola não tem um modelo pedagógico específico. Visto que estamos perante uma escola TEIP o grande propósito é pensar e agir em função dos alunos com mais dificuldades e com o objetivo de envolver as famílias.

Assim, a escola promove um trabalho muito colaborativo com instituições que fazem parte dos bairros envolventes, com o objetivo das famílias sentirem que existe uma união com a escola e que esta se preocupa com os seus valores.

11. Existe articulação entre os diferentes níveis de ensino que existem na escola?

A docente refere uma certa articulação dentro de cada ciclo, especificando a articulação entre o 5.º e o 6.º ano. Quanto à articulação entre ciclos, a docente refere que, de facto, não acontece, à exceção do corta mato, que é organizado pela equipa de educação física e que acaba por juntar ambos os ciclos que frequentam a escola (2º e 3º).

12. De que forma colabora a equipa educativa entre si?

A professora indica uma articulação entre os docentes, especialmente entre os diretores de turma, que acabam por estar mais interligados pelas reuniões semanais existentes. Menciona a pasta na plataforma Teams, onde são partilhadas as planificações, os testes de avaliação e outro tipo de materiais. Menciona, ainda, esta articulação no desenvolvimento do plano anual de aulas, indicando a tentativa de todos os professores do mesmo departamento estarem no mesmo ritmo no que diz respeito aos conteúdos.

13. De que forma colabora a equipa educativa com a comunidade envolvente?

Principalmente através do projeto “Teach for Portugal”, em que a mentora faz a parte mais social, criando ligação entre a escola e a comunidade envolvente. Tem reuniões com equipas que trabalham nesses bairros e implementa atividades que incluam as famílias e os alunos estrangeiros.

Para além disso, a escola promove bastantes projetos com instituições que fazem parte da zona envolvente, desde a junta de freguesia ao trabalho com associações.

14. Existem atividades comuns a todo o agrupamento? Se sim, de que forma se procede o seu planeamento?

As atividades que existem são muito pontuais. A docente dá o exemplo do ano anterior, em que o agrupamento comemorou o dia da Marquesa e, desta forma, foram convidados os pais e a comunidade envolvente. Como forma de incluir as diferentes nacionalidades que frequentam a escola, fizeram uma Expo Marquesa, em que cada turma deveria ter uma banca que representasse um país.

No caso da sua direção de turma, o país representado foi a Rússia. Para este trabalho a docente pediu ajuda aos pais dos alunos, bem como às embaixadas, para conseguirem ter bandeiras e outros objetos na sua banca.

15. Existem projetos em vigor na instituição neste ano letivo? Se sim, quais?

É indicado o projeto “Teach for Portugal” que pretende trabalhar com os alunos de PLNM de uma forma mais específica, tentando integrá-los na comunidade. A cooperante menciona o trabalho incansável da mentora deste projeto na sua direção de turma, já que se trata de uma turma na qual mais de metade dos alunos são estrangeiros. Esta mentora faz, ainda, um trabalho intensivo com as famílias, realizando visitas às ruas onde moram estas crianças e tentando incluí-las e motivá-las para a educação dos filhos.

Para além deste, está ainda em vigor o projeto “Bem-me-querer”, que conta com a participação de três técnicas superiores (uma Animadora Cultural, uma Psicóloga Educacional e uma Psicóloga Comunitária) que fazem com os alunos um trabalho na base das emoções. A docente refere que este trabalho é muito importante com estes alunos, já

que são crianças que têm muita falta de atenção, não sabem regular as suas emoções e isto acaba por gerar conflitos diversos e desnecessários.

16. Sabemos que estamos perante turmas bastante heterogêneas no que diz respeito às suas nacionalidades, costumes e língua nativa. Que estratégias utiliza nas suas aulas para contornar este aspeto?

Para além de falar com os alunos PLNM em inglês quando sente necessidade, a docente fala sobre a importância da tutora que está na sua direção de turma devido ao programa “Teach for Portugal”.

Esta tutora faz um trabalho bastante individualizado com os alunos que ainda não falam português, o que tem vindo a ser uma mais valia porque integra estes alunos nas aulas e passa-lhes um sentimento de inclusão. O facto de ter esta ajuda também permite que a professora consiga dedicar-se mais aos alunos que falam português e avançar na matéria.

17. Tem autonomia para adaptar o plano curricular definido às suas turmas?

Embora exista um plano anual e o departamento reúna para definir as aprendizagens que devemos desenvolver, a docente afirma que tem total autonomia para adaptar o plano às turmas e às diferentes especificidades.

Refere que neste momento consegue ter ambas as turmas a progredir no mesmo ritmo, mas que, no passado, já teve uma turma que tinha mais dificuldades e, por essa razão, as aprendizagens demoravam mais tempo a ser adquiridas.

18. Como realiza a planificação das suas sessões?

A docente refere que existe uma planificação anual, que é conjugada entre todos os professores dos departamentos. Numa perspetiva temporal menos extensa, a docente não realiza nenhum tipo de planificação escrita, mas tem a plena noção daquilo que vai dando, também pelo facto de se seguir pelos conteúdos do manual. Refere que não utiliza todas as páginas do manual, até porque nem sempre as acha interessantes para as suas turmas, mas que é bom para perceber a quantidade de conteúdos que já deu e que ainda tem para dar.

19. Que tipo de avaliação é privilegiada na sala de aula?

Para além da avaliação sumativa, que é realizada várias vezes através de testes e fichas, a docente conta que dá muita importância à postura dos alunos dentro da sala de aula. Questões como a participação, a postura, a realização dos trabalhos de casa, a assiduidade e pontualidade, são levadas em conta pela docente no momento de avaliação e refere esse aspeto aos seus alunos bastantes vezes.

Declara que os pais e os alunos ainda atribuem um peso muito grande aos testes, esquecendo ou colocando de lado todos os outros elementos de avaliação, dos quais têm conhecimento, porque são apresentados os critérios de avaliação no início do ano letivo. Refere ainda que escolhe levar todos estes parâmetros em conta por saber que existem alunos que ficam muito nervosos durante a realização do teste e, por essa razão, estes acabam por não ser espelho dos conhecimentos que têm.

20. De que forma sente que a sua metodologia promove as aprendizagens dos alunos?

Principalmente através dos recursos que tenta trazer para a sala de aula, como filmes, animações ou até powerpoints, que acabam por ser motivadores para os alunos.

A docente refere ainda que uma colega lhe disse que ela “dá história a contar uma história” e que isso é uma das formas de cativar os alunos, que depois se reflete na vontade que têm de participar e no interesse que demonstram nos assuntos.

21. Enquanto diretora de turma quais as suas funções?

Para além de funções muito burocráticas e do grande número de papelada que tem de tratar, a professora fala também da sua função como “bombeira, polícia, padre”, por sentir que tem de estar sempre atenta aos alunos e de resolver muitos dos seus problemas.

As suas funções enquanto diretora de turma também passam bastante pelo contacto com os pais, principalmente com os pais dos alunos PLNM, em que a barreira linguística torna as coisas mais complicadas e, por essa razão, é necessário um contacto mais próximo e frequente, também como forma de motivar estes alunos a virem à escola.

22. Em que domínios intervém na turma em que tem esta função?

Desde os domínios sociais, aos apoios relacionados com os alunos com mais dificuldades, à gestão de conflitos.

A docente menciona que ser diretora de turma é um trabalho que “nunca tem fim”. Explica-nos que têm de dispensar muitos dos seus intervalos e horas livres para resolver problemas associados aos alunos, conversar com os Encarregados de Educação, verificar faltas e gerir conflitos entre os alunos e os professores.

23. Acha que o seu papel como diretora de turma influencia a sua relação com os alunos do 6ºA? Se sim, de que forma?

Influencia bastante porque os alunos a veem como alguém com quem podem contar e procuram-na muitas vezes nas situações mais complicadas e em que precisam de ajuda. Ser diretora de turma permite-lhe também compreender a dinâmica familiar daqueles alunos e, por vezes, perceber as causas de certas atitudes que eles têm.

GUIÃO DE PESQUISA- CIRCE E ATENA ANEXO L
| ' ' | | ' ' |

Guião de pesquisa

Através da informação que encontrases nos sites abaixo, responde às seguintes questões sobre as duas personagens mitológicas:



Circe <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/circe-a-poderosa-deus-da-feiticaria-que-transformava-homens-em-animais.phtml>

Atena <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/atena.htm>



1. A que mitologia pertenciam?
2. De quem eram filhas?
3. O que representavam?
4. Quais os seus feitos?
5. Em que formatos ainda hoje podemos vê-las?

ANEXO M
GUIÃO DE PESQUISA- O POVO NA
SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

| ' ' | ' ' |

Nomes: _____

Turma: _____



Guião de pesquisa

Povo



A sociedade no século XIX

A política de desenvolvimento e o conjunto de leis publicadas pelos governos da monarquia liberal fizeram com que alguns grupos sociais diminuíssem de importância e outros progredissem muito. Surgiu, assim, uma organização social liberal muito diferente da que existia no século XVIII. A nobreza perdeu muitas das suas antigas regalias e direitos, apesar de continuar a possuir muitas terras. Passou a pagar impostos e deixou de poder exigir aos camponeses que trabalhassem gratuitamente para si. Tudo isto fez com que diminuíssem muito os seus rendimentos. O clero também perdeu importância e regalias. Algumas ordens religiosas foram extintas e as suas terras passaram a pertencer ao Estado.

A burguesia tornou-se num grupo social muito importante na sociedade portuguesa do século XIX (figura 42). O povo passou a ter, perante a lei, os mesmos direitos e deveres que os outros grupos sociais. Contudo, no campo ou nas cidades, continuou a viver com dificuldades e a desempenhar os trabalhos mais duros e mais mal pagos.

O povo vivia em condições muito más e realizavam os trabalhos mais duros, com poucas hipóteses de ascender socialmente devido aos seus baixos salários.



Doc.2- Membros do povo a trabalharem nos campos

A sociedade no século XVIII

A sociedade, no século XVIII, continuava a ser formada pelos grupos sociais privilegiados, clero e nobreza, e pelo grupo não privilegiado, o povo, do qual fazia parte a burguesia. Como alguns dos burgueses eram cultos e ricos, ao contrário de alguns nobres, a nobreza foi aceitando o casamento com filhos de burgueses. Assim, alguns dos burgueses passavam a pertencer à nobreza. Em Portugal, havia leis que determinavam o modo de tratamento dos senhores do clero e da nobreza e também as penas a aplicar.

Os nobres e clérigos não podiam ser açoitados nem enforcados, ao contrário dos membros do povo. Se estes fossem condenados à morte, eram decapitados (cortava-se-lhes a cabeça com uma espada), pois esta era considerada uma morte mais honrosa do que ser enforcado. Todos os grupos sociais tinham um lugar definido nas cerimónias. O rei ficava sempre no lugar de maior destaque, tendo próximo de si os senhores mais importantes.



Doc.1- Sociedade no século XVIII

Agora responde...

4. Completa:

O povo tinha _____ hipóteses de ascender socialmente devido aos seus _____ salários.

5. Como é que o século XIX trouxe igualdade para todos os grupos sociais?

6. Como era a vida do povo nos campos e cidades?

7. Observa o documento 3 e localiza em que fatia da pirâmide se encontra o povo?

Agora responde...

4. Completa:

O povo tinha _____ hipóteses de ascender socialmente devido aos seus _____ salários.

5. Como é que o século XIX trouxe igualdade para todos os grupos sociais?

6. Como era a vida do povo nos campos e cidades?

7. Observa o documento 3 e localiza em que fatia da pirâmide se encontra o povo?

Agora organiza as tuas ideias...

Vão agora preparar uma apresentação para a assembleia do século XIX, onde devem representar o Povo.

O objetivo é responderem à pergunta “Como é que a monarquia constitucional mudou a nossa vida?”. Para isso devem abordar os seguintes tópicos:

- Como vivia o povo no século XVIII?
- Era um grupo privilegiado ou não privilegiado?
- Que alterações aconteceram no século XIX?
- Que privilégios tinha o povo no século XIX?
- Que reclamações queria o povo fazer à monarquia liberal?

ANEXO N
VERBOS INTRODUTORES DAS
QUESTÕES

| ' ' | ' ' |


Verbo	Significado	Exemplo
Identifica		Identifica as personagens do texto.
Reconta		Reconta a situação inicial, que corresponde ao primeiro parágrafo.
Sugere		Sugere outro adjetivo para caracterizar o mosquito.
Explica		Explica, por palavras tuas, a reação do touro.
Seleciona/ Assinala		Assinala as respostas verdadeiras.
Organiza		Organiza as afirmações por ordem crescente.
Analisa		Analisa a capa do livro.
Avalia		Avalia o comportamento das personagens.
Caracteriza		Caracteriza o Luís.
Compara		Compara o emprego do Pedro com o emprego do Nicolau.
Define		Define analfabeto.
Descreve		Descreve a aldeia do Pragal
Distingue		Distingue a aldeia do Pragal da cidade de Vila Nova de Gaia.
Enumera		Enumera os nomes que o senhor Xavier chamava ao Nicolau.
Justifica		Justifica porque é que o Pedro deixou de ir à escola.
Resume		Resume o capítulo 1 do Pedro Alecrim.
Transcreve		Transcreve do texto frases que mostrem que o Nicolau tinha saudades de casa.


ANEXO 0
INTRODUÇÃO DA FAMÍLIA
COMPREENSÃO

| ' ' | ' ' |





O que queria o pastor fazer com o dinheiro?

 Procuo a resposta no texto.


 Sublinho a resposta.
Depois transcrevo-a.



R: O pastor queria comprar uma casa e um burro.



The page is decorated with colorful smiley faces and stars.




 O que encontrou o pastor no dia seguinte? 

- 1) O buraco com o dobro do dinheiro.
- 2) O buraco vazio.
- 3) Uma árvore com moedas.
- 4) Moedas ferrugentas.


 Procuro a resposta no texto.


 Que pistas posso usar para responder à pergunta? 

 R: 2) O buraco vazio. 




  Como era o pastor? 

1) Tonto 2) Esperto 3) Egoísta 4) Despachado


 Identifico informação relevante no texto.


 Formo uma opinião sobre o assunto.




R: 1) Tonto


  Numera de 1 a 5 as tarefas necessárias à fabricação do material para o truque, de acordo com as instruções do texto e da figura. 


Recorta-se a borboleta num bocado de papel de seda.
Liga-se a borboleta ao leque.
Agrafa-se ou cola-se uma das pontas do leque à outra, do mesmo lado.
Dobra-se a folha de cartolina em acordeão.
Decora-se a borboleta.

 Volta a ler o texto.

 Identifica a sequência e ordena .

  Lê o texto atentamente e pensa num título alternativo a «Borboleta Chinesa» que se adegue ao conteúdo do texto. 

 Identifico o assunto principal do texto.

 Penso num título que resuma o texto.

R: "Como dar vida a uma borboleta de papel".

ANEXO P
GUIÃO DE LEITURA "ULISSES"

| | " | | " |

Guião de leitura

Ulisses



Neste guião, serão propostas atividades para fazeres :

- **antes da leitura;**
- **durante a leitura;**
- **após a leitura.**

Sempre que vires um dos seguintes símbolos deves:



Escrever as respostas no teu caderno.



Discutir as respostas oralmente.



Pesquisar.



Discutir as respostas a pares





Antes da leitura

Atenta a capa do livro.



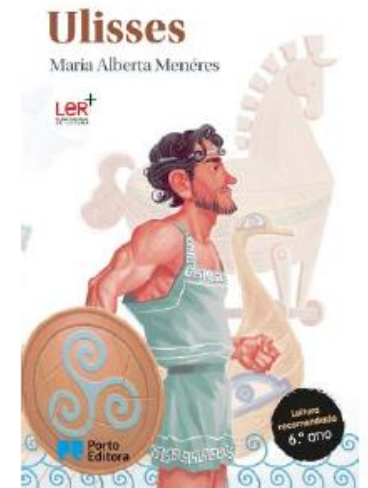
- Porque achas que se encontra um cavalo ilustrado na capa?



- Quem será o Ulisses?



- Qual o nome da autora do livro?



Antes da leitura

Lê com atenção a seguinte biografia da autora Maria Alberta Menéres.

Maria Alberta Menéres nasceu em Vila Nova de Gaia, em 25 de agosto de 1930. Licenciou-se em Ciências Histórico-Filosóficas pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, foi professora do Ensino Técnico, Preparatório e Secundário, nas disciplinas de Língua Portuguesa e História. Foi autora e produtora de inúmeros programas. De 1993 a 1998, foi responsável pelas primeiras linhas de apoio a crianças e idosos em Portugal.

Maria Alberta Menéres é autora de mais de 100 livros infantis e juvenis. Em 1986 recebeu o Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças, «pelo conjunto da sua obra literária e a manutenção de um alto nível de qualidade».






Faleceu em Lisboa, a 15 de abril de 2019, com 88 anos de idade.





Antes da leitura

Responde às seguintes questões quanto ao que acabaste de ler:

-  Em que cidade nasceu a autora?
-  Qual a data de nascimento da autora?
-  Quantas obras infantis e juvenis escreveu a autora ao longo da sua vida?
-  Que prémio recebeu a autora?
-  Em que ano faleceu a autora?



Antes da leitura

Lê a sinopse que encontras na contracapa do livro.



Quem foi Homero?



Que obra de Homero inspirou a autora para escrever *Ulisses*?



Antes da leitura

Atenta o vídeo seguinte:



Antes da leitura

Agora que visualizaste o vídeo assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes afirmações:

- A Odisseia começou por ser um poema transmitido oralmente.
- Homero nasceu em Lídia.
- A palavra Odisseia deriva das aventuras no mar contadas por Homero
- Ulisses demora 10 anos a regressar a Ítaca.



Durante a leitura: Guerra de Tróia



1. Completa o quadro seguinte tendo em conta as informações do primeiro parágrafo.

Realidade	Mitologia



Durante a leitura: Guerra de Tróia

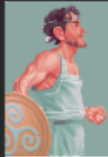


2. “É esta a história que eu vos vou contar.” (l.7)

A quem se dirige o narrador?



3. Transcreve a descrição que Ulisses faz da sua terra.



Durante a leitura: Guerra de Tróia



4. O que deu origem à guerra entre gregos e troianos?



5. Se fosses o Ulisses, o que terias feito para fugir à guerra?



Durante a leitura: Guerra de Tróia



6. Descreve, por palavras tuas, o plano de Ulisses para ganhar a guerra.



7. Perante o plano de Ulisses, os troianos sugeriram três soluções. Quais foram?



Durante a leitura: Guerra de Tróia



8. Como ficou conhecido Ulisses?

- O destruidor de Ítaca.
- O destruidor de Troia.
- O destruidor de cavalos.



9. Porque será que Ulisses só chegará a Ítaca daí a muitos anos? O que será que vai acontecer?



Durante a leitura: Guerra de Tróia



10. Descreve o cavalo de Troia através da informação dada neste episódio.



11. De acordo com as descrições deste episódio, desenha o Ulisses como o imaginas.



Durante a leitura: Ciclópia



1. De modo a compreenderes melhor este episódio, procura no dicionário o significado de *Ciclope*.



2. Quando chegaram à ilha, o que apavorou os marinheiros?



Durante a leitura: Ciclópia



3. Ao avistarem o ciclope, onde se refugiaram os marinheiros?



4. Na página 22 são referidas imagens criadas por dois poetas: Homero e Camões. Desenha as duas personagens no documento entregue.



Durante a leitura: Ciclópia

5. Atenta ao diálogo entre Ulisses e Polifemo presente nas páginas 26, 27 e 28.



- Prepara, com um colega, uma pequena dramatização deste diálogo para o demonstrares à turma.



Durante a leitura: Ciclópia



6. Porque será que Ulisses decidiu oferecer vinho ao Polifemo?



7. Como é que Polifemo poderia ter explicado a situação aos Ciclopes de forma a que eles o entendessem?

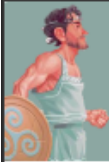


Durante a leitura: Cíclópia



8. Liga as seguintes personagens com os respetivos acontecimentos deste episódio. Quando terminares, ordena-os.

- | | |
|-----------------------------|--|
| Polifemo • | • são devorados pelo gigante. |
| Alguns marinheiros • | • descobre os marinheiros. |
| Ulisses e os companheiros • | • é ferido por eles. |
| O ciclope • | • decidem cegar o único olho do ciclope. |
| Ulisses • | • oferece-lhe vinho. |



Durante a leitura: Eólia



1. De modo a compreenderes melhor este episódio, procura no dicionário o significado de *Eólia*.



2. De que forma relacionas o significado que encontraste com os acontecimentos neste episódio?



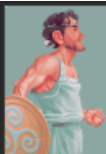
Durante a leitura: Eólia



3. Como se chamava a “brisa suave que tão agradável é para os marinheiros.”(p.36) ?



4. Porque razão tinha Ulisses que guardar segredo sobre o que estava no saco?



Durante a leitura: Eólia



5. Os marinheiros acabaram por abrir o saco. Explica, por palavras tuas, o que sucedeu.



6. Que provérbio pode ser usado para descrever este acontecimento?



7. Na tua opinião, será que Ulisses deveria ter contado o que havia dentro do saco?



Durante a leitura: Ilha de Circe



1. Para melhor compreenderes este episódio, segue os passos do guião de pesquisa fornecido.



2. Que razões levaram Ulisses a ficar no navio?



3. Caracteriza os “animais ferozes” que surgiram neste episódio.



Durante a leitura: Ilha de Circe



4. Numera as frases, de 1 a 6, de forma a reconstituir a sequência de acontecimentos.

- Ao explorarem a ilha, encontraram muitos animais.
- Circe convidou-os para entrar.
- A deusa serviu-lhes um licor.
- Perto de um palácio, avistaram uma mulher muito bonita.
- Com a sua varinha de condão, Circe transformou os homens em porcos.
- Ela ofereceu-lhes um maravilhoso banquete.



