

ESQUEMAS CONCEPTUAIS E
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS NO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Joana Simão Alves

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

2024-2025



ESQUEMAS CONCEPTUAIS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Joana Simão Alves

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: Professor Doutor Paulo Rodrigues
Arguente: Professora Doutora Carmen-Rosa Garcia-Ruiz
Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

É com grande alegria e muita dedicação que, ao fim destes cinco anos, termino uma das fases mais gratificantes da minha formação para iniciar outra ainda mais bonita. Por isso deixo aqui os meus sinceros agradecimentos a quem fez parte deste percurso encantador.

Em primeiro lugar, deixo o meu profundo agradecimento ao Professor Alfredo Dias pelo seu apoio incansável e por ter aceite este desafio de me orientar no meu percurso académico e na realização deste relatório. Obrigada pelo seu grande exemplo e por me mostrar e ensinar que tipo de professora quero ser.

À professora Maria João Hortas que me fez apaixonar por esta área tão importante das Ciências Sociais e me acompanhou sempre com uma atenção e cuidado dignos de uma excelente professora.

A todas as pessoas que conheci na ESELx e ao meu sexteto fantástico, as minhas amigas da faculdade e para a vida, que viveram todos estes momentos comigo e juntas superámos cada dificuldade e partilhamos os momentos mais felizes, um obrigada gigante de coração.

Aos meus pais, um agradecimento especial pelo apoio incondicional e por me incentivarem a seguir os meus sonhos, sempre com uma palavra bondosa e um ombro amigo.

À minha irmã que é um dos meus maiores pilares de amor e cumplicidade e me concede a maravilhosa oportunidade de treinar toda a minha paciência.

Ao Daniel, o meu maior apoio, um simples obrigada não é suficiente para agradecer todas as horas de desabafos, aventuras, risos e o tempo e carinho dedicado a este relatório e a mim. O meu melhor amigo e companheiro nesta jornada chamada vida, obrigada com todo o coração.

Ao meu avô e à Carina, por acreditarem sempre em mim, por me encorajarem a fazer sempre o meu melhor e por me ensinarem que a vida é bela.

A todas aquelas pessoas que não referi diretamente, mas fazem parte da minha vida e a tornam mais bonita. Obrigada por me ensinarem a ser a melhor versão de mim mesma e me apoiarem em tudo.

Aos professores cooperantes que tanto me ensinaram e ajudaram neste percurso, vou levar muitos ensinamentos guardados no coração, na esperança de um dia conseguir ser uma profissional de excelência.

E por fim, mas aquilo que me faz amar esta profissão e ser melhor a nível pessoal e profissional, agradeço a todas as crianças com as quais tive o privilégio de aprender e crescer.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do curso de 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 está organizado em duas partes: a primeira dedicada à análise descritiva e comparativa das práticas desenvolvidas nos dois ciclos de ensino e, a segunda, destinada ao desenvolvimento de um estudo empírico sobre o recurso a esquemas conceptuais para a aquisição de competências no ensino da História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente em duas turmas de 6º ano. A investigação realizada neste estudo, decorre das fragilidades apresentadas pelos alunos, nomeadamente na leitura e interpretação de esquemas conceptuais.

De forma a responder às seguintes questões investigativas: (i) analisar o potencial dos esquemas conceptuais para uma aprendizagem ativa da História e da Geografia e; (ii) identificar as principais competências histórico-geográficas que resultam de um ensino centrado em esquemas conceptuais, recorreremos a uma metodologia mista, ou seja, foram utilizadas metodologias qualitativas e quantitativas em relação às questões de investigação, aos métodos, à recolha de dados, aos procedimentos de análise e às inferências.

A análise dos dados obtidos, permite-nos concluir que a aprendizagem do saber histórico-geográfico através de esquemas conceptuais permite aos alunos, desenvolverem competências histórico-geográficas como: (i) selecionar, organizar e tratar a informação e; (ii) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações.

Palavras-chave: Competências; esquemas conceptuais; História e Geografia de Portugal; saber histórico-geográfico; 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report was produced as part of the Supervised Teaching Practice II curricular unit of the Master's degree course in Teaching Primary Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in Elementary School.

The document is organized into two parts: the first is dedicated to a descriptive and comparative analysis of the practices developed in the two teaching cycles; the second is dedicated to the development of an empirical study on the use of conceptual schemes for the acquisition of competences in the teaching of History and Geography of Portugal in Elementary School, more specifically in two 6th grade classes. The research conducted in this study stems from the students' weaknesses, particularly in reading and interpreting diagrams.

In order to answer the following research questions: (i) Analyse the potential of conceptual schemes for active learning of History and Geography and; (ii) Identify the main Historic-Geographic Competences that result from teaching centered on conceptual schemes, we used a mixed methodology, i.e. we used qualitative and quantitative methodologies in relation to the research questions, methods, data collection, analysis procedures and inferences.

The analysis of the data obtained allows us to conclude that learning historical-geographical knowledge through conceptual schemes allows students to develop History and Geography competences such as: (i) Selecting, organising and processing information and; (ii) Mobilising historical-geographical knowledge to analyse and search new situations.

Keywords: Competences; conceptual schemes; History and Geography of Portugal; historical-geographical knowledge; Elementary School.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1.ª PARTE	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	5
1.2. Caracterização do grupo turma.....	6
1.3. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção	7
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	14
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	14
2.2. Caracterização do grupo turma.....	15
2.3 Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	17
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	24
2.ª PARTE	29
4. Esquemas conceptuais e ensino em História e Geografia: uma problemática.....	30
5. Saber histórico-geográfico e esquemas conceptuais.....	33
5.1. O saber histórico-geográfico: que ensino e aprendizagem?	33
5.2. O que são os esquemas conceptuais?	38
5.3. Qual o papel dos esquemas conceptuais no ensino e aprendizagem da História e da Geografia?	42
6. Competências histórico-geográficas	45
7. Esquemas conceptuais e CHG: linhas metodológicas	49
7.1. Metodologia, métodos e técnicas	49
7.2. A implementação do estudo.....	52
8. Esquemas conceptuais e aprendizagem da História e Geografia.....	54

8.1. Aprendizagem ativa da História e da Geografia	54
8.2. Competências Histórico-Geográficas	66
9. Conclusões	73
REFLEXÃO FINAL	76
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	86
ANEXO A	87
Fichas formativas 1.ºA	87
ANEXO B	98
Instrumentos de avaliação do PI do 1.º CEB	98
ANEXO C	112
Fichas e materiais 6.ºA Português	112
ANEXO D	132
Fichas e materiais 6.ºC Português	132
ANEXO E	158
Fichas formativas e materiais 6.ºA HGP	158
ANEXO F	170
Fichas formativas e materiais 6.ºC HGP	170
ANEXO G	196
Grelhas de observação direta 6.ºA	196
ANEXO H	203
Grelhas de observação direta 6.ºC	203
ANEXO I	207
Instrumentos de avaliação do PI do 2.º CEB	207
ANEXO J	215
Sequência de aprendizagem 6.ºA (planificações)	215
ANEXO K	241
Sequência de aprendizagem 6.ºC (planificações)	241
ANEXO L	262
Resumo dos conteúdos lecionados durante a intervenção	262

ANEXO M.....	274
Esquemas conceptuais utilizados durante a intervenção	274
ANEXO N	286
Questionário dirigido aos alunos antes e no fim da intervenção – 2.º CEB	286
ANEXO O	288
Notas de campo 2.º CEB	288

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema sobre o método investigativo do estudo.....	32
Figura 2. Esquema conceptual - Portugal na segunda metade do século XIX: desenvolvimento da agricultura.....	55
Figura 3. Esquema conceptual - Portugal na segunda metade do século XIX: desenvolvimento da indústria.....	56
Figura 4. Exemplo de um esquema conceptual realizado por um grupo de alunos do 6.ºA.....	60
Figura 5. Exemplo de um esquema conceptual realizado por um grupo de alunos do 6.ºC.....	61
Figura 6. Estudo da HGP a partir de esquemas conceptuais – antes da intervenção turma A e C.....	63
Figura 7. Estudo da HGP a partir de esquemas conceptuais – antes da intervenção turma A e C.....	63
Figura 8. Resposta dos alunos às questões 2 e 3 – antes da intervenção turma A e C...64	
Figura 9. Resposta dos alunos às questões 2 e 3 – fim da intervenção turma A e C.....65	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades turma 1.º CEB.....	8
Tabela 2. Estratégias globais de intervenção.....	10
Tabela 3. Indicadores de avaliação do PI.....	12
Tabela 4. Potencialidades e fragilidades das duas turmas do 2.º CEB.....	17
Tabela 5. Estratégias globais de intervenção.....	19
Tabela 6. Avaliação do objetivo: Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo.....	22
Tabela 7. Avaliação do objetivo: Reconhecer as etapas do processo de construção de um esquema conceptual.....	23
Tabela 8. Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de Investigação.....	50
Tabela 9. Conteúdos lecionados no período de intervenção.....	54
Tabela 10. Taxa de sucesso da turma A relativamente à componente de completar e construir um esquema.....	58
Tabela 11. Taxa de sucesso da turma C relativamente à componente de completar e construir um esquema.....	58
Tabela 12. Taxa de sucesso de ambas as turmas relativamente à componente de completar e construir um esquema.....	58
Tabela 13. Taxa de sucesso de ambas as turmas relativamente à componente de leitura do esquema conceptual.....	67
Tabela 14. Taxa de sucesso da turma A relativamente à componente de leitura do esquema conceptual.....	68
Tabela 15. Taxa de sucesso da turma C relativamente à componente de leitura do esquema conceptual.....	69
Tabela 16. Taxa de sucesso da turma C relativamente à ficha de avaliação sumativa.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Agrupamento de Escolas
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CHG	Competências Histórico-Geográficas
HGP	História e Geografia de Portugal
IE	Intervenção Educativa
NEE	Necessidades Educativas Específicas
PC	Professor Cooperante
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEI	Programa Educativo Individual
PES	Práticas de Ensino Supervisionada
PI	Projetos de Intervenção
PLNM	Português Língua Não Materna
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, com a finalidade de descrever e analisar as práticas desenvolvidas no contexto do 1.º e 2.º CEB, assim como apresentar um estudo empírico decorrente no contexto de 2.º CEB.

Este relatório encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira inclui os três primeiros capítulos: nos dois primeiros capítulos é exposta a caracterização dos contextos em que se desenvolveram as práticas educativas, de 1.º e 2.º CEB, bem como a problematização definida para os Projetos de Intervenção (PI), a análise sumária dos dados recolhidos, a apresentação das linhas que orientaram as práticas implementadas e a avaliação dos objetivos definidos para cada um dos PI; complementarmente, no terceiro capítulo procedeu-se a uma análise crítica e comparativa entre as práticas que ocorreram nesses dois ciclos de ensino.

No que concerne à segunda parte, esta contempla a apresentação do estudo anteriormente referido, desenvolvido em contexto do 2.º CEB, em duas turmas do 6.º ano de escolaridade. Este estudo centrou-se na seguinte problemática: *o recurso a esquemas conceptuais promove o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Foram dois os objetivos investigativos que foram definidos: (i) Analisar o potencial dos esquemas conceptuais para uma aprendizagem ativa da História e da Geografia e; (ii) Identificar as principais Competências Histórico-Geográficas (CHG) que resultam de um ensino centrado em esquemas conceptuais.

Esta segunda parte encontra-se subdividida em seis capítulos: (i) apresentação da problemática, dos objetivos de investigação do estudo e explicitação dos mesmos; (ii) fundamentação teórica centrada no saber histórico-geográfico e esquemas conceptuais; (iii) competências histórico-geográficas; (iv) metodologia utilizada, métodos e técnicas mobilizadas para a recolha e análise de dados e processo de implementação do estudo; (v) esquemas conceptuais e aprendizagem da História e Geografia: apresentação dos resultados; e (vi) conclusões.

Por fim, é ainda elaborada uma reflexão final, relativamente ao percurso realizado, assim como ao contributo da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II no desenvolvimento de competências ao nível profissional e pessoal. A última secção

inclui as referências bibliográficas mobilizadas na elaboração deste relatório e os anexos que são mencionados ao longo do texto.

O estudo implementado permitiu-me confirmar a hipótese, inicialmente definida, reconhecendo a importância dos esquemas conceptuais na construção de conhecimento histórico-geográfico e no desenvolvimento de competências.

1. a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

Neste primeiro capítulo iremos debruçar-nos sobre a prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, que ocorreu entre os dias 1 de abril a 6 de junho de 2025, cujo período de observação decorreu entre 1 de abril a 4 de maio de 2025 e o período de intervenção entre 5 de maio a 6 de junho. Para isso, propomos a realização de uma caracterização sumária do contexto socioeducativo e do grupo turma, seguida da problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção, englobando os objetivos gerais, as estratégias de intervenção, as atividades implementadas, e os processos e resultados de avaliação.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática de ensino supervisionada no 1.º CEB foi desenvolvida numa escola pública que se situa no distrito de Lisboa. A escola pertence a um Agrupamento de Escolas (AE) que engloba seis estabelecimentos, desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Secundário.

Este AE assume como lema “Juntos superamos desafios”, uma vez que acredita na educação como solução para os desafios económicos, sociais, políticos e ambientais. Visa, ainda, desenvolver a confiança nos indivíduos que dele fazem parte (Projeto Educativo do Agrupamento - PEA).

O público deste AE tem uma grande percentagem de alunos que não residem na freguesia nem em zonas próximas, mas são filhos de pais e encarregados de educação que trabalham na área circundante à escola.

A nível de recursos, este agrupamento além de bibliotecas escolares, mobiliza serviços especializados para apoiar todos os alunos relativamente às suas diferentes necessidades. Tem ao seu dispor um Centro de Recurso para a Inclusão, técnicos e uma equipa multidisciplinar (PEA). No que diz respeito às ofertas educativas para o Ensino Básico, oferece um regime articulado com o Curso Especializado de Música e de Canto Gregoriano. Implementa também muitos projetos ligados às artes, desporto, política e ciências.

No PEA destacam-se como pontos fortes a gestão dos recursos educativos como meio para atingir o bem-estar, sucesso e inclusão dos seus discentes e docentes, a liderança flexível e democrática, a participação ativa de todas as partes da comunidade escolar e as ofertas educativas. Como pontos a melhorar realça-se o envolvimento dos alunos nos documentos orientadores, a articulação vertical das aprendizagens e as práticas de diferenciação pedagógica.

Por fim, este AE tem como missão a prestação de um serviço educativo de qualidade para a formação e bem-estar de todos os integrantes. Evidencia como valores o respeito, tolerância, justiça, liberdade, responsabilidade, inclusão e solidariedade.

Relativamente ao estabelecimento de ensino onde decorreu a Intervenção Educativa (IE) neste nível de ensino, o mesmo desenvolve o seu trabalho, de forma coerente, com o PEA, adotando os mesmos valores e tendo a mesma missão. A nível de recursos e espaços, é equipado com uma biblioteca escolar, recreio com e sem cobertura, ginásio e equipamentos informáticos.

1.2. Caracterização do grupo turma

A **turma** de 1.º ano é constituída por 24 alunos, 10 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Um dos alunos é nepalês e ainda não domina a língua portuguesa, sendo abrangido por medidas universais. Nesta turma não existem alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), contudo uma das alunas é diabética e tem o apoio das auxiliares durante o dia para realizar as medições dos níveis de glicémia no sangue e injeções de insulina.

As distribuições das áreas disciplinares no horário da turma cumprem com o previsto pelo Decreto-Lei n.º 55/2018. A turma está envolvida em alguns projetos nas áreas do desporto e artes, nomeadamente: o projeto RADAR no âmbito da expressão corporal, vocal e teatro, o Projeto Foco Musical, no âmbito da música e o Projeto de Desporto, envolvendo ciclismo e natação.

Na **sala de aula**, os alunos estão sentados por filas e todas as manhãs, quando chegam, dirigem-se ao armário para retirarem o seu porta-livros com todo o material que necessitam. A sala tem computador, projetor, um lavatório, uma pequena estante com

livros e ao longo das paredes encontram-se expostas as letras já lecionadas e alguns dos trabalhos realizados pelos alunos.

Ao nível do **comportamento** e na dimensão social, esta turma é tranquila, sem registo de situações de desvios comportamentais. A entreajuda e a cooperação são notórias em diversos momentos. A partilha de material e até do próprio lanche também demonstra o espírito que se vive na sala de aula, de ternura, amizade e solidariedade.

No que diz respeito às **aprendizagens**, os alunos de modo geral não demonstram grandes dificuldades, são empenhados e trabalhadores. Gostam de participar durante as aulas e realizam intervenções pertinentes.

Relativamente às **metodologias** utilizadas em sala de aula, o professor cooperante (PC) não adota um método de ensino específico e adapta as suas aulas e as opções metodológicas às necessidades da turma. Porém, como estratégias mais significativas utiliza a percussão corporal para reter a atenção dos alunos e utiliza sempre *feedback* e reforço positivo. Ainda, relativamente, a estratégias utilizadas pelo professor, este opta na sua maioria pelo trabalho individual autónomo ou trabalho em grande grupo durante as aulas. Explicitou que o faz, nos diálogos que manteve connosco, porque os alunos ainda estão numa fase de aprendizagem mais individualista e de perda de foco e concentração.

Relativamente à avaliação, o professor recorre à observação direta, bem como a fichas de trabalho formativas e sumativas (Anexo A). Não existe qualquer tipo de adaptação nas fichas de trabalho para o aluno cujo português não é a sua língua materna, no entanto, existe um apoio mais significativo na leitura e compreensão da ficha.

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

Durante o período de observação, foi possível identificar potencialidades e fragilidades que caracterizam a turma e se encontram apresentadas na Tabela 1, para uma melhor leitura e análise.

Tabela 1*Potencialidades e fragilidades turma 1.º CEB*

1.º A	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none">- Bom relacionamento entre os alunos;- Autônomos na resolução de problemas;- Comportamento adequado em sala de aula;- Alunos bastante participativos.- Entreajuda.	<ul style="list-style-type: none">- Pouca concentração e atenção em alguns momentos.
Português	<ul style="list-style-type: none">- Gosto pela leitura desenvolvido;- Facilidade na aprendizagem das letras.	<ul style="list-style-type: none">- Construção imprecisa do discurso oral;- Dificuldade na caligrafia de algumas letras específicas (ex. -f-).
Matemática	<ul style="list-style-type: none">- Facilidade nas operações de adição e subtração e na resolução de problemas.	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldade na resolução de problemas com recurso à reta numérica.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none">- Não observado.	<ul style="list-style-type: none">- Não observado.
Educação Artística e Educação Física	<ul style="list-style-type: none">- Gosto pelo desenho.	<ul style="list-style-type: none">- Alguns alunos pretendem terminar as atividades o mais rápido possível e dessa forma, não as fazem com o rigor necessário;- Pintura em direções opostas e fora do espaço delimitado.

Nota. Projeto de Intervenção. Tabela elaborada pelo par de estágio.

Partindo das potencialidades e fragilidades apresentadas anteriormente, foi pensada e definida a problemática e, conseqüentemente, os objetivos gerais do Projeto de Intervenção (PI).

Notamos que a turma em questão não apresenta fragilidades significativas para o ano que frequenta, contudo, e sendo natural da idade, por vezes, os alunos dispersam o seu pensamento e perdem o foco na tarefa que estão a realizar, por esse motivo e em conversa com o PC refletimos que seria benéfico apelar ao foco e concentração a partir de tenra idade. Assim, consideramos que o desenvolvimento de dinâmicas e atividades de concentração, calma e foco seria algo passível de nos debruçarmos e trazer alguma melhoria para a turma.

Complementarmente, esta questão levou-nos a refletir sobre a frequência com que deveríamos implementar estes momentos e percebemos que para ocorrer alguma melhoria seria benéfico implementarmos esta rotina várias vezes ao longo da semana. Numa fase inicial, de duas a três vezes por semana e, progressivamente, tentar implementar todos os dias. Mais tarde percebemos que tal não seria necessário.