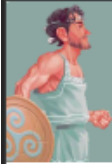
Durante a leitura: Ilha de Circe



5. Atenta a frase “mesmo na sua frente apareceu uma mulher” (p.42). Quem será esta mulher?



6. Que conselho deu Circe a Ulisses e aos seus companheiros antes de partirem?



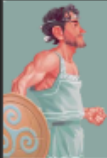
Durante a leitura: Ilha dos Infernos





1. Que sentimentos invadiam os marinheiros ao avistar a Ilha dos Infernos?



2. Caracteriza a Ilha dos Infernos utilizando três adjetivos.




Durante a leitura: Ilha dos Infernos

-  3. Que pessoa importante encontra Ulisses dentro da gruta?
- a) A mulher, Penélope.
 - b) A mãe.
 - c) O filho.
-  4. Na Ilha dos Infernos, Ulisses fica a saber o que se está a passar em Ítaca. Conta, por palavras tuas, o que ele ficou a saber.



Durante a leitura: Ilha dos Infernos

-  5. Nesta ilha, é feita referência a dois mitos muito conhecidos. Lê um resumo de cada um e identifica-os.

Resumo A

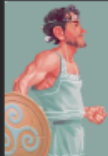
Era um rei que fora desumano e foi condenado a empurrar um enorme rochedo por uma encosta acima. Quando estava mesmo lá no alto, o rochedo desprendia-se e vinha parar cá abaixo... e ele recomeçava a empurrar.

Mito de:

Resumo B

Era um homem, cruel em vida, que sempre negara de comer e beber aos que dele se aproximavam com sede e com fome. E, agora, era esse o seu castigo: cheio de sede, desejar a água e nunca a poder beber; cheio de fome, desejar os frutos, sem nunca os conseguir agarrar.

Mito de:

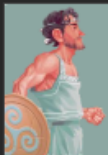


Durante a leitura: Mar das Sereias



1. Identifica as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F) e corrige as falsas.

- a)** Ulisses decide seguir o conselho de Circe.
- b)** Os seus companheiros ataram-no com cordas ao mastro principal do navio.
- c)** A sua mulher, Penélope, transformou-se numa sereia.
- d)** Ulisses ignorou o canto das sereias.



Durante a leitura: Mar das Sereias



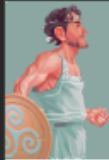
2. Imagina e escreve o que aconteceria se, no Mar das Sereias, Ulisses não tivesse conseguido resistir à atração das sereias e tivesse mergulhado com elas no oceano...

Segue estes passos:

Fase 1: Descreve o que Ulisses foi vendo durante o seu mergulho e como se sentia.

Fase 2: Relata a chegada de Ulisses à morada das sereias. Explica a estratégia que Ulisses usou para se salvar.

Fase 3: Conta como tudo terminou.



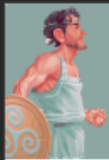
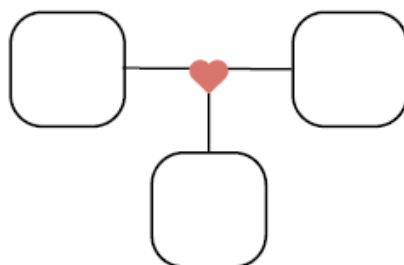
Durante a leitura: Ilha de Córceira



1. “único sobrevivente, Ulisses é lançado às praias de uma ilha” (p.59). Em que estado chegou Ulisses?



2. Completa a árvore da família real de Córceira.



Durante a leitura: Ilha de Córceira



3. Consideras o rei Alcino uma pessoa generosa? Justifica a tua resposta com uma transcrição do texto.



4. Numera, de 1 a 8, os acontecimentos do episódio de modo a obteres um pequeno resumo do mesmo.

- ___ Desmaiado. é encontrado por Nausica.
- ___ Um dia recupera a memória e conta toda a sua história.
- ___ O rei oferece-lhe um navio e marinheiros.
- ___ O mar, que tanto adorava, virou-se contra ele.
- ___ Ulisses agradece e parte.
- ___ Ulisses chega às praias de uma ilha desconhecida.
- ___ Sem saberem quem é, acolhem-no na sua corte.



Durante a leitura: Chegada a Ítaca



1. Descreve como se sente Ulisses ao acordar.



2. Porque será que Atena decidiu transformá-lo num “mendigo roto, velho e triste” (p. 60).



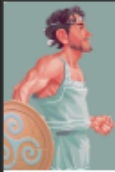
Durante a leitura: Chegada a Ítaca



3. Quem foi o único ser que reconheceu Ulisses dentro da sua transformação? Porque será?



4. Explica, por palavras tuas, de que forma foi descoberto Ulisses por Euricleia.



Durante a leitura: Chegada a Ítaca



5. “Todos queriam entrar mas ninguém se atrevia.” (p.67). Explica esta reação da população.



6. Ulisses perseguiu os pretendentes de Penélope. Na tua opinião, a personagem agiu de forma correta?



Após a leitura



1. Indica os episódios a que se referem as seguintes adivinhas.

Eu sou filho do deus do mar
protejo muito bem o meu lar.
Sou pastor: de leite e queijo me alimento,
mas não me irrite, que sou muito violento.

No fundo do mar vivemos
e, com as nossas vozes, te encantaremos.
Se não tens cera protetora à mão,
prepara-te para um espetáculo de ilusão!

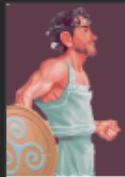
O herói tentou escapar,
até por louco se fez passar:
no arado pegou e a terra lavrou...
até que o seu filho, no campo, encontrou.

Numa ilha sozinha vivo,
sou muito bela, mas independente:
em besta transformo qualquer pretendente.
Haverá alguém, que, com sabedoria,
derrote a minha magia?

Pai e filho lutam, lado a lado,
para defender o reino ultrajado!
A honra de Penélope é, por fim, restabelecida,
ela, que, finalmente, recuperou a sua vida.
O que permite que a maldade seja vencida?

Episódios:

- Guerra de Troia;
- Ciclópia;
- Eólia;
- Ilha de Circe;
- Ilha dos Infernos;
- Mar das Sereias;
- Ilha de Cócira;
- Chegada a Ítaca.



Após a leitura



2. Durante a leitura da história de Ulisses deparaste-te com algumas **expressões idiomáticas** que surgiram da mitologia grega e que ainda usamos nos dias de hoje.

Associa os elementos das duas colunas para descobrires o seu sentido.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| a) Ouvir o canto da sereia | 1. Contentar toda a gente |
| b) Agradar a gregos e a troianos | 2. Espantar-se |
| c) Ficar petrificado | 3. Ser atraído para uma armadilha |
| d) Receber um presente de grego | 4. Contentar toda a gente |



Após a leitura



3. Observa o mapa com todos os locais visitados por Ulisses. Liga os pontos na ordem visitada.





Após a leitura



4. Para além de Ulisses, muitas personagens participam na ação. Lê o que dizem sobre si e identifica os seus nomes.

Sou a sua
velha ama.

Tenho um olho na testa e
sou o pior dos Ciclopes.

Sou o filho
de Ulisses.

Sou o rei
dos ventos.

Sou a esposa
de Ulisses.

Fui eu quem
raptou a
rainha Helena.

Sou o feitor e
amigo de Ulisses.

Sou uma temível
feiticeira com
grandes poderes.

Sou filha do rei
Alcino e da
rainha Arete.

Queremos
casar com
Penélope.

Sou o mais
prudente de
todos os
marinheiros.

Sou a deusa
presente em
momentos de
perigo.



Após a leitura



5. Como já deves ter percebido, a história de Ulisses é bastante conhecida. Através de uma pesquisa em grupo, verifica a presença de Ulisses nas várias formas de expressão artística.

Grupo A

Cinema

Grupo B

Pintura

Grupo C

Banda Desenhada

Grupo D

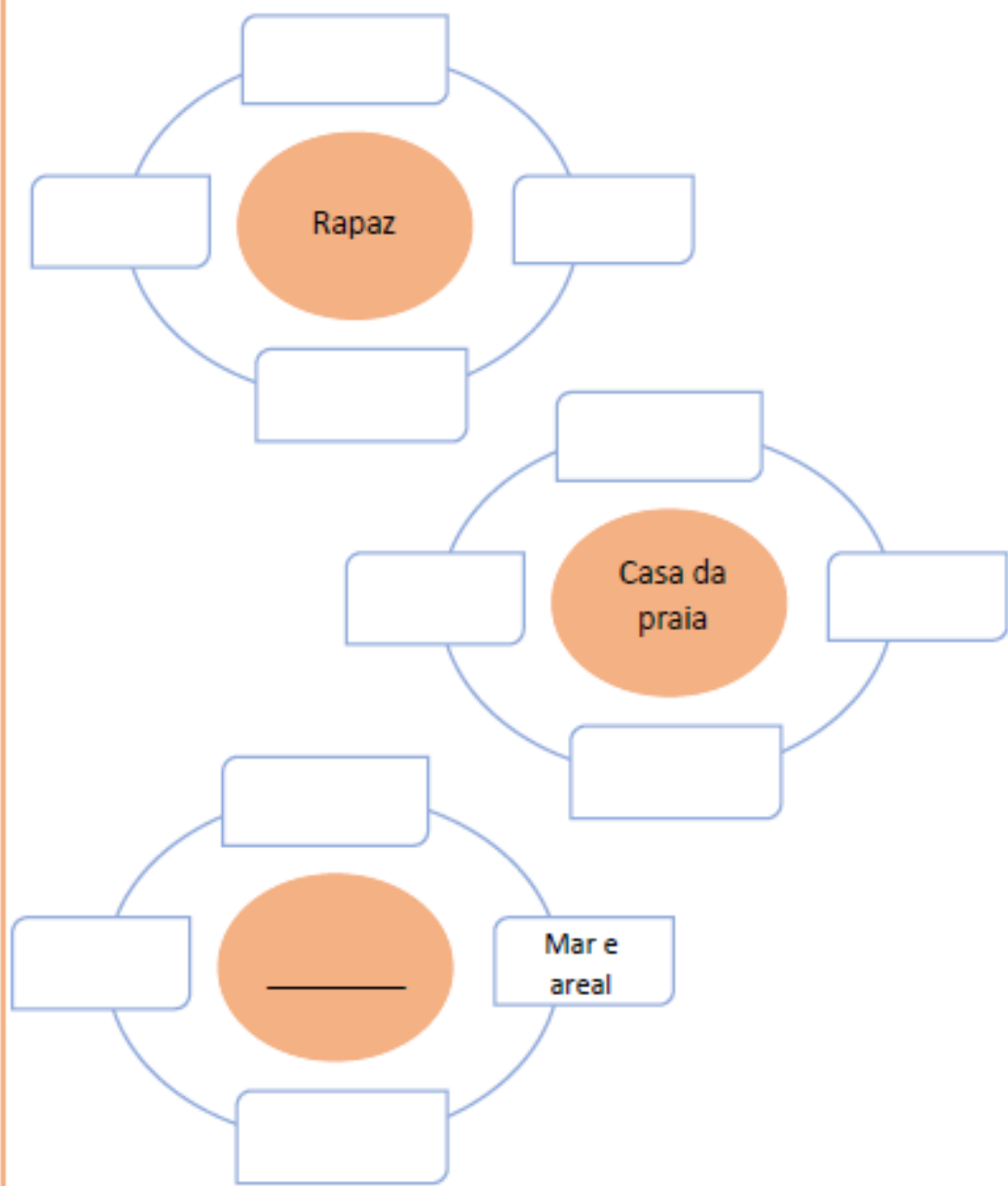
Música

Cria, com o teu grupo, a tua versão das aventuras de Ulisses tendo em conta a expressão artística atribuída.

ANEXO Q
ESQUEMAS SOBRE O TEXTO
DESCRITIVO

|' '' | | ''

2. Neste excerto encontra a descrição de uma pessoa, um espaço e uma paisagem. Completa o esquema com as informações do texto.



ANEXO R

FICHA DE TRABALHO SOBRE O
TEXTO "O TOURO E O MOSQUITO"

| ' ' | ' ' |

Nome: _____

Data: ___/___/___ Turma: _____

Versão I



Interpretação de texto

O Touro e o Mosquito

Um mosquito que estava muito cansado, pois tinha voado o dia todo, ficou encantado quando avistou um grande touro num campo. O mosquito pousou no corno do touro e ficou lá sem se mexer durante bastante tempo. Quando já tinha repousado e estava pronto para ir embora, disse ao touro:

– Espero não te ter incomodado. Se estiveres de acordo, agora que já descansei, gostaria de voltar a partir.

O touro mal mexeu a cabeça, mas levantou os olhos para encarar o mosquito presunçoso.

– Nem reparei na tua chegada, por isso estou certo de que a tua partida também não terá qualquer importância para mim – e continuou a dormir.

Fiona Waters, 2011. As fábulas de Esopo. Trad. Bárbara Maia. Porto: Civilização Editora (p. 116)

1. Lê o texto e responde às seguintes questões.

1.1 Identifica as personagens do texto.

1.2 Reconta a situação inicial, que corresponde ao primeiro parágrafo, em 10 a 15 palavras.

1.3 O mosquito é descrito como presunçoso (l. 8). Sugere outro adjetivo para o caracterizar.

1.4 Explica, por palavras tuas, a reação do touro.

1.5 As frases seguintes correspondem a lições de moral retiradas de várias fábulas de Esopo. Selecciona a que corresponde a este texto.

- a. Uma pessoa prevenida vale por duas.
- b. Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar.
- c. Tem cuidado para não pensares que és mais importante do que realmente és.
- d. Tem cuidado com a vaidade, porque ela faz-te aceitar os elogios de quem pretende apenas aproveitar-se de ti.

1.6 Organiza, de 1 a 5, as seguintes afirmações por ordem crescente.

- O mosquito pousou no corno do touro.
- O touro disse que não tinha reparado no mosquito.
- O mosquito estava muito cansado.
- O touro continuou a dormir.
- O mosquito avistou um touro no campo.

1.7 Porque será que o touro não ficou incomodado?

1.8 Muitas vezes temos dificuldade em compreender outros pontos de vista para além do nosso. Olhando para a história, explica como avalias o comportamento das duas personagens? Porquê?

ANEXO S
FICHA DE TRABALHO SOBRE A
COMPREENSÃO DE TEXTOS

| " | | " |

Parte I

Lê o texto com atenção:

Vladimir recebeu muitas prendas no Natal, entre livros, discos, jogos de computador, mas gostou sobretudo do equipamento para caçar borboletas. O equipamento incluía uma rede, um frasco de vidro, algodão, éter, uma caixa de madeira com fundo de cortiça, e muitos alfinetes coloridos.

Aquilo deixou-o entusiasmado. Ele gostava de insetos mas não sabia que era possível colecioná-los, como quem coleciona selos, conchas ou postais, talvez até trocar exemplares repetidos com os amigos. Nessa mesma tarde saiu para caçar borboletas. Foi para o matagal, junto ao rio, atrás de casa, um lugar onde se juntavam insetos de todo o tipo. Já tinha apanhado cinco borboletas, que guardara dentro do frasco de vidro, quando ouviu alguém cantar numa voz de algodão doce – uma voz tão doce e tão macia que ele julgou que sonhava. Espreitou e viu, pousada numa flor, uma borboleta linda como um arco-íris, mas ainda mais colorida e luminosa. Sentiu o que deve sentir em momentos assim todo o caçador: sentiu que o ar lhe faltava, sentiu que as mãos lhe tremiam, sentiu uma espécie de alegria muito grande. Lançou a rede e viu a borboleta soltar-se da flor num voo curto e depois debater-se, já presa, nas malhas de nylon. Passou-a para o frasco e ficou um longo momento a olhar para ela.

(texto com supressões)

José Eduardo Agualusa, "Estranhões e Bizarros", Lisboa, Dom Quixote, 2000.

Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 2002, 1.º Ciclo.

1. Assinala com X a resposta correta.

Por que razão julgou Vladimir que estava a sonhar?

- 1) Ouvia uma voz doce e macia.
- 2) Sentia os olhos a fecharem-se.
- 3) Sabia que as borboletas não falam.
- 4) Tinha acordado há muito pouco tempo.



Para responderes a este tipo de perguntas, de forma correta e completa, deves:

- Verificar o que é pedido na pergunta (seleção de uma alternativa, de mais do que uma, da(s) alternativa(s) certa(s) ou errada(s));
- Ler todas as alternativas e, relativamente a cada uma, decidir se é verdadeira ou falsa e porquê;
- Não te precipitares na escolha de uma alternativa;
- Não confiar demasiado na memória. Retornar ao texto para verificar se a opção selecionada está correta.

2. Quais foram as prendas que Vladimir recebeu no Natal?



Esta é uma pergunta que requer uma resposta curta. Para responderes a este tipo de perguntas deves:

- Verificar o que é pedido na pergunta, em particular se são pedidas uma ou várias informações; Nesta pergunta, o uso de um plural – “quais” – indica-te que poderá haver mais do que uma prenda.
- Não confiar demasiado na memória e reler o texto para confirmar se identificaste toda a informação necessária. Presta bem atenção! Por vezes a informação de que necessitas para uma resposta completa está em várias partes do texto.
- Organizar uma resposta que, em poucas palavras, inclua toda a informação. Tenta também escrever com letra legível, com frases corretas e... sem erros de ortografia.

3. Completa:

Esta história tem o título _____ e
foi escrita por _____.

Esta é uma atividade de completamento. Para a realizares tens de localizar a informação no texto e, depois, transcrevê-la.

Esta tarefa é muito fácil, mas nem sempre isto acontece. Muitas vezes é necessário reler o texto para encontrares a informação pedida. Nesses casos, terás de o reler e, se vires que ajuda, sublinhar a informação que é necessária.



Parte II

Lê as instruções do jogo Loto Animais Bebés e realiza a atividade.



Loto

Regras

Cada jogador recebe um cartão. Os cartões que sobrarem e as suas fichas são postos de lado. É escolhido um diretor de jogo que também pode participar. O diretor de jogo baralha as fichas e coloca-as com a face para baixo. De seguida, vira uma ficha de cada vez, para que todos os jogadores a vejam bem. À medida que cada ficha é voltada, o diretor de jogo deverá dizer o nome do animal bebé representado nessa ficha. Aquele que encontrar o mesmo animal no seu cartão pedirá a ficha e colocá-la-á por cima da figura correspondente no seu cartão. O primeiro jogador a cobrir todas as figuras do seu cartão com as fichas corretas será o vencedor.

Extraído de Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 2006, 1.º Cielo.

1. De acordo com as informações do texto que leste, assinala com X, em cada uma das respetivas colunas, se as afirmações são Verdadeiras (coluna V) ou Falsas (coluna F).

Afirmações		V	F
1	Mariana, de cinco anos, e Pedro, de sete, já têm idade para jogar o Loto Animais Bebés.		
2	Só podem jogar duas equipas, cada uma com quatro crianças.		
3	As fichas são postas em cima da mesa, baralhadas.		
4	Quem pede uma ficha tem de dizer o nome do animal bebé.		



Esta é uma atividade em que te é pedida uma decisão sobre se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Esta informação pode estar explícita no texto – e é o Juvenal Literal que trabalha –, ou podes ter de a descobrir. Neste caso, terás de pedir ajuda ao Durval Inferencial.

Qualquer que seja a personagem da *Família Compreensão* a dar-te ajuda, não te precipites. Antes de marcares a tua resposta, faz uma classificação provisória, a lápis. Justifica, para ti próprio, porque a escolheste, mesmo quando não te pedem que o faças. Relê o texto, confirma se a tua resposta provisória estava correta ou faz as correções necessárias.

Parte III

Lê com atenção a seguinte passagem do texto:

“Quando no dia seguinte lá chegámos, a mãe e o pai, e nós três muito bem arranjadas, de luvas e chapéu, com os ouvidos cheios de «Não façam isto, não façam aquilo»... «Portem-se bem»... «Não batam os pés»... «Não mexam em nada»...”

1. Na coluna A estão listadas quatro expressões de que fazem parte a palavra «ouvidos». Relaciona cada uma delas com o significado correspondente, escrevendo 1, 2, 3 e 4 nas alternativas adequadas na coluna B.

A	
Ter os ouvidos cheios...	1
Fazer ouvidos de mercador...	2
Ser todo ouvidos...	3
Entrar por um ouvido e sair pelo outro...	4

B	
	Ouvir com muita atenção...
	Não ouvir absolutamente nada...
	Esquecer logo o que se ouve...
	Fingir que não se ouve...
	Ouvir com dificuldade...
	Estar farto de ouvir o mesmo...