Assim, definimos, a **problemática** do PI: *Como promover a concentração dos alunos do 1.º ano em sala de aula através da implementação de rotinas diárias de foco e calma*, e os seguintes **objetivos gerais**: (i) Desenvolver a capacidade de concentração dos alunos; (ii) Promover ambientes de aprendizagem calmos e organizados e; (iii) Fomentar hábitos de autorregulação emocional e atenção.

Posteriormente, reconhecemos que o segundo e o terceiro objetivo estão definidos na ótica do professor, pelo que poderiam ser redefinidos do seguinte modo:

- (ii) adotar comportamentos calmos e organizados em diferentes momentos de aprendizagem;
- (iii) revelar hábitos de autorregulação emocional e atenção.

O nosso plano de ação e as estratégias implementadas emergiram numa lógica de continuidade das práticas educativas privilegiadas pelo PC. No que diz respeito às rotinas, à organização do espaço e à gestão do tempo, procedemos praticamente da mesma forma que o docente, pois acreditamos que seria vantajoso e adequado para as crianças não introduzir grandes mudanças que pudessem desestabilizar o ambiente de trabalho.

A sala continuou organizada por filas, salvo em alguns momentos excepcionais, por exemplo, nos trabalhos de grupo ou atividades mais práticas. Para além disto, às rotinas, foi acrescentado um momento diário de calma e foco que pretendia desenvolver a concentração, ao qual demos o nome de *Minutinhos de ouro*.

Relativamente à gestão do tempo, foi importante ter em conta, tal como o docente fazia antes de cada intervalo, disponibilizar 15 minutos para as crianças lancharem. Por fim, quanto aos materiais, utilizámos recursos, maioritariamente, efetuados por nós.

Com base na problemática e nos objetivos gerais do projeto de intervenção, os alunos participaram em diversas dinâmicas e momentos de calma e foco e, para isso,

definimos algumas estratégias para cada objetivo geral, que orientaram a nossa prática e a própria avaliação, observável na Tabela 2.

Tabela 2
Estratégias globais de intervenção

Objetivo geral de intervenção	Estratégias globais
1. Desenvolver a capacidade de concentração dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar atividades curtas e objetivas; - Desenvolver momentos de meditação guiada, respiração, música, leitura.
2. Adotar comportamentos calmos e organizados em diferentes momentos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Promover um ambiente calmo durante os momentos de trabalho autónomo e trabalho de grupo; - Fomentar momentos de escuta e partilha de ideias; - Organizar previamente o espaço e o material a ser utilizado.
3. Revelar hábitos de autorregulação emocional e atenção	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver momentos de partilha e escuta ativa; - Incentivar a reflexão acerca das atitudes e comportamentos durante os momentos de concentração. - Realizar a auto e heteroavaliação regularmente.

Nota. Projeto de Intervenção. Tabela elaborada pelo par de estágio.

No primeiro objetivo, a estratégia que se apresenta em primeiro lugar diz respeito à rotina diária que implementámos, ou seja, os *Minutinhos de ouro*, referentes aos momentos de calma, foco e atenção plena que propomos; a segunda estratégia foi ao encontro da primeira, explicitando de que forma sugerimos dinamizar os momentos anteriormente referidos.

Para o segundo objetivo, criámos um cartaz de regulação do ambiente sonoro que posteriormente foi discutido na assembleia de turma semanalmente (Figura B9 apresentada no Anexo B).

Com o terceiro e último objetivo, os alunos tiveram a oportunidade de aprender a escutar os colegas e darem a sua própria opinião durante os momentos de auto e heteroavaliação (Figuras B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7 apresentadas no Anexo B).

É importante referir que o PI tinha igualmente a pretensão de desenvolver, ao longo de todo o trabalho efetuado, competências sociais, promovendo, principalmente, o trabalho autónomo.

1.4. A avaliação do Projeto de Intervenção

No sentido de **avaliar as aprendizagens** dos alunos, decidimos adotar a modalidade de avaliação formativa. Esta distingue-se pela sua capacidade de ajustar os processos de ensino às características individuais dos alunos, para que as diferenças sejam uma mais-valia.

Como técnicas de avaliação tivemos o objetivo de as adequar ao tipo de tarefa que pretendemos utilizar. Com vista a avaliar o cumprimento dos objetivos gerais do presente projeto, recorreremos a momentos de trabalho individual, discussões em grande grupo e ainda a momentos de auto e heteroavaliação e para isso, utilizámos diversos instrumentos como o diário de concentração (Figura B8 apresentada no Anexo B), escala (cartaz) do ambiente sonoro (Figura B9 apresentada no Anexo B) e dos comportamentos e responsabilidades dos alunos (cartaz) e ainda grelhas de observação (Tabela B1 apresentada no Anexo B).

Centrando a nossa atenção na **avaliação dos três objetivos do PI**, podemos chegar à conclusão de que os resultados associados a estes foram vantajosos para os alunos, uma vez que, acreditamos ser importante promover ambientes de auto e heteroavaliação, reflexão e partilha entres os alunos. Um aspeto que considerámos muito pertinente foi na primeira assembleia de turma, 9 de maio de 2025, os alunos apresentaram desde já algumas sugestões e melhorias para o seu comportamento e o dos colegas, sem lhes ser pedido isso (Figura B8 apresentada no Anexo B).

Relativamente ao primeiro objetivo, este foi concretizado através dos *Minutinhos de ouro*, rotina que implementámos através de um momento de calma e foco que tinha como intuito fazer com que os alunos se concentrassem única e exclusivamente neles próprios e nas instruções dadas pelas docentes, e a sua avaliação foi efetuada através da observação direta e da predisposição dos alunos para as atividades seguintes. A opção de realizar esta rotina apenas quando necessária, foi precisamente pelo facto de observarmos que não seria imprescindível executá-la todos os dias como anteriormente tínhamos previsto.

No que diz respeito ao segundo e terceiro objetivo traçado, de modo geral, podemos afirmar que foi trabalhado indiretamente a partir das atividades realizadas com os alunos. Dito isto, significa que muitas atividades foram trabalhadas sem que os alunos

se apercebessem que estavam a desenvolver tais competências. Para o segundo objetivo recorremos a diversas estratégias e constatámos que a grande maioria dos alunos tem perceção do seu comportamento e da forma como contribuem ou não para o ambiente da sala de aula. Neste sentido, foi criada a Maju, a mascote da turma, (Figura B9 apresentada no Anexo B) que estava acoplada a um cartaz de ambiente sonoro, que numa primeira fase idealizámos que seríamos apenas nós a manuseá-lo, mas com o tempo os próprios alunos diziam “Professora a Maju não devia estar no amarelo?”, por exemplo, e quando oportuno os próprios alunos alteravam-na de sítio no próprio cartaz. Considerámos muito interessante, o facto de os alunos se mostrarem motivados em ajudar a manter um ambiente calmo e tranquilo.

Por último e em relação ao terceiro objetivo, a sua avaliação foi efetuada por meio do diário de concentração (Figura B8 apresentada no Anexo B) que consistia num relato das Assembleias de turma. Foram também efetuados momentos de heteroavaliação e entreajuda entre os pares, com o intuito de ajudarem os colegas nas suas fragilidades e os alunos que estavam a ser ajudados mostraram-se bastante recetivos a isso.

Tabela 3
Indicadores de avaliação do PI

Objetivo geral de intervenção	Indicadores de avaliação
1. Desenvolver a capacidade de concentração dos alunos	1.1. Mantém-se focado durante o trabalho autónomo; 1.2. Respeita as regras durante os momentos de concentração.
2. Adotar comportamento calmos e organizados em diferentes momentos de aprendizagem	2.1. Reconhece se o ambiente está calmo ou barulhento; 2.2. Reconhece se consegue manter os seus materiais organizados; 2.3. Respeita as regras que ajudam a manter o ambiente tranquilo.
3. Revelar hábitos de autorregulação emocional e atenção	3.1. Reconhece quanto tempo consegue manter o foco numa tarefa sem se distrair; 3.2. Distingue situações em que estava concentrado daquelas em que se dispersou; 3.3. Percebe se os colegas contribuem para um clima de respeito e organização; 3.4. Realiza a auto e heteroavaliação sobre o comportamento.

Nota. Projeto de Intervenção. Tabela elaborada pelo par de estágio.

Para terminar, direcionando o nosso foco para os indicadores de avaliação definidos para cada objetivo de intervenção (Tabela 3), podemos constatar através da tabela presente no Anexo B (Tabela B1), que através da nossa observação, pudemos realizar uma grelha de avaliação que contempla a nossa perspetiva relativamente ao desempenho dos alunos.

É de referir que, de acordo com a análise da tabela B1 (Anexo B), os alunos foram progredindo ao longo do tempo, contudo essa progressão não foi acentuada. Podemos concluir que apesar de a média nos indicadores que avaliamos ser 2 – frequente, praticamente todos os alunos foram melhorando no decorrer da intervenção.

2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

Tal como no capítulo anterior iremos dedicar-nos à descrição da prática pedagógica desenvolvida, desta vez no 2.º CEB, que ocorreu entre os dias 13 de janeiro a 21 de março de 2025, nomeadamente a observação entre 13 de janeiro a 26 de janeiro de 2025 e a intervenção entre 3 de fevereiro a 21 de março de 2025.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O **Agrupamento de Escolas** onde desenvolvemos a prática de ensino supervisionada no 1.º CEB, está localizado numa zona central do concelho de Lisboa e integra quatro escolas básicas e a sede deste agrupamento, a qual foi, precisamente, a escola onde estagiámos. Os níveis de educação e ensino oferecidos por estas são: (i) educação pré-escolar; (ii) 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico; (iii) educação e formação de adultos; e (iv) cursos de Português Língua de Acolhimento.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o grupo de alunos que frequentam estas escolas é heterogéneo, sendo, maioritariamente, proveniente de bairros marcados pela degradação habitacional, realojamento, problemas económicos e de exclusão social. Para além disto, há, ainda, um grande número de estudantes que não têm nacionalidade portuguesa e que são oriundos de concelhos limítrofes e outras zonas de Lisboa. Por estas razões, este agrupamento, desde 2023, está integrado no Programa TEIP3 (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Segundo a Direção-Geral da Educação (s.d.), este programa visa “garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar” (p. 65).

Desta forma, este AE tem como principal objetivo fazer com que a escola seja um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade, pretendendo, para isso, melhorar o ensino e a aprendizagem, a gestão e organização das escolas e prevenir o abandono, absentismo e indisciplina. Assim sendo, a grande missão deste é “proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade

e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento” (PEA, 2021-2025, p. 6), educando, assim, bons cidadãos.

As atividades letivas deste AE estão organizadas em semestres e as escolas encontram-se próximas de instituições conceituadas a nível cultural, educacional e social, assim como de empresas que as apoiam habitualmente e com quem têm estabelecido parcerias.

A **escola** onde efetuámos o estágio destina-se à educação de alunos do 2.º e 3.º CEB. A mesma foi alvo de grandes melhoramentos, tendo sido requalificada entre 2008 e 2009. Neste momento, para além das salas de aula e dos serviços de administração escolar, a escola inclui um ginásio, refeitório, papelaria/reprografia, uma Biblioteca Escolar, um Centro de Recursos Educativos e, ainda, salas destinadas a áreas específicas como música, ciências e tecnologia. É importante ainda referir que existe uma sala com computadores, sendo que esta está habitualmente ocupada com aulas de TIC, não sendo fácil, nem hábito, os professores de outras áreas recorrerem à mesma caso queiram realizar uma atividade que exija a utilização de computadores. Perante esta situação, há também a possibilidade de usufruir dos computadores disponibilizados na biblioteca. Porém, os professores da escola não consideram esta última opção muito viável pois os computadores são fixos e há a preocupação dos alunos acabarem por usar os mesmos para outros fins diferentes do pretendido.

No que diz respeito ao espaço exterior da escola, este é bastante amplo e inclui um campo de jogos.

2.2. Caracterização do grupo turma

As **turmas** observadas encontram-se no 6.º ano do 2.º CEB, sendo uma a turma A e outra a turma C. No caso da primeira, as disciplinas de História e Geografia de Portugal (HGP) e de Português são lecionadas por professoras cooperantes diferentes. Já na segunda, estas são da orientação de uma mesma professora.

6.º A

A turma do 6.ºA é constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Destes, 14 são raparigas e 10 são rapazes. Embora não haja repetentes

nesse mesmo ano, dois alunos já o fizeram anteriormente. É um grupo fortemente marcado pela multiculturalidade, existindo crianças provenientes do Brasil (três), Rússia (três), Ucrânia (dois), Cabo Verde (um), Guiné-Bissau (um), Iraque (um), Paquistão (um), China (um), Angola (um) e Nepal (um). São, apenas, nove os alunos de nacionalidade portuguesa. Por esta razão, sete alunos têm aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) no tempo destinado a Português. Já nas aulas de HGP, todos os alunos estão presentes. Perante esta situação, os alunos estrangeiros estão habituados a recorrer ao telemóvel como forma de tradução. Relativamente aos dados dos familiares, não nos foi possível ter acesso, uma vez que a diretora de turma, quando realizou um questionário aos pais, estes optaram por não responder. De uma forma geral, esta turma revela problemas ao nível de comportamento em ambiente de sala de aula e grandes dificuldades ao nível da aprendizagem. Porém, há alguns alunos que, ao longo das semanas de observação, mostraram ter menos dificuldades que a turma em geral. Em geral, estes alunos evidenciam uma relação positiva entre si e uns com os outros.

As PC privilegiavam o método expositivo e na disciplina de HGP o método de ensino e aprendizagem consistia na leitura e interpretação do manual, pelo que os alunos exploravam pouco, outras formas de aprendizagem.

6.º C

Esta turma é constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Destes, 10 são rapazes e 10 são raparigas. No que diz respeito às nacionalidades, este é um grupo homogéneo. Apesar de haver alguns alunos de nacionalidades diferentes, todos falam português, não havendo alunos com PLNM. São cinco os alunos que têm um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), sendo que dois, para além deste, têm, também, um Programa Educativo Individual (PEI). Não obstante a existência de muitos alunos com dificuldades ao nível da aprendizagem, a turma destaca-se por ter alunos muito interessados e estudiosos que motivam os restantes colegas. De modo geral, a turma mostra algumas dificuldades ao nível da concentração durante a aula e, também, no que diz respeito ao nível de aprendizagens. Nesta turma, à semelhança da turma A, a PC privilegiava o método expositivo através na leitura e interpretação do manual.

2.3 Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Durante o período de observação, foi possível identificar potencialidades e fragilidades que caracterizam, maioritariamente, as turmas, e que se encontram apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4

Potencialidades e fragilidades das duas turmas do 2.º CEB

Turmas	Potencialidades	Fragilidades
6.ºA	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são bastante participativos; - Os alunos ajudam-se mutuamente e os que são falantes da língua portuguesa, apoiam os colegas que não a dominam; - Estão familiarizados com os esquemas conceptuais; - Pontualidade; - Os alunos que não dominam a língua portuguesa, utilizam as tecnologias (telemóvel) para tradução. 	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos não domina o português; - Alguns alunos conversam entre si durante a aula, prejudicando a aprendizagem dos restantes; - Assim que toca a campainha, mesmo a professora não tendo terminado a aula, os alunos levantam-se e saem da sala; - Muitas vezes, os materiais necessários à aula são esquecidos em casa; - Os alunos apresentam desafios na fluência e expressividade da leitura em voz alta, afetando a oralidade; - São recorrentes erros ortográficos na produção escrita e a necessidade do reforço de normas e convenções da língua portuguesa; - Limitam-se a copiar do quadro os esquemas sem os compreenderem na totalidade; - Limitações no domínio de regras gramaticais, com impacto na construção de textos coerentes e adequados; - Limitações a nível social em trabalho de pequenos grupos.
6.ºC	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos ajudam-se mutuamente quando necessário; - No geral, os alunos são participativos; - Há alunos com bom aproveitamento, interessados e empenhados; - Gosto pela leitura desenvolvido; - Nem sempre respeitam o seu tempo para intervir em aula; - Pontualidade; - Existe um bom relacionamento entre a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos conversam muito durante as aulas, impedindo-os de perceber alguns conteúdos; - Elevado nível de indisciplina; - Muitas vezes, os materiais necessários à aula são esquecidos em casa; - Construção imprecisa do discurso oral, com excessivo suporte nos slides; - Limitam-se a copiar do quadro os esquemas sem compreendê-lo na totalidade; - Recorrentes erros ortográficos na produção escrita e necessidade do reforço de normas e convenções da língua portuguesa;

		<ul style="list-style-type: none"> - Limitações no domínio de regras gramaticais, com impacto na construção de textos coerentes e adequados; - Limitações a nível social em trabalho de pequenos grupos.
--	--	--

Nota. Projeto de Intervenção. Tabela elaborada pelo par de estágio.

Partindo das potencialidades e fragilidades agora apresentadas, foi pensada e definida a problemática e, conseqüentemente, os objetivos gerais do PI.

Deste modo, começamos por pensar nas fragilidades de ambas as turmas, de maneira a perceber o que seria mais relevante desenvolver e/ou melhorar. Nesta linha, apercebemo-nos de que, em ambas as turmas, quando os PC elaboravam um esquema dos conteúdos no quadro, os alunos limitavam-se a copiá-lo para o caderno, mostrando não saber interpretá-lo, ou seja, não compreendendo o seu conteúdo e as respetivas ligações entre conceitos. Com isto, considerámos que o recurso aos esquemas conceptuais seria algo que integraria a nossa problemática, pois, por um lado, não seria totalmente novo para eles, e por outro, seria uma exploração diferente e mais integradora em relação ao que estavam habituados.

Paralelamente aos esquemas conceptuais, identificámos uma outra fragilidade em ambas as turmas: o trabalho em pequenos grupos. Perante estes dois problemas, considerámos que ambos poderiam ser desenvolvidos e trabalhados em sintonia, com o intuito de construir conhecimento.

Com isto, definimos a **problemática** do PI: *Como construir conhecimento através do trabalho cooperativo e da criação de esquemas conceptuais*. Desconstruindo esta problemática, identificámos os **objetivos gerais** do nosso PI, sendo estes os seguintes: (i) Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo; e (ii) Reconhecer as etapas do processo de construção de um esquema conceptual.

Partindo da problemática e dos objetivos gerais do PI, implementaram-se diferentes **estratégias e atividades** focadas no trabalho em pequenos grupos e na criação e interpretação de esquemas conceptuais (Tabela 5).

Tabela 5*Estratégias globais de intervenção*

Objetivo geral de intervenção	Estratégias globais de intervenção
1. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo.	<ul style="list-style-type: none">- Rotina de trabalho;- Trabalho em pequeno grupo;- Atividade baseada na resolução de problemas (ABRP);- Utilização da ferramenta Mentimeter (chuva de ideias);- Kahoot;- Debate pós-leitura;- Escrita como reação ao texto;- Dinamização de momentos destinados à compreensão da leitura;- Dinamização de momentos destinados à compreensão oral;- Feedback.
2. Reconhecer as etapas do processo de construção de um esquema conceptual.	<ul style="list-style-type: none">- Utilização da ferramenta Mentimeter (chuva de ideias);- Dinamização de momentos destinados à compreensão da leitura;- Dinamização de momentos destinados à compreensão oral;- Debate pós-leitura;- Feedback;- Realização de fichas de trabalho.

Nota. Projeto de Intervenção. Tabela elaborada pelo par de estágio.

O trabalho de grupo foi uma das estratégias que implementamos em ambas as áreas de ensino. A existência de vários níveis de desenvolvimento e aprendizagem na turma C, foi um dos fatores que consideramos igualmente importante para este trabalho em pequenos grupos, com o objetivo de incluir e motivar tanto os alunos que normalmente revelavam mais dificuldades na realização das tarefas, como os restantes alunos que, por acompanharem mais facilmente o trabalho que se estava a desenvolver, tiveram oportunidade de ajudar, explicar e auxiliar os colegas nas tarefas.