Na coluna A estão apresentadas algumas expressões idiomáticas, isto é, expressões que não são entendidas se atendermos ao significado de cada uma das palavras que a compõem. Por exemplo, quando usamos a expressão “fugir a sete pés”, queremos dizer que fugimos muito rapidamente e não que usamos sete pés para fugir. O que te é pedido é que descubras o verdadeiro sentido destas expressões, selecionando, na coluna B, a alternativa que corresponde a cada uma delas. Sugiro-te as seguintes estratégias:

- Lê todas as frases da 1.ª coluna;
- Lê todas as frases da 2.ª coluna;
- Identifica qual a possível relação entre as afirmações da 1.ª e as da 2.ª coluna (no exemplo é o significado de cada expressão);
- Relê as afirmações da 2.ª coluna e começa por fazer as associações sobre as quais não tens dúvidas;
- Justifica sempre para ti próprio as associações e confirma as respostas.

ANEXO T

FICHA DE TRABALHO SOBRE OS
DOIS ANOS ENTRE O REGICÍDIO E
A IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA

| ' ' | | ' ' |

Guião I

Após a morte do rei D. Carlos e do príncipe herdeiro, D. Luís Filipe, a Coroa foi atribuída a D. Manuel II.

No mesmo dia, através da leitura de uma proclamação, o novo rei jurava manter a religião e a integridade do Reino, contribuindo para o bem geral da Nação.

Retirado de Uma História Concisa de Portugal de Maria Cândida Proença

1. Atribui um título ao acontecimento descrito.

2. Indica a data exata deste acontecimento.

3. Das imagens fornecidas, escolhe aquela que representa este acontecimento.

No dia seguinte ao regicídio, João Franco apresentou a sua demissão e formou-se um novo governo, apenas provisório. Este governo era presidido por Joaquim Ferreira do Amaral e contava com representantes dos partidos Regenerador e Progressista.

Retirado de Uma História Concisa de Portugal de Maria Cândida Proença

1. Atribui um título ao acontecimento descrito.

2. Indica a data exata deste acontecimento.

3. Das imagens fornecidas, escolhe aquela que representa este acontecimento.

ANEXO U
NOTAS DE CAMPO 2.0 CEB

|' '' | | ''

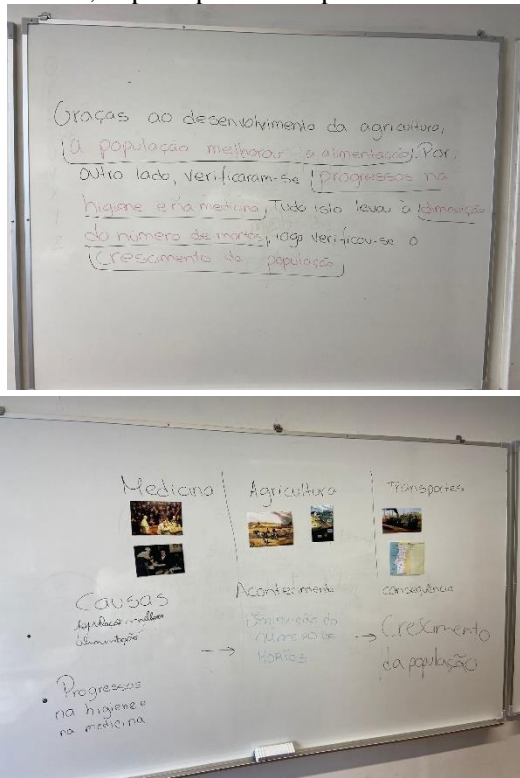
Horas	Descrição	Notas
29/01		
Turma: 6ºE		Português
10h35	Nesta primeira hora, os alunos realizam a ficha de avaliação de gramática.	
11h30	<p>O S e o ST chegam com os livros. A estagiária pede ao G para distribuir o livro.</p> <p>A estagiária relembra aquilo que foi lido e informa os alunos que vai saltando a ordem. A estagiária pede à MA para começar. De seguida pede à F que não gosta muito da ideia, mas que acaba por ler.</p> <p>A estagiária pergunta porque é que acham que a personagem principal se sente presa, e o A vai respondendo.</p> <p>A estagiária faz mais questões ao longo do texto e a BIA responde.</p> <p>O AL lê de seguida. A estagiária pergunta que profissão terá o personagem. O G, a BIA e a BR dão respostas possíveis.</p> <p>A estagiária pergunta o que significa a expressão “ir num pé e vir noutro”. A BR diz que é “ir rápido”. A estagiária pede ao G para ler e, pelas suas dificuldades, a mesma ajuda-o na leitura.</p> <p>A estagiária pergunta qual será afinal a profissão do personagem, e os alunos dizem que vai lavar garrafas.</p>	Os alunos estão muito calmos e interessados.
12h00	<p>A estagiária pergunta o que sente o personagem. O G diz que são saudades. A M lê de seguida.</p> <p>A passa a ler e a estagiária ajuda-a.</p> <p>A BIA descobre como foi escrita a carta e quer ler. Os alunos acham engraçado.</p> <p>K termina de ler o livro. A estagiária pergunta qual foi a profissão da personagem principal e a M diz que é ferreiro.</p>	
12h10	<p>A estagiária começa a fazer a correção do guião de leitura. A F responde à primeira pergunta corretamente e a MA vai escrever no quadro. As restantes questões são respondidas oralmente.</p> <p>A última questão é respondida oralmente e a A vai escrevê-la no quadro.</p>	

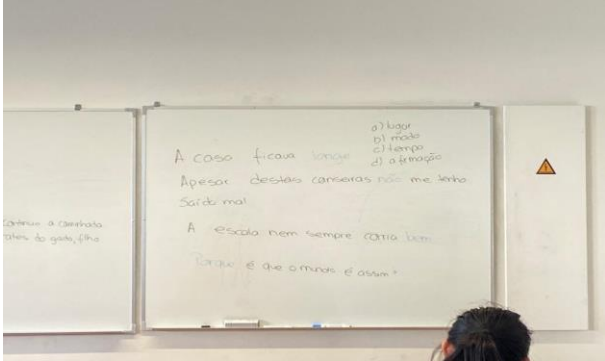
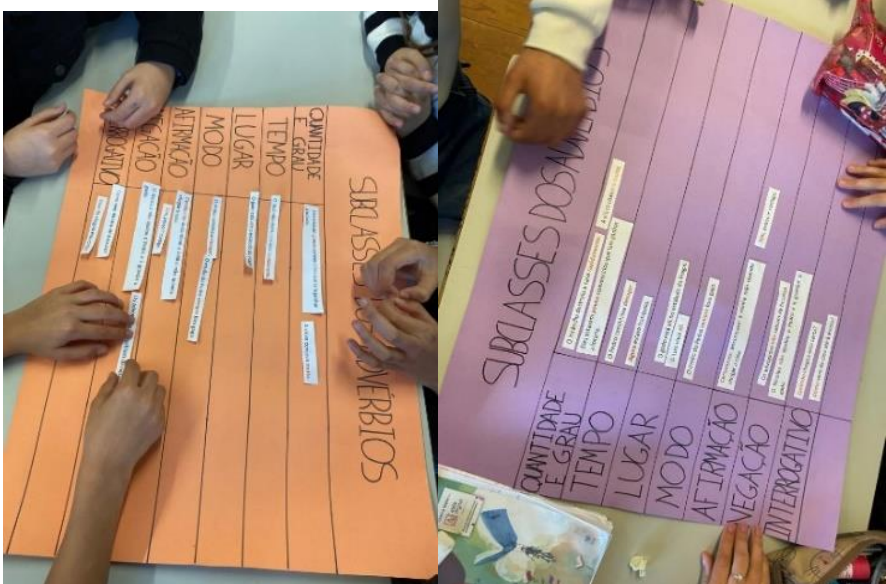
Horas	Descrição	Notas
30/01		
Turma: 6ºA		Português
08h30	Nesta primeira hora, os alunos realizam a ficha de avaliação de gramática.	

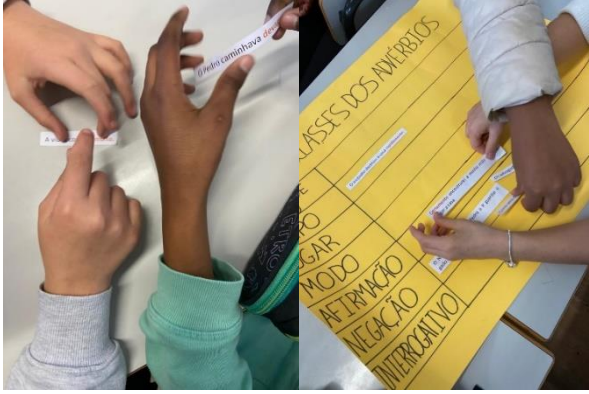
09h20	<p>A aluna M entrega os livros aos membros da turma. A estagiária faz uma pequena contextualização do que tinha sido lido na semana passada. A estagiária pergunta o que é Urna e I diz que é um caixão. CF está a ler e perde-se na leitura, a estagiária explica-lhe onde está. Quando terminam de ler o capítulo 19 a estagiária explica que este capítulo descreveu o funeral do pai. G começa a dizer que podia não ser o pai. Alguns alunos vão conversando e interrompendo a conversa dos colegas. A aluna M mostra-se muito participativa. A estagiária pergunta o que é "traçar o destino", M inicialmente responde de forma errada e a estagiária ajuda-a a chegar à resposta correta. R encontra-se no fundo da sala, a desenhar. Estagiária pergunta o que é pensar o gado, mas nenhum dos alunos se lembra. No livro o Nicolau diz que o Pragal não tem futuro, e os alunos levantam diferentes hipóteses do que pode significar esta expressão. I já leu o livro e, por isso, responde que ele vai para a casa do irmão. G pergunta o que é pensar as vacas, a estagiária pergunta à turma o que é pensar os animais, porque tinha explicado à pouco tempo e M explica o que é. R vai para o quadro desenhar. V lê com muito entusiasmo e de forma bastante expressiva. V refere que o Nicolau era a sua personagem favorita e que fica triste por este se ter ido embora. Quando vão surgindo palavras mais complicadas para os alunos, a estagiária vai explicando o seu significado. M tem sido a aluna que mais responde às perguntas da estagiária.</p>	As alunas AR e G começam a conversar durante a leitura
Turma: 6ºA		História
11h25	<p>A aula atrasa-se porque a professora de Ciências está a fazer uma atividade prática. A mentora Ana leva os alunos de PLNM e R consigo para a biblioteca, para realizarem um trabalho diferente.</p>	

11h35	<p>A estagiária pede que passem o sumário.</p> <p>Relembra o que conversaram na aula anterior (modernização da indústria) e explica que na presente aula irão falar sobre os transportes e comunicações.</p> <p>Pede que abram a página 72 e 73 do manual.</p> <p>G diz as zonas industriais mais relevantes do país. Brisa completa com a informação que falta.</p> <p>V explica que estas zonas são as mais relevantes porque estão perto de portos marítimos.</p> <p>A mostra dificuldade em perceber que XIX é correspondente ao século 19.</p> <p>M coloca o dedo no ar para responder, mas diz que não sabe a resposta.</p> <p>A estagiária pede que leiam a legenda do mapa e M confunde a legenda com o título.</p> <p>V consegue identificar qual é a legenda.</p> <p>G explica que as linhas estavam mais no litoral porque os comboios são de mercadorias e é importante estarem perto dos portos.</p> <p>G questiona se o Sul é para baixo.</p> <p>AF diz que o carregado é perto de Vila Franca de Xira.</p> <p>G conta que foi ao Museu dos Coches e que lá viu um carro de carreiro, que era dirigido por animais. A aluna relaciona as imagens que estão no manual com o que viu no museu.</p> <p>G pergunta se os caminhos de ferro também eram usados em minas.</p> <p>AC diz que ainda hoje existem telefones que tal como no manual estão imóveis.</p> <p>G diz que a mobilidade é a locomoção das pessoas de um sítio para outro.</p> <p>G explica de que forma Portugal ficou em dívida com os outros países durante a altura da regeneração</p>
-------	--

Horas	Descrição	Notas
31/01		
Turma: 6ºE		HGP
09h30	<p>A estagiária começa por relembrar os alunos aquilo que foi dado nas últimas aulas, relembrando as modernizações feitas na agricultura, na indústria, no ensino e na justiça.</p> <p>A estagiária vai mostrando imagens que representam estas inovações: plantações, ceifeiras, uma vacina, um comboio a vapor, uma cirurgia e um mapa dos caminhos de ferro.</p> <p>A estagiária pergunta em que áreas vão enquadrar as imagens. A BF diz medicina, a MA diz agricultura e a BF diz, novamente, os transportes.</p> <p>A estagiária chama a W para colocar as imagens da medicina, o T para colocar as da agricultura e a SO para colocar as dos transportes.</p>	Os alunos estão bastante interessados nas imagens.

09h45	<p>A estagiária pergunta quais serão as consequências das várias modernizações. A BR diz que a medicina trouxe menos mortes. O G diz que a invenção do raio-x permite ver se algo está partido. A estagiária informa, também, que existiram melhorias na higiene. De seguida, coloca no quadro um gráfico. Pede à BIR para dizer o título do mesmo. Faz questões de análise quanto ao gráfico. O ST, o S e a BIA dizem a quantidade de crescimento da população em cada setor dos gráficos.</p> <p>A RAM refere o crescimento populacional desde 1850 até ao final do século como 1 milhão e 800 mil. A estagiária pergunta porque será que houve este crescimento mais para perto do final do século. A estagiária escreve no quadro uma frase e pede à RF para a ler. A estagiária escreve no quadro um esquema com as causas, o acontecimento e as consequências e, das palavras da frase escritas a rosa, devem colocá-las no esquema.</p> <p>Por surgirem dúvidas, a estagiária pede à BF para voltar a explicar, sendo que percebeu.</p> <p>A estagiária percorre as mesas para ajudar os alunos.</p>	
10h05	<p>A estagiária passa à correção do esquema no quadro. Para isso, a estagiária chama o T para colocar uma das causas. O aluno coloca a resposta corretamente. De seguida vem a RAM colocar a outra causa encontrada. A BF vem colocar o acontecimento. O S vem fazer a consequência.</p> <p>A estagiária pede ao RP para ler o esquema muito rapidamente. Por fim, explica por outras palavras o mesmo.</p>	

Horas	Descrição	Notas
01/02		
Turma: 6ºE		Português
10h30	Os alunos realizam a ficha de verificação de leitura. Quando todos terminam a estagiária entrega os testes de gramática e começa a fazer a correção no quadro.	
11h45	<p>A estagiária começa por escrever no quadro as frases com advérbios diferenciados a uma cor diferente.</p>  <p>De seguida pede à R para ler as frases. A estagiária explica que vão fazer uma espécie de um jogo, no qual os alunos têm de associar as palavras sublinhadas a alguns dos advérbios no quadro.</p> <p>A estagiária pergunta à BIR quais são algumas das classes de palavras que conhece. Esta não sabe responder e a estagiária ajuda-a a chegar aos nomes e aos verbos.</p> <p>De seguida, a estagiária explica que os advérbios não mudam em género nem em número, e tenta colocar os advérbios que estão no quadro no plural/singular e no feminino/masculino.</p>	
12h00	<p>A estagiária distribui as cartolinas pelos grupos e dá as instruções. Os grupos vão discutindo as opções. A turma não tem como hábito trabalhar em grupo, por isso acaba por ser um momento bastante barulhento.</p> <p>A estagiária avisa que terão 15 minutos para terminar a tarefa.</p> 	

		<p>O grupo dos alunos RY, MA, W, T e G confundiram a subclasse de tempo com a subclasse de modo.</p> <p>O grupo dos alunos RP, R, S, BF e ST colocaram de forma errada o rapidamente no tempo e o sempre no modo. Assim como o grupo dos alunos RN,F, BIA e SO.</p> <p>O grupo dos alunos BR, BIR,K, M, A e RF acertaram todas as subclasses.</p>
12h10	<p>O RN e a RAM começam a trocar insultos. A situação descamba e o RN acaba por se descontrolar e chama nomes impróprios à colega. A turma fica tensa e a professora chama uma auxiliar e começa a escrever uma participação ao aluno.</p> <p>As estagiárias tentam acalmar o aluno e, quando chega a auxiliar, o mesmo levanta-se e dá um pontapé numa cadeira por estar irritado e sai com a mesma.</p>	
Turma: 6ºE		HGP
13h40	<p>A estagiária informa que os alunos devem fazer as páginas 80 e 81 do manual, porque têm pouco tempo até saírem para a visita a um auditório para assistir a um projeto de música. Para além disso, terão de fazer a autoavaliação da disciplina nos últimos 10 minutos.</p> <p>Alguns alunos começam a trabalhar a pares. O RN não quer fazer o trabalho.</p>	
13h55	<p>Alguns pares continuam a trabalhar bem, mas a maioria da turma está a conversar e a brincar.</p>	

Horas	Descrição	Notas
02/02		
Turma: 6ºA		História
08h50	<p>AR voluntaria-se para ler os parágrafos do manual. AH, M e B leem também.</p> <p>A estagiária questiona porque é que as pessoas eram analfabetas. M diz “Porque não havia escolas ou as que existiam eram muito caras”. A estagiária coloca gráficos no quadro sobre o número de escolas. AH vai respondendo o número de escolas que existiam nos diferentes anos.</p> <p>M pergunta porque é que a escola não paga salários.</p> <p>Os alunos têm Mega Sprint e, por isso, estão sempre a entrar e a sair da sala.</p> <p>K vai respondendo quais são as diferenças de percentagens.</p> <p>A estagiária questiona porque é que existe diferença entre o número de homens e mulheres analfabetas. M diz que nesta altura as mulheres tinham a função de ficar em casa, a tomar conta dos filhos.</p> <p>A estagiária trouxe dados dos censos de 2021, para comparar com a percentagem de analfabetismo do século XIX.</p> <p>A estagiária questiona de que forma o número de escolas influenciou a taxa de analfabetismo. Os alunos têm dificuldade em compreender a pergunta.</p> <p>C acaba por responder que a existência de mais escolas fez diminuir a escola de analfabetismo.</p> <p>A estagiária pede que olhem para a imagem do manual, onde se encontra uma criança a vender jornais. Questiona porque é que aquela criança não pode ir à escola. V diz que não pode devido ao seu grupo social, já AP diz que se deve à sua responsabilidade de trabalhar.</p> <p>Os alunos mostram ter dificuldade em compreender o que devem colocar no resumo.</p> <p>K, M e AP respondem oralmente e de forma correta ao que se devia colocar no esquema.</p> <p>A docente pergunta porque é que se construíram novas escolas e G responde que foi porque 90% da população era analfabeta.</p> <p>A estagiária questiona o que é a pena de morte, M diz que adora esse assunto e explica que “quando um criminoso mata ou faz algo que não é permitido no seu país, é morto porque se for libertado pode voltar a fazer mal a alguém”.</p> <p>A estagiária pede a R que desenhe no quadro as bandeiras de países que ainda têm pena de morte.</p>	



R desenha as bandeiras e os colegas têm de tentar adivinhar qual é a bandeira.

A aluna M lê um dos documentos do manual que fala sobre Portugal ter sido pioneiro a acabar com a pena de morte.

A estagiária coloca uma das frases do documento no quadro.

A frase diz “iam à frente no oceano” e G diz que se referem às descobertas.

Na frase, “vós ides à frente na verdade”, os alunos acham que a verdade é de forma literal ou pensam que os portugueses descobriram “quem eram as pessoas más”. A estagiária explica que a verdade se refere à pena de morte.

CF lê outro dos documentos do manual.

A estagiária questiona qual é a opinião dos alunos em relação à pena de morte e à escravatura. Para isso, faz no quadro uma chuva de ideias.

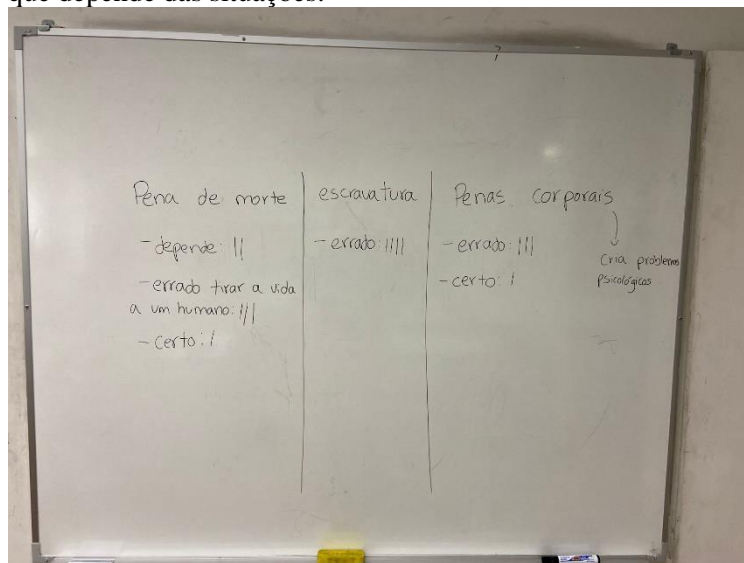
M diz que “depende, há pessoas muito loucas e se forem libertadas, ou mesmo na prisão, podem matar outras pessoas”. Em relação à escravatura refere que é errada porque as pessoas deveriam ser livres. G diz que a pena de morte é errada, acredita que ao fim de alguns anos na prisão as pessoas podem melhorar e mudar, “conseguindo dar a volta por cima”. Em relação às penas corporais, diz que não concorda porque vai “abalar” a mente da pessoa.

I diz que a pena de morte é correta, porque é usada com alguém que fez algo terrível. Enquanto I fala a CF diz que não concorda em momento algum.

A estagiária questiona I “se alguém matar 10 pessoas merece pena de morte?” e I diz que sim.

I refere também que acha certo as penas corporais.

Os alunos vão se posicionando se acham errado, certo ou se acham que depende das situações.

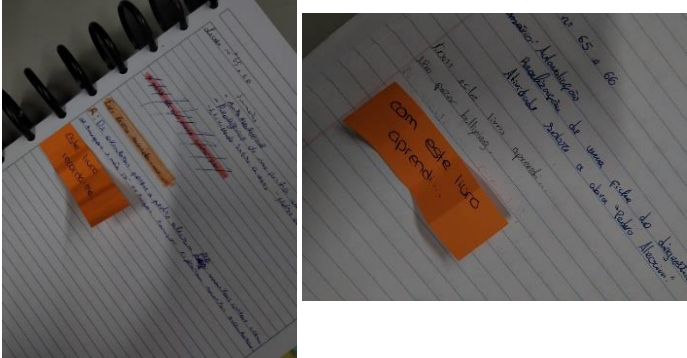


G refere que as pessoas psicopatas têm motivos para serem psicopatas, principalmente devido a acontecimentos de infância.

V, CR e AP respondem oralmente e de forma correta ao esquema.

Os alunos ficam muito entusiasmados com esta atividade e mostram muita vontade de dar a sua opinião

Horas	Descrição	Notas
05/02		
Turma: 6ºE		Português
10h35	Os alunos entram na sala e sentam-se. A estagiária escreve no quadro o sumário. Nesta primeira hora os alunos realizam a ficha de diagnóstico e preenchem a sua tabela de autoavaliação.	
11h30	<p>Metade da turma vai para a biblioteca para a hora da oficina de leitura.</p> <p>A estagiária questiona o RN sobre qual é o título deste livro novo e o mesmo responde corretamente.</p> <p>A SO começa a ler. Surge a palavra “presunçosa” e, como esta surgiu na ficha de diagnóstico, a estagiária pergunta o que significava. A RF diz que significa vaidosa.</p> <p>O ST lê de seguida. O RP lê de seguida e depara-se com dois nomes estrangeiros. A estagiária pergunta se os alunos conheciam esses nomes e o RP diz que não porque são chineses.</p> <p>A RF começa a ler. A estagiária pergunta o que é o inatingível e o S diz que é aquilo que não atingimos. A RAM e o RN comentam, através da ilustração, que a personagem não tem a barba até à cintura, como havia sido dito no texto.</p> <p>A W continua a ler, mas hesita porque não quer. A estagiária ajuda-a.</p> <p>A RY lê de seguida e o RP faz um comentário preconceituoso quanto aos nomes que surgem no texto.</p> <p>Uma funcionária entra para informar a professora que está uma mãe à sua espera para tratar de assuntos de direção de turma.</p> <p>A W pergunta o que significa “náufragos”. A estagiária explica o significado.</p> <p>O RN lê. Questiona o que significa um batráquio, mas ninguém sabe e a professora explica o que é. A estagiária ajuda o RN a pronunciar um nome estrangeiro. O ST e a W interrompem a aula porque estão a brincar com canetas.</p> <p>A RAM lê de seguida e o RN diz que gostava de continuar a ler.</p>	<p>O RN está bastante inquieto.</p> <p>Os alunos presentes na sala estão mais calmos e interessados na história.</p> <p>O RF está muito agitado.</p>
12h00	<p>Vem à sala uma professora entregar duas alunas: a A e a BIA. Estas estavam a ter um comportamento indecente na biblioteca.</p> <p>A professora ralha com a turma e explica a importância do projeto de leitura.</p> <p>O S lê de seguida e a estagiária vai para perto do RP porque o mesmo não se está a comportar.</p> <p>O T lê de seguida.</p>	

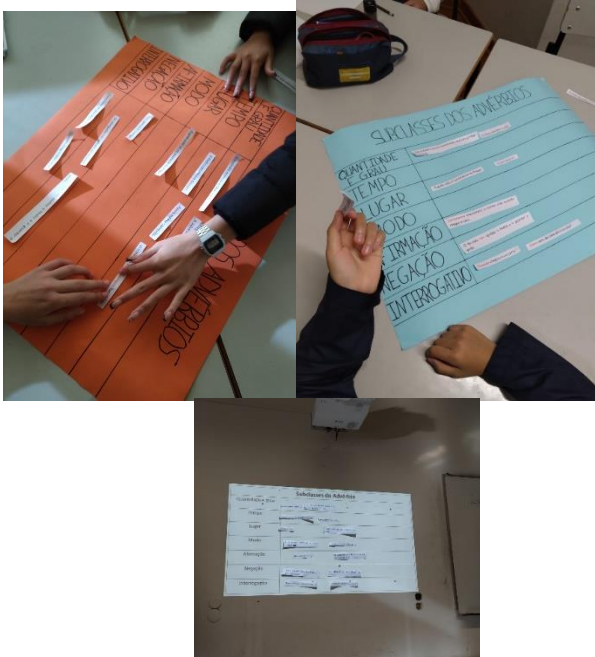
Horas	Descrição	Notas
06/02		
Turma: 6ºE		Português
08h48	<p>Alguns dos alunos encontram-se a realizar a ficha de verificação de leitura da obra Pedro Alecrim.</p> <p>A estagiária entrega a cada aluno um post-it com frases incompletas, a que os alunos devem responder, sobre a obra lida.</p> <p>M teve a frase “A minha personagem preferida é” a aluna escreveu Luís e explica que é porque era engraçado. Também teve a frase “A personagem com que mais me identifiquei é...” a M respondeu Nicolau porque ele era amigo do Pedro e ela também já viveu uma situação assim em que tinha uma amiga como o Nicolau.</p> <p>AC teve a frase “este livro recorda-me...” e ela respondeu que lhe recordava de aventuras porque era o que o Pedro Alecrim vivia com os amigos.</p> <p>K tinha “com este livro aprendi...” e a sua resposta foi que o Luís não tinha de fazer <i>bullying</i>.</p> <p>B tinha “com este livro aprendi...” e respondeu que é errado fazer <i>bullying</i>.</p> <p>G tinha “a parte de que mais gostei foi...” quando o Luís contou ao Pedro que os pais se tinham divorciado e eles ficaram grandes amigos.</p> <p>M também tirou a frase “Nesta história não gostei...” e responde que não gostou do livro no geral porque era uma seca. A estagiária pede que elabore mais a sua resposta, a aluna diz que não é o tipo de livro que goste porque o seu tipo de livros é de terror.</p> <p>A tem a frase “O final da história parece-me...” e o aluno não sabe o que responder. A estagiária dá-lhe outra frase “A parte de que mais gostei foi...” e o aluno também não sabe de nenhuma.</p> <p>AC é a única aluna que diz que gostou da história, todos os outros dizem que não gostaram porque era uma seca.</p> <p>M acha que foi Pedro Alecrim que escreveu a história e pergunta como é que ele se lembra de tudo o que viveu.</p>	<p>Os alunos têm dificuldade em justificar as suas opiniões e em desenvolver as suas respostas</p>
		

- 11h40** A estagiária mostra a imagem de uma ceifeira mecânica, nenhum dos alunos se lembra do nome.
- No mapa dos caminhos de ferro G consegue identificar a temática do mapa corretamente. Nenhum dos alunos se recorda que a viagem foi de Lisboa ao Carregado.
- Na imagem das vacinas a G diz que o doutor está a “dar a vacina da raiva”.
- A consegue identificar pela imagem o comboio a vapor.
- Na imagem da cirurgia, G diz que representa os direitos humanos e M fala sobre funerais. V pergunta se é o Passos Manuel, dizendo que ele fez uma revolução no ensino.
- K consegue identificar as três áreas representadas: Medicina, transportes e Agricultura.
- G coloca as imagens que pertencem aos transportes, AI as da medicina e M as da medicina.
- A estagiária questiona sobre as consequências destas transformações. V fala das importações, o que ajudou a desenvolver a economia.
- G consegue identificar que a população cresceu com todas estas alterações.
- M diz que a metade do século XIX começa no fim do século XVIII.



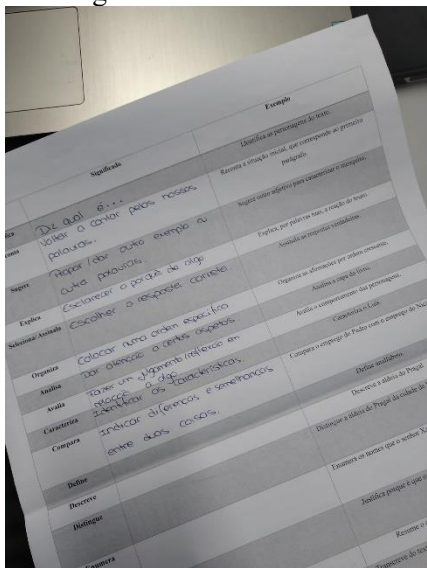
Horas	Descrição	Notas
19/02		
Turma: 6ºE		Português
10h30	<p>Os alunos passam o sumário.</p> <p>A W comenta que o Ulisses está diferente desde a última vez que o tinha visto, no 4.º ano, explicando que falou sobre ele nesse ano.</p> <p>O G distribui os guiões de leitura e a MA distribui os livros.</p> <p>Os alunos ficam inquietos porque veem um guião muito extenso, mas a estagiária explica que este guião vai acompanhá-los durante toda a obra, sendo por isso muito grande. Para além disso, a estagiária explica que o guião inclui atividades para antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. O guião tem, ainda, imagens que representam as várias tipologias de trabalho (grande grupo, pares, individual e escrito, pesquisa). Quando a estagiária menciona a imagem que representa o grande grupo o T pergunta se é com o colega do lado e a estagiária explica que é num grupo maior, ou com toda a turma.</p>	
10h40	<p>A estagiária pergunta onde fica a capa do livro e a W diz que fica à frente e tem um homem musculado. A BF diz que há um pato na capa, que a estagiária corrige dizendo que é um barco. O S diz que há um cavalo. O AL diz que vê o nome da autora. A estagiária explica que o seu livro é diferente porque é mais antigo e de outra editora.</p> <p>O ST diz que o cavalo é da guerra. O G diz que se vão esconder lá dentro. A BF diz que vão fugir dele.</p>	
10h50	<p>As estagiárias rondam a sala para observar as dificuldades dos alunos.</p> <p>O T diz que o Ulisses será um cavaleiro.</p> <p>O RP diz que será um conquistador.</p> <p>O G diz que será um guerreiro.</p> <p>A diz que é um poeta grego.</p> <p>A RAM diz que é o herói da história.</p>	
11h00	<p>A W lê o texto da biografia da autora e pergunta se o Ulisses não era um homem, sendo que confundiu a fotografia da autora com a personagem.</p> <p>A estagiária explica que vão responder às questões com o texto no quadro.</p> <p>As estagiárias rondam a sala e ajudam os alunos, especialmente o G e o T que ainda têm dificuldades de leitura.</p> <p>O RN responde à pergunta da cidade em que a autora nasceu e depois sai com a sua DT pois esta tem um recado para ele.</p> <p>A BF responde à quantidade de livros da autora corretamente.</p> <p>A estagiária pede para virarem o livro e pergunta o que é a sinopse. O S diz que é o resumo. A BF lê a sinopse.</p> <p>A estagiária pergunta se o que lá está é parecido com o que tinham previsto e a maioria dos alunos diz “mais ou menos”.</p> <p>Alguns alunos confundem Ulisses com Homero.</p> <p>A W refere que o ciclope é “aquilo das bicicletas”. O R diz que na história vão surgir ciclopes, sereias e guerras.</p> <p>Os alunos fazem o intervalo e ficam muito agitados.</p> <p>No momento de voltar do intervalo, o RN está no telefone e a estagiária pede para ele o guardar. Após vários avisos, o aluno guarda-o.</p>	

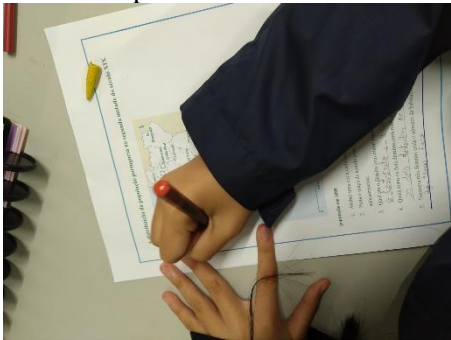

	<p>Os alunos veem o vídeo, mas como o som do projetor não funciona ouve-se mal. A estagiária pede aos alunos que ouviram bem o vídeo para explicarem aos restantes.</p> <p>A M e o G, por estarem perto do projetor, explicam as informações do vídeo.</p> <p>Os alunos realizam, em grande grupo, as questões relacionadas com o vídeo.</p>	
11h35	<p>A estagiária pede aos alunos para guardarem tudo e deixarem apenas a obra em cima da mesa.</p> <p>A estagiária explica que hoje vai fazer a oficina de leitura de forma diferente, lendo em silêncio primeiro e, só depois, em voz alta. Os alunos leem e vão questionando algumas palavras que não conhecem: “Telémaco”, “charrua” “Ítaca”.</p> <p>O G vai à casa de banho e, quando volta, tenta ler.</p> <p>Após 10 minutos pede para a RF ler a introdução. A M lê de seguida, apesar de, inicialmente, se recusar. O K lê de seguida.</p> <p>A estagiária questiona o que é vigoroso e alguns alunos respondem “Valente”.</p> <p>A estagiária pergunta por que razão surgiu a guerra e pergunta o que será que o Ulisses fará perante essa guerra. Alguns alunos respondem “vai fingir que estava louco”.</p> <p>O ST lê o resto da página. A estagiária coloca o <i>Kahoot</i> sobre as páginas lidas.</p> <p>Os alunos ficam muito entusiasmados com o <i>Kahoot</i> e, quando terminam, a estagiária faz a correção das perguntas, explicando o porquê.</p> <p>Quando terminam a correção, pede aos alunos que leiam para si mesmos até tocar.</p>	

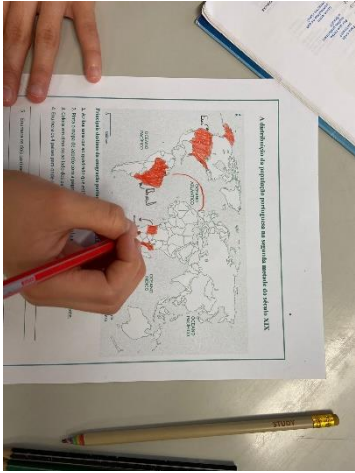
Horas	Descrição	Notas
20/02		
Turma: 6ªA		Português
08h40	<p>A estagiária começa por projetar frases que contêm advérbios em cores diferentes. Os alunos fazem a leitura das frases.</p> <p>M. diz que cada frase tem um advérbio.</p> <p>I refere que as palavras fazem com que a frase tenha mais sentido.</p> <p>A estagiária explica que os advérbios modificam o sentido da frase. Para que os alunos compreendam retira os advérbios da frase.</p> <p>Questiona os alunos o que significa não variar em género nem em número. M diz que o género é masculino e feminino e I diz que o número é plural e singular.</p> <p>V diz que conhece as classes dos adjetivos, nomes, verbos e determinantes.</p> <p>K, S, AR e F conseguem identificar a função de cada advérbio.</p> <p>A estagiária expõe no quadro o nome dos alunos que irão ficar nos dois grupos e distribui o material para realizarem o trabalho.</p> <p>Antes de começar o trabalho de grupo, a estagiária relembra como se deve trabalhar em grupo.</p> <p>Os alunos trabalham de forma calma e em cooperação.</p> <p>Quando terminam o trabalho em grupo, a estagiária faz a sistematização do exercício e explica melhor as subclasses em que os alunos demonstraram mais dificuldades.</p>	<p>Os alunos demonstraram mais dificuldade na subclasse de modo.</p> <p>Os alunos começam a dispersar no momento de correção do exercício</p>
		

09h20 A estagiária organiza a turma em pares e pede-lhes que voltem a realizar a ficha de diagnóstico.
 Quando fazemos a correção da ficha em grande grupo é possível perceber que os alunos melhoraram a sua forma de resposta. Fazer o trabalho a pares ajudou a que os alunos reconhecessem alguns dos seus erros e respondessem de forma mais correta.
 O aluno R chateia-se com o resto da turma e sai devido a uma crise

09h57 Inicia-se o trabalho com os verbos introdutórios.
 Os alunos revelam que fizeram um trabalho idêntico na aula de matemática.
 A tabela contém, de um lado, os diferentes verbos introdutórios e, do outro, exemplos de questões.
 Identificar- G diz que é identificar algo ou alguma coisa. I diz “dizer qualquer coisa”
 Reconta- CF diz contar de novo as palavras do exercício anterior. I diz que é para repetir. G diz “voltar a contar o que aconteceu”.
 Sugere- M diz “dar um conselho à pessoa”, I diz “dá um nome”, G diz “dar uma explicação”
 Explica- G “dizer por palavras nossas”, I “falar sobre”, C diz “explicar qualquer coisa”. M diz que “explica o porquê da sua resposta”.
 Seleciona- G “Diz qual é a resposta certa”, M “escolher a resposta certa”.
 Organiza- AR diz “ordem, ordenação”,
 Analisa- C “olharmos, analisarmos, ver as coisas importantes”. M “reparar nos pequenos detalhes”.
 Avalia- AR “avaliar o nosso comportamento”, I “dar uma nota”, M “dizer a tua opinião”, I “criticar alguma coisa”.
 Caracteriza- G “dizer como algo ou alguém é”, M diz “identificar” e I completa com “as características”.
 Compara- G “diferença de uma coisa para a outra”. V “encontrar algo paralelo entre coisas iguais e diferentes”.