A utilização das ferramentas *Mentimeter* e *Kahoot* nas duas disciplinas, surgiram como uma estratégia que permite estimular a criatividade e a dinâmica da aprendizagem na sala de aula, para que o aluno tome “uma parte mais activa e menos indiferente no processo educativo, sendo influenciado por estratégias de pesquisa, descoberta, colaboração, realidades e simulações” (da Silva Pocinho & Gaspar, 2012, p. 146).

O debate pós-leitura é também uma das estratégias que propomos, como forma de discussão entre os pares depois da realização de uma leitura, acerca daquilo que leram ou

ouviram a docente ler. Este debate permitiu-nos também explorar a compreensão global e inferencial da leitura com os alunos.

Realizámos também atividades na área do Português com recurso ao laboratório gramatical para o ensino de conteúdos da gramática, pois sendo algo que os alunos não estavam habituados a fazer, sentimos que trazia uma potencialidade interessante, porque lhes permite explorar o conhecimento explícito que têm do Português e só depois introduzir o conteúdo gramatical.

A realização de fichas de trabalho (Anexo C, D, E e F) em ambas as áreas, foi também muito útil para a avaliação, como forma de averiguarmos, não só os resultados, mas também todo o processo e as aprendizagens alcançadas pelos alunos. Nesta vertente, usámos também como estratégia a dinamização de momentos destinados à compreensão da leitura e à compreensão oral.

Para concluir, uma das estratégias que para nós é das mais importantes em ambas as áreas é o *feedback*. Pelo que observámos, os alunos não recebiam *feedback* quantas vezes achávamos necessário, tendo em conta o quão fundamental é para o seu desenvolvimento escolar e pessoal. Neste sentido, procedemos ao *feedback* imediato, bem como ao *feedback* posterior, por exemplo das fichas formativas e de trabalho (Anexo C, D, E e F), para que os alunos pudessem compreender aquilo que fizeram, tanto bem, como o que pode ser melhorado e como pode ser melhorado. Deste modo, o nosso pensamento foi ao encontro de Santos e Kroeff (2018) que acreditam que o *feedback* é uma estratégia fundamental e indispensável no contexto escolar para o enriquecimento dos processos formativos que consequentemente contribui para a formação de futuros cidadãos e profissionais críticos, reflexivos e conscientes do seu papel na sociedade.

2.4. A avaliação do Projeto de Intervenção

A **avaliação das aprendizagens** dos alunos foi efetuada ao longo de todo o processo de intervenção (PI) e, para isso, recorreu-se a várias técnicas e instrumentos de avaliação direcionados para a implementação de uma avaliação formativa e um momento de avaliação sumativa.

Relativamente àquela primeira modalidade de avaliação, recorreu-se à observação direta, espelhada, nas grelhas de observação direta (Anexo G e H). Para além destas, as

produções dos alunos (como, por exemplo, as respostas a fichas de trabalho ou os textos produzidos) e as suas apresentações orais foram, também, um instrumento para avaliar as aprendizagens dos mesmos (Anexo I). Tal como referido anteriormente, o *feedback* (imediate e posterior) constituiu uma ferramenta importante para a avaliação formativa (Anexo C, D, E e F).

No que diz respeito à avaliação sumativa, na turma C, esta realizou-se no final da nossa intervenção e, posteriormente, procedeu-se à sua correção, na qual o *feedback* esteve fortemente presente (Figuras F11 e F12 apresentadas no Anexo F).

No caso dos alunos com PEI e RTP, quer as fichas de trabalho, quer os testes foram adaptados consoante os níveis de dificuldades de aprendizagem. Para estes alunos, a avaliação foi, também, diferente consoante o estipulado no relatório de cada um e a pedido de uma das professoras cooperantes, outros alunos tiveram, também, fichas adaptadas (Anexo C, D, E e F).

Assim, para se realizar a avaliação dos objetivos do PI, foi necessário construir indicadores, os quais derivaram dos objetivos gerais.

Foi através da avaliação dos indicadores específicos de cada sessão, que se avaliaram os objetivos do PI, isto é, os indicadores específicos de cada sessão (não necessariamente todos) contemplaram um indicador mais geral do PI (Anexo I).

Os resultados em cada um dos objetivos patentes no PI são os apresentados de seguida. Para a avaliação do **primeiro objetivo** procedeu-se à análise das grelhas de observação direta (Anexo G e H) e foi construída uma tabela em que se compara dois momentos (um no início e outro no final da intervenção) em que foram avaliados os indicadores definidos para cada objetivo, permitindo, assim, uma análise do progresso dos alunos (Tabela 6).

Deste modo, a análise dos registos de avaliação dos indicadores definidos, mostra que a Taxa de Sucesso obtida para este objetivo é de 84,5%, a qual corresponde à média da Taxa de Sucesso do objetivo de cada turma. Com isto, é possível concluir que, durante a intervenção, houve uma melhoria nas competências e capacidades desenvolvidas no âmbito deste objetivo, dado que, numa fase inicial os alunos manifestavam bastantes dificuldades e a percentagem apresentada é bastante positiva, tendo em conta a escala até 100%.

Tabela 6

Avaliação do objetivo: Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo

Turma C						
OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo						
Data	04.02	24.02	04.02	24.02		
Indicadores específicos de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Participa na discussão	Participa na atividade		
Indicadores de avaliação do PI	Assume responsabilidades individuais no contexto de trabalho de		Participa ativamente nas dinâmicas de grupo			
Pontuação obtida	95	95	56	63		
Pontuação Máxima	95	95	95	95		
Taxa de Sucesso do indicador (%)	100	100	58,95	66,32		
Taxa de Sucesso do indicador do PI(%)	100		62,635			
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	81,3175					
Turma A						
OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo						
Data	04.02	07.03	04.02	07.03	04.02	07.03
Indicadores específicos de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Coopera na execução da tarefa	Participa na realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa
Indicadores de avaliação do PI	Assume responsabilidades individuais no contexto de trabalho de		Participa ativamente nas dinâmicas de grupo		Reconhece a importância do trabalho cooperativo para a construção de conhecimento	
Pontuação obtida	41	44	44	38	29	32
Pontuação Máxima	65	65	65	65	65	65
Taxa de Sucesso do indicador (%)	63,08	67,69	67,69	58,46	44,62	49,23
Taxa de Sucesso do indicador do PI(%)	65,385		63,075		46,925	
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	87,6925					
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	84,5%					

Nota. Projeto de Intervenção. Tabela elaborada pelo par de estágio.

Relativamente ao **segundo objetivo** do PI, a sua avaliação foi realizada de maneira diferente, uma vez que foi feito, durante a intervenção, um trabalho gradual até chegar à construção de um esquema a partir de um texto. Assim sendo, a avaliação foi concretizada através da avaliação do esquema construído, na turma A (Tabela I3 apresentada no Anexo I), e para a turma C acresce as questões do teste relativas ao esquema conceptual (Tabela I4 apresentada no Anexo I). Os resultados obtidos encontram-se sintetizados na Tabela 7,

Tabela 7

Avaliação do objetivo: Reconhecer as etapas do processo de construção de um esquema conceptual

			TOTAL
Taxa de Sucesso C	Versão adaptada	87,5	91,25
	Versão normal	95	
Taxa de Sucesso A	62,59		62,59
Taxa de Sucesso do objetivo			76,92

Nota. Projeto de Intervenção. Tabela elaborada pelo par de estágio.

Apesar desta Taxa de Sucesso (76,92%) ser menor que a do primeiro objetivo, podemos concluir que é bastante positiva, principalmente, porque, numa das turmas, a mesma é bastante alta (Tabela 7). Perante isto, é importante mencionar que, na turma A, há uma grande percentagem de alunos cujo português não é a língua materna, sendo este o seu primeiro ano de HGP. Este fator contribuiu, significativamente, para o facto de esta apresentar uma Taxa de Sucesso menor que a da turma C.

Após a breve descrição sobre as práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, apresentaremos no próximo capítulo uma análise crítica e comparativa referente aos dois contextos de estágio, com ênfase nos seguintes aspetos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem; (iii) relação pedagógica e; (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e comportamentos sociais.

3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

Este terceiro e último capítulo da primeira parte do relatório destina-se à análise crítica e reflexiva das práticas de intervenção desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB. Para isso, serão exploradas algumas dimensões cruciais a essa análise comparativa e crítica, como os métodos de ensino/aprendizagem, a organização e desenvolvimento do currículo, bem como, os processos de regulação e avaliação dos comportamentos sociais.

Numa primeira instância é possível fazer uma distinção muito clara e importante para compreender outros aspetos mencionados posteriormente: o 1.º CEB é caracterizado pela **monodocência**, tal como na nossa prática, enquanto o 2.º CEB é marcado pela **pluridocência**, no nosso caso nas áreas de Português e HGP.

Segundo Antunes (2015) e de acordo com aquilo que observámos na nossa prática de observação e intervenção, no modelo de monodocência estabelece-se uma relação pessoal de grande proximidade afetiva entre professor e aluno, que permite conhecer melhor as características de cada um e do grupo e, conseqüentemente, contribui para uma mais fácil adequação do ensino às suas necessidades.

A mesma autora menciona que

No 1.º ciclo, os professores assumem um papel centralizado na promoção de aprendizagens fundamentais por parte dos alunos para que estes aprendam, considerando o principal foco os alunos. Enquanto, os professores de 2.º ciclo assumem-se como professores de uma “disciplina escolar” que o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida, sendo o principal foco a disciplina escolar e não ao aluno. Este estudo refere ainda que um dos contrastes acentuados passa pelas dimensões da escola. Enquanto, no 1.º ciclo os alunos passam de uma escola de pequenas dimensões onde estão sempre numa só sala, no 2.º ciclo os alunos passam o tempo em salas diversificadas e com uma organização de tempo mais rígida. Estes afastamentos entre ciclos, faz com que exista uma fusão entre ciclos e uma disparidade ríspida à mudança de cada ciclo (Antunes, 2015, pp. 10-11).

Deste modo, acreditamos que cabe aos docentes de ambos os níveis de ensino adotar uma boa gestão do currículo, instituindo estratégias de articulação curricular de forma a construir um processo de continuidade educativa com sucesso.

No que concerne às **práticas** realizadas nos dois ciclos de ensino, é de notar que ambas se diferenciaram em diversas vertentes, designadamente ao nível dos conteúdos e dos modelos de ensino.

O primeiro contexto de prática pedagógica foi em 2.º CEB, nas duas turmas de 6.º ano, compostas por alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. A prática foi efetuada nas áreas do Português (3 horas e 20 minutos por semana em cada turma) e de HGP (2 horas e 30 minutos por semana em cada turma).

Neste contexto privilegiamos, como modelo de ensino e aprendizagem, o trabalho cooperativo, importante para desenvolver tanto os conteúdos das áreas de Português e HGP, como também as competências transversais presentes no documento *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*. A decisão de desenvolver a aprendizagem cooperativa, ao longo do período de intervenção, deveu-se ao facto de, em ambas as turmas, não ser fomentada esta estratégia e, por isso, traduzir-se numa competência pouco desenvolvida entre os alunos. Do mesmo modo, revelavam dificuldades na relação com os pares e no assumir de responsabilidades. Para além disso, era notória a falta de motivação na realização das tarefas, o que mais uma vez contribuiu para a nossa decisão.

Assim, pretendemos dar ênfase à partilha de responsabilidades individuais e à interdependência positiva entre os alunos, motivando os mesmos e fomentando a responsabilidade em sala de aula (Lopes & Silva, 2022). Pujólas (2004) reforça a ideia da importância do envolvimento de cada membro do grupo na resolução das tarefas propostas, dado que, a entreatajuda, quando usada corretamente, permite que os alunos não só aprendam mais conteúdos, mas que o façam de forma eficaz, isto é, conduz a melhores resultados de aprendizagem, originando atitudes mais positivas em relação às novas aprendizagens (Cunha & Uva, 2017). Este tipo de metodologia educativa permite adquirir tanto os conhecimentos curriculares (conteúdos), como várias competências socioemocionais.

No 2.º CEB, o ensino e aprendizagem centrou-se no método expositivo e exploratório. Os recursos mobilizados foram, essencialmente, fichas de trabalho e de exploração dos conteúdos a Português e esquemas conceptuais em HGP, estes últimos para analisar alguns conteúdos e sistematizar outros, lecionados em aula. Esta

necessidade surgiu face às dificuldades manifestadas pelos alunos para lerem e interpretarem os esquemas efetuados pelas PC, bem como para sistematizarem a informação e a compreensão dos conteúdos trabalhados nas sessões. Desta forma, esta foi uma estratégia privilegiada nas nossas práticas de ensino, pois acreditamos que os esquemas conceptuais são uma estratégia eficaz de ensino e aprendizagem. Esta questão será debatida em pormenor posteriormente, dado ser o objeto central do estudo que se apresenta.

Relativamente aos processos de regulação dos comportamentos sociais neste ciclo de ensino, podemos afirmar que esta prática era realizada oralmente quando necessário, devido à natureza das aulas e à imposição do currículo. Contudo, sempre que foi imperativo, conversámos com os alunos acerca do sucedido e, os comportamentos disruptivos eram reportados ao diretor de turma que por sua vez comunicava aos Encarregados de Educação. Entre os docentes da turma, das várias áreas curriculares, era também falado e combinado o tipo de estratégias a adotar daí em diante.

O segundo contexto de intervenção pedagógica foi em 1.º CEB, mais concretamente numa turma de 1.º ano, composta por alunos com idades compreendidas entre os seis e sete anos. A distribuição das áreas disciplinares no horário da turma foi cumprida com o previsto pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, mas adotamos alguma flexibilidade, alterando algumas atividades ou tempos, quando necessário.

Neste contexto, privilegiámos como modelo de ensino e aprendizagem o trabalho individual e autónomo, à semelhança do PC, dado que os alunos estão ainda numa fase de aprendizagem mais egocêntrica, perdendo facilmente o foco e a concentração nas atividades.

Foi por nós proposto para esta turma, rotinas de calma, foco e atenção plena, pois os alunos estavam concentrados nas tarefas por curtos períodos de tempo, o que sendo natural da idade e do próprio ano que frequentam, consideramos que seria benéfico desde já implementar um modelo de autorregulação. Consideramos que os processos de autorregulação podem constituir uma mais-valia, uma vez que ajuda a que os alunos se consciencializem acerca do tempo e da qualidade do seu ensino e aprendizagem.

Assim, o modelo implementado teve como base três fases: a planificação, a execução e a avaliação. Ao permitirmos que os alunos se envolvam, além da execução,

mas também na planificação das atividades e na avaliação das mesmas, estamos a motivá-los para o interesse no seu próprio ensino (Rosário & Guimarães, 2003). Para isso, é necessária a discussão sobre todo o trabalho realizado em cada fase e um balanço geral sobre o que está bom e o que precisa de ser melhorado. Deste modo, desenvolvemos metodologia de trabalho ativo com eles. Se os alunos se sentirem motivados para realizarem uma tarefa, a sua atenção e foco será também maior, e este foi o nosso objetivo com a implementação deste modelo.

Como estratégias mais significativas utilizamos a percussão corporal para reter a atenção dos alunos e o *feedback* e reforço positivo.

No 1.º CEB, o ensino e aprendizagem centrou-se no método experimental, onde todos os conteúdos eram explorados com o auxílio e curiosidade das crianças, cada ideia era válida e fomos à procura de verificar ou corroborar as suas afirmações. Os recursos utilizados foram predominantemente fichas de trabalho construídas pelas estagiárias, materiais manipuláveis, *PowerPoint* e vídeos.

Quanto à regulação dos comportamentos sociais neste ciclo de ensino, podemos destacar que, para além das rotinas de calma e foco, intituladas por *Minutinhos de ouro*, concretizadas várias vezes durante a semana, também conduzimos todas as semanas a assembleia de turma, algo que implementámos na turma, com o intuito de partilhar as avaliações semanais (Anexo B), discutir ideias, propor soluções ou atingir pequenas metas e fomentar a entreajuda.

No que diz respeito à **avaliação das aprendizagens**, em ambos os ciclos, decidimos adotar e privilegiar a modalidade de avaliação formativa. Esta é proposta no Decreto-Lei n.º 55/2018 Art. 22.º e 24.º e distingue-se pela sua capacidade de ajustar os processos de ensino às características individuais dos alunos, para que as diferenças sejam uma mais-valia (Ferraz et al., 1994). De acordo com o mesmo autor, este modelo de avaliação valoriza, sobretudo, o processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, as suas capacidades ao longo da realização de tarefas. À semelhança de Fernandes (2021), também defendemos que este modelo promove melhorias na aprendizagem dos alunos, contudo o mesmo só é possível se o *feedback* for utilizado todos os dias. Nesta medida, o *feedback* foi também uma estratégia de avaliação que reforçamos na nossa intervenção e ocorreu entre professor-aluno, entre pares (alunos) e ainda de forma autoavaliativa

(Anexo B). Isso permite não só que o aluno tome consciência das suas dificuldades e do seu potencial, como também o ensina a pensar criticamente partindo da discussão de ideias (Ferraz, et al., 1994).

No 2.º CEB foi ainda realizada uma avaliação sumativa, com uma ficha de avaliação construída pelas estagiárias, que se traduziu numa apreciação global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos e o seu desempenho ao longo da nossa prática e tendo em conta todo o trabalho realizado, a avaliação prévia implementada e o *feedback* contínuo (Decreto-Lei n.º 55/2018 Art. 24.º).

2 . a PARTE

| ' ' | | ' ' |

4. Esquemas conceptuais e ensino em História e Geografia: uma problemática

À semelhança do apresentado no capítulo anterior, os alunos das duas turmas do 2.º CEB revelaram bastantes dificuldades na aprendizagem da História e Geografia, mais concretamente no que concerne à mobilização de um vocabulário histórico-geográfico rigoroso e à leitura e interpretação de um esquema conceptual, prática já realizado pelas PC na disciplina de HGP antes da nossa intervenção, como forma de sistematização dos conteúdos.

Partindo da nossa convicção acerca dos esquemas conceptuais, considerando que podem ser uma estratégia eficaz de ensino e aprendizagem, colocámos a hipótese de introduzir algumas mudanças na forma como estavam a ser explorados na sala de aula em HGP. Por vermos que não constituía uma aprendizagem profícua para os alunos, introduzimos esta hipótese de trabalho na nossa prática. Tendo em conta o seu impacto, as questões relacionadas com a mobilização dos esquemas conceptuais para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas (CHG) acabaram por dar origem ao nosso estudo.

Desta forma, realçamos que os esquemas podem tornar-se ferramentas cognitivas capazes de promover uma aprendizagem significativa, que ajudam tanto o professor como o aluno a estabelecer relações entre conceitos e conteúdos.

Nunes (2016) realça que,

O mapa conceptual surgiu assim como facilitador da compreensão, destacando os conceitos mais gerais e relacionando-os de forma hierárquica com os conceitos mais específicos, conferindo-lhes uma organização lógica, sendo ainda uma ferramenta geradora de conhecimento ao fazer surgir relações entre conceitos que até então não eram claras (p. 167).

Pela importância que a HGP tem na vida dos alunos na construção de uma identidade sociocultural e na compreensão da realidade social quotidiana, pensámos investigar a utilização dos esquemas conceptuais, de acordo com a metodologia de trabalho implementada, enquanto estratégia para o desenvolvimento de CHG.

Por serem temas bastante presentes nas UC's de HGP durante a licenciatura e o mestrado, sublinhamos a importância de desenvolver crianças e jovens histórica e geograficamente competentes, o que consideramos ser crucial para a formação de uma cidadania democrática (Hortas & Dias, 2017).

O estudo surgiu da nossa iniciativa de tentar, de forma experimental, contribuir para que os alunos ultrapassassem as suas dificuldades, esquematizando os conteúdos e os conceitos com recurso ao uso sistemático dos esquemas conceptuais.

Ponte (2003) diz-nos que a investigação de um tema concreto deve nascer da necessidade de procurar conhecer, procurar compreender e procurar encontrar soluções para os problemas com que nos deparamos. Temos a crença de que assim é: investigar implica o desenvolvimento de uma capacidade de extrema importância para todos os cidadãos, que deveria ter uma presença sistemática no trabalho de sala de aula.