Horas	Descrição	Notas
20/02		
Turma: 6ªA		HGP
11h25	<p>A estagiária começa por escrever o sumário no quadro.</p> <p>Na aula anterior existiram muitos alunos a faltar e, por isso, a estagiária relembra os conceitos abordados relacionados com o crescimento da população. As alunas M., I. e G. vão ajudando a lembrar as áreas abordadas na sessão anterior.</p> <p>A estagiária solicita que abram o manual na página 83 que contém um documento sobre o abandono dos campos e M. voluntaria-se para fazer a sua leitura.</p> <p>Quando os alunos são questionados sobre o que aprenderam ao ler o texto V refere que conheceu novas palavras. G diz que as pessoas abandonaram os campos e foram viver para a cidade porque os alimentos estavam estragados.</p> <p>A estagiária faz uma explicação, por partes, do que é abordado no documento.</p> <p>I identifica a frase correspondente ao êxodo rural, mas não é capaz de identificar o nome do movimento. AR consegue identificar.</p> <p>A estagiária explica o que se entende por este conceito, mas C não entende e volta a questionar.</p> <p>Quando os alunos são informados que irão trabalhar em grupos já definidos mostram alguma relutância em fazê-lo.</p> <p>Dos quatro grupos formados, dois irão fazer o trabalho sobre a emigração e os outros dois sobre o êxodo rural.</p> <p>A estagiária projeta os mapas que estão nas fichas e explica aos alunos como devem proceder para a realização das mesmas.</p> <p>É dado tempo para que os grupos realizem as fichas.</p> <p>De seguida, a aluna C vai apresentar o mapa realizado pelo seu grupo e CF apresenta as respostas relacionadas com a emigração.</p> <p>Em relação ao êxodo rural, I apresenta o mapa e G as respostas.</p> <p>Como forma de síntese a estagiária pede que enumerem as razões que para o êxodo rural e a emigração.</p> <p>AR diz que as pessoas procuram melhores condições e C diz que procuram melhores oportunidades.</p>	
		

Horas	Descrição	Notas
21/02		
Turma: 6ºE		HGP
09h30	<p>A estagiária começa por escrever o sumário no quadro. De seguida, começa a relembrar os conteúdos da aula anterior: o crescimento populacional. Após isto, pede aos alunos para abrir o manual na página 83 e pede ao R para ler o documento 5. De seguida, analisam o documento, o S diz que o movimento do país para fora é a emigração e o RP diz que o movimento dos campos para as cidades é o Êxodo Rural.</p> <p>A estagiária avisa os alunos que, para trabalhar estes conceitos, vão realizar um guião de trabalho com mapas. Para isso, devem juntar-se em grupos já selecionados pela estagiária. A estagiária pergunta quais são as regras para trabalhar em grupo e o T diz que devem tentar falar baixo, o S diz que devem todos trabalhar e saber dar a sua opinião e a BR acrescenta que devem respeitar as opiniões dos outros.</p> <p>A estagiária distribui pelos grupos os guiões e diz que podem começar a trabalhar.</p>  <p>Inicialmente o grupo da RAM está muito agitado por não concordarem uns com os outros, mas depois de a estagiária conversar com este grupo, acabam por acalmar.</p> <p>Quando começam a terminar os guiões, os grupos começam a ficar agitados. Quando todos terminam, a estagiária pede aos alunos que estão de costas para o quadro se virarem. Os alunos continuam muito agitados, mas a estagiária só continua quando há silêncio.</p>	
10h00	<p>Pede ao K de um dos grupos do êxodo rural para vir ao quadro apresentar o seu trabalho. O aluno está muito tímido, mas acaba por conseguir.</p> <p>De seguida, vem a BIA apresentar o seu guião da emigração e responde às questões corretamente.</p> <p>Por fim, a estagiária coloca no quadro uma questão que os alunos devem procurar no manual. A BF vem ao quadro colocar a resposta.</p> <p>A estagiária diz aos alunos para arrumarem a sala como estava antes.</p>	

Horas	Descrição	Notas
22/02		
Turma: 6ºE		Português
10h30	A estagiária começa por escrever o sumário e os alunos vão passando o mesmo. A estagiária faz a chamada.	
10h45	Os alunos voltam a realizar a ficha de diagnóstico, a pares. O G reclama porque não quer fazer a ficha novamente. A M chega atrasada, acompanhada da auxiliar. Os alunos realizam a ficha e a estagiária ronda a sala para ver as dificuldades que surgem. Alguns dos alunos (MA e G; S e R) tem dificuldade na questão de resumir o primeiro parágrafo do texto em 15 palavras.	Existe burburinho de trabalho, mas os alunos estão calmos.
11h00	A estagiária diz que têm de terminar porque já passaram 15 minutos. A BR responde corretamente à primeira questão. A estagiária avisa os alunos que a questão do resumo do primeiro parágrafo. A RAM dá uma resposta corretamente. O RP também dá uma hipótese. Na pergunta do adjetivo a RAM diz vaidoso, o T diz desumilde. A estagiária avisa os alunos que tiveram muita dificuldade a procurar palavras no dicionário. A respondeu “o touro não se preocupou com a presença do mosquito”. A RAM dá uma resposta mais completa por explicar que o mosquito era muito leve e pequeno. A maioria dos alunos acertaram nas lições de moral. O RN responde. O RP vem ao quadro organizar as frases e está correto. A responde à pergunta 1.7. mas surge um toque de telemóvel que deixa a turma agitada. A MA diz que o touro já devia estar habituado a outros mosquitos. A RAM diz que o touro não ficou incomodado porque o mosquito era tão pequeno que não sentiu. O S lê a última pergunta e dá a sua opinião.	
	Exame de acuidade visual.	

11h55	<p>Os alunos voltam à sala e realizam o exercício da tabela dos verbos.</p> <p>Reconta: A W diz que é dizer a história em resumo A BR diz que é voltar a contar.</p> <p>Sugere: O RN diz “dizer outro parecido” A RAM diz que é dar outro exemplo</p> <p>Explica: O T diz que é contar. O S diz justificar. A A diz explicar o porquê.</p> <p>Seleciona/ Assinala: O RP diz pôe. A BIR diz optar.</p> <p>Organiza: A BF diz pôr em ordem.</p> <p>Analisa: A BIR diz que é para ver O RP diz para ver os pormenores.</p> <p>Avalia: O RN diz dar uma nota. A A diz que é dizer como ele estava.</p> <p>Caracteriza: A W diz dizer como ele é. A BR diz que é as características.</p> <p>Compara: A MA diz que é as diferenças e o que há em comum.</p> <p>Define: A F diz que é dizer o significado.</p> <p>Descrever: O R diz que é explicar o que aconteceu.</p> <p>Distingue: A RAM diz que é diferenciar as coisas diferentes.</p> <p>Enumera: No enumerar, os alunos têm dificuldade. A estagiária recorda os recursos expressivos, nomeadamente a enumeração.</p> <p>Justifica: O RP diz dizer porquê. A BF diz que é dizer.</p> <p>Resume: O ST diz que é escrever por outras palavras</p> <p>Transcreve: A BIA diz que é com aspas.</p>
-------	---

Horas	Descrição	Notas
22/02		
Turma: 6ºE		HGP
13h30	<p>Os alunos sentam-se, mas estão agitados porque a sala está diferente. A estagiária recorda os conceitos das aulas anteriores. O AL diz “meios de transporte”. A RF diz “a indústria”. O RP diz “a agricultura”.</p> <p>A estagiária pergunta quais eram os grupos sociais que existiam. Alguns alunos referem os grupos privilegiados e não privilegiados.</p> <p>A estagiária diz que vão voltar ainda mais na matéria, até à revolução francesa e do porquê de se terem revoltado.</p> <p>Pergunta o que é ter um rei absoluto: A W diz que é um rei que não gostava dos outros. A B diz que é um rei que exercia todos os poderes.</p> <p>A estagiária fala sobre os ideais franceses, explicando o que significa cada um (liberdade, igualdade e fraternidade). De seguida, a estagiária fala sobre estes ideais se terem espalhado por toda a Europa, incluindo Portugal.</p> <p>A estagiária indica que, em Portugal, deu-se a revolução liberal em 1820. Apenas em 1822 se aprovou a constituição e pergunta se os alunos sabem o que é uma constituição. A BR diz que é um documento com as regras de um país.</p>	
13h45	<p>Os alunos vão para os respetivos grupos e a estagiária pergunta o que é uma assembleia. A W diz que conhece a Assembleia da República. A estagiária fala sobre as eleições do dia 10 de março. De seguida, explica que vão realizar uma assembleia e representar os grupos sociais.</p> <p>Para isto, a estagiária explica que devem ler os documentos e analisar as imagens. Os alunos não começam logo a ler porque não perceberam porque estão a ler. Quando finalmente começam a ler, os grupos não estão a funcionar muito bem.</p> <p>O grupo dos burgueses termina de ler e o G não percebeu o que foi lido.</p>	
14h05	<p>A estagiária entrega aos alunos o restante guião com as perguntas. Os alunos estão mais focados. O RN está a participar bem e com interesse.</p> <p>O grupo do Clero tem alguma dificuldade em encontrar a personalidade que é do clero. O RP indica a personagem correta.</p> <p>Surge a imagem da pirâmide e o G diz que é o Tio Patinhas que está no topo, remetendo ao símbolo do dinheiro. O RP diz que é o rei. Depois de algumas perguntas, acaba por perceber que é a burguesia.</p>	
14h30	<p>Após todos os grupos terminarem, a estagiária pede a atenção da turma. Explica que vão ter de preparar a sua comunicação.</p> <p>No grupo da nobreza o Sebastião quer fazer tudo, deixando os colegas sem poder fazer nada.</p> <p>Os grupos já não estão muito investidos e têm conversas paralelas uns com os outros. O grupo dos burgueses está muito agitado.</p>	

Horas	Descrição	Notas
23/02		
Turma: 6ªA		HGP
08h40	<p>Os alunos indicaram quais eram os grupos sociais existentes no século XIX.</p> <p>A estagiária questiona o que é a revolução francesa e que razões estavam na origem desta revolução.</p> <p>G diz que em França existia um rei, mas não se lembra o nome. I diz que é um rei absolutista.</p> <p>R diz que as pessoas se revoltaram pela comida. G diz que na revolução eles lutaram pelos seus direitos.</p> <p>I refere os três ideais da revolução francesa: liberdade, igualdade e fraternidade.</p> <p>C relaciona o que estão a falar com o bloqueio continental.</p> <p>CF refere que a revolução liberal em Portugal aconteceu em 1820.</p> <p>A estagiária questiona o que é a Constituição, mas nenhum dos alunos sabe o que é.</p> <p>A estagiária pergunta porque é que acham que se vão dividir em 4 grupos e G diz que é porque vão representar os 4 grupos sociais.</p> <p>É entregue a cada grupo um guião de pesquisa e são dados 15 minutos para lerem os documentos.</p> <p>Ao fim deste tempo é distribuído um guião de trabalho com perguntas sobre o respetivo grupo social.</p>	

Horas	Descrição	
23/02		
Turma: 6ªA		Português
10h37	<p>A estagiária solicita aos alunos que passem o sumário.</p> <p>R mostra muito conhecimento sobre Ulisses.</p> <p>V diz que é uma obra da Grécia.</p> <p>A estagiária pede que os alunos abram o caderno e escrevam a sua análise da capa. Para esta atividade dá 5 minutos.</p> <p>Em grande grupo os alunos partilham a análise que fizeram.</p> <p>K identifica o título e a escritora. F fala sobre as ilustrações. B identifica a editora.</p> <p>F distribui os guiões de leitura e a estagiária dá algumas informações relativas ao guião.</p> <p>A estagiária projeta a biografia da autora e pede a A e B que leiam.</p> <p>Depois da leitura os alunos respondem às questões individualmente no caderno.</p> <p>As respostas são corrigidas no quadro. Os alunos respondem a todas as perguntas corretamente.</p> <p>I diz que a contracapa se chama “anticapa”.</p> <p>Nenhum dos alunos conseguem identificar que o resumo se chama “sinopse”.</p> <p>K lê a sinopse.</p> <p>M diz que Homero foi rei de Itália e B corrige-a dizendo que é um poeta grego. R acrescenta que Homero escreveu dois poemas: Odisseia e Ilíada.</p> <p>A estagiária introduz o vídeo de contextualização histórica. O vídeo é passado duas vezes para que os alunos respondam a perguntas V ou F.</p> <p>K, R, I e F correspondem corretamente às questões.</p> <p>A estagiária dá 10 minutos para os alunos lerem em silêncio as primeiras 11 páginas da obra.</p> <p>V, M, B, F, AC e AR leem em voz alta.</p> <p>A estagiária vai fazendo questões enquanto os alunos vão lendo.</p>	

Horas	Descrição	Notas
26/02		
Turma: 6ºE		Português
10h30	Os alunos entram e sentam-se. A estagiária escreve o sumário no quadro. Os alunos vão passando o sumário e a estagiária pede para, à medida que vão acabando de passar, comecem a ler a partir da página 12 até à 18.	
10h45	Os alunos vão lendo e surge uma funcionária da biblioteca a pedir dois livros do Ulisses para uma outra turma. A estagiária informa que devem começar a fazer o guião de leitura. Explica à F, que não esteve cá na aula passada, como funciona o guião. Os alunos vão perguntando se Ulisses foi real ou não, pois não têm a certeza. A MA vem ao quadro resolver o exercício e fá-lo corretamente. Os alunos que não tinham conseguido, passam a resposta certa. De seguida, a estagiária pede aos alunos para resolverem as próximas duas questões. Alguns alunos não conseguem encontrar a informação no livro pedida numa das questões.	Alguns alunos ficam muito agitados por terem de partilhar o livro e o guião.
11h05	O RN lê a pergunta e dá a resposta corretamente. A W lê a terceira pergunta e dá a resposta correta. A estagiária dá um minuto para copiarem a resposta. A estagiária pede para virarem a página e recorda os símbolos do guião de leitura. O RP diz que é para fazer em grande grupo. O T lê a quarta questão e a RAM responde corretamente. O ST lê a quinta questão e quer responder imediatamente. Diz que pegava num barco e corria. A BR pedia ajuda aos deuses gregos. O G diz que chamava o ciclope. O RN diz que ia à luta e o AL diz que o ajudava. O S diz que se escondia numa gruta. A estagiária dá 5 minutos para resolverem a questão 6 e 7 no caderno, individualmente. Alguns alunos não fazem o trabalho por preguiça.	Os alunos estão muito agitados.

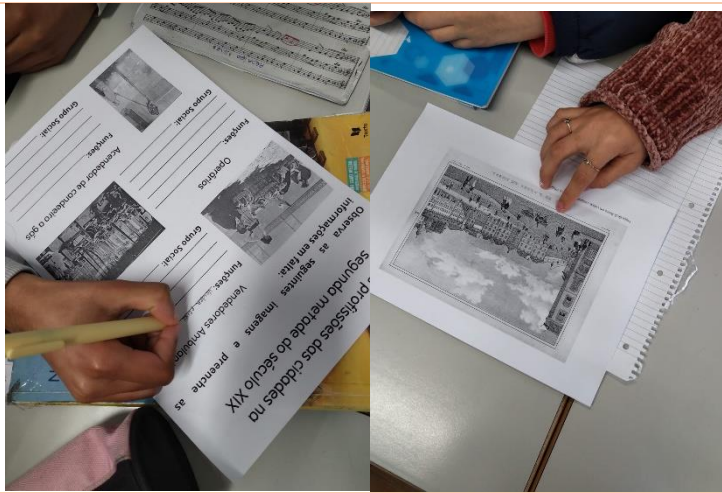
11h25	<p>A estagiária informa os alunos que terão teste de história no dia 7. Os alunos que ficam na sala começam a ler da página 18. A BIA começa a ler. A estagiária pergunta que acontecimento histórico está representado e a BIA diz “os descobrimentos.”</p> <p>A MA lê de seguida. A estagiária pergunta o que será a Ciclopeia. A estagiária pergunta “ciclópico e gigantesco são o quê?” A BR diz que são sinónimos.</p> <p>O K é o seguinte a ler. O AL começa a ler e, no livro é feita a questão “os ciclopes existiam?” Os alunos dizem que não existiam. A MA diz que eram da mitologia grega. A estagiária explica que, nesta altura, os marinheiros criavam nas suas cabeças estes monstros para lidarem com as dificuldades marinhas.</p> <p>A BIR lê de seguida. A BR diz que os marinheiros estavam alucinados, ou então os troianos colocaram lá o ciclope para dificultar a vida aos marinheiros. A estagiária pergunta quando encontram o “mais forte de todos” no texto, qual é o grau do adjetivo. A BR responde corretamente.</p>
11h45	<p>A estagiária pergunta à F o que será que significa ter mau génio. Com ajuda, a aluna diz que é ter mau feitio.</p> <p>O RN chega da biblioteca porque se estava a portar mal. Senta-se à frente da estagiária e segue a leitura, calado.</p> <p>A estagiária recapitula o que foi lido aqui. A A lê de seguida.</p> <p>O G lê com a ajuda da estagiária. A estagiária pergunta o que é a ceia. A MA diz que é o que comemos depois do jantar.</p> <p>O G não sabe o que é ordenhar uma ovelha e o AL diz que é tirar o leite da ovelha. Isto gera uma conversa entre os alunos porque nem todos sabiam que as ovelhas davam leite. O G continua a ler.</p> <p>O RN lê de seguida, apesar de não querer muito. O RN lê de forma muito expressiva. A estagiária pergunta porque comparam os humanos com uvas ou bonecos. Os alunos respondem que é porque, ao pé do ciclope, são muito pequenos.</p> <p>A BF lê de seguida. A BR lê as falas do Polifemo. De seguida lê a A. A BIR lê de seguida.</p> <p>A estagiária pede para arrumarem as coisas e recolherem os livros.</p>

Horas	Descrição	Notas
27/02		
Turma: 6ºA		Português
08h30	<p>A estagiária coloca o sumário no quadro.</p> <p>Explica aos alunos que irá fornecer um texto com lacunas e que terão de colocar nesses espaços uma palavra que faça sentido.</p> <p>Os alunos terminam o exercício rapidamente.</p> <p>Os alunos vão dizendo diferentes palavras, muitas vezes essas palavras não fazem sentido no decorrer da frase.</p> <p>Na frase “a vida era uma constante alegria ____ todos os seus habitantes”, nenhum aluno conseguiu chegar ao para.</p> <p>V consegue identificar corretamente a preposição “pelo”.</p> <p>A quer responder, mas coloca “aos” campos e está incorretamente.</p> <p>A estagiária escreve no quadro as diferentes palavras que foram sendo utilizadas. Questiona a que classe de palavras pertencem e A e CF respondem preposições.</p> <p>Volta a questionar o que é ser uma palavra invariável e nenhum dos alunos se recorda.</p> <p>De seguida, K diz que não variam em género nem em número.</p> <p>No quadro é projetada a frase “O aluno foi a correr para a sala”. A estagiária explica que existem palavras que pertencem às preposições e aos determinantes e, por isso, podem surgir dúvidas entre a classe a que pertencem.</p> <p>Pede ao aluno F que coloque a frase no plural, no quadro. F escreve “os alunos correram para a sala”. A estagiária explica que tem de colocar toda a frase, não retirando palavras.</p> <p>A faz um levantamento das palavras que variaram “foram”, “os”, “as” e “salas”.</p> <p>A estagiária sublinha os determinantes e preposições na frase. A rosa coloca as palavras que variaram e a verde as que não mudaram. Faz assim a ligação entre determinantes e preposições</p>	<p>Os alunos demonstram alguma dificuldade em compreender que palavras devem colocar</p>

<p>09h00</p>	<p>A estagiária projeta no quadro a síntese das preposições, bem como, o quadro das preposições simples em ordem alfabética.</p> <p>A estagiária explica que por ordem alfabética permite decorar melhor. Quando os alunos terminam de escrever a síntese a estagiária apresenta as contrações das preposições.</p> <p>Explica-lhes que irão fazer a junção das palavras como se fossem contas.</p> <p>Dá dois exemplos, pedindo ajuda aos alunos para perceber como fica “a+a= à”, responde I.</p> <p>De seguida, vão fazendo oralmente a junção das preposições e a estagiária vai escrevendo no quadro a palavra que originam.</p> <p>“de + a” F responde da. “de+ aquela” G responde daquela.</p> <p>S responde que “de + isto” fica disto.</p> <p>A estagiária mostra o resultado das primeiras contrações (a e de).</p> <p>A identifica que “em + a” fica na. Os alunos demonstram dificuldade em compreender estas contrações.</p> <p>F diz que “por + a” dá para. Como forma de ajuda a estagiária diz “Eu vou ao Algarve por a autoestrada” e, assim, I consegue perceber que fica pela.</p> <p>Os alunos fazem, no caderno, um exercício para completar o texto com as contrações de preposições.</p> <p>AR, B, K, G, CF, I, F, V, AC respondem corretamente às contrações.</p> <p>A não consegue fazer a contração de “a + aquele”.</p> <p>Como os alunos não compreendem bem o segundo exercício a estagiária faz a primeira alínea em conjunto para explicar como devem proceder.</p>	<p>Todos os alunos da turma se mostram muito participativos. Na resolução dos exercícios é possível perceber que adquiriram os conhecimentos pretendidos</p>
<p>09h40</p>	<p>A estagiária distribui os guiões e os livros do Ulisses.</p> <p>São lembrados os símbolos que estão no guião.</p> <p>Os alunos demonstram dificuldade em perceber se Homero é realidade ou Mitologia.</p> <p>No geral, os alunos compreendem o que é solicitado pelo exercício.</p> <p>V explica que também se acredita que Homero não existiu, era um pseudónimo para várias pessoas que escreviam.</p> <p>I responde que o narrador se dirige a “nós”, a estagiária tenta que chegue à palavra “leitores”.</p> <p>CF responde corretamente à pergunta 3.</p> <p>Em grande grupo identificam o motivo que levou à guerra entre gregos e troianos.</p> <p>Quando questionados sobre o que fariam se quisessem fugir à guerra V diz que iria mandar os seus guerreiros mais fortes e ele ficaria em casa.</p> <p>I diz que se iria maquilhar e compraria uma peruca, iria fingir que era um palhaço e ficava a entreter as pessoas.</p> <p>AR diz que apanhava um avião, demonstrando falta de conhecimento temporal da história em causa.</p> <p>F responde à questão “Descreve, por palavras tuas, o plano de Ulisses para ganhar a guerra”. O aluno responde incorretamente à questão, diz que os guerreiros levaram aviões e tanques. B responde de forma completa e correta.</p> <p>A enumera as três soluções sugeridas pelos troianos para fazer ao cavalo.</p>	

Horas	Descrição	Notas
	27/02	
	Turma: 6ºA	História
11h20	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro.</p> <p>A estagiária relaciona a modernização das cidades com os divertimentos mais comuns na segunda metade do século XIX.</p> <p>Explica que irão realizar uma ficha de trabalho sobre cinemas. V questiona se vão aprender sobre o Charlie Chaplin.</p> <p>Explica que terão de realizar uma ficha de trabalho onde vão realizar uma descrição das imagens de diferentes cinemas.</p> <p>C questiona se o Hard Rock não é uma loja e a estagiária explica que as funções do espaço mudaram.</p> <p>Os alunos demonstram muita curiosidade e motivação em realizar a ficha de trabalho.</p> <p>A estagiária entrega a segunda ficha de trabalho e solicita aos alunos que a façam a pares.</p>	

Horas	Descrição	Notas
	28/02	
	Turma: 6ºE	História
09h30	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro.</p> <p>A estagiária começa por falar sobre a modernização das cidades. Pergunta quais são as cidades principais para as quais as pessoas se deslocavam. A W diz Lisboa e Porto.</p> <p>A estagiária diz que vai colocar os grupos no quadro e que os alunos devem deslocar-se para os mesmos.</p> <p>A estagiária começa por explicar aquilo que terão de fazer em grupo, comparando as imagens de 1840 e 1912.</p>	
09h40	<p>Os grupos começam a trabalhar.</p> <p>Quando terminam, a estagiária pede, grupo a grupo, para dizerem uma diferença. O grupo do K menciona as fábricas. O grupo do RP diz os passeios calçadados. O ST diz que são passeios com pedras. O grupo do T diz casas mais modernizadas. O grupo da A diz o surgimento dos transportes públicos. O grupo do RN diz as roupas, mas a estagiária diz que isso não tem a ver com a modernização das cidades. De seguida, o mesmo diz a eletricidade dos candeeiros. A W acrescenta as linhas de ferro.</p> <p>O grupo da A menciona o facto de a cidade estar desorganizada.</p> <p>A estagiária menciona que encontrou uma modernização que eles não conseguiram encontrar. As linhas telefónicas.</p> <p>A estagiária explica que para esta modernização, foi necessário o surgimento de novas profissões. Para compreenderem melhor como funcionava a dinâmica das profissões, os alunos resolvem um guião com as funções e o grupo social a que pertenciam.</p> <p>Os alunos começam o trabalho em grupo.</p>	



10h08 A estagiária pede aos alunos para começarem a arrumar a sala como estava.