Dias e Tempera (2023) referem que a problemática deve partir do real e a sua definição deve englobar “duas premissas fundamentais: (i) referência ao(s) problema(s) a que se deu prioridade para concentrar a ação do professor; (ii) formulação do caminho estratégico que vai ser seguido” (p. 13).

Seguindo esta orientação para a definição da nossa **problemática**, desta feita na área da investigação, optámos por formulá-la do seguinte modo: *o recurso a esquemas conceptuais promove o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º Ciclo do Ensino Básico*.

Em síntese, este estudo centra-se na hipótese de ação – recurso a esquemas conceptuais –, tendo em vista mudar a realidade, isto é, desenvolver nos alunos as CHG.

Construímos um pequeno esquema conceptual que sintetiza e orienta aquilo que nos propomos investigar, ou seja, a construção do saber histórico-geográfico, utilizando os esquemas conceptuais para chegar às CHG (Figura 1).

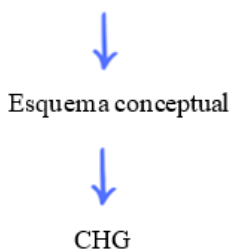
Definida a problemática, apresentam-se agora os **objetivos de investigação** que dela derivam:

- A. Analisar o potencial dos esquemas conceptuais para uma aprendizagem ativa da História e da Geografia.
- B. Identificar as principais CHG que resultam de um ensino centrado em esquemas conceptuais.

Figura 1

Esquema sobre o método investigativo do estudo

Construção do saber histórico-geográfico



Nota: Construído pela autora.

No que diz respeito ao objetivo A, pretendemos analisar o desempenho dos alunos através dos instrumentos de avaliação (tabelas e grelhas de correção das fichas formativas e sumativa), de modo a compreender se, efetivamente, houve alguma melhoria a nível dos conhecimentos e das competências HG, fazendo a sua comparação ao longo do tempo de intervenção (estas grelhas serão disponibilizadas e examinadas no capítulo 8 – Esquemas conceptuais e aprendizagem da História e Geografia). Para isso, utilizamos em todas as sessões esquemas conceptuais, para que os alunos fossem capazes de aplicar os conceitos pretendidos.

Em relação ao objetivo B, propomo-nos analisar as atividades concretizadas e os resultados obtidos, comparando-os e determinando para que CHG concorrem. São sete as competências definidas por Dias e Hortas (2017), autores que sublinham a importância de promover uma abordagem ao ensino e aprendizagem da História e da Geografia numa lógica de desenvolvimento de competências. O que nos propomos estudar é identificar quais destas competências foram desenvolvidas entre os nossos alunos, a partir desta experiência pedagógico-didática.

5. Saber histórico-geográfico e esquemas conceptuais

No presente capítulo serão discutidos e fundamentados alguns temas cruciais ao enquadramento teórico do estudo elaborado. Assim, este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, nomeadamente o ensino e aprendizagem do saber histórico-geográfico, a definição de esquemas conceptuais e o reconhecimento do papel destes esquemas conceptuais na construção do conhecimento em História e Geografia.

5.1. O saber histórico-geográfico: que ensino e aprendizagem?

História e Geografia integram o campo das Ciências Sociais, o qual reúne muitas outras disciplinas como, por exemplo, a economia, a antropologia e a sociologia.

A ideia de que somos capazes de reflectir de uma maneira inteligente sobre a natureza do ser humanos, sobre as relações que este mantém com os seus semelhantes e com as forças espirituais, e sobre as estruturas sociais que ele mesmo criou e dentro das quais se move, é uma ideia pelo menos tão antiga quanto a própria história conhecida (Para abrir as Ciências Sociais, 2002, pp. 15-16).

Em todo o seu percurso de formação, ao longo dos últimos dois séculos, e pela pertinência que apresenta quando nos propomos analisar o conteúdo do saber histórico e geográfico, importa retomar o conceito de “fenómeno social total” que Marcel Mauss nos legou. É este conceito que, ainda hoje, nos ajuda a fundamentar a importância de integrar aquelas duas disciplinas na medida em que, o que se pretende é possibilitar a compreensão de toda a realidade social. Trata-se de entender a realidade social a partir de duas premissas: (1) qualquer facto que ocorra na sociedade é sempre complexo e pluridimensional, pelo que pode ser apreendido a partir de ângulos distintos que, por si, apenas chegam a certas dimensões; (2) todos os comportamentos humanos só são compreensíveis dentro de uma totalidade, isto é, constelações compósitas de recursos, representações, ações e instituições sociais que intervêm nas mais elementares relações entre pessoas (Mauss, 1925/2011).

Neste esforço de todas as disciplinas das Ciências Sociais para abarcar o todo da realidade social entram a “História e a Geografia, o tempo e o espaço, maneiras de pensar todos os problemas e de totalizar todos os pontos de vista” (Godinho, 2011, p. 26).

Mas, ainda antes de explicarmos como se procede a construção do saber histórico-geográfico propriamente dito, é fundamental clarificar este mesmo conceito.

De acordo com Dias (2023), o saber histórico-geográfico é uma construção que envolve a compreensão das realidades humanas nas suas dimensões espaciais e temporais. Nesta medida, envolve compreender como fenómenos culturais, políticos, económicos e sociais são afetados por contextos geográficos e como é que estes contextos evoluem ao longo do tempo. Esta complexidade é essencial para interpretar as dinâmicas de lugares e regiões (Hortas & Dias, 2017).

Por isso, é crucial pensar que este saber não deve ser visto de forma isolada, ou seja, a conexão interdisciplinar entre a História e a Geografia deve ser valorizada, pela importância que assume na compreensão mais precisa e contextualizada dos eventos históricos e das dinâmicas geográficas (Dias, 2023). Hortas e Dias (2017) já havia apontado nesta mesma direção, considerando o saber histórico-geográfico um conceito multifacetado que integra várias dimensões da História e da Geografia, destacando que o espaço não pode ser compreendido sem considerar o tempo, e vice-versa. Neste sentido, é enfatizada a necessidade de uma abordagem interdisciplinar em que as duas áreas se informam e enriquecem mutuamente.

A perspetiva interdisciplinar insere-se, num primeiro momento, na necessidade da História não se “fechar na sua toca, mas antes seguir atentamente o que se passa nas outras disciplinas” (Duby, 1992, p. 13) entre as quais destacamos a Geografia e o importante lugar ocupado por Braudel (Clerc, 2006).

Em poucas palavras,

a relação interdisciplinar que existe entre a História e a Geografia potencia o ensino de uma área do conhecimento humano essencial para capacitar os alunos na interpretação do mundo e da sociedade em que vivem: a História é geográfica e a Geografia é histórica, procurando respostas no passado para resolver problemas do presente que nos cerca, desenvolvendo capacidades para compreender o mundo de um modo criterioso e consciente (Santos, 2023, p. 47).

Relembremos ainda as velhas palavras do geógrafo anarquista Elisée Reclus (1905), para quem a Geografia era a História no espaço, e a História era a Geografia no tempo. Nesta linha, o geógrafo Orlando Ribeiro (2012) salientava que para o trabalho do geógrafo é fundamental possuir uma cultura histórica.

Reconhecemos também que o saber histórico-geográfico deve contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos interligando o passado com o presente e projetando-o para o futuro. Assim,

Uma área valorizada refere-se à compreensão das relações entre o passado e o presente, consolidando a noção de tempo histórico nos alunos, encontrando respostas no passado para as interrogações que acompanham a vida das comunidades nos dias de hoje e reconhecendo os processos de transformação que ocorrem nas sociedades ao longo do tempo, pela identificação das mudanças e das continuidades” (Dias, 2023, p. 71).

Dias (2019) realça que o conhecimento histórico-geográfico deve ser empregue como uma ferramenta para a educação cidadã, auxiliando os alunos a compreenderem a pertinência do passado para o presente e a sua própria posição no mundo. Esta consciência é vista como essencial para a formação de cidadãos informados e críticos. Fernández (2021) expõe na sua obra as contribuições de Joan Pagès na Educação, especialmente na área das Ciências Sociais, indo ao encontro das propostas de Dias (2019), na medida em que Pagès acredita que o saber histórico deve ser usado para perceber os problemas sociais contemporâneos, defendendo que a educação em Ciências Sociais, Geografia e História, deve servir à educação democrática. Isto implica que o saber histórico-geográfico é entendido como uma ferramenta para promover a participação cívica e a ação social (Fernández, 2021). Pagès argumenta ainda que a compreensão da História e da Geografia é determinante para a construção de um futuro melhor e mais justo, apoiando-se no que aprendemos com o passado, afirmando que “defiende la enseñanza de la historia como conocimiento imprescindible en la formación democrática de la ciudadanía para la construcción del futuro a partir de lo que hemos aprendido del pasado” (Fernández, 2021, p. 242).

O saber histórico-geográfico está também relacionado com o desenvolvimento de competências para a cidadania global, quer isto dizer, que os alunos devem ser encorajados a conceber propostas pedagógicas que aportem questões sociais, promovendo uma educação que acima de tudo forme cidadãos ativos na sociedade (Dias, 2023). Dias (2019), argumenta ainda que construir uma História Global requer a inclusão de diferentes pontos de vista, especialmente a perspectiva do “outro”, reconhecendo a história como multifacetada, em que diferentes vozes devem ser ouvidas.

O processo de construção do conhecimento histórico-geográfico envolve a mobilização de saberes e metodologias investigativas. Os alunos devem ser capazes de analisar e compreender problemas sociais a partir de uma perspectiva histórica e geográfica. Este é um processo complexo que envolve várias etapas e interações entre as duas disciplinas. De acordo com os diversos autores que mencionaremos de seguida, apresentamos então os estágios necessários ao ensino e aprendizagem do saber histórico-geográfico.

Segundo Dias (2023), existem alguns pilares em que se assenta esta construção. Em primeiro lugar o saber histórico-geográfico deve surgir como uma construção integrada que considera duas dimensões – a **temporalidade** (própria da História) e a **espacialidade** (própria da Geografia) –, as quais permitem situar eventos históricos no espaço e compreender os fenómenos geográficos à luz dos contextos históricos que os moldam.

A construção do saber histórico-geográfico está também organizada em torno de um conjunto de competências fundamentais e deve contribuir para formar cidadãos críticos e capazes de intervir na realidade social. Nesse sentido, o ensino deve ser investigativo e problematizador, relacionado com a vida dos alunos e voltado para a compreensão do mundo (Dias, 2023).

Fernández (2021) salienta a posição de Pagès a respeito da construção do saber histórico-geográfico como defensor da interligação entre a História e a Geografia, interligação esta que permite aos alunos compreenderem as relações entre diferentes áreas do conhecimento e como se aplicam à vida quotidiana. Pagès sublinha igualmente a importância de desenvolver a consciência histórica e geográfica dos alunos, ou seja, não proceder apenas à memorização dos fatos, mas desenvolver a capacidade de analisar e interpretar eventos históricos e geográficos, relacionando-os com questões contemporâneas. Barca (2007) segue esta mesma ideia, enfatizando que o saber histórico se constrói a partir de diferentes leituras do passado, apoiado em diversas formas de ler o presente, e isso é essencial para o saber histórico-geográfico, que requer a análise de como as dinâmicas espaciais foram moldadas e, por sua vez, influenciaram os acontecimentos históricos.

Esta autora sugere ainda a implementação de propostas didáticas que ajudem os alunos no entendimento da justiça e na aplicação prática do conhecimento, isto é, o uso de situações reais e próximas dos alunos, facilitando a conexão entre a teoria e a prática. Neste sentido, Barca (2007) discute a abordagem construtivista na Educação, relevante para a construção do saber histórico-geográfico. Quer isto dizer que o conhecimento é construído a partir das experiências pessoais do sujeito e da interação social. A implementação de tarefas cognitivas desafiadoras, que vão além da memorização e implicam a análise de mapas históricos, a interpretação de paisagens culturais e a criação de linhas do tempo espaciais, são exemplos de como essa abordagem pode ser aplicada. A compreensão das relações entre tempo e espaço pode ser fortalecida por debates, discussões e projetos em grupo, onde os alunos atuam como agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento.

Como já foi afluado anteriormente, a construção do conhecimento histórico-geográfico deve ainda incluir a perspectiva do “outro”, isto é, devem ser ouvidas diferentes vozes e narrativas que muitas vezes são postas de lado. Desde sempre a História se preocupou a conhecer e compreender o “outro”, distanciado no tempo (Laurentin, 2010); do mesmo modo, a Geografia debruça-se sobre a compreensão do “outro” em contextos espaciais (territórios) diferenciados. Isto permite ter uma visão mais ampla e completa da História, reconhecendo-a como multifacetada. Para o confronto de diferentes narrativas históricas, os alunos devem ser incentivados a analisar e comparar testemunhos de diferentes perspectivas, que permitirão enriquecer a sua compreensão (Dias, 2019). Deste modo, a construção do conhecimento histórico-geográfico é vista como um processo dinâmico e interativo, que deve integrar diferentes disciplinas, vozes e narrativas, proporcionando uma compreensão crítica e consciente do passado e sua relação com o presente e o futuro.

Dias (2023) apresenta uma análise crítica ao modelo dominante do ensino da História nas escolas portuguesas, especialmente no 2.º CEB. Este autor defende que a História que é hoje ensinada nas escolas tem duas grandes tendências: (i) o nacionalismo, fortemente centrado na nação para criar um sentimento de identidade e pertença nacional, valoriza os heróis nacionais e os eventos ligados à construção do Estado, favorecendo um modelo tradicional, conservador e político da História escolar e; (ii) factualismo, isto é,

um ensino dominado por factos e datas, com pouca problematização, através de uma abordagem cronológica e descritiva, focada na transmissão de conhecimentos fechados. Outro aspeto mencionado pelo autor é o atraso da História escolar em relação à evolução da historiografia contemporânea, pois a História ensinada está distante do pensamento historiográfico atual e ignora muitas vezes os desafios contemporâneos da sociedade.

Por seu lado, Cachinho (2000), no propósito de se afastar de uma visão tradicional da Geografia, avança com a necessidade de repensar a Geografia e o seu ensino a partir dos seguintes princípios: (i) uma geografia recentrada na competência de saber pensar o espaço; (2) uma geografia social e problematizadora do real; (3) uma geografia global e sistémica; e (4) uma geografia ativa, não só do ponto de vista social, mas de uma disciplina prática, nas suas aprendizagens.

O modelo descrito por Dias (2023) gera vários problemas no processo de ensino-aprendizagem tais como: (i) a desmotivação dos alunos, pois a matéria não tem ligação com a sua realidade; (ii) foco excessivo na memorização, em detrimento do desenvolvimento de competências como pensamento crítico, argumentação e análise de fontes e; (iii) a História é entendida como uma disciplina neutra, quando na realidade está repleta de intenções ideológicas e políticas.

É, portanto, necessário repensar o ensino da História, no sentido que se caminhe para um ensino mais atualizado com a historiografia, conectado com os problemas do presente e orientado para formar cidadãos críticos.

5.2. O que são os esquemas conceptuais?

Para compreendermos o que são esquemas conceptuais é necessário caminhar até à sua génese e conhecer o que motivou a sua criação e quais os objetivos subjacentes a esta.

Reis (1995) escreveu um artigo onde aborda a teoria de David Ausubel, destacando-a como uma das teorias cognitivas da aprendizagem de especial interesse para os professores, visto que, se foca na aprendizagem significativa em contexto educativo. Esta teoria é fundamental para a criação dos esquemas conceptuais por Joseph Novak (2000), pois estes são considerados uma aplicação prática da teoria de Ausubel. Os

mapas/esquemas de conceitos foram concebidos por Novak precisamente para representar as alterações que ocorrem nessas estruturas cognitivas ao longo do tempo.

David Ausubel faz a comparação entre a mente humana e um sistema de processamento e armazenamento de informação. A mente humana é composta por ideias (conceitos e proposições) organizadas hierarquicamente, que suportam e armazenam informações. Por isso, novos conceitos só podem ser retidos e aprendidos de forma significativa se puderem ser relacionados com conceitos ou proposições já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Os mapas de conceitos reproduzem esta organização, facultando os conceitos de forma hierárquica, com os mais gerais e de maior inclusão na parte superior e os mais específicos na parte inferior (Reis, 1995).

Se a nova informação entra em conflito ou não se relaciona com a estrutura cognitiva existente, os conceitos podem não ser assimilados pelos alunos. Para contornar isso, o professor deve criar situações que incentivem a reflexão ativa sobre os novos conceitos e as suas possíveis ligações com os conhecimentos prévios dos alunos, analisando diferenças e semelhanças. Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve ser construído a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e os professores têm um papel crucial na sua identificação. Em primeiro lugar, estes conhecimentos devem ser identificados, de seguida clarificados e, por último, construídos os conceitos-chave. Os esquemas servem, portanto, como um instrumento capaz de detetar as ideias prévias dos alunos, como estas se organizam, reconhecendo relações incorretas ou a ausência de conceitos (Reis, 1995).

A aprendizagem, para Ausubel, implica o desenvolvimento de estruturas conceptuais significativas. “Aprender” significa “compreender o significado de conceitos” e essa aprendizagem implica um processo de assimilação, reflexão e interiorização de novos conceitos, capaz de criar novas estruturas cognitivas e atitudes aplicáveis na resolução de problemas do dia-a-dia. Sublinha também que o principal fator que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece, ou seja, a estrutura cognitiva existente e qualquer novo conhecimento só é introduzido significativamente se tiver relação com conceitos ou proposições já existentes. Os esquemas de conceitos facilitam essa conexão, na medida em que, tornam mais evidentes os conceitos a aprender e as suas relações com os conhecimentos prévios do aluno (Reis, 1995). Esta

aprendizagem significativa difere ainda, segundo Ausubel (Reis, 1995) da memorização, pois esta última adiciona conhecimentos de forma inconstante e sem integração na estrutura cognitiva.

Ausubel destaca que as estruturas cognitivas são constituídas por redes de conceitos ligados entre si por unidades semânticas denominadas preposições e muitos esquemas são precisamente construídos e ligados por conceitos interligados, as preposições, que permitem compreender a relação entre os conceitos. Neste sentido, a teoria de Ausubel concedeu a base conceptual para a criação dos esquemas conceptuais por Novak, que se manifestaram uma ferramenta eficaz para pôr em prática uma aprendizagem significativa. Os esquemas conceptuais foram assim desenvolvidos em 1972, dentro de um programa de pesquisa realizado por Novak na Universidade de Cornell, no qual tentou acompanhar e entender as mudanças na maneira como as crianças compreendiam a ciência. Tendo em vista encontrar uma melhor forma de representar a compreensão conceptual das crianças, surgiu a ideia de representar as suas ideias num mapa conceptual que, daí em diante, se tornou uma ferramenta útil para muitos outros usos (Novak & Cañas, 2010).

Novak e Cañas (2010) definem os mapas ou esquemas conceptuais como ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos (p. 10).

Os dois autores definem “conceito” como uma regularidade (ou padrão) percebida em eventos ou objetos, designada por um rótulo. Os conceitos e preposições são os blocos de construção do conhecimento em qualquer área e pode-se compreender que as preposições resultam da conexão entre diferentes conceitos, através de palavras de ligação que criam unidades de significado mais complexas e interrelacionadas (Novak & Cañas, 2010). Reis (1995) complementa esta ideia, explicando que os conceitos representam as unidades básicas do conhecimento que constituem as estruturas cognitivas. Essas estruturas cognitivas são, paralelamente, redes de conceitos interligados por unidades semânticas denominadas preposições.

Monteiro (2002) realça que o esquema conceptual é uma forma muito particular de organizar os conhecimentos, com o intuito de representar relações entre as ideias, isto é, os conceitos são ligados por linhas/setas, construindo-se um esquema que sintetiza um conjunto de informações. Nesta linha Novak e Cañas (2010) explicam outros aspetos relevantes num esquema conceptual: os conceitos são organizados hierarquicamente, através de uma representação esquemática, com os conceitos mais gerais no topo e os mais específicos por baixo (esquema conceptual). O esquema deve referir-se a uma situação ou evento que estamos a tentar compreender mediante a organização do conhecimento desta forma. Em poucas palavras,

genericamente, os mapas conceptuais, introduzidos por Novak em 1972, são representações gráficas, simples, claras e concisas – daí resultar um impacto visual – organizadas hierarquicamente, de forma a exprimir a informação assimilada, acerca de uma temática (Moreira da Silva, 2023, p. 28).

De acordo com as ideias anteriormente discutidas, propomos em conjunto com Monteiro (2002), alguns passos para a construção de um bom esquema conceptual:

1. Escrever o conceito-chave.
2. Identificar os conceitos principais.
3. Ordenar estes conceitos tendo em conta a sua importância.
4. Traçar uma linha entre os conceitos que estão relacionados.
5. Escolher as palavras de ligação (opcional).
6. Verificar as ligações entre os conceitos e acrescentar outros conceitos se necessário.
7. Rever se o esquema está claro e perceptível ou necessita de modificações.

Monteiro (2002, p. 1) enumera ainda um conjunto de potencialidades dos esquemas conceptuais:

- Facilitam a aprendizagem, porque a sua construção implica uma organização dos conhecimentos, o que exige compreensão e criatividade por parte de quem o desenha.
- Depois de construídos, permitem a visualização fácil das relações entre conceitos, o que favorece a compreensão e a revisão das matérias.

- Eliminados os aspetos secundários, a informação repetida, ficam destacadas as ideias essenciais e as relações entre si.

Para concluir, podemos afirmar que a construção do esquema conceptual “explícita assim não apenas o tipo de conhecimento que foi compreendido, mas também o trajecto cognitivo que o enformou” (Melo et al., 2007, p. 1).

5.3. Qual o papel dos esquemas conceptuais no ensino e aprendizagem da História e da Geografia?

Os esquemas conceptuais podem ser utilizados com diferentes finalidades. No estudo empírico presente neste relatório, que será apresentado posteriormente, privilegiámos a exploração do esquema conceptual na construção do saber histórico-geográfico e no desenvolvimento de competências, em salas de aula do 2.º CEB (10-12 anos).

Considerámos que o esquema conceptual constitui “uma ferramenta transversal que pode ser utilizada em sala de aula nas mais diversas áreas do saber, cuja implementação possibilita um conjunto de vantagens que merecem ser destacadas” (Silva et al., 2021, p. 93).

Reis (1995) declara que aos esquemas de conceitos têm sido atribuídas várias vantagens educativas, contudo a forma como são utilizados varia de acordo com os objetivos pretendidos. O autor realça também a utilidade dos esquemas tanto para os professores como para os alunos, na perspectiva de Novak. Pelo facto de considerarmos pertinente a construção de esquemas conceptuais na construção do saber histórico-geográfico iremos expor a sua narrativa.

Neste sentido, os esquemas podem ajudar os professores na planificação das atividades letivas, de um ano escolar, uma unidade de ensino ou uma sessão, revelando-se bastante úteis na seleção de informação e permitindo ao professor desenvolver uma compreensão mais integrada da estrutura do currículo. É também vantajoso na exposição de conteúdos, “facilitando a comunicação entre professor e aluno, e promovendo a integração e a clarificação dos conceitos envolvidos” (Reis, 1995, pp. 117 e 119).

Na avaliação é também utilizado como um recurso benéfico pois ajuda na avaliação diagnóstica, na medida em que, permite ao professor detetar as ideias prévias, as ideias erróneas e as dúvidas que os alunos possam ter, como referido nos capítulos anteriores. É também relevante na avaliação formativa, visto que permite avaliar a adequação das metodologias e atividades realizadas. No que respeita à avaliação sumativa, permite avaliar se houve uma aprendizagem significativa, ou seja, com significado e retenção dos conteúdos durante o processo de ensino-aprendizagem.

No estudo presente no relatório, demos ênfase à valorização do esquema conceptual na avaliação formativa em ambas as turmas de 6.º ano, utilizando-o em todas as sessões e na realização das atividades propostas (Anexos E e F) e na turma C privilegiamos também a sua utilização na avaliação sumativa de um teste de avaliação (Figuras F11 e F12 apresentadas no Anexo F). Mais à frente teremos ocasião de analisar os resultados decorrentes desta utilização sistemática do esquema conceptual nas duas turmas.

No que concerne à utilidade dos esquemas conceptuais para os alunos, podemos reforçar a ideia de que estes facilitam a aprendizagem, pois quando usados na apresentação de um tema, “tornam mais evidentes os conceitos a aprender e as suas relações com os conhecimentos anteriores” (Reis, 1995, p. 121). É importante também para o desenvolvimento de competências sociais, considerando que quando organizados em grupo, a sua estruturação atravessa a análise e discussão dos intervenientes, o que implica o desenvolvimento da tolerância e respeito pelos colegas e pelas suas opiniões.

O esquema é também funcional como técnica de estudo, como ferramenta que auxilia no planeamento de uma tarefa ou que permite estruturar os conteúdos para um teste ou ficha. Pode constituir ainda um instrumento importante na resolução de novos problemas, considerando a organização hierárquica facilitadora na transferência de conhecimento para novas situações (Reis, 1995). Estabelece assim, uma relação direta com a construção do saber histórico, que deve ser usado na perceção de problemas sociais contemporâneos, contribuindo para uma educação democrática promotora da participação cívica e da ação social (Fernández, 2021).

Para concluir, o esquema conceptual tem ainda utilidade no desenvolvimento das capacidades de um pensamento reflexivo, na integração de novos conhecimentos na

estrutura cognitiva existente e na promoção de competências metacognitivas. O recurso aos esquemas conceptuais no ensino e aprendizagem promove a reflexão do aluno sobre o percurso cognitivo que está a seguir, desenvolvendo assim a capacidade de reflexão sobre o ato de aprender.

Monteiro (2002) menciona que uma das intenções para o uso de um esquema conceptual é melhorar a aprendizagem, tornando-a mais motivadora e eficaz. Esta foi também uma das nossas intenções quando percebemos que o tema de estudo deveria incidir neste recurso, tendo em conta a desmotivação para a aprendizagem sentida nos alunos.

Na perspetiva de Marques (2008), o saber histórico-geográfico envolve a interconexão de eventos históricos com as suas localizações geográficas e transformações espaciais ao longo do tempo. Desta forma, os esquemas conceptuais exploram as relações bidirecionais entre conceitos, o que permite desvendar a complexidade da interdependência entre a História e a Geografia. Esta capacidade dos esquemas torna-os uma poderosa ferramenta no estudo, investigação e compreensão da realidade social, que possibilita aos alunos construir conhecimento histórico-geográfico.

Finalmente, importa salientar que os esquemas conceptuais auxiliam na construção do conhecimento histórico-geográfico, permitindo aos alunos a visualização das relações espaciais e temporais de forma mais intuitiva, pois a abordagem pedagógico-didática no campo destas disciplinas exige mais do que a mera memorização (Marques, 2008).

Em suma, em concordância com Reis (1995), o qual deu continuidade às teorias avançadas por Ausubel e Novak, consideramos que os esquemas conceptuais são ferramentas visuais e hierárquicas que representam a estrutura do conhecimento, facilitando a aprendizagem significativa ao conciliar novos conceitos com os conhecimentos prévios dos alunos e promovendo a reflexão e a organização do saber.

6. Competências histórico-geográficas

No presente capítulo vamos aprofundar o que são competências histórico-geográficas, como podemos promover o saber histórico-geográfico através das mesmas e qual a sua relação com os esquemas conceptuais. Simultaneamente descrevemos quais as competências histórico-geográficas (CHG) desenvolvidas com o estudo que implementámos.

Quando falamos em **competências** é importante percebermos sobre aquilo que estamos a falar, por isso Perrenoud (1999) menciona que a competência é a capacidade do sujeito mobilizar os conhecimentos, os métodos e as técnicas para agir/intervir perante determinada situação e Perrenoud (2001) citado por Dias (2016), completa que o conceito de competência, no ensino da História e Geografia, deve ser entendido como uma mais-valia adicionada aos seguintes saberes: “a capacidade de ‘a utilizar’ para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão” (p. 75).

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) está também presente a definição de competências como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 19).

As competências são metas essenciais na formação educacional e permitem ao aluno compreender a realidade social e enfrentar desafios. A construção de competências na educação é complexa e enfrenta desafios, relacionados com a necessidade de tempo para desenvolver tanto competências como conhecimentos profundos (Perrenoud, 1999).

Para isso são necessárias transformações nos programas (currículo), nos métodos de ensino, na avaliação e na dinâmica das salas de aula, incluindo também mudanças no papel dos professores e dos alunos. Perrenoud (1999) acredita que a formação de competências deve ser uma prioridade na escolaridade geral, não se limitando apenas à formação profissional.

Tal como Dias (2016), pensamos que é fundamental privilegiar a promoção de uma educação histórico-geográfica que tenha como ponto de partida a conceção de uma História e Geografia problematizadoras da realidade social, mas se foquem também na

abordagem pedagógico-didática que procura o desenvolvimento de competências que promovam a formação de cidadãos ativos e críticos.

Desta forma, podemos salientar que quanto maior o nível de competências que o aluno desenvolve, maior será a sua capacidade para agir e responder às tarefas e situações que se apresentem. De acordo com Dias (2010), um aluno competente, deve ser autónomo no uso dos seus conhecimentos, apropriando-se em primeira instância dos conhecimentos de uma mesma disciplina.

Arneiro (2022) sugere que a disciplina de HGP surge no currículo como ponte entre a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências importantes que proporcionam aos alunos capacidades diversificadas que podem mobilizar na sua vida social. Neste sentido, torna-se imprescindível compreender quais as competências transversais ao saber histórico e geográfico “capazes de promover o desenvolvimento de crianças e jovens histórica e geograficamente competentes” (Hortas e Dias, 2017, p. 289).

Estes dois autores realçam que estas competências emergem na interdisciplinaridade entre ambas as áreas das Ciências Sociais e identificam, assim, as seguintes **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.

Em síntese, concebemos a educação histórico-geográfica como um processo formativo que capacita crianças e jovens a desenvolver as competências inerentes às etapas da construção do conhecimento, enriquecendo a sua compreensão das interações entre a História e a Geografia.

Depois de referenciadas as CHG, importa agora compreender de que modo o recurso aos esquemas conceptuais contribui para o desenvolvimento destas competências, que será objeto de reflexão e análise no próximo subcapítulo.

Como referido no subcapítulo 5.2, Novak e Cañas (2010) definem os esquemas conceptuais como ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Os esquemas incluem conceitos ligados entre si que estão organizados hierarquicamente, os mais gerais em cima por norma e os mais específicos por baixo, ou dependentes dos mais gerais. O esquema deve referir-se a uma situação ou evento que estamos a tentar compreender mediante a organização do conhecimento desta forma. É, portanto, uma forte ferramenta, como vimos anteriormente, no estudo, investigação e compreensão do mesmo, que facilita a construção do saber histórico-geográfico. No ensino e aprendizagem da disciplina de HGP, os esquemas conceptuais exploram as relações bidirecionais entre conceitos, o que permite desvendar a relação e complexidade da interdependência entre ambas as áreas.

Resta-nos então perceber quais as **competências histórico-geográficas desenvolvidas com o recurso aos esquemas conceptuais**. Neste sentido importa referir que, a forma como foi direcionada a investigação, explicada em pormenor no próximo capítulo, permitiu a exploração e desenvolvimento de duas CHG. Como já foi exposto, a problemática subjacente ao estudo decorreu da dificuldade manifestada pelos alunos do 2.º CEB em ler e interpretar tanto esquemas conceptuais como pequenos textos.

Desta forma, indicamos as duas competências histórico-geográficas desenvolvidas com a investigação:

- (i) selecionar, organizar e tratar a informação;
- (ii) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações.

Centremos a nossa atenção na primeira daquelas duas CHG:

A utilização das fontes de informação ganha significado quando sabemos selecionar, com critérios definidos, os dados recolhidos, e quando os organizamos de forma lógica e coerente, neste caso, privilegiando o desenvolvimento da noção de tempo (frisos cronológicos) e de espaço (representações cartográficas), promovendo a construção de frisos cronológicos, plantas e mapas (Hortas & Dias, 2017, p. 290).

A construção de um esquema conceptual, por definição, exige que se saiba selecionar a informação e organizá-la, neste caso de uma forma hierarquizada, garantindo a compreensão da totalidade do tema ou questão em estudo.

Assim, esta primeira competência foi desenvolvida nas duas turmas do 6.º ano, na leitura dos esquemas conceptuais explorados em aula, na realização de duas fichas formativas, no preenchimento de um esquema conceptual inacabado e na construção de um esquema conceptual em grupo através de um texto.

Na segunda competência por nós apresentada, Hortas e Dias (2017) assinalam que “Os conteúdos científicos do saber histórico-geográfico adquirem o seu maior valor, não quando se restringem ao apelo da memória, mas quando são mobilizados para resolver problemas, analisar novas situações e compreender nos fenómenos humanos e naturais” (p. 290).

Quando nos propomos ler ou construir um esquema conceptual somos obrigados a mobilizar o nosso conhecimento prévio, o qual nos permite reconhecer os conceitos, compreender a relação entre eles na hierarquia conceptual em que se encontram, e interpretar o seu significado.

Esta competência foi desenvolvida na turma do 6.º C durante a ficha de avaliação sumativa, onde foi requerido aos alunos a mobilização de conhecimentos aprendidos através dos esquemas conceptuais. Nestas fichas, os alunos são colocados perante desafios que exigem a manipulação dos seus conhecimentos, previamente adquiridos, de modo a ler, interpretar ou construir um determinado esquema conceptual.

Passando ao próximo capítulo, vamos então proceder à análise do estudo empírico desenvolvido nas duas turmas de 6.º ano e perceber, a partir dos seus resultados e conclusões, se os esquemas conceptuais são um recurso vantajoso no desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

7. Esquemas conceptuais e CHG: linhas metodológicas

O capítulo que se apresenta serve de mote ao próprio estudo. É através deste que damos a conhecer a metodologia desenvolvida, assim como os métodos e técnicas de recolha e análise dos dados. Concomitantemente apresentamos a implementação do estudo, os passos e a tipologia das tarefas propostas.

7.1. Metodologia, métodos e técnicas

O estudo adota uma **metodologia mista**, na medida em que utiliza dados e análises de carácter qualitativo e quantitativo e, ao adotar esta metodologia, segundo Creswell e Creswell (2021), o pesquisador tem um entendimento mais completo de um problema de pesquisa do que analisando os dados isoladamente.

A investigação **aproxima-se de um estudo de investigação-ação**, dado que emerge da prática, isto é, o estudo é implementado a partir de dados recolhidos da atividade docente e a avaliação dos resultados também diz respeito ao grupo turma onde trabalhamos. No entanto, importa destacar que não há uma continuação desse processo de reflexão e ação, de uma forma cíclica e continuada no tempo, que é suposto ser desenvolvido num trabalho de investigação-ação e que o tempo de duração da prática supervisionada impede de realizar.

Ao longo do estudo foram desenvolvidos os dois objetivos já anteriormente referidos, e para cada um deles foram mobilizados **métodos e técnicas de recolha e análise** da informação, utilizando diferentes instrumentos (Tabela 8).

No que diz respeito ao objetivo A, *analisar o potencial dos esquemas conceptuais para uma aprendizagem ativa da História e da Geografia*, como métodos e técnicas utilizadas, usámos a **pesquisa documental**, centrada na sequência das aprendizagens, **planificações** (Anexo J e K), para relembrar e analisar as práticas adotadas, implicando, desse modo, proceder a uma **análise de conteúdo** a essas mesmas planificações. Silva et al. (2009), menciona que na pesquisa documental

não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o

problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica (p. 5).

Por sua vez, a análise de conteúdo visa descrever o que está por detrás da mensagem, permitindo ao investigador fazer inferências do conteúdo (Valente & Tempera, s.d.).

Tabela 8

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

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos / produtos
A. Analisar o potencial dos esquemas conceptuais para uma aprendizagem ativa da História e da Geografia	Pesquisa documental	Análise de conteúdo	Sequência de Aprendizagem (planificações)
	Inquérito por questionário (inicial e final) Realização de fichas de trabalho individual Implementação de momentos de avaliação em grupo e individual Observação participante	Análise estatística simples Análise de conteúdo	Questionário com questões fechadas Fichas de trabalho Grelhas de correção Fichas de avaliação Grelhas de correção Notas de campo
B. Identificar as principais CHG que resultam de um ensino centrado em esquemas conceptuais.	Realização de fichas de trabalho individual Implementação de momentos de avaliação em grupo e individual	Análise estatística simples Análise de conteúdo	Fichas de trabalho Grelhas de correção Fichas de avaliação Grelhas de correção

Nota. Elaborado pela autora.

Num segundo momento também no âmbito do objetivo A foi realizado um **inquérito por questionário**, efetuado antes e no fim da intervenção, através de um questionário com perguntas fechadas acerca das conceções dos alunos acerca do ensino e aprendizagem de HGP com recurso a esquemas conceptuais (Anexo N). Foram também realizadas **fichas de trabalho individual**, nomeadamente fichas formativas (Figuras E1, E3 e E4 apresentadas no Anexo E e figuras F1, F2, F5 e F6 apresentadas no Anexo F) e a ficha sumativa na turma C (Figuras F11 e F12 apresentadas no Anexo F), **momentos de avaliação em grupo e individual**, como as atividades que envolviam ler, completar e construir esquemas conceptuais (Figuras E2, E5, E6, E7, E8 e E9 apresentadas no Anexo E e figuras F3, F8, F9 e F1 apresentadas no Anexo F) e ainda a **observação participante**. Para Mónico et al. (2017),

o investigador procura atender a um dos pressupostos fundamentais da Observação Participante, a saber: a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível. Admite-se, ainda, que a experiência direta do observador com o grupo em observação seja capaz de revelar a significação, a um nível mais profundo, de episódios, comportamentos e atitudes que, apenas investigados de um ponto de vista exterior (entenda-se “não-participante”), poderiam permanecer obscurecidos ou até mesmo inatingíveis (p. 727).

Neste sentido, para a análise dos dados foi adotada uma análise estatística simples e análise de conteúdo, mobilizando os seguintes instrumentos: **fichas de trabalho** e **fichas de avaliação**, com as respetivas grelhas de correção, e **notas de campo** (Anexo O).

Relativamente ao objetivo B, *identificar as principais CHG que resultam de um ensino centrado em esquemas conceptuais*, os métodos de recolha de informação foram os mesmos que referimos anteriormente, **fichas de trabalho individual** e implementação de **momentos de avaliação em grupo e individual**. Para tal, recorreremos à **análise estatística simples** e análise de conteúdo, utilizando as **fichas de trabalho** (grelhas de correção) e as **fichas de avaliação** (grelhas de correção) como instrumentos dessa análise.

Em suma, como assinalado no início do presente subcapítulo, podemos afirmar que a tipologia da metodologia utilizada é de carácter misto e, no que concerne ao tratamento dos dados quantitativos, recorremos ao programa Excel, onde procedemos à elaboração de todas as tabelas da análise estatística simples dos dados recolhidos.

7.2. A implementação do estudo

Neste ponto do relatório iremos descrever os momentos de implementação do estudo, para que se torne mais fácil a compreensão do processo investigativo nas suas diferentes fases e dos seus resultados, analisados e expostos no próximo capítulo.

Desta forma, podemos afirmar que o estudo está dividido em cinco momentos, interligados entre si e dependentes uns dos outros para a concretização da investigação efetuada. Assim, passamos agora à descrição destes momentos que são igualmente visíveis ao longo da sequência de aprendizagem, planificações (Anexo J e K).

O **primeiro momento** do estudo consistiu na construção de um esquema conceptual, por parte da docente, à medida que a mesma indicava e explicava os conceitos e conteúdos. Este momento foi prévio à própria explicação sobre o que são os esquemas conceptuais, pois acreditamos que o mesmo era necessário para oferecer aos alunos um primeiro contacto com esta metodologia, tendo sido frisado pela docente que o esquema não seria para copiar. Esta opção deveu-se à observação que antes havia sido realizada em que os alunos se limitavam a copiar os esquemas efetuados pelas PC, sem realmente perceberem as ligações entre os conceitos e de que forma o esquema poderia auxiliar na compreensão de um determinado conteúdo.