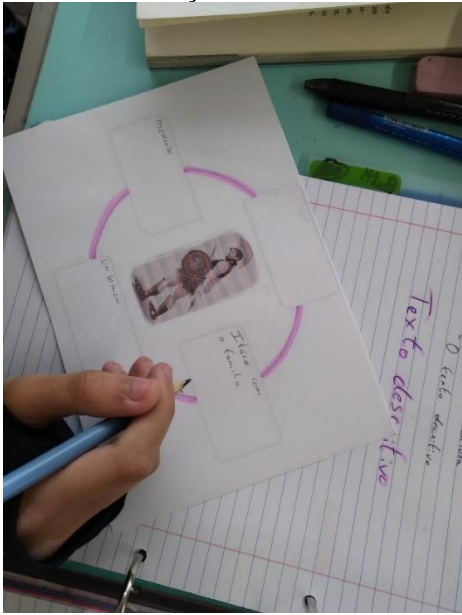
	<p>detalhes sobre o cavalo de troia. Os alunos passam a resposta completa. O RP lê a questão 7 e responde de forma completa.</p> <p>De seguida, a estagiária passa para a pergunta 8 e o G diz que o Ulisses era o destruidor de Troia. A estagiária relembra o símbolo dos pares. Explica que devem tentar perceber uma sugestão. A BIA diz que Ítaca é muito longe. O S diz que vai encontrar contratempos no caminho. O RN diz que ele vai morrer. A W diz que ele vai encontrar outra guerra noutra país.</p>	
12h00	<p>A estagiária diz para fazerem a 10 e a 11. Após algum tempo, os alunos vêm à frente para mostrar os seus desenhos do Ulisses. A RAM mostra o seu desenho. Os alunos ficam um pouco agitados. O RP, a W e o RN mostram, também os seus desenhos.</p>	

Horas	Descrição	Notas
29/02		
Turma: 6ºE		História
13h40	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro e começa por lembrar o que já sabiam sobre os grupos sociais, referindo as suas profissões. De seguida, explica que vão falar sobre o dia-a-dia destes grupos e, para isso, vão assistir um vídeo sobre o tema.</p>	
13h50	<p>Depois de verem o vídeo, a estagiária pergunta o que se recordam quanto à alimentação, ao vestuário, aos tempos livres e aos empregos.</p> <p>A BF fala sobre a alimentação. O RP, a BIR e a R referem o vestuário. Quanto aos tempos livres a R diz que iam às termas. O S diz que o povo passava o tempo livre em festas religiosas e na rua. O ST diz que a burguesia eram banqueiros e diz que o povo eram os camponeses ou operários.</p> <p>A estagiária pergunta se há mais algum tópico importante. Refere a habitação. A BF diz que o povo morava em bairros pobres.</p> <p>A W diz que não sabia que os burgueses iam à praia.</p> <p>A estagiária pede aos alunos para abrir o manual na página 90 e pede para lerem em silêncio relativamente ao proletariado.</p>	
14h05	<p>Depois de lerem, a estagiária pergunta à R para resumir aquilo que leram. A estagiária vai explicando aquilo que foi lido por outras palavras. Vai fazendo perguntas sobre o texto lido.</p> <p>A estagiária informa que vai mostrar outro vídeo que mostra o lado de um operário e o lado de um dono de uma fábrica.</p> <p>Depois de verem o vídeo, a estagiária faz questões sobre o mesmo.</p> <p>Antes de tocar para o intervalo, a estagiária entrega aos alunos uma ficha sobre ser criança no século XIX. Pede para que leiam o texto e, se terminarem antes de tocar, para começarem a olhar para as perguntas.</p>	
14h30	<p>Depois do intervalo, a estagiária informa os alunos que devem continuar a fazer a ficha.</p> <p>Após a maioria terminar, a estagiária explica que devem escrever um texto sobre as diferenças entre ser uma criança da burguesia e do povo.</p>	
15h00	<p>A estagiária diz aos alunos para se despacharem, porque tem uma atividade final que gostaria de fazer.</p> <p>Passado algum tempo, a estagiária junta os alunos que já terminaram e dá-lhes as indicações para o role-play.</p>	

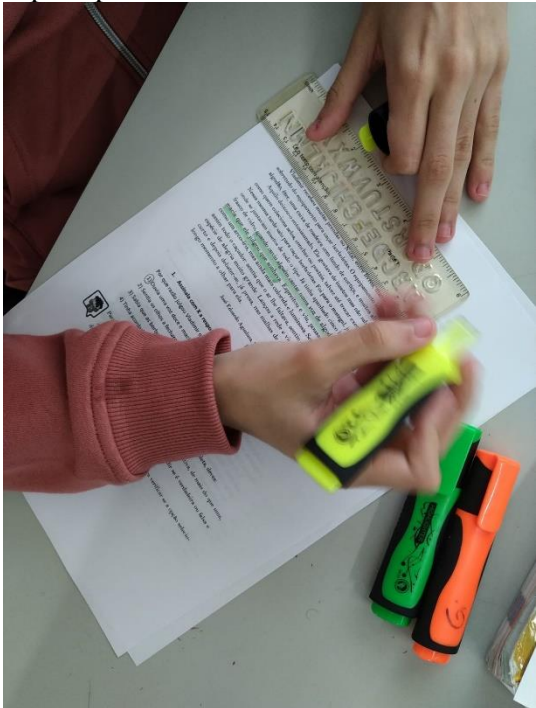
Quando faltam 5 minutos para tocar, a estagiária chama os alunos que foram lá fora preparar o role-play, mas a turma está demasiado agitada e a estagiária para a turma e dá-lhes um sermão sobre a falta de respeito. O grupo acalma-se e vem à frente mostrar a sua apresentação.	
--	--

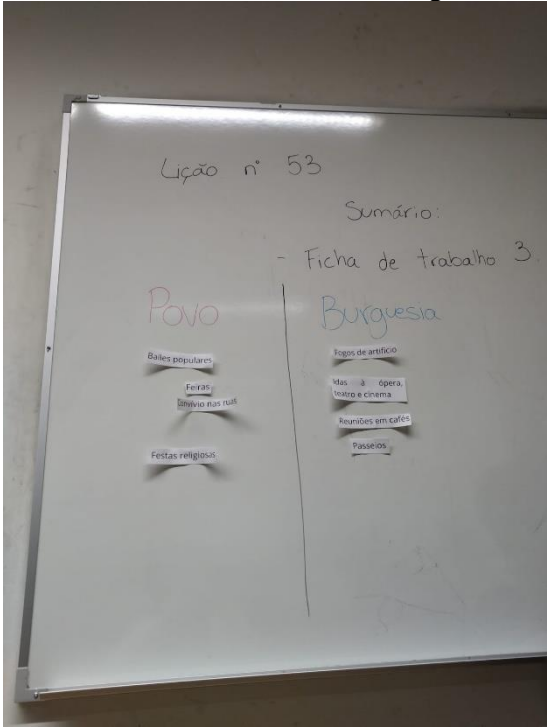
Horas	Descrição	Notas
01/03		
Turma: 6ªA		História
08h30	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro.</p> <p>A estagiária recorda o que estiveram a fazer na aula anterior e relaciona o trabalho com os cinemas com a modernização das cidades.</p> <p>É projetada no quadro uma imagem de Lisboa onde estão numeradas diversas modernizações que aconteceram na cidade.</p> <p>Solicita aos alunos que, no caderno, coloquem à frente de cada número a respetiva modernização.</p> <p>Os alunos demonstram dificuldade em compreender a atividade e em encontrar o nome da modernização.</p> <p>Nenhum dos alunos consegue identificar as linhas telefónicas, todos acham que são fios de eletricidade.</p> <p>Quando a estagiária questiona o que existia antes da eletricidade, os alunos respondem velas, fósforos e lanternas.</p> <p>Conseguem identificar corretamente os transportes públicos.</p> <p>De seguida, a estagiária pede que realizem dois exercícios do manual.</p> <p>M responde corretamente à primeira questão.</p> <p>A responde à segunda de forma incompleta. CF completa falando dos transportes públicos.</p> <p>A estagiária relaciona as modernizações com as novas profissões que surgiram nas cidades. Entrega a cada par uma ficha com imagens de profissões e o respetivo nome. Pede aos alunos que escrevam a função de cada profissão e suponham o grupo social das pessoas que trabalham nesse âmbito.</p> <p>As alunas M e AR recusam-se a trabalhar em conjunto.</p>	
09h35	<p>Inicia-se a correção da ficha de trabalho.</p> <p>AR diz que os vendedores ambulantes “andavam a vender de sítio em sítio as coisas”.</p> <p>A diz que pertenciam ao povo.</p> <p>G diz que a função dos operários era fabricar produtos. F diz que é “produzir produtos em grande quantidade”.</p> <p>M diz que pertencia ao povo.</p> <p>AC diz que o acendedor de candeeiros “acende os candeeiros”. O aluno AB diz que a função é ajudar as pessoas a conseguirem ver à noite.</p> <p>K diz que a função do médico é curar as pessoas. V acrescenta também que faz investigação.</p> <p>G diz que o médico faz parte da burguesia.</p> <p>S diz que a função da polícia urbana é prender os ladrões e proteger as pessoas.</p> <p>Os alunos começam a dispersar e não permitem que a estagiária continue a falar.</p>	Os alunos de PLNM participam bastante na atividade e até respondem às questões

	<p>AB relaciona a profissão do motorista com a modernização das cidades. AP diz que a função do comerciante é fazer comércio e que o grupo social são os burgueses.</p>	
<p>09h50</p>	<p>A estagiária projeta no quadro um vídeo sobre a vida cotidiana na segunda metade do século XIX. A estagiária questiona as diferenças que encontraram entre os grupos sociais mais abastados e os menos abastados. M diz que os camponeses não conseguiam ter uma alimentação tão variada e rica como os burgueses, que tinham carne e doces. CF fala em relação ao vestuário, diz que a burguesia se vestia bem, com vestidos longos e chapéus muito altos ou com penas. I refere que o “povo até descalço andava”. AB quis referir que lhe surpreendeu a ausência de sapatos. G fala sobre os tempos livres: o povo só tinha tempos livres em ocasiões especiais já a burguesia divertia-se em bailes e cafés. M diz que o povo trabalhava muito e tinha um salário muito baixo. A estagiária solicita que abram a página 90 do manual, a leiam em silêncio para de seguida fazerem um resumo do que leram.</p>	

Horas	Descrição	Notas
01/03		
Turma: 6ºA		Português
11h27	<p>A estagiária questiona os alunos sobre o que é um texto descritivo. Explica que um texto descritivo pretende representar várias realidades como lugares, animais, objetos ou pessoas.</p> <p>É entregue uma ficha com um texto que descreve uma pessoa, um lugar e uma paisagem. Pede que os alunos leiam o texto com atenção aos detalhes e, de seguida, devem preencher os esquemas sobre cada um dos elementos descritos.</p> <p>Inicia-se a correção da ficha. F diz que colocou no esquema do rapaz “Gosta de surfar”; S diz “ele tem nove anos”, M diz “chama-se Lucas”; AR refere que ele quer ser biólogo marinho. CF “ele gosta da praia”; e AI diz que ele quer ser fotógrafo.</p> <p>A estagiária projeta no quadro o esquema.</p> <p>De seguida, passa para o esquema da casa da praia. CF diz que é pequena, K diz que era azul, M diz que tem uma varanda e AI diz que tem uma rede.</p> <p>Por fim fazem o esquema sobre a paisagem que se avista da varanda.</p> <p>AR diz que da varanda se observava os surfistas, AI diz que se viam barcos.</p> <p>Como forma de praticar o texto descritivo irão preencher um esquema sobre Ulisses e as suas características.</p> <p>A estagiária coloca o esquema no quadro e pede aos alunos que vão escrever as características que enumeraram.</p> <p>A estagiária projeta a planificação do texto descritivo e explica aos alunos o que se deve colocar em cada uma das partes.</p> <p>Nesta parte final da aula os alunos encontram-se muito agitados.</p> <p>A estagiária entrega a tabela da planificação e pede aos alunos que preencham com as informações sobre o Ulisses.</p>	
		

Horas	Descrição	Notas
04/03		
Turma: 6ºE		Português
10h40	<p>A estagiária começa por entregar uma folha com dois textos a cada mesa.</p> <p>Os alunos leem em silêncio os textos entregues.</p> <p>A estagiária questiona sobre o que fala o primeiro texto. ST diz que é sobre um pastor ambicioso, lendo apenas o título.</p> <p>A estagiária explica o que é a família compreensão e explica que os membros desta família irão ajudar na resposta às questões sobre os textos.</p> <p>Dá aos alunos tempo para que façam a primeira questão. Surgem dúvidas sobre a obrigatoriedade de utilizarem as duas estratégias.</p> <p>A estagiária explica que as estratégias ajudam na resposta.</p> <p>MA responde corretamente à questão.</p> <p>A estagiária vai sempre dando tempo para que os alunos respondam às questões.</p> <p>Os alunos demonstram alguma dificuldade em compreender as estratégias que a família compreensão dá.</p> <p>Nesta segunda pergunta os alunos mostram dificuldade em encontrar a resposta.</p> <p>A aluna BIA questiona se tem de deduzir a resposta.</p> <p>T responde “o buraco vazio”; RP diz “O buraco com o dobro do dinheiro”.</p> <p>Os alunos mostram dificuldade em compreender qual era a resposta correta.</p> <p>Na pergunta 3 a estagiária explica que a informação não está explícita no texto e, por isso, têm de ler o texto e perceber qual das características se enquadra melhor no pastor.</p> <p>O aluno G não quer responder. R responde corretamente.</p> <p>A estagiária questiona a que texto se refere a pergunta 4 e os alunos compreendem que é o da borboleta chinesa.</p> <p>Na questão de ordenação a turma encontra-se em desacordo em relação à ordem correta.</p> <p>Os alunos não conseguem fazer a ficha individual que estava prevista.</p>	Os alunos começam a ficar muito agitados.
11h25	Momento de oficina de leitura.	

Horas	Descrição	Notas
05/03		
Turma: 6ºA		Português
08h35	A estagiária começa por escrever o sumário e entregar uma folha com dois textos a cada mesa. A estagiária explica que os alunos devem ler os textos em silêncio. A M faz um resumo sobre o primeiro texto. O F lê a primeira questão e os alunos resolvem-na no caderno.	
8h45	Os alunos fazem o primeiro exercício no caderno e corrigem oralmente. Na última questão, a I diz “Como fazer uma borboleta”. O K diz “Borboleta Ni-hao”. O V diz “Borboleta do oriente”.	Os alunos estão bastante calmos e participativos.
09h00	A estagiária entrega a ficha e explica como devem fazer as fichas. Como surgem algumas dúvidas num dos exercícios, a estagiária explica para toda a turma.	
		
09h25	A estagiária entrega os guiões de leitura e os livros. Os alunos fazem os primeiros dois exercícios no caderno individualmente. O K responde ao significado de ciclope. A M responde corretamente à segunda pergunta. A estagiária pede ao R para desenhar o ciclope no quadro e coloca uma imagem do adamastor projetada. Os alunos vêm mostrar à frente os seus desenhos do ciclope e do adamastor.	
09h50	A estagiária passa às questões 6 e 7 da Ciclopia. Os alunos respondem no caderno individualmente.	

Horas	Descrição	Notas
05/03		
Turma: 6ºA		História
11h30	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro. No quadro escreve povo de um lado e burguesia do outro. A estagiária relembra a sua investigação da faculdade e relaciona-a com a matéria que estão a dar. Chama o aluno V à frente, o aluno tem a frase “fogo de artifício” e tem de colocar o divertimento no grupo social que o fazia. AH tem “idas ao teatro e cinema” e coloca no povo. A turma posiciona-se contra esta decisão e a estagiária explica que os cinemas se pagavam e, por isso, não era possível para o povo. S tem a frase “bailes populares” e identifica como divertimento dos ricos e a estagiária explica que é do povo. AF tem “convívio nas ruas” e coloca na burguesia. F coloca “reuniões em cafés” na burguesia</p> 	<p>A turma encontra-se muito agitada</p>
<p>A estagiária entrega a cada par uma ficha de trabalho sobre um dos cinemas trabalhados.</p>		

06/03	
Turma: 6ºE	HGP
09h25	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro. Os alunos passam o sumário. A estagiária explica que vão fazer um trabalho em grupo para poderem rever matéria. Os alunos sentam-se nos grupos respetivos e a estagiária dá indicações para o trabalho.</p>
10h00	<p>A estagiária pede ao AL para ir à frente apresentar o trabalho feito. A estagiária vai ajudando o aluno quando o mesmo apresenta respostas incompletas. De seguida vem o RP para corrigir o segundo resumo. O aluno corrige corretamente. Por fim, a estagiária coloca um jogo com questões e os alunos respondem só quando têm o dedo no ar.</p>

07/03	
Turma: 6ºE	Português
10h40	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro. A aula passada é lembrada e recordam a família compreensão e qual o objetivo. A estagiária entrega uma ficha para realizarem individualmente. Explica que a ficha tem três partes e que devem responder com as estratégias que a família compreensão der. Esta turma demonstra mais dificuldade nas respostas do que o 6ºA A estagiária faz a correção da ficha. G responde de forma errada. BF responde corretamente. Os alunos dividiram-se entre as duas respostas. S responde corretamente à segunda pergunta. Muitos alunos referem que se esqueceram do equipamento para caçar problemas. AL responde corretamente à terceira pergunta e os alunos demonstram todos terem conseguido acertar. Na primeira pergunta da parte II os alunos referem que tiveram dificuldade a compreender quais eram as falsas e quais eram verdadeiras porque a informação não estava escrita de igual forma no texto. S teve este exercício todo errado. G mostra-se contente porque acertou todas as afirmações. A estagiária solicita a RN que responda à pergunta, mas ele não a fez. Na questão de “ter os ouvidos cheios” os alunos não conseguem ligar ao significado correspondente. De seguida a estagiária entrega os livros do Ulisses e o guião de leitura. RF responde corretamente à segunda questão do guião. W responde à pergunta 3 dizendo que os marinheiros se refugiaram numa gruta. Quando a estagiária questiona quem foi a figura criada por Camões os alunos respondem Ulisses. A aluna BR responde corretamente Adamastor. Os alunos ficam muito entusiasmados por desenhar as personagens e querem mostrá-las a ambas as estagiárias.</p>

Os alunos encontram-se muito agitados

08/03	
Turma: 6ºE	HGP
08h30	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro. O aluno R mostra-se muito alterado. A estagiária organiza os alunos em grupos e atribui a cada grupo um resumo que devem completar como forma de estudar para o teste. Os alunos trabalham de forma calma. A estagiária pede ao aluno AP que venha à frente da sala para apresentar o resumo que o seu grupo fez. O aluno MI também apresenta o resumo que o seu grupo elaborou. A estagiária ajuda o aluno, visto que, ainda não consegue falar português fluentemente. A estagiária distribui os telemóveis aos alunos para conseguirem responder aos <i>forms</i>. Alguns alunos não conseguem aceder e a estagiária pede que façam com o par da mesa. Os alunos realizam o <i>forms</i> e partilham com a estagiária as notas que tiveram. Nos últimos minutos da aula a estagiária projeta um jogo e faz com os alunos em grande grupo. Das 10 perguntas feitas os alunos apenas acertam 3.</p>
11/03	
Turma: 6ºE	Português
10h35	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro. À medida que os alunos vão acabando de passar o sumário devem passar as frases projetadas no quadro. A estagiária questiona o que é o sujeito. S diz que é a pessoa e RAM diz que é a pessoa antes do verbo. Solicita-se que os alunos sublinhem com uma cor o sujeito das frases. RP, RAM, RF, R respondem oralmente à identificação do sujeito e fazem-no corretamente. G apenas pôs Ulisses como sujeito, deixando uma parte de fora. É projetada uma síntese lacunar com espaços que os alunos devem preencher de acordo com o vídeo visualizado sobre o sujeito. A estagiária passa o vídeo duas vezes e, de seguida, faz a correção da síntese em grande grupo. A mesma coisa é feita para o predicado. Quando falam sobre o que é concordar em número, BR diz que é o singular e o plural. Voltam às frases iniciais e a estagiária pede que sublinhem com outra cor o predicado. W, SO, RN, G e RY identificam o predicado corretamente quando respondem oralmente. A estagiária questiona a turma sobre o que é um sujeito simples e um sujeito composto. S explica o que é cada um. RF, BF, ST, RN e BIA identificam oralmente se os sujeitos apresentados são simples ou compostos e fazem-no corretamente. A estagiária coloca no quadro um <i>QR code</i> com um jogo sobre o predicado e o sujeito. Nos últimos 15 minutos a estagiária distribui o Ulisses e solicita que leiam o livro da página 51 à 62 em silêncio.</p>

12/03	
Turma: 6ºA	Português
08h35	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro.</p> <p>À medida que os alunos vão acabando de passar, a estagiária entrega os guiões de leitura.</p> <p>Os alunos realizam as primeiras duas perguntas, porém a maioria tem dúvidas quanto à segunda pergunta.</p>
08h55	<p>É feita a correção das duas primeiras questões.</p> <p>A estagiária dá mais 5 minutos para a resolução da segunda página de exercícios.</p> <p>O K responde à questão 3, mas a estagiária acrescenta uma resposta completa.</p> <p>A estagiária pede ao A para responder à 4 e o aluno tem alguma dificuldade, mas acaba por conseguir.</p> <p>A estagiária passa para a questão 5 e dá 5 minutos para fazerem. A G dá a resposta.</p>
09h15	<p>O K lê a questão 6 e as respetivas opções. A CF diz que o provérbio é “a curiosidade matou o gato”. O F lê a questão 7 e a AC responde à questão. A G responde de seguida uma opinião diferente.</p> <p>A estagiária projeta a correção.</p> <p>De seguida, passam para as questões do episódio “Ilha de Circe”.</p> <p>Os alunos fazem a correção das três primeiras questões deste episódio.</p>
09h30	<p>A estagiária pede aos alunos para entregar os guiões de leitura. Entrega as tabelas de planificação de texto que alguns dos alunos não tinham terminado na aula anterior.</p>
10h00	<p>A estagiária explica que, agora, vão entregar os textos e os mesmos vão ser dados a outro colega de forma aleatória. Entrega as tabelas de revisão de texto e explica que terão de corrigir os textos dos colegas com base nos critérios dessa tabela.</p>

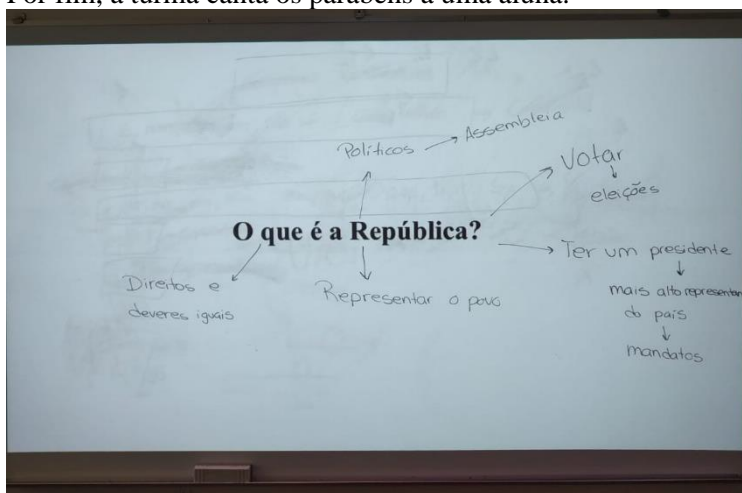
13/03

Turma: 6ºE

HGP

09h30 As estagiárias entram na sala e são surpreendidas pelos alunos da turma com uma música, flores e prendas.
Depois deste momento, os alunos sentam-se e a estagiária escreve o sumário no quadro. Os alunos passam-no e a estagiária vai explicando que vamos entrar num novo manual e, portanto, numa nova matéria.
Os alunos visualizam um vídeo sobre estes novos conteúdos. A estagiária pede para abrirem a página 8 do manual e

10h00 A estagiária passa à correção das razões que levaram ao descontentamento dos Portugueses face à monarquia. A SO, o K e o ST respondem corretamente a estas razões.
De seguida, a estagiária explica o que é uma chuva de ideias e diz que vamos fazer uma sobre o que é a República.
A RAM diz que é ter um presidente. A BIR diz que é votar. O ST diz que o presidente é o mais alto representante do país. O S diz direitos e deveres iguais. A SO diz representar o povo. O ST diz políticos e a BIR acrescenta assembleia. A estagiária pergunta se o presidente está a representar o país durante a sua vida toda. O ST diz que só está lá 4 anos. Com a ajuda da estagiária chegam ao conceito de mandatos. A estagiária relembra também que pessoas podem votar.
Por fim, a turma canta os parabéns a uma aluna.



14/03

Turma: 6ºE

Português

10h30	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro e faz a chamada.</p> <p>A estagiária questiona o que é para os alunos um texto descritivo e ST diz que é um texto que descreve as pessoas e S acrescenta que também podem descrever características sobre animais.</p> <p>A estagiária explica as diferentes realidades que os textos descritivos pretendem representar e explica como devem realizar a tarefa seguinte.</p> <p>GA questiona o que são características e BF explica que quando descrevemos uma pessoa e dizes “eu tenho cabelo castanho” estás a dizer as suas características.</p> <p>Os alunos realizam a ficha de trabalho em silêncio.</p>	
11h05	<p>Inicia-se a correção da ficha de trabalho.</p> <p>RF colocou nas características do rapaz “Lucas” e “9 anos”. T colocou “irmão” e a estagiária explica que embora não existam todas as características na correção elas não deixam de estar corretas.</p> <p>ST diz “gosta de aventuras”. BIA diz “queria ser pescador de pérolas”.</p> <p>Na casa da praia RAM diz que “as portas eram azuis”, RY diz que se localiza à frente da praia; ST diz que era “gira”; RP diz que tinha “uma rede na varanda”.</p> <p>BF identifica a paisagem apenas como “paisagem” e T coloca “vista da varanda”, o que está correto.</p> <p>No levantamento das características BIA diz “observava surfistas” e “praticantes de windsurf”. S diz “barcos de ramos” e RAM diz “iates com milionários”.</p>	Os alunos encontram-se muito agitados o que perturba a correção da ficha
11h25	<p>A estagiária explica que irão fazer um texto descritivo sobre a personagem Ulisses.</p> <p>Dá a indicação que vão preencher um esquema semelhante aos que preencheram na ficha de trabalho. Para isso, devem reunir características físicas e psicológicas do Ulisses.</p> <p>BF, W, K, RP, RF, BIA, RN, ST, T e RB dizem em voz alta algumas das características que colocaram.</p> <p>A estagiária explica o que deve ser colocado na planificação do texto descritivo em cada uma das partes (Título, Introdução, Desenvolvimento, Conclusão).</p> <p>A estagiária entrega a planificação e solicita que a preencham a lápis.</p>	O aluno GA sai da sala porque se estava a portar mal

14/03	
Turma: 6ºE	HGP
13h35	A estagiária escreve o sumário no quadro e os alunos vão passando. A estagiária relembra os conteúdos dos descobrimentos.
13h45	A estagiária passa um vídeo que explica a questão da Conferência de Berlim. A estagiária explica que vão fazer uma ficha sobre o mapa cor-de-rosa com base no vídeo. A estagiária entrega as fichas e diz que têm 15 minutos para a realizar.
14h05	A W vai ao quadro indicar a parte que pintou e a estagiária confirma a área pintada. O RP vai ao quadro indicar Angola. O STI vai ao quadro indicar Moçambique. A RO vai indicar o continente africano. O R vai indicar o Oceano Atlântico. A BIR vai indicar o Oceano Índico. A SO vai indicar Portugal. A estagiária pergunta o que colocaram na legenda. A BIA diz “Os territórios que Portugal pretende ter”. A estagiária diz que também poderiam colocar no título o ano.
14h15	A estagiária explica o mapa com as matérias-primas lá encontradas. De seguida, explica, com recurso à animação, o conflito de interesses daqueles locais. A partir daqui a estagiária explica como surgiu o Ultimato Inglês.
14h25	O S começa a ler e a estagiária vai explicando algumas palavras ou expressões mais difíceis. De seguida, a estagiária explica como devem fazer a ficha, dizendo que os alunos devem pesquisar as respostas no telemóvel.
14h55	A estagiária pede para os alunos guardarem os telemóveis e começa a corrigir oralmente a ficha. A RAM lê a sua resposta sobre Serpa Pinto.
15h05	A estagiária pergunta se acham que Portugal cedeu ou não ao Ultimato Inglês. Os alunos dizem que não. A estagiária diz que os alunos estão errados e explica que o facto de o rei ter cedido ao Ultimato Inglês causou descontentamento no povo, dando poder ao partido republicano. A estagiária coloca no quadro uma síntese para passarem e completarem com as respostas certas.

15/03

Turma: 6ºA

Português

10h30	A estagiária escreve o sumário no quadro e os alunos vão passando.	
10h40	A estagiária começa a explicar as funções sintáticas, perguntando o que se recordam sobre estes conceitos. De seguida apresenta um conjunto de frases e explica que terão de as passar para o caderno e sublinhar, com uma cor diferente, os sujeitos. Fazem a correção.	
10h50	A estagiária passa para a síntese do sujeito, explicando como a devem preencher. Quando os alunos terminam de passar a síntese, a estagiária passa o vídeo explicativo duas vezes e os alunos vão completando. Quando terminam, fazem a correção oralmente.	
11h05	A estagiária começa a explicar os conteúdos dos sujeitos simples e composto. De seguida, explica que devem voltar às frases iniciais e, desta vez, indicar se os sujeitos são simples ou compostos. Fazem a correção oralmente após alguns minutos.	
11h15	A estagiária passa para o predicado, mostrando as mesmas frases, novamente, no quadro e perguntando o que é o predicado. Os alunos vão dizendo aquilo que pensam ser o predicado e a estagiária vai completando com as informações certas. Explica que, agora, terão de sublinhar, com outra cor, os predicados das frases. Quando terminam fazem a correção.	
11h20	Os alunos passam a síntese do predicado para o caderno. A estagiária passa o vídeo duas vezes e os alunos completam a síntese. Quando terminam, fazem a correção.	
11h35	Os alunos começam a fazer o quiz do wordwall.	
11h45	A estagiária distribui os livros e indica aos alunos que devem ler, em silêncio, da página 56 à 62. 10 minutos depois, os alunos fazem a leitura das mesmas páginas em voz alta.	
12h05	Os alunos realizam o kahoot sobre as páginas lidas.	

18/03		
Turma: 6ºE		Português
10h30	Os alunos realizaram um teste de avaliação de compreensão da leitura.	
11h25	Momento de oficina de leitura	

19/03		
Turma: 6ºA		História
11h30	A docente utiliza o início da aula para corrigir o trabalho de casa que deu aos alunos na sua aula observada.	
11h48	A estagiária explica a atividade que os alunos vão realizar: irão dividir-se em grupos e identificar as ideias dos pais da personagem do livro “O dia em que mataram o rei”. As ideias devem ser divididas em ideias monárquicas e republicanas.	Os alunos mostram pouca vontade de trabalhar em grupos e reclamam bastante com esta organização.
12h04	O grupo dos alunos F, A e AC apresentam o seu trabalho. À medida que os alunos apresentam as escolhas feitas, a estagiária vai explicando o que quer dizer cada uma.	

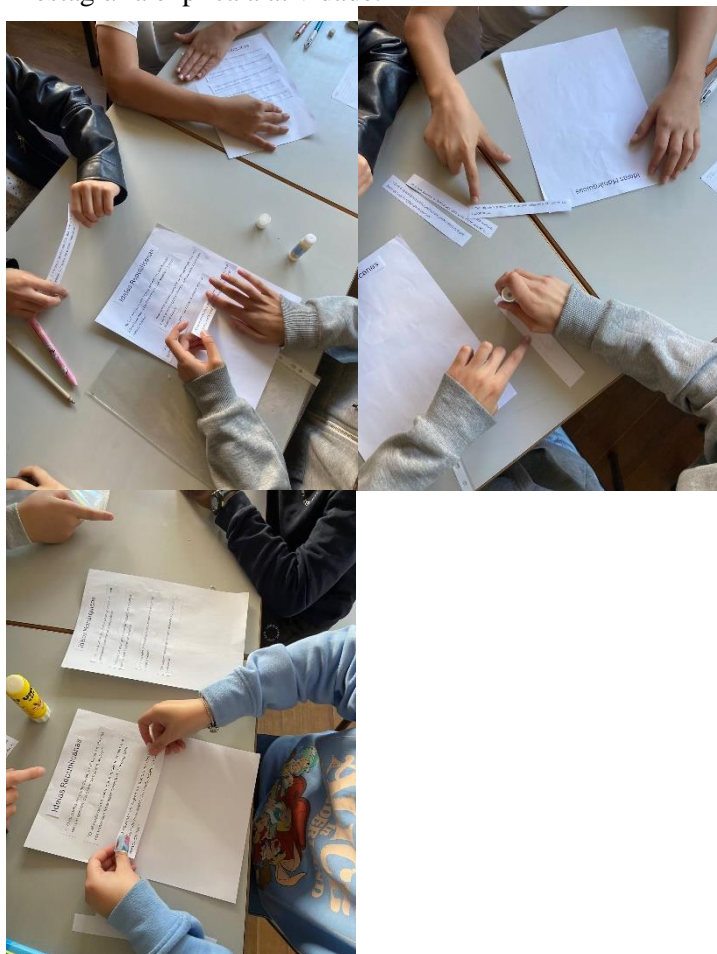
20/03

Turma: 6ºE

História

09h30 A estagiária escreve o sumário no quadro e os alunos vão passando. A estagiária começa por perguntar que alunos fizeram o trabalho de casa. De seguida, começa a falar sobre aspetos dados na aula anterior, abordando a tentativa de revolução e o regicídio.

09h40 A estagiária pede aos alunos para se juntarem nos grupos do quadro. A estagiária explica a atividade.



09h55 A estagiária começa a fazer a correção no quadro.

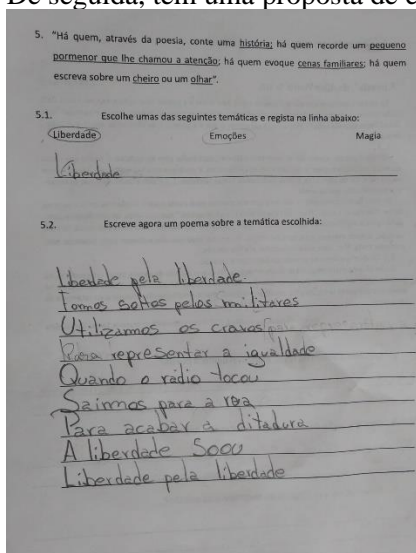
10h05 Os alunos voltam aos seus lugares e a estagiária pergunta se existiram dúvidas. A estagiária entrega os testes à turma e dá-lhes os parabéns por não existirem negativas.

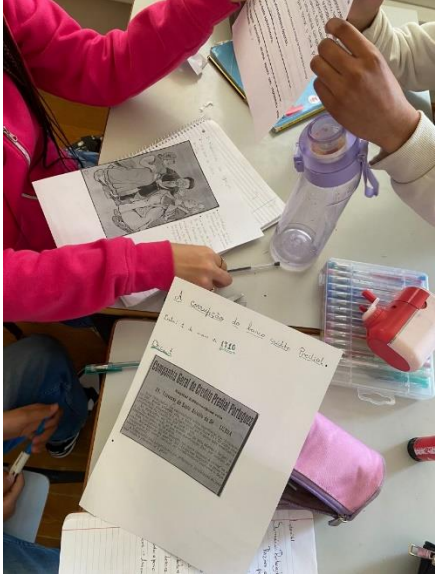
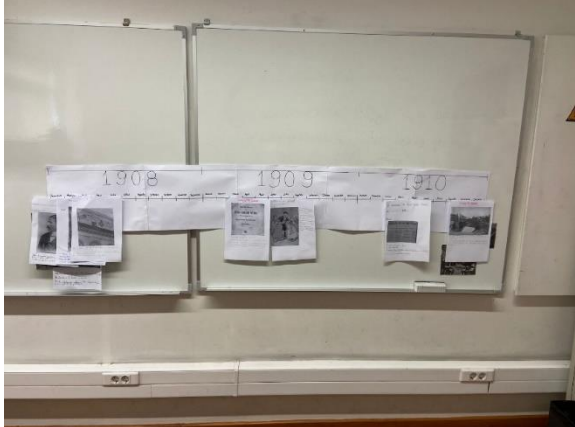
10h30

A estagiária escreve o sumário no quadro e faz a chamada.
 A estagiária questiona o que se comemora no presente dia. BR responde que é o dia da poesia e da síndrome de down.
 A estagiária explica que vão aproveitar o dia da poesia para iniciar a temática do texto poético.
 Questiona o que é o texto poético e S diz que é um texto com “versos e rimas”.
 É projetado um poema no quadro e RF lê.
 Os alunos comentam que não gostaram do poema porque não acharam original.
 É entregue a cada aluno uma sopa de letras.
 A estagiária questiona o que é um verso e SO diz que é cada linha de um poema.
 RP confunde o conceito de vértice com o de verso.
 Os alunos vão se dirigindo ao quadro para mostrarem onde encontraram as palavras.
 S diz que é um parágrafo e SO diz que é um conjunto de versos.
 A estagiária explica, com recurso ao poema projetado inicialmente, as diferentes características do texto poético.
 A estagiária explica que irão realizar uma ficha de trabalho, que contém um texto sobre a poesia de Alice Vieira, bem como, perguntas de interpretação sobre o mesmo.
 De seguida, têm uma proposta de escrita de um texto poético.

Os alunos encontram-se agitados

A sopa de letra deixa os alunos bastante motivados



<p>14h10</p>	<p>A estagiária explica que vão ter de apresentar os acontecimentos à turma. Para isso, vão colocar no início da folha o título do acontecimento, de seguida a data e alguns tópicos que os ajudem na apresentação. A estagiária distribui as folhas e pergunta se há dúvidas.</p> 
<p>14h30</p>	<p>A estagiária pede aos grupos para voltarem aos lugares originais. Explica que vão passar às apresentações. O RP vem apresentar o primeiro acontecimento, a proclamação do rei. A MA apresenta o segundo acontecimento, a demissão do primeiro-ministro. O S vem apresentar os dois acontecimentos seguintes: As novas eleições e o juramento de D. Manuel II. A BIA vem apresentar o 5.º acontecimento: as polémicas com a Igreja. A mesma aluna fala sobre o 6.º A mesma aluna fala sobre o 6.º acontecimento: a corrupção dos bancos. A RAM vem ao quadro apresentar os últimos dois acontecimentos: a preparação da revolução e o início da revolução.</p> 
<p>14h48</p>	<p>A estagiária entrega a ficha relativa ao dia 5 de outubro, explicando que devem fazer a caneta.</p>
<p>15h05</p>	<p>As estagiárias apresentam a sua surpresa final aos alunos.</p>

22/03	
Turma: 6ºA	HGP
08h30	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro.</p> <p>A estagiária questiona o que foi dado na última aula. M relembra que falaram sobre o Ultimato Inglês e o Regicídio.</p> <p>Questiona as causas que levaram ao regicídio. Camila diz que o descontrole das finanças, graças às dívidas ao estrangeiro. V diz que “uma guerra controla Inglaterra”, a estagiária vai colocando questões até que V chega ao nome “Ultimato Inglês”.</p> <p>M diz que o rei só gastava dinheiro com a família real e não com o povo.</p> <p>G diz que os camponeses e operários viviam com grandes dificuldades;</p> <p>M diz que a data do regicídio foi 1 de fevereiro de 1908.</p> <p>A estagiária questiona porque é que apenas dois anos depois do regicídio se implantou a república. I explica que foram os dois anos do reinado de D.Manuel II.</p>
08h50	A estagiária entrega a cada grupo um guião de trabalho e explica o que devem fazer.
09h04	A estagiária entrega a cada grupo 2 folhas A4 e explica que vão fazer uma apresentação para cada acontecimento.
09h38	<p>Os alunos voltam para os lugares para se dar início às apresentações. F apresenta a proclamação do rei D. Manuel II e a demissão do ministro João Franco; AR apresenta a proclamação do rei D. Manuel II no Palácio de São Bento em Lx. AR apresenta as novas eleições para a bancada de deputados. M apresenta a polémica da igreja e a corrupção do Crédito Predial; G apresenta o Congresso de Setúbal e F a preparação da revolução.</p> <p>A estagiária questiona que conclusões conseguimos retirar ao olhar para o friso. CF diz que a maior parte dos acontecimentos se encontra em 1908.</p> <p>A estagiária entrega uma ficha de trabalho sobre a revolução de 5 de outubro.</p>

22/03	
Turma: 6ºA	Português
10h30	Momento de oficina de leitura
11h30	<p>A estagiária escreve o sumário no quadro. Enquanto os alunos terminam de passar a estagiária começa por questionar que dia foi ontem e a I diz que foi Dia Mundial da Poesia. De seguida, pede à CF para ler o poema do quadro. A estagiária fala sobre a história do poema que acabaram de ler. De seguida explica que o poema é um texto com algumas características diferentes e, para perceberem melhor essas características, vão realizar uma sopa de letras.</p> <p>Os alunos realizam a sopa de letras.</p>
11h45	<p>A estagiária faz a correção da mesma, explicando cada uma das características: o verso, a estrofe, a quadra, a rima e o poeta. A estagiária explica que, para consolidar as ideias do poema, vão realizar uma ficha com um texto de Alice Vieira e com perguntas de interpretação. Depois de responderem a estas questões, vão tentar escrever um poema, escolhendo um dos temas que aparecem.</p> <p>Os alunos começam a realizar a ficha.</p>

12h05	As estagiárias apresentam a sua surpresa aos alunos de despedida.	
--------------	---	--

ANEXO V
GUIÃO DE TRABALHO "SER
CRIANÇA NO SÉCULO XIX"

| ' ' | ' ' |

SER CRIANÇA NO SÉCULO XIX

Observa com atenção os seguintes documentos:



Documento A: Crianças a trabalhar numa fábrica do seixal, no século XIX

Íam as mães apresentá-los de seis a sete anos (...).