De seguida, no **segundo momento** realizaram-se diversas atividades, em pequenos grupos, de leitura do esquema, que implicava a resposta a um conjunto de questões que requeriam a sua leitura e análise. Esta decisão foi tomada com o objetivo de aproximar os alunos do exercício de leitura e interpretação de um esquema conceptual, capacidade que os alunos tinham revelado ter dificuldades.

O **terceiro momento** envolveu a apresentação de um esquema conceptual incompleto, enquadrado na narrativa da aula em tornos dos conteúdos, convidando posteriormente os alunos a terminarem esse esquema, em pequenos grupos, com conceitos/frases disponibilizados pela docente. Aqui pretendemos que os alunos se

apropriassem de um esquema, que não estava completo, e que completassem a sua construção estabelecendo as relações entre os conceitos, de forma a construírem um todo coerente e lógico no contexto do tema que estava a ser trabalhado.

Posteriormente, o **quarto momento** implicou a construção de um esquema conceptual a partir de um pequeno texto informativo. Este foi o desafio final que propusemos aos alunos. Esta tarefa foi igualmente realizada em grupo e tinha a intenção de, através da colaboração entre os alunos, (i) sublinhar a informação mais relevante no texto, (ii) seleccionar aquela que pretendiam incluir no esquema e (iii) criar ligações coerentes e corretas entre os conceitos escolhidos. Esta atividade foi faseada, pois acreditamos ser importante os alunos compreenderem o processo de construção de um esquema conceptual.

Só foi possível implementar o **quinto momento** em uma das turmas, a turma C. Foi realizada uma ficha de avaliação sumativa, centrada na leitura de um esquema conceptual e na aplicação, por parte dos alunos, dos conhecimentos aprendidos durante as aulas através dos esquemas conceptuais.

Estes diferentes momentos foram acompanhados, ao longo da intervenção, pela realização de fichas formativas individuais, essencialmente de leitura de esquemas conceptuais, para que nos fosse possível, ao longo de todo o processo, apurar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com recurso aos esquemas.

Todos os recursos utilizados e mobilizados, nos momentos acima descritos, encontram-se nos anexos E, F, J, K, M, N e O. No próximo capítulo, vamos divulgar os resultados decorrentes deste processo de implementação do estudo.

8. Esquemas conceptuais e aprendizagem da História e Geografia

O presente capítulo direciona-se para a apresentação e análise dos resultados obtidos ao longo do estudo empírico, efetuado nas duas turmas de 6.º ano do 2.º CEB, na disciplina de História e Geografia de Portugal, com base na problemática e nas questões de investigação definidas.

Em primeiro lugar, analisa-se a forma como os esquemas conceptuais contribuíram para a construção de uma aprendizagem ativa da História e da Geografia e, em segundo lugar, partimos para o estudo das relações possíveis entre o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e a utilização dos esquemas conceptuais nos processos de ensino e aprendizagem em HGP no 2.º CEB.

8.1. Aprendizagem ativa da História e da Geografia

No decurso de toda a intervenção foram trabalhados os conteúdos de HGP previstos pela Professora Cooperante (PC), através de esquemas conceptuais (Tabela 9). As aulas basearam-se nos esquemas e estes foram explorados com o auxílio da docente.

Tabela 9

Conteúdos lecionados no período de intervenção

Conteúdos	
6.ºA	6.ºC
Portugal na segunda metade do século XIX: desenvolvimento da agricultura	Portugal na segunda metade do século XIX: a sociedade
Portugal na segunda metade do século XIX: desenvolvimento da indústria	As propostas do Partido Republicano
Portugal na segunda metade do século XIX: desenvolvimento dos transportes e das comunicações	Da Conferência de Berlim ao Ultimato Inglês
Portugal na segunda metade do século XIX: o crescimento da população	O regicídio e a proclamação da República
Portugal na segunda metade do século XIX: a sociedade	Os novos símbolos e a nova Constituição
As propostas do Partido Republicano	As reformas da I República
Da Conferência de Berlim ao Ultimato Inglês	

Nota. Elaborado pela autora.

Assim, depois de conhecermos os temas a lecionar, realizámos uma síntese dos conteúdos (Anexo L), que se constituíram na base para a construção dos esquemas conceptuais que foram mobilizados durante as sessões (Anexo M). Damos, como exemplo, nas figuras 2 e 3, os dois primeiros esquemas conceptuais elaborados para a leção.

Figura 2

Esquema conceptual - Portugal na segunda metade do século XIX: desenvolvimento da agricultura

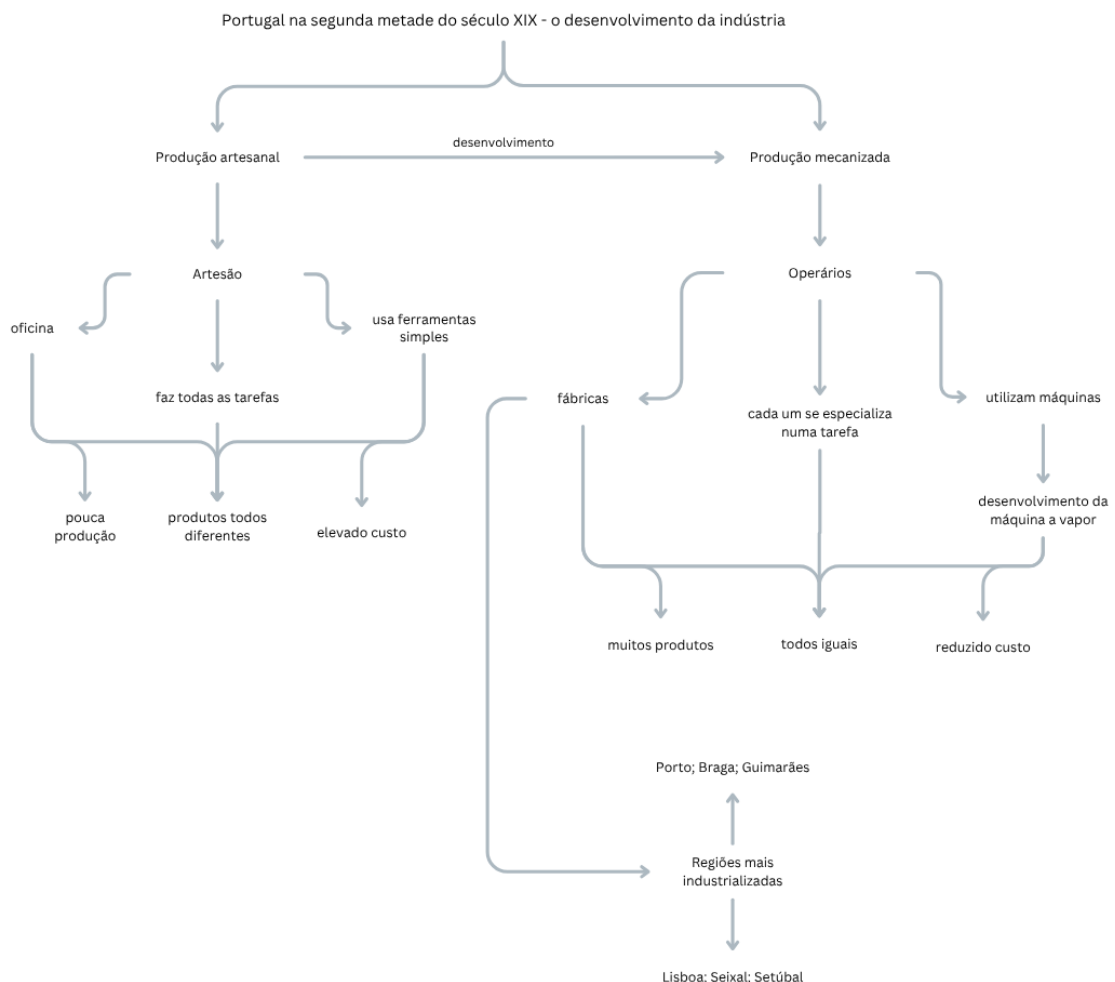


Nota. Elaborado pela autora.

O esquema conceptual representado na Figura 2 diz respeito ao subdomínio, *Portugal na segunda metade do século XIX*, e sistematiza os conteúdos relativos ao desenvolvimento da agricultura, auxiliando na compreensão da produtividade fraca do país e as conseqüentes medidas tomadas pelos governos liberais, com o intuito de desenvolver e modernizar a agricultura portuguesa.

Figura 3

Esquema conceptual - Portugal na segunda metade do século XIX: desenvolvimento da indústria



Nota. Elaborado pela autora.

A Figura 3 é outro exemplo de um esquema que pretende sintetizar e organizar os conteúdos abordados em aula, relacionados igualmente com o subdomínio, *Portugal na*

segunda metade do século XIX, mas agora focando-se essencialmente nas mudanças que ocorreram no processo de industrialização em Portugal durante o século XIX.

Nos dois exemplos acima apresentados podemos constatar que, como referido, são o produto do processo de construção do esquema conceptual (primeiro passo, estudo dos conteúdos; segundo passo, elaboração de uma síntese; terceiro passo, identificação dos conceitos; e quarto passo, construção do esquema conceptual). Os restantes esquemas conceptuais efetuados para utilização ao longo das sessões, de acordo com este processo, são apresentados no Anexo M.

Na perspetiva da nossa formação, enquanto futuras docentes, consideramos que o facto de termos seguido, previamente, este processo de construção de esquemas de apoio à lecionação dos temas e conteúdos de História e Geografia, ajudou-nos a melhor compreender o caminho didático que deveríamos seguir na sala de aula com os nossos alunos.

No decorrer da intervenção foi também pedido aos alunos que construíssem um esquema conceptual. Este foi o desafio final proposto em ambas as turmas e consistiu numa atividade composta por várias pequenas tarefas antes de efetivamente se proceder à construção do esquema (Figura E9 apresentada no Anexo E e figura F13 apresentada no Anexo F).

No entanto havia um caminho prévio a percorrer com os alunos. Assim, antes foi pedido aos alunos que preenchessem as lacunas de um esquema incompleto. Ambas as atividades (completação e construção de esquemas conceptuais) efetuadas em grupo, concorreram para uma aprendizagem ativa da História e da Geografia, na medida em que os alunos participaram nas tarefas, seguindo os passos previstos (leitura de fontes de informação – identificação de conceitos – completção/construção de esquemas), e os resultados dessa análise serão apresentados mais adiante neste capítulo.

Com o objetivo de avaliar a tarefa de construção dos esquemas conceptuais definimos seis critérios:

- I. sublinha no texto-base conceitos/frases pertinentes;
- II. define um título adequado ao tema;
- III. identifica no esquema os conceitos/frases pertinentes;

IV. estabelece ligações lógicas entre os diferentes conceitos/frases;

V. organiza o esquema de forma visualmente apelativa;

VI. organiza o esquema de maneira a ser facilmente interpretado.

Assim, apresentamos agora a tabela 10, 11 e 12, onde constam os resultados obtidos em cada uma das turmas e a sua comparação, tanto no terceiro (preenchimento de um esquema incompleto), como no quarto momento (construção de um esquema conceptual), apresentados no subcapítulo 7.2. Os alunos fizeram algumas tarefas de preencher esquemas incompletos, mas nos dados apresentados constam apenas as atividades avaliadas.

Tabela 10

Taxa de sucesso da turma A relativamente à componente de completar e construir um esquema

Construção esquema conceptual - taxa de sucesso % (Turma A)			
Instrumento avaliação	Preenchimento esquema incompleto		Média
	A	Construção esquema a partir de texto	
Média/esquema	62,7	62,6	
Média geral	62,7		62,7

Nota: Grelhas de correção do terceiro e quarto momento. Elaborado pela autora.

Tabela 11

Taxa de sucesso da turma C relativamente à componente de completar e construir um esquema

Construção esquema conceptual - taxa de sucesso % (Turma C)			
Instrumento avaliação	Preenchimento esquema incompleto		Média
	C	Construção esquema a partir de texto	
Média/esquema	83,5	74,3	
Média geral	78,9		78,9

Nota: Grelhas de correção do terceiro e quarto momento. Elaborado pela autora.

Tabela 12

Taxa de sucesso de ambas as turmas relativamente à componente de completar e construir um esquema

Construção esquema conceptual - taxa de sucesso % (Turma C e A)					
Instrumento avaliação	Preenchimento esquema incompleto		Construção esquema a partir de texto		Média
	C	A	C	A	
Média/esquema	83,5	62,7	74,3	62,6	
Média geral	73,1		68,5		70,8

Nota: Grelhas de correção do terceiro e quarto momento. Elaborado pela autora.

Para ambos os momentos a amostra da turma A foram 21 alunos e para a turma C 17 alunos. A média calculada efetuou-se somando as cotações obtidas em cada turma, dividindo pelo número de alunos da mesma.

No que concerne à turma A (Tabela 10), é de referir que entre os dois momentos – preenchimento de um esquema incompleto (62,7%) e construção de um esquema a partir de um texto (62,6%) – a taxa de sucesso é praticamente igual, variando apenas uma décima. Este resultado leva-nos a concluir que, para este grupo de alunos (6.ºA), as duas tarefas, completar e construir, tiveram o mesmo grau de dificuldade. Tal não era expectável visto que a construção de um esquema se apresenta como uma tarefa mais complexa do que a simples completação. O facto de a média de ambos os momentos deste processo na turma A ser de 62,7%, embora positiva, não é particularmente elevada nesta turma, o que pode significar a existência de um grupo de alunos capazes de se apropriar desta metodologia e um outro grupo que revelou ter mais dificuldades.

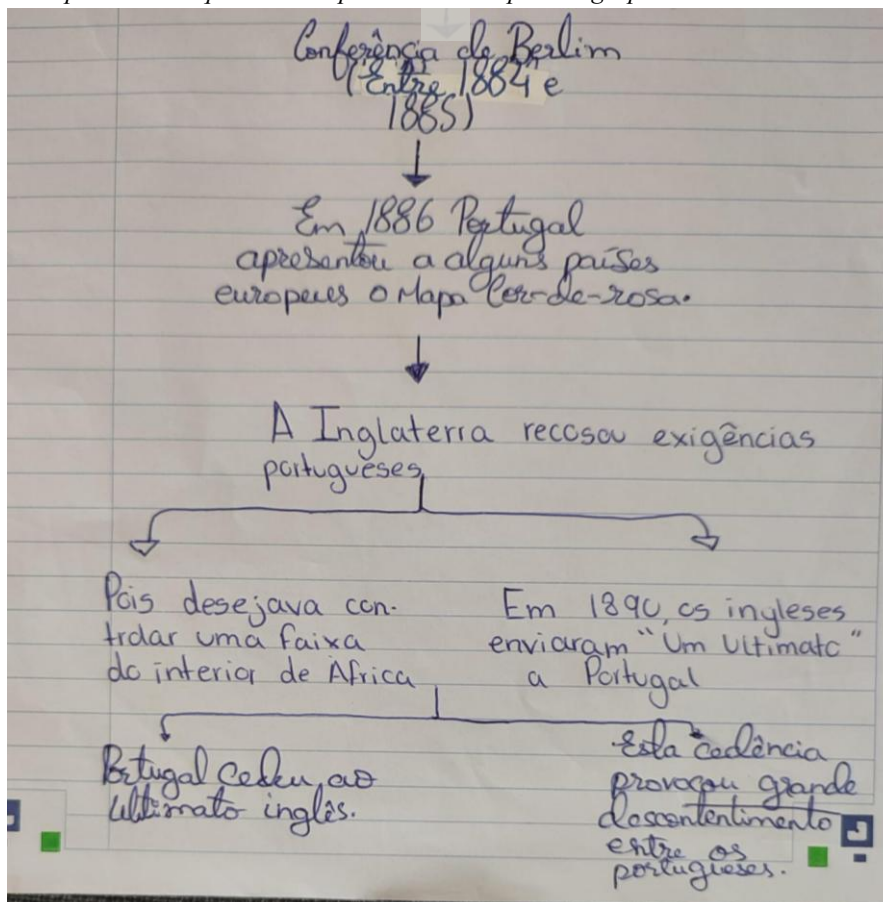
Relativamente à turma C (Tabela 11), os resultados dos dois momentos são os seguintes: preenchimento do esquema incompleto (83,5%) e construção de um esquema a partir de um texto (74,3%). Nas duas tarefas a taxa de sucesso é muito positiva, sendo natural que haja uma ligeira diminuição nos resultados do terceiro para o quarto momento, porque o processo de construção do esquema é mais complexo, comparativamente com a completação de um esquema. Contudo, a média dos dois momentos é de 78,9%, o que revela o bom desempenho dos alunos na realização dos dois tipos de atividades.

Quando olhamos para a tabela 12, observamos a taxa de sucesso das duas turmas nos dois momentos avaliados. Desta forma, podemos destacar que no preenchimento de um esquema incompleto a média geral foi de 73,1% e na construção de um esquema conceptual a média geral foi de 68,5%, sendo expectável esta pequena diminuição entre os momentos, uma vez mais, porque a construção do esquema é uma tarefa mais exigente e desafiante. A média das duas componentes nas duas turmas é de 70,8%, o que se traduz num valor muito positivo e na perceção de que o recurso aos esquemas, nestes dois momentos contribuiu para a compreensão dos temas / conteúdos que estavam a ser trabalhados, revelando a sua potencialidade na construção dos processos de ensino e aprendizagem da História e da Geografia.

As imagens que se seguem (Figuras 4 e 5) são dois exemplos (um de cada turma) de produções realizadas por alunos do 6.º ano do 2.º CEB à luz da proposta de trabalho formulada para esta atividade (Figura E9 apresentada no Anexo E e figura F13 apresentada no Anexo F) e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante as sessões.

Figura 4

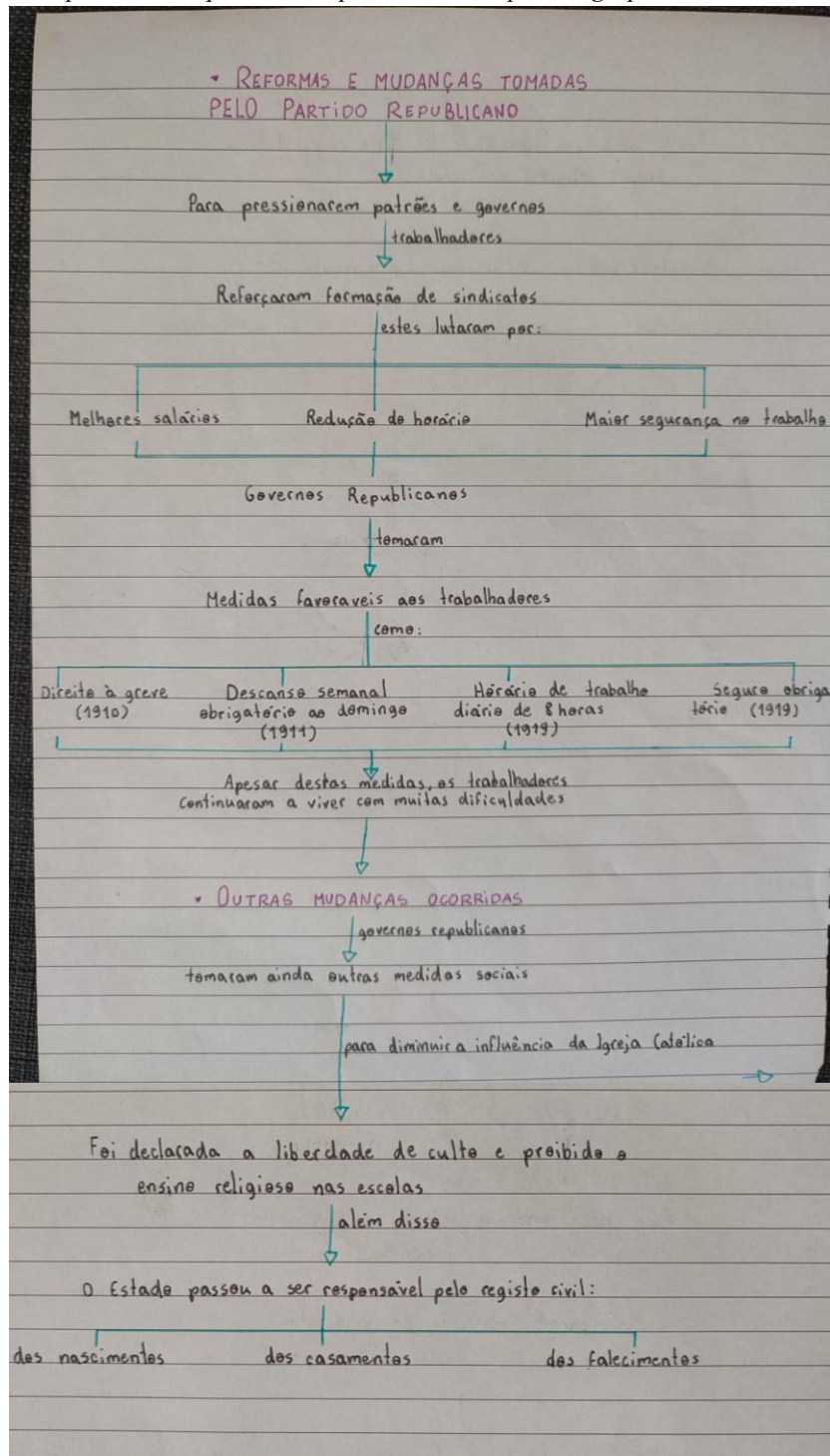
Exemplo de um esquema conceptual realizado por um grupo de alunos do 6.ª



Nota: Produção dos alunos. Foto da autora.

Figura 5

Exemplo de um esquema conceptual realizado por um grupo de alunos do 6.ºC



Nota: Produção dos alunos. Foto da autora.

Em suma, podemos constatar que os resultados são positivos, diferenciando-se a completção do esquema da construção do esquema, pois esta segunda atividade apresenta um nível de complexidade maior, pelo que é previsível um ligeiro decréscimo da sua taxa de sucesso. Na mesma linha, Monteiro (2002) acentua a importância da construção do esquema conceptual realçando que o mesmo, é uma forma muito particular de organizar os conhecimentos e que consiste na sistematização de um conjunto de informações.

De acordo com os resultados apresentados, acreditamos que os alunos se foram progressivamente apropriando desta metodologia, na medida em que conseguiram construir um esquema (Figura 4 e 5) referente a uma situação dada pela docente e organizar os conceitos hierarquicamente, através de uma representação esquemática, com os conceitos mais gerais no topo e os mais específicos por baixo, ligando-os entre si (Novak & Cañas, 2010).

À semelhança do que pensa Silva et al. (2021), acreditamos que a construção dos esquemas conceptuais promove a aprendizagem ativa e significativa, dado que os alunos estabelecem relações com conhecimentos que já possuem (como fica demonstrado no que se segue – questionários aos alunos).

Consideramos que foram aprendizagens ativas porque os alunos se foram progressivamente aproximando da construção do esquema, uma vez que realizaram previamente atividades que levaram a este momento final. Mais importante que isso, os alunos passaram a ser autores dos esquemas e, as aulas, com os trabalhos em grupo, passaram a funcionar como “oficinas de história e geografia”, onde o recurso aos esquemas conceptuais promoveu a reflexão constante do aluno. Reis (1995) salienta a importância da construção de esquemas para o desenvolvimento de competências sociais, pois quando organizados em grupo, os intervenientes procedem à análise e discussão da situação apresentada.

O que pensam os alunos?

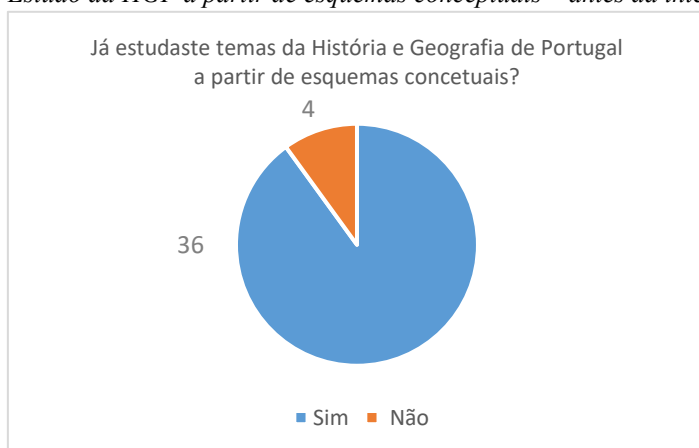
No início e no fim da intervenção, recolhemos algumas conceções dos alunos acerca do ensino e aprendizagem com recurso aos esquemas conceptuais através de um pequeno questionário efetuado em papel (Anexo N). De modo a compreender a visão dos

alunos, expomos agora o resultado a esse questionário e realçamos o facto de apresentarmos as respostas conjuntas, de ambas as turmas, uma vez que as mesmas se revelaram bastante semelhantes. Antes da intervenção responderam ao questionário 40 alunos e no fim da intervenção 37.

Para a primeira pergunta – *Já estudaste temas de História e Geografia de Portugal a partir de esquemas conceptuais?* apresentam-se dois gráficos circulares, um prévio à intervenção (Figura 6) e outro efetuado no fim da intervenção (Figura 7).

Figura 6

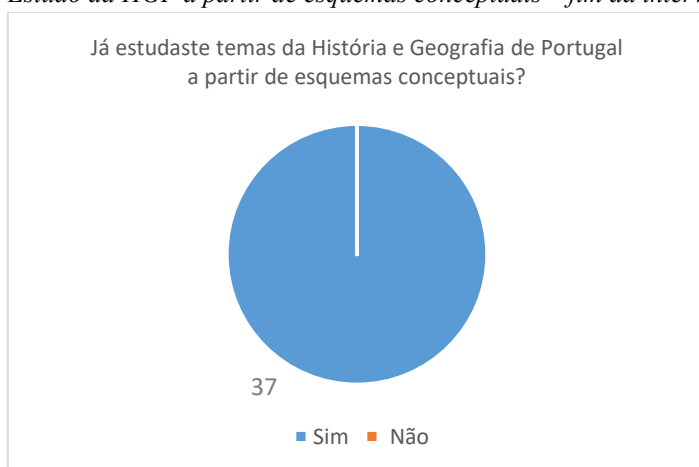
Estudo da HGP a partir de esquemas conceptuais – antes da intervenção turma A e C



Nota. Elaborado pela autora.

Figura 7

Estudo da HGP a partir de esquemas conceptuais – fim da intervenção turma A e C



Nota. Elaborado pela autora.

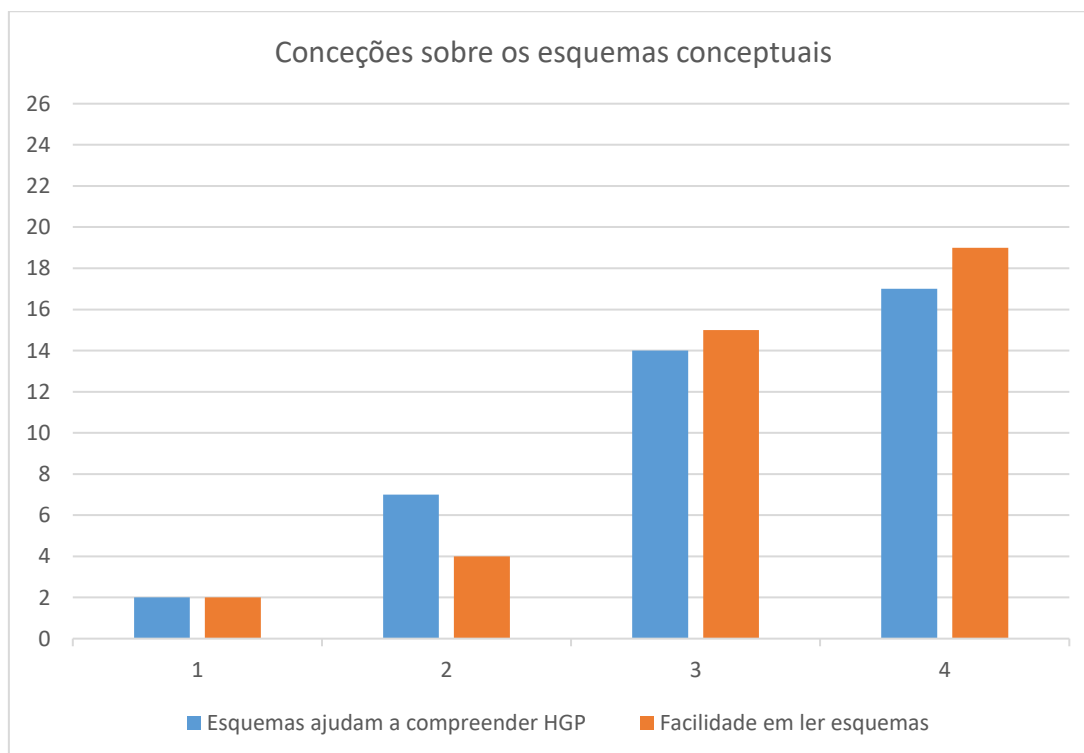
Verificando a informação que se pode retirar através dos gráficos circulares acima representados, podemos concluir que, como seria previsível, apesar de no início da intervenção existirem quatro alunos que responderam que não, ou seja, nunca estudaram História e Geografia a partir de esquemas conceptuais, como se esperava, no final da intervenção o mesmo não se registou, pois as aulas recorreram, de forma sistemática, ao uso de esquemas conceptuais e, por isso, todos os alunos (37) responderam afirmativamente.

Em relação às outras duas questões do questionário – *Achas que os esquemas ajudam a compreender a História e Geografia de Portugal?*, e *Tens facilidade em ler os esquemas* –, apresentamos mais duas figuras (Figura 8 e 9), com os gráficos referentes às respostas dos alunos, antes e no final da intervenção, respetivamente.

Para responder a estas duas perguntas, foi dado aos alunos uma escala de 1 a 4:
1 – muito pouco; 2 – pouco; 3 – suficiente; 4 – muito.

Figura 8

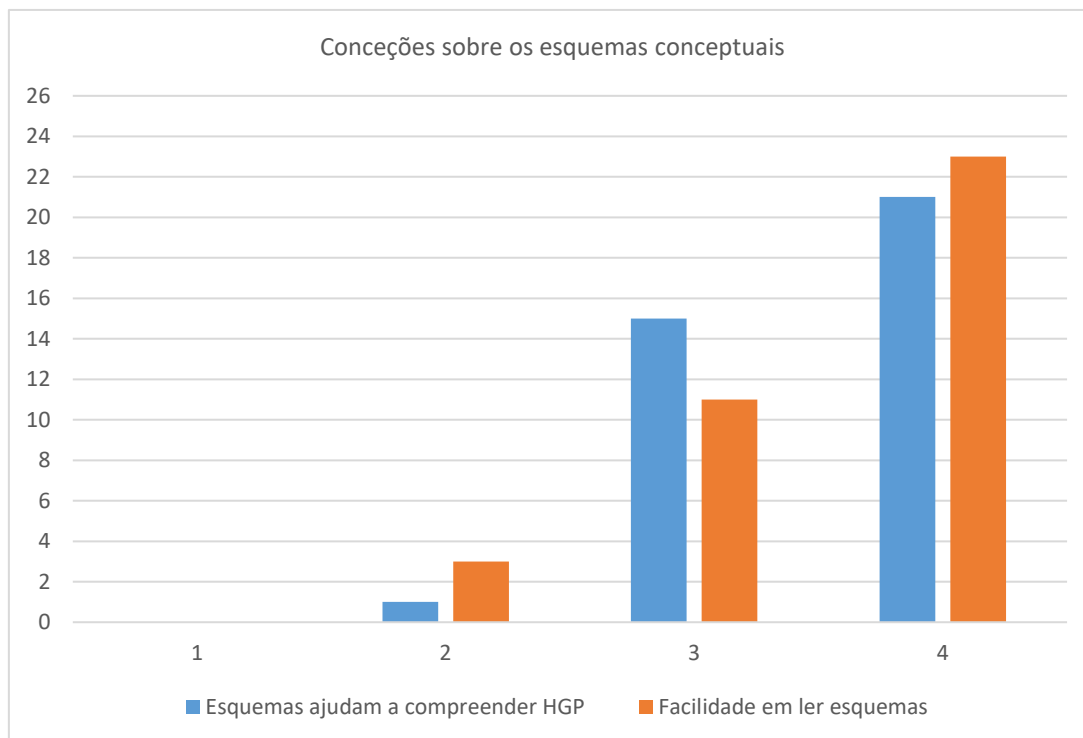
Resposta dos alunos às questões 2 e 3 – antes da intervenção turma A e C



Nota. Elaborado pela autora.

Figura 9

Resposta dos alunos às questões 2 e 3 – fim da intervenção turma A e C



Nota. Elaborado pela autora.

Analisando os dois gráficos de barras correspondentes às respostas dos alunos às duas últimas questões do questionário, podemos concluir que antes da intervenção à questão 2, anteriormente referida, dois alunos responderam muito pouco, sete alunos responderam pouco, catorze alunos suficiente e dezassete muito. No fim da intervenção, à mesma questão, nenhum aluno respondeu muito pouco, um aluno respondeu pouco, quinze alunos continuaram a responder suficiente e vinte e um alunos responderam muito.

Conseguimos perceber que houve uma evolução bastante positiva e significativa: a grande maioria dos alunos considera que os esquemas ajudam a compreender a História e a Geografia.

No que diz respeito à questão 3, antes da intervenção, dois alunos responderam muito pouco, quatro alunos responderam pouco, quinze responderam suficiente e por fim dezanove responderam muito. Já no fim da intervenção nenhum aluno respondeu muito

pouco, três alunos continuaram a responder pouco, onze responderam suficiente e vinte e três alunos responderam muito.

Conseguimos averiguar que a maioria dos alunos tem facilidade em ler os esquemas conceptuais, no entanto existem alguns alunos que ainda não dominam esta competência.

A resposta dos alunos à questão 2, antes e no fim da intervenção, permite-nos, tal como indicado anteriormente, perceber de que forma o ensino e aprendizagem através dos esquemas conceptuais pode ser benéfico e como se verifica nos gráficos de barras, a evolução é notória e positiva. Isto quer dizer que para os alunos, esta constitui uma aprendizagem significativa, porque foram retomados processos anteriores que os alunos já conheciam e tinham praticado (Reis, 1995).

De acordo com os resultados obtidos no preenchimento do esquema incompleto e na construção do esquema conceptual, analisados acima, podemos afirmar que as respostas dadas pelos alunos vão ao encontro desses mesmos resultados.

Assim, todos os momentos do processo de implementação do estudo, contribuíram para o impacto positivo na aprendizagem dos conteúdos de História e Geografia por meio dos esquemas conceptuais.

É de realçar a participação dos alunos, o trabalho cooperativo e colaborativo e o seu envolvimento nas tarefas propostas durante o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos presentes na tabela 9. Acreditamos que os esquemas contribuíram para este aspeto, pois numa atividade de execução de posters, relacionada com a revisão de conteúdos por parte dos alunos, assumindo o papel de professores, muitos alunos questionaram se o podiam fazer através dos esquemas já trabalhados em aula e passo a citar “O aluno D.F pergunta: Professora podemos usar o esquema para rever a matéria com os nossos colegas, é mais fácil” (HGP 6ºC – NC 47). Um bom sinal, dando-nos a esperança de que algo tinha mudado na sua conceção acerca dos esquemas.

8.2. Competências Histórico-Geográficas

Como já referimos no capítulo 6, as competências histórico-geográficas (CHG) desenvolvidas com o presente estudo foram: (i) seleccionar, organizar e tratar a informação

e (ii) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações.

Na tabela 13, 14 e 15 vamos analisar os resultados dos alunos nos momentos que concorreram para o desenvolvimento da primeira competência histórico-geográfica. Para esta competência contribuiu o primeiro, o segundo e o quinto momento, enunciados no subcapítulo 7.2 e as fichas formativas realizadas ao longo da intervenção. O primeiro momento diz respeito à construção do esquema conceptual por parte da docente durante a sessão e a explicitação dos conceitos, conteúdos e as suas ligações. O segundo momento consistiu na leitura e compreensão dos esquemas trabalhados durante as aulas. Apesar de nenhum destes momentos ser avaliado diretamente, deu-nos a oportunidade de trabalhar e treinar esta competência com os alunos, a qual foi avaliada nas fichas formativas e na ficha de avaliação sumativa no decorrer da intervenção. Por esse motivo, os dados que se apresentam são os que resultaram das respostas dos alunos a estas mesmas fichas formativas (Tabela 13).

Na turma A, a amostra de alunos na 1.^a ficha formativa foi de 22 alunos, já na 2.^a ficha formativa na versão geral a amostra foi de 13 alunos e na versão adaptada foi de oito alunos. A média foi calculada através da soma de todos os resultados obtidos, nas duas versões, dividindo pelo número total de alunos da turma.

Na turma C, a amostra na 1.^a ficha formativa, nomeadamente na versão geral foi de 15 alunos e na versão adaptada de três alunos, contudo na 2.^a ficha formativa a versão geral teve uma amostra de 10 alunos e a versão adaptada de sete alunos. A média foi efetuada como referido na turma A, através da soma de todos os resultados obtidos, nas duas versões, dividindo pelo número total de alunos da turma.

Tabela 13

Taxa de sucesso de ambas as turmas relativamente à componente de leitura do esquema conceptual

Instrumento avaliação	Leitura esquema conceptual - taxa de sucesso % (Turma C e A)				Média/versão
	Ficha formativa 1		Ficha formativa 2		
	C	A	C	A	
Versão geral	81,2	62,0	90,5	96,2	82,5
Versão adaptada	68,0		60,0	76,6	68,2
Média/ficha	79,0	62,0	82,9	88,7	
Média global	70,5		85,8		78,2

Nota. Elaborado pela autora.

A tipologia dos itens de seleção na avaliação das fichas formativas e na ficha de avaliação sumativa, foram escolha múltipla, associação e completamento de resposta curta. Na tabela fazemos referência a uma “versão geral” e a uma “versão adaptada”, sendo esta última distribuída por oito alunos na turma A e sete alunos na turma C, com dificuldades ao nível da aprendizagem. Para esta análise, decidimos incluir todos os alunos, daí apresentarmos as duas versões. No cálculo da média, a mesma foi efetuada tendo em conta o número de alunos e as cotações obtidas em cada versão.

Através da análise da tabela 13, podemos concluir que a turma C mantém praticamente o mesmo nível de desempenho, tendo uma taxa de sucesso idêntica na Ficha 1 (79,0%) e na Ficha 2 (82,9%). Por outro lado, na turma A é observável uma evolução bastante acentuada da ficha formativa 1 (62,0%) para a ficha formativa 2 (88,7%), podendo nós inferir que os alunos se apropriaram da leitura do esquema conceptual. Observando a média global nas duas fichas formativas 1 e 2, 70,5% e 85,8%, respetivamente, podemos afirmar que há uma evolução muito positiva, com uma taxa de sucesso final de 78,2%.

Ensaçando uma análise mais detalhada, por turma, a tabela 14 mostra-nos os resultados obtidos nas duas fichas formativas por parte da **turma A**, no que concerne à capacidade de leitura de um esquema conceptual.

Tabela 14

Taxa de sucesso da turma A relativamente à componente de leitura do esquema conceptual

Leitura esquema conceptual - taxa de sucesso % (Turma A)			
Instrumento avaliação	Ficha formativa		Média/versão
	1ª ff	2ª ff	
Versão geral	62,0	96,2	79,1
Versão adaptada		76,6	76,6
Média/ficha	62,0	88,7	
Média global	75,4		75,4

Nota. Elaborado pela autora.