De Inverno, ao romper da manhã, já os pequenitos esperavam, debaixo de chuva ou enregelados pelo frio, que abrisse o portão da fábrica. (...) Tinham de levantar-se às duas horas da noite e vir descalços e rotos, tiritando, às vezes encharcados, para chegarem ao toque da sineta (...). Era uma fábrica de estampanaria e tinturaria (...) davam tinta aos estampadores (...) lavavam fazenda nos tanques, metidos na água à temperatura de 4 graus (...).

À hora das refeições nunca vi nenhum deles tomar um caldo. Pão e uma sardinha frita: era o invariável menu”.

Documento B: Silva Pinto, Noites de Vigília, n.º2, 1876 (adaptado)

Para se entrar no Passeio Público tomava-se necessário ter gravata. Os que a possuíam tinham lugar entre as árvores, por onde o sol se escoava em doirados e penumbras. Lá dentro, entre flores e arvoredos, respirando no ar o perfume das hortas, dos jardins e dos pomares da vizinhança, o visitante sentia-se bem e as crianças juntavam a música dos seus risos ao chilrear da passarada. Pelo cair das tardes quentes de Verão, pelas noites calmas ou poentes outonais, quando as folhas amareladas das formosas árvores atapetavam as áleas, o Passeio Público era o mais belo recanto de Lisboa. Nele, cerca das 4 horas da tarde, entravam as elegantes. Às 6 horas uma sineta convidava os passeantes a retirar. Fechava, então, reabrindo às 8, com música e entradas pagas.

Documento C: Portugal Contemporâneo



Documento D: Passeio Público no século XIX

RESPONDE AGORA ÀS QUESTÕES

Com base nos documentos A e B responde às seguintes questões:

1. A que grupo social pertenciam os "pequenitos"?

2. Que tipo de fábrica é descrita no texto?

3. Que funções tinham as crianças na fábrica?

Com base nos documentos C e D responde às seguintes questões:

4. O que é que era necessário para entrar no Passeio Público?

5. Como se sentiam os visitantes deste espaço?

6. O que faziam as crianças no Passeio Público?

ANEXO W
GUIÃO DE TRABALHO "ULTIMATO
INGLÊS DE 1890"

| " | | | "

ULTIMATO INGLÊS DE 1890

Lê com atenção o seguinte documento:

“O Governo de Sua Majestade Britânica não pode aceitar, como satisfatórias ou suficientes, as seguranças dadas pelo Governo Português, tais como as interpreta.

O Cônsul interino de Sua Majestade em Moçambique telegrafou, citando o próprio major Serpa Pinto, que a expedição estava ainda ocupando o Chire, e que Katunga e outros lugares mais no território de Makololos iam ser fortificados e receberiam guarnições. O que o Governo de Sua Majestada deseja e em que mais insiste é no seguinte:

Que se enviem ao governador de Moçambique instruções telegráficas imediatas para que todas e quaisquer forças militares portuguesas atualmente no Chire e nos países dos *Makololos* e *Mashomas* se retirem.

O Governo de Sua Majestade entende que, sem isto, as seguranças dadas pelo Governo Português são ilusórias.

Mr. Petre ver-se-á obrigado, à vista das suas instruções, a deixar imediatamente Lisboa, com todos os membros da sua legação, se uma resposta satisfatória à precedente intimação não for por ele recebida esta tarde, e o navio de Sua Majestade, *Enchantress*, está em Vigo esperando as suas ordens.”

Documento A: Legação Britânica, 11 de Janeiro de 1890 (adaptado)



Documento B: Localização de Makololos



**Documento C:
Localização do rio Chire**

RESPONDE AGORA ÀS QUESTÕES

Com base no documento A e nos textos fornecidos responde às seguintes questões:

1. Identifica a quem se referem as figuras sublinhadas no texto:

a) Sua Majestade Britânica:

b) Governador de Moçambique:

2. Quem era o rei/rainha que governava Portugal em 1890?

3. Faz uma pesquisa sobre Serpa Pinto. Deves referir o ano em que nasceu, que importância teve em África e o ano da sua morte.

ANEXO X

GUIÃO DE TRABALHO "A
REVOLUÇÃO DE 5 DE OUTUBRO"

| | " | | " |

A REVOLUÇÃO DE 5 DE OUTUBRO

Lê com atenção o seguinte documento:

“(…) Instalados na Rotunda da Avenida da Liberdade, as tropas republicanas de Infantaria 16 e Artilharia 1, com o povo que se juntou de armas na mão, ali esperaram o ataque das forças fiéis à monarquia (a Guarda Municipal) (...).

A barricada da Avenida da Liberdade foi construída durante o dia 4 pelos soldados e pelo povo com alguns bancos arrancados da rua, madeiras, chapas de zinco, e constituiu logo um forte lugar de defesa onde os combatentes se abrigaram durante o tiroteio.

A armada aderiu entusiasticamente ao movimento: os navios de guerra “Adamastor” e “S. Rafael”, em frente ao Terreiro do Paço, apoiavam do Tejo a revolução (...).

(…) O povo, armado de espingardas, auxiliou bravamente os soldados na defesa da causa republicana (...). Os que não tinham armas tratavam dos feridos, procuravam comida para os combatentes (...), carregavam munições (...).

(…) Entretanto, Caçadores 2 e 5 e Infantaria 5 (fiéis à monarquia) tomavam o Rossio (ou Praça D. Pedro IV), e lá de cima, da Rotunda, os republicanos vigiavam, prontos para a luta (...). Foi ali o foco da revolução.

Documento A: Notícia da *Ilustração Portuguesa* de 17 de outubro de 1910 (adaptado)

RESPONDE AGORA ÀS QUESTÕES

Com base no documento A responde às seguintes questões:

1. Onde se instalaram as tropas republicanas de Infantaria 16 e Artilharia 1?

2. Onde foi construída a barricada no dia 4 de outubro de 1910?

3. Que função tinha a barricada?

4. Qual era o nome dos navios referidos no texto? Onde estavam localizados?

5. Retira do texto três frases que demonstram que o povo aderiu à revolução republicana:

ANEXO Y
PLANIFICAÇÕES DAS SESSÕES EM
QUE OS GUIÕES FORAM
IMPLEMENTADOS

| ' ' | | ' ' |

	<p>proletariado a fazer greves</p>	<p>Com base nos conteúdos abordados anteriormente, os alunos irão fazer, a pares, uma ficha de trabalho sobre a criança no século XIX.</p> <p>Nesta ficha é comparada a vida de uma criança que trabalha numa fábrica com a vida das crianças que passeiam no Passeio Público, através de duas fontes escritas.</p> <p>Depois de responderem a perguntas mais diretas sobre os dois documentos que estão na ficha de trabalho, irão escrever um pequeno texto sobre as principais diferenças que existiam no dia-a-dia das crianças analisadas. Este texto já será feito de forma individual.</p> <p>d) Role-play: Ser burguês ou ser proletário</p> <p>Selecionam-se dois alunos que representarão o burguês e o proletário e são-lhes dadas indicações de como abordar o outro. Estas indicações devem ser sigilosas, de forma a causar mais impacto.</p> <p>O primeiro momento deste role play deverá ser um burguês a conversar com um proletário, em que se verifica que o burguês “maltrata” verbalmente o proletário, que responde opressivamente e com receio.</p>	<p>30</p> <p>20</p>		<p>proletariado a fazer greves:</p> <p>Más condições de trabalho</p> <p>Salários Baixos</p> <p>Horário de trabalho extenso</p> <p>Falta de segurança</p>	
--	------------------------------------	--	---------------------	--	--	--

		<p>No fim desta representação, toda a turma é questionada a cerca dos sentimentos e emoções que a mesma lhes transmitiu, havendo assim uma breve conversa sobre o assunto.</p> <p>De seguida, haverá um segundo momento do role play, que serão vários proletários à conversa. O(A) professor(a) seleciona alguns alunos da turma e dá-lhes a indicação de que devem abordar a exploração operária de forma informal. Mais uma vez, a turma é questionada a cerca da mesma representação.</p> <p>Seguidamente, procede-se à representação de vários burgueses a conversar sobre os proletários e como estes se demonstram preguiçosos e desobedientes.</p> <p>Por fim, o último momento destinar-se-á à representação de um proletário a revoltar-se com um burguês e, mais uma vez, todos os alunos são questionados a cerca da representação e é realizada uma breve síntese da atividade realizada.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

	<p>8 do manual e façam um levantamento das razões que deixaram os portugueses descontentes e contra a monarquia.</p> <p>De seguida, os pares vão apresentando oralmente as razões encontradas.</p> <p>d) Chuva de ideias “O que é a República?”</p> <p>O objetivo é fazer um levantamento de ideias acerca do conceito de República, para compreender quais são as ideias prévias dos alunos.</p> <p>Há medida que os alunos vão dando as suas opiniões a estagiária vai esclarecendo o conceito.</p>	15	<p>estrangeiro</p> <p>Povo vive com dificuldades</p> <p>Gastos da família real</p> <p>3.1. Compreende ideias relacionadas com o conceito de “República”.</p>	
--	---	----	--	--

	<p>pequeno grupo para o grande grupo.</p> <p>5. Responder a questões com base numa notícia sobre a revolução de 5 de outubro.</p>	<p>- 2 de fevereiro 1908 – João Franco apresenta demissão.</p> <p>Grupo II</p> <p>- Abril de 1908 – Novas eleições, nas quais os partidos republicanos aproveitaram para promover a sua propaganda.</p> <p>- 6 de maio 1908 – D. Manuel II repete o juramento da sua proclamação no Parlamento.</p> <p>Grupo III</p> <p>- 1909 – Constantes polémicas com a Igreja</p> <p>- 1 de maio 1910 – Escândalo de corrupção de um banco português (Crédito Predial).</p> <p>Grupo IV</p> <p>- 4 de outubro de 1910 – Preparação da revolução, Lisboa</p> <p>- 5 de outubro de 1910 – José Relvas proclama a República e as forças monárquicas rendem-se, Lisboa.</p> <p>Os alunos devem, em grupo, criar uma apresentação com as informações e as respostas às questões inseridas no guião respetivo. Esta apresentação deve ser feita numa folha A4 para, no momento de apresentação, encaixar num modelo de um friso cronológico.</p>			<p>4.1. Sintetiza o conhecimento que obteve com a pesquisa.</p> <p>5.1. Identifica informações explícitas no texto;</p> <p>5.2. Identifica frases que demonstram a adesão do povo à revolução.</p>	
--	---	--	--	--	--	--

		<p>a) Apresentação dos trabalhos de grupo É escolhido um porta-voz para apresentar as informações obtidas. São colocadas as folhas com as informações obtidas nos locais indicados do friso.</p>	25			
		<p>a) Realização de uma ficha de trabalho Os alunos realizam uma ficha de trabalho individualmente na qual tem de analisar um excerto de uma notícia sobre a revolução de 5 de outubro, respondendo a questões sobre o mesmo.</p>	25			

ANEXO Z
QUESTÕES SELECIONADAS DAS
FICHAS DE AVALIAÇÃO

| ' ' | ' ' |

Teste de Avaliação 1

3. Completa o seguinte texto:

O aumento das linhas de a) _____ de b) _____ e o desenvolvimento dos meios de c) _____ e dos meios de comunicação, facilitaram a circulação de produtos e de d) _____, a troca de ideias e de informações. O transporte de mercadorias passou a fazer-se e) _____ rapidamente, em f) _____ quantidades e com g) _____ custos, beneficiando a agricultura, a indústria e o comércio.

5.3. Define Êxodo Rural.

6. Lê com atenção o documento 4.

Importante era o Sr. Eusébio Seabra, chamado o "Brasileiro". (...) Por lá esteve 40 anos e voltou rico. Veio edificar uma casa no sítio em que nascera (...).

Júlio Dinis, *A Morgadinha dos Canaviais* (adaptado).

Documento 4: O "Brasileiro"

6.1. Qual foi o principal destino da emigração portuguesa na segunda metade do século XIX?

6.2. Porque razão os portugueses preferiam esse destino?

Teste de avaliação 2

3. Lê, com atenção, o Documento 2 e observa a Figura 1.

DOC. 2

“Depois do Buíça começar a fazer fogo (...) um outro homem atirou uns poucos de tiros sobre o meu pobre pai, uma das balas entrou pelas costas e outra pela nuca que o matou instantaneamente...”

Lembro-me perfeitamente de ver a minha adorada mãe de pé na carruagem gritando ... A confusão era enorme.

Quando de repente olhei o meu queridíssimo irmão vi-o caído com uma ferida enorme que jorrava sangue...”

“Diário” de D. Manuel II (adaptado)



3.1. Indica a que acontecimento se refere a descrição do Documento 2 e define-o.

3.2. Quem ficou a governar Portugal após estes acontecimentos?

4. Completa a frase seguinte.

Por detrás deste atentado estava o Partido _____ que pretendia acabar com a _____ em Portugal e implementar a _____, o que veio a acontecer em _____ (data completa).

ANEXO AA
GRELHA DE CORREÇÃO DO GUIÃO
DE TRABALHO "SER CRIANÇA NO
SÉCULO XIX"

| ' ' | ' ' |

Alunos	Grelha de correção: Ficha de trabalho 1						
	1	2	3	4	5	6	T
	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
1	15,0	7,5	20,0	15,0	15,0	20,0	92,5
2	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	0,0	80,0
3	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
4	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	0,0	80,0
5	0,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	85,0
6	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	0,0	80,0
7	15,0	7,5	20,0	15,0	15,0	20,0	92,5
8	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	0,0	80,0
9	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
10	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
11	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
12							
13							
14	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	0,0	80,0
15	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
16	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
17	0,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	85,0
18	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
19	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
20	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
21	15,0	15,0	20,0	15,0	15,0	20,0	100,0
22							
23	15,0	15,0	10,0	15,0	15,0	20,0	90,0
Total	270,0	285,0	390,0	300,0	300,0	300,0	92,3
Total possível	300,0	300,0	400,0	300,0	300,0	400,0	
Taxa de sucesso (%)	90,0	95,0	97,5	100,0	100,0	75,0	
Taxa de sucesso/Guião (%)							

ANEXO BB
GRELHA DE CORREÇÃO DO GUIÃO
DE TRABALHO "ULTIMATO INGLÊS
DE 1890"

| | ' ' | | ' ' |

Alunos	Grelha de correção: Ficha de trabalho 2						T
	1		2	3			
	a)	b)		Ano nasc.	Ano morte	Missão	
	20	20	20	10	10	20	
1							
2	20	20	0	10	10	20	80
3	20	20	20	10	10	20	100
4	20	20	20	10	0	0	70
5	20	20	20	10	10	0	80
6	0	20	20	10	10	20	80
7							0
8	0	0	20	0	0	0	20
9	20	0	0	10	10	0	40
10							
11	0	0	20	10	0	0	30
12							
13	20	0	20	10	10	20	80
14	20	0	0	10	10	0	40
15	20	0	20	10	10	20	80
16	0	20	20	10	10	0	60
17	0	0	20	0	0	0	20
18	0	20	20	10	10	20	80
19	0	20	20	10	10	20	80
20	20	0	20	10	10	20	80
21	0	20	20	10	10	0	60
22	20	0	20	0	0	0	40
23	20	20	20	10	10	20	100
Total	220	200	320	160	140	180	66,7
Total possível	380	380	380	190	190	380	
Taxa de sucesso (%)	57,9	52,6	84,2	84,2	73,7	47,4	
Taxa de sucesso/Guião (%)							

ANEXO CC
GRELHA DE CORREÇÃO DO GUIÃO
DE TRABALHO "A REVOLUÇÃO DE 5
DE OUTUBRO"

| | | | |

Alunos	Grelha de correção: Ficha de trabalho 3					
	1	2	3	4	5	T
	5,0	10,0	10,0	30,0	45,0	100,0
1	5,0	10,0	10,0	30,0	45,0	100,0
2	0,0	0,0	0,0	0,0	15,0	15,0
3	5,0	10,0	10,0	30,0	45,0	100,0
4	5,0	10,0	10,0	30,0	30,0	85,0
5	5,0	0,0	10,0	30,0	15,0	60,0
6	5,0	10,0	10,0	30,0	45,0	100,0
7	5,0	10,0	10,0	30,0	15,0	70,0
8	0,0	0,0	10,0	20,0	30,0	60,0
9	5,0	10,0	0,0	20,0	15,0	50,0
10	5,0	10,0	10,0	0,0	0,0	25,0
11	5,0	10,0	10,0	30,0	30,0	85,0
12						0,0
13						0,0
14	5,0	10,0	10,0	20,0	45,0	90,0
15	5,0	10,0	10,0	30,0	30,0	85,0
16	5,0	10,0	0,0	30,0	30,0	75,0
17	5,0	10,0	0,0	0,0	0,0	15,0
18	5,0	10,0	10,0	30,0	45,0	100,0
19	5,0	10,0	10,0	30,0	30,0	85,0
20	5,0	10,0	10,0	30,0	30,0	85,0
21	5,0	10,0	10,0	30,0	45,0	100,0
22	5,0	10,0	10,0	20,0	0,0	45,0
23	5,0	10,0	10,0	30,0	45,0	100,0
Total	95,0	180,0	170,0	500,0	585,0	79,7
Total possível	105,0	210,0	210,0	630,0	945,0	
Taxa de sucesso (%)	90,5	85,7	81,0	79,4	61,9	
Taxa de sucesso/Guião (%)						

ANEXO DD
GRELHA DE CORREÇÃO DAS FICHAS
DE AVALIAÇÃO

| | ' | | ' |

Questões/ Alunos	Teste 1				Teste 1 (adaptadao)		Teste 2		
	Aplicação conc.	Definição conc.	Leitura/ interp.	Leitura/ context.	Aplicação conc.	Leitura/ interp	Leitura/ interp	Leitura/ interp	Leitura/ context.
Cotação	6	4	3	4	14	6	3	1	8
1	6,0	4,0	3,0	2,0			3,0	1,0	0,0
2					2,0	0,0			
3	3,0	4,0	3,0	2,0			3,0	1,0	8,0
4					10,0	6,0			
5					4,0	6,0			
6	3,0	0,0	4,0	0,0			3,0	1,0	6,0
7					14,0	6,0			
8					4,0	0,0			
9					14,0	0,0			
10					6,0	6,0			
11	3,0	2,0	3,0	0,0			3,0	1,0	2,0
12									
13					14,0	6,0			
14	6,0	4,0	3,0	0,0			0,0	1,0	6,0
15	3,0	4,0	3,0	2,0			1,0	1,0	8,0
16	3,0	0,0	0,0	0,0			0,0	0,0	0,0
17					6,0	0,0			
18	6,0	0,0	3,0	0,0			0,0	1,0	0,0
19	3,0	4,0	3,0	4,0			3,0	1,0	8,0
20	3,0	4,0	3,0	0,0			0,0	0,0	2,0
21	3,0	4,0	3,0	0,0			3,0	1,0	8,0
22					14,0	6,0			
23	3,0	4,0	3,0	2,0			3,0	1,0	8,0
Total	51,0	34,0	34,0	12,0	88,0	36,0	22,0	10,0	56,0
Total possível	72,0	48,0	36,0	48,0	140,0	60,0	36,0	12,0	96,0
Taxa de sucesso (%)	70,8	70,8	94,4	25,0	62,9	60,0	61,1	83,3	58,3

ANEXO EE
FRASES TRANSCRITAS NO GUIÃO
"A REVOLUÇÃO DE 5 DE OUTUBRO"

| ' ' | | ' ' |

Número de frases transcritas	Alunos	Frequência absoluta
1	FT32; FT35; FT37; FT39;	4
2	FT34; FT38; FT11; FT15; FT16; FT19; FT20;	7
3	FT31; FT33; FT36; FT314; FT318; FT321; FT323;	7