Dado que, na turma A, a primeira ficha não teve uma versão adaptada, o facto de todos os alunos terem realizado a mesma ficha de avaliação poderá ter contribuído para uma taxa de sucesso mais baixa (62,0%). Já a segunda ficha formativa teve uma média

de 88,7%, o que, como já mencionamos anteriormente, se traduz numa evolução muito positiva. Os alunos desta turma conseguiram fazer um caminho seguro de apropriação do uso dos esquemas conceptuais, nomeadamente quanto à competência de leitura. É importante ter em conta que, tal como Hortas e Dias (2017) referem, quando lemos ou construímos um esquema é necessário seleccionar e organizar a informação, reconhecendo e mobilizando os conceitos e a relação entre eles e os próprios conhecimentos prévios. No entanto, trabalhar estas competências não é uma tarefa fácil nas salas de aula atualmente e, por ser a primeira vez que os alunos estavam a trabalhar os esquemas com esta finalidade, acreditamos que, numa fase inicial, os alunos tenham experimentado mais dificuldades.

Ainda relativamente à tabela 14, média global das duas fichas de avaliação, na turma A, foi de 75,4%, o que se revela um valor bastante positivo, tendo em conta as dificuldades manifestadas pelos alunos numa fase inicial ao estudo.

Por seu lado, a tabela 15, mostra-nos os resultados da turma C nesta competência, em diferentes parâmetros, as duas fichas formativas e duas questões de leitura do esquema conceptual na ficha sumativa. A ficha sumativa foi apenas possível de realizar com a turma C e a tabela abaixo, evidencia os resultados entre as fichas formativas e a posterior ficha sumativa.

Tabela 15

Taxa de sucesso da turma C relativamente à componente de leitura do esquema conceptual

Leitura esquema conceptual - taxa de sucesso % (Turma C)					
Instrumento avaliação	Ficha formativa		Ficha de avaliação sumativa		Média/versão
	1ª ff	2ª ff	Pergunta 1	Pergunta 2	
Versão geral	81,2	90,5	100,0	90,0	90,4
Versão adaptada	68,0	60,0	100,0	75,0	75,8
Média/ficha	79,0	82,9	100,0	82,5	
Média global	81,0		91,3		86,1

Nota. Elaborado pela autora.

A média global da turma C, das fichas formativas e da ficha sumativa é de 86,1%, o que por si só é bastante positiva e demonstra que a turma desenvolveu esta competência de leitura dos esquemas.

Em ambas as versões, é visível um valor muito positivo em média na versão geral, como seria expectável de 90,4%, mas na versão adaptada também foi possível os alunos obterem uma taxa de sucesso elevada, 75,8%. A média global das duas fichas formativas foi de 81,0% e das duas perguntas da ficha sumativa foi de 91,3%.

O trabalho concretizado com as fichas de avaliação indicia que houve um trabalho positivo, na medida em que é bastante visível, na turma C, que a média das questões da ficha sumativa é muito superior às fichas formativas, o que significa que há um grande impacto do trabalho realizado e avaliado ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Quando aos alunos são colocados desafios que requerem a manipulação dos seus conhecimentos, previamente adquiridos, de modo a ler e interpretar informação e refletirem sobre a mesma, neste caso através das fichas de trabalho e de avaliação, acreditamos que se trata de uma aprendizagem focada na construção de conhecimento histórico-geográfico capaz “de promover o desenvolvimento de crianças e jovens histórica e geograficamente competentes” (Hortas & Dias, 2017, p. 289).

O desenvolvimento de competências histórico-geográficas

No que concerne à primeira competência enunciada – ***selecionar, organizar e tratar a informação*** – importa ainda referir que as duas atividades mencionadas no subcapítulo anterior, preenchimento de um esquema incompleto e construção de um esquema conceptual, permitem contribuir para o desenvolvimento daquela CHG.

A completção dos esquemas e as atividades de construção, por parte dos alunos, exigiu que estes analisassem uma determinada fonte de informação, seleccionassem os conceitos para, posteriormente, os organizarem de uma forma lógica e coerente com os temas e conteúdos de História e Geografia que estavam a ser abordados.

Com a realização da ficha de avaliação sumativa, foi possível inferir sobre o eventual desenvolvimento da segunda CHG, a saber, ***mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações***. Para responder a este instrumento de avaliação final, os alunos tiveram de mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para compreender os fenómenos humanos e naturais. O recurso aos conhecimentos prévios que foram sendo trabalhados ao longo das aulas, era uma

exigência para que os alunos conseguissem responder cabalmente aos novos desafios que a ficha de avaliação lhes colocava.

Desta forma, apresentamos na tabela 16 a taxa de sucesso, não apenas das duas questões anteriormente representadas na tabela 15, mas os resultados de toda a ficha de avaliação sumativa efetuada pela turma C, a única que respondeu a este instrumento de avaliação. São apresentados igualmente os resultados da última ficha de avaliação sumativa antes do nosso Projeto de Intervenção, disponibilizados pela professora cooperante, com o intuito de analisar a evolução dos alunos.

A amostra da turma C em ambos os momentos, pré PI e no fim da intervenção, foi de 18 alunos e a média foi efetuada através da soma de todos os resultados obtidos, nas duas versões, dividindo pelo número total de alunos da turma. Na ficha de avaliação final, 10 foram os alunos que efetuaram a versão geral e oito a versão adaptada.

Tabela 16

Taxa de sucesso da turma C relativamente à ficha de avaliação sumativa

Conhecimento através de esquemas conceptuais - taxa de sucesso % (Turma C)			
Ficha avaliação pré PI		Ficha avaliação final	
Ficha de avaliação	Ficha de avaliação - adap	Ficha de avaliação	Ficha de avaliação - adap
56,4	57,2	87,1	72,6
56,8		80,7	

Nota. Elaborado pela autora.

Antes da implementação do nosso PI e do estudo que desenvolvemos, os alunos apresentavam uma taxa de sucesso de 56,8%. Depois da intervenção, no último instrumento de avaliação, a ficha sumativa, os alunos apresentaram uma taxa de sucesso de 80,7%. Os alunos mantiveram-se motivados e empenhados nas atividades, o que se traduziu na construção do conhecimento.

Em síntese, observando a tabela 16, conseguimos observar a mudança que se registou nos resultados globais dos alunos, o que significa que o processo de ensino e aprendizagem da História e Geografia, baseado nos esquemas, teve um impacto positivo no seu desempenho. Podemos assim inferir as potencialidades dos esquemas conceptuais como instrumento/método de ensino e aprendizagem, tendo em conta as características

deste grupo turma. Este aumento significativo sugere que o uso de esquemas conceptuais foi eficaz na promoção do conhecimento e compreensão dos alunos, pois como Novak (1994) afirma, os esquemas conceptuais auxiliam os alunos a aprender e construir a partir do que já sabem, melhorando a sua compreensão e reflexão.

Acreditamos que os alunos se foram apropriando destas competências através do trabalho feito com os esquemas e pela consistência e evolução dos resultados ao longo da intervenção pensamos que os mesmo não se restringiram à memória, pois só assim estas competências são desenvolvidas na sua totalidade (Hortas e Dias, 2017).

9. Conclusões

Com o intuito de apresentar as conclusões do presente estudo, relembramos a **problemática** inicialmente definida: *o recurso a esquemas conceptuais promove o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. A partir desta problemática definiram-se dois **objetivos** de investigação que orientaram a prática investigativa:

- A. Analisar o potencial dos esquemas conceptuais para uma aprendizagem ativa da História e da Geografia.
- B. Identificar as principais CHG que resultam de um ensino centrado em esquemas conceptuais.

Relativamente ao **objetivo A**, de acordo com os momentos de preenchimento de um esquema incompleto, construção de um esquema conceptual e resposta dos alunos ao questionário efetuado antes e depois da intervenção, podemos inferir que a implementação de esquemas conceptuais teve um impacto positivo na aprendizagem dos conteúdos de História e Geografia, promovendo a compreensão, a organização do conhecimento, a aprendizagem ativa e significativa, pois foram retomados processos anteriores já conhecidos e praticados; promoveu-se o desenvolvimento de competências sociais, pela sua realização em pequenos grupos; e registou-se uma apropriação progressiva do uso dos esquemas por parte dos alunos, apesar da maior complexidade evidente na tarefa de construção em comparação com o preenchimento do esquema.

No que concerne ao **objetivo B**, centrado na análise dos resultados dos alunos nas fichas formativas e na ficha sumativa, podemos inferir que os alunos ao longo das sessões desenvolveram competências histórico-geográficas referentes à leitura e tratamento da informação e mobilização de conhecimentos histórico-geográficos, nomeadamente: (i) seleccionar, organizar e tratar a informação e (ii) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações (Hortas e Dias, 2017).

Como é do nosso conhecimento, a aprendizagem de conceitos nem sempre é do interesse dos alunos, por isso como Monteiro (2002) afirma, admitimos o uso de esquemas conceptuais como uma ferramenta motivadora e eficaz na aprendizagem dos

alunos. Estes esquemas exploram as relações bidirecionais entre conceitos e permitem desvendar a interdependência entre a História e a Geografia, auxiliando na compreensão da realidade social e na construção do conhecimento histórico-geográfico.

Quando iniciámos a prática, observámos que os alunos manifestavam bastantes dificuldades na leitura e interpretação dos esquemas conceptuais trabalhados pelas professoras cooperantes, não percebendo as ligações propostas e os significados inerentes a estas. Também pela desmotivação demonstrada pelos alunos em “copiar” esquemas, decidimos fazer uma investigação centrada nas potencialidades dos mesmos e das competências histórico-geográficas desenvolvidas. Através da implementação do estudo, da tipologia das tarefas propostas e dos resultados obtidos conseguimos concluir quais as CHG que mais diretamente estão associadas à utilização dos esquemas conceptuais.

À semelhança de Silva et al. (2021), acreditamos que os esquemas conceptuais são uma ferramenta transversal que pode ser trabalhada de diversas formas em diferentes contextos e isso apresenta-se como uma grande vantagem.

Monteiro (2002) ajuda-nos na perceção das potencialidades dos esquemas conceptuais, enumerando-as: (i) facilitam na aprendizagem, pois a sua construção implica a organização e compreensão das ligações entre os novos conhecimentos e os que o indivíduo já sabe; (ii) visualização fácil das ligações propostas, favorecendo a compreensão e revisão dos conteúdos e (iii) destacam-se as ideias essenciais e as suas relações.

Resumindo, a educação histórico-geográfica deve ser entendida como um processo formativo que capacita os alunos a desenvolver as competências inerentes às etapas da construção do conhecimento, enriquecendo a sua compreensão da interdisciplinaridade entre a História e a Geografia. Para isso, é fundamental motivar os alunos e repensar o ensino da História e a Geografia, orientando um ensino mais atualizado e conectado com os problemas do presente, formando cidadãos críticos. A confirmação da nossa problemática, inicialmente definida para este estudo, assim nos faz pensar.

Para terminar importa identificar os principais constrangimentos sentidos ao longo da intervenção. Em primeiro lugar, a gestão do tempo não foi um processo fácil, pois as

aulas eram de 50 minutos, mas regularmente se resumiam a 30 minutos efetivos, o que por vezes se revelou complicado para a implementação de determinadas atividades.

Outro constrangimento sentido foram as sucessivas alterações às planificações, devido a fatores como trocas de aulas, atividades, palestras. Contudo, nenhum destes entraves foi impeditivo para a realização do estudo e, como é natural numa sala de aula, há sempre imprevistos a acontecer.

Gostaríamos de ter trabalhado com os alunos outras competências histórico-geográficas e realizado mais esquemas conceptuais, contudo, devido ao reduzido tempo que temos para realizar a prática, reconhecemos que o mesmo seria difícil e optámos por nos concentrar apenas nas duas CHG mencionadas anteriormente.

Por fim, importa sublinhar que, apesar dos constrangimentos identificados, os resultados apresentados e alcançados no presente estudo foram positivos, o que revela que o recurso de forma sistemática a esquemas conceptuais durante as sessões e os momentos de avaliação contribuem para uma apropriação de competências histórico-geográficas no ensino e aprendizagem da História e da Geografia.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | ' ' |

De forma a concluir o presente relatório, é imperativo refletir sobre a experiência desenvolvida na PES II. No capítulo 3 fiz uma análise crítica da prática ocorrida nos dois ciclos de ensino, contudo pretendo agora expressar o contributo de ambas as experiências e os aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em primeira instância é importante referir que o balanço da prática realizada é bastante positivo. Aprendi e desenvolvi muitas competências ligadas à minha prática enquanto futura docente e a nível pessoal, pois é importante sermos o exemplo daquilo que queremos para os nossos alunos. A prática foi efetuada com empenho, motivação e dedicação e acredito que só assim é possível aprendermos tudo aquilo que esta experiência nos é capaz de proporcionar.

A diversidade de realidades apresentadas no ensino público, mostrou-me a importância da colaboração sistemática entre professores e em ambos os ciclos de ensino, tive essa realidade muito bem visível. Sempre que uma dificuldade era apresentada os professores cooperantes dispunham-se a auxiliar no sentido de ultrapassar determinada situação. Para isso, foi também crucial o apoio e auxílio dos restantes professores, especialmente no que concerne ao 2.º CEB, dado que, numa ação educativa marcada pela pluridocência é primordial a comunicação entre docentes de uma mesma turma.

A concretização de um projeto de investigação sustentado nas situações experienciadas na prática e nos projetos de intervenção aplicados, ofereceu-me uma ótima possibilidade de compreender a relevância do papel de investigar por parte de um professor. Alarcão (2001) concede uma rica definição que pretende ilustrar esta ideia “Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 6).

Relativamente ao estágio em 1.º CEB muito tenho a dizer a seu respeito. Foi uma experiência muito enriquecedora devido, principalmente, ao exemplo do próprio professor cooperante, que nos mostrou estratégias pedagógicas muito eficientes, como a verdadeira implementação da interdisciplinaridade durante as aulas, assim como a importância de um fio condutor ao longo das sessões, isto é, um conteúdo/tema utilizado

numa sessão de português, tem muito potencial para ser explorado novamente numa sessão de estudo do meio ou matemática, se a ligação for bem feita.

O PC de 1.º CEB ensinou-me uma lição que pretendo guardar sempre na minha memória e implementá-la na minha prática: “Sê o exemplo que queres ver nos teus alunos”. Verdadeiramente, é uma afirmação que pouco precisa de explicação, pois a sua simplicidade é de uma importância extrema.

A prática de intervenção e investigação em 2.º CEB, deu-me a oportunidade de, como referido acima, entender a importância da colaboração entre docentes, assim como compreender e promover a diferenciação pedagógica e a necessidade de adaptar estratégias e recursos, não apenas na realização de fichas formativas, como também nos momentos de ensino e aprendizagem dos alunos. Os autores da Silva e Leite (2015), vão ao encontro desta ideia, mencionando que não existe uma metodologia única que responda eficazmente a todos os problemas, é fundamental encontrar estratégias que componham formas particulares de estabelecer a interação do aluno com o conhecimento, atendendo às suas necessidades e à melhoria nas suas aprendizagens. Desta forma, optei por efetuar a investigação no 2.º CEB, pois, apesar, de um ciclo mais exigente foi também muito gratificante estudar e realizar um estudo com os alunos de 6.º ano.

Refiro também que a minha maior dificuldade em ambos os ciclos de ensino, foi a gestão do tempo na realização de algumas tarefas e atividades, ainda assim estou em constante aprendizagem e estou certa de que as minhas próprias experiências me ajudarão neste sentido de melhoria.

Em suma, a realização do projeto de investigação permitiu-me analisar, refletir e questionar a minha prática, bem como compreender a relevância da investigação na prática de um professor, como forma de ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades. Desta forma, adquiri na PES II, diversas competências fundamentais que poderei mobilizar enquanto futura docente.

Na PES II percebi também a importância da planificação, tal como Casimiro (2019) acredito que a planificação é uma tarefa muito importante e é crucial planificar cuidadosamente as atividades, estabelecendo o tempo e ritmo, que estão interrelacionados, para a concretização de cada uma delas. É igualmente importante neste processo que nos questionemos acerca do tempo que precisamos para realizar

determinada atividade e quais os objetivos que pretendemos alcançar, por exemplo. No entanto, também tenho a crença de que não devemos ver a planificação como algo inflexível que não pode ser alterado ou ajustado, pois, como sabemos, as aulas e as próprias características de cada criança, levam-nos a que por vezes, seja necessário esse ajuste.

Termino esta reflexão, com a profunda consciência de que todos os contextos e experiências em que tive a oportunidade de aprender e crescer a nível pessoal e profissional, me ajudaram consideravelmente a tornar a docente que quero ser, disposta a melhorar constantemente e a tornar as necessidades dos meus alunos uma prioridade na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, anseio ser sempre o exemplo que quero ver nos meus alunos.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agrupamento de Escolas. Projeto Educativo (2021-2025). [<https://www.marquesa-alorna-lisboa.pt/alunos>].
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 21-31.
- Antunes, I. (2015). *Da monodocência à monodocência coadjuvada*.
- Arneiro, D. P. (2022). *A exploração de imagens para a construção do conhecimento histórico-geográfico: uma experiência numa turma de 2.º ciclo do ensino básico*.
- Barca, I. (2007). Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. *Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*, 1, 26-42.
- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgo*, 15, 69-90.
- Casimiro. (2019). *A gestão do tempo e do ritmo na sala de aula: Uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico*. <https://run.unl.pt/handle/10362/7704>.
- Clerc, P. (Dir.). *Géographies et histoire des savoirs sur l'espace*. SEDES.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa-: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso Editora.
- Cunha, F., & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41). <https://doi.org/10.25755/int.10839>.
- da Silva, A. F., & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(2), 44-62.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.
- 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. (2019). *Práticas e Conceções da História e da Didática da História na Formação de Professores do Ensino Básico (10-12 Anos). Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa* (Doctoral dissertation, Dissertação de

- mestrado/doutoramento não publicada]. Universidade Autónoma de Barcelona.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>.
- Dias, A. G. & Tempera, T. (2023, 21 de setembro). Projetos de intervenção educativa na ESELx: dos problemas à problemática. In *Da Investigação às Práticas*, 13(2), 1-23.
- Dias, A. G. (2023). *Práticas e conceções da História e da didática da História na formação de professores do Ensino Básico (2º CEB): estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa*.
- Direção Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.
- Duby, G. (1992). *A história continua*. Edições ASA.
- 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.
- Fernández, A. S. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible. In *Revista Forum* (No. 20, pp. 233-248). Sede Medellín. Departamento de Ciencia Política.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In: “*Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*”. IIE Lisboa. Obtido em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf.
- Godinho, V. M. (2011). *Problematizar a sociedade*. Quetzal.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência*, 285-293.
- Laurentin, E. (Dir.). (2010). *A quoi sert l’histoire aujourd’hui?* Bayard.

- Marques, A. M. M. (2008). *Utilização pedagógica de Mapas Mentais e de Mapas Conceptuais* (Master's thesis, Universidade Aberta (Portugal)).
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Da Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Mauss, M. (1925/2011). *Ensaio sobre a dádiva*. Coimbra.
- Melo, M. D. C., Samarrão, A., Grudzinski, A., Amaral, C., Sanches, G., Martins, H. M. O., ... & Rodrigues, S. S. (2007). Os mapas de conceitos: representações do conhecimento do professor de História.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Direção-Geral da Educação. Consultado a 29 de janeiro de 2025 em <https://www.dge.mec.pt/teip>.
- MONTEIRO, M.M., Como Tirar Apontamentos e Fazer Esquemas, Porto Editora, 2002,p.63,68,97-104.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação qualitativa em ciências sociais*, 3(1), 972-978.
- Moreira da Silva, E. (2023). Os mapas conceptuais como um instrumento de consolidação de conteúdos no ensino de Geografia [Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/153907/2/647919.pdf>.
- Nunes, L. (2016). A utilização dos mapas concetuais na expressão das aprendizagens: o caso da Licenciatura de Enfermagem. In Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar conhecimento*. Plátano Edições Técnicas.
- Novak, J. D.; Cañas, A. J. *A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n.1, p. 9-29, jan-jun, 2010.

- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor* (2.^a ed.). Pactor.
- Para abrir as Ciências Sociais (2002). *Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Publicações Europa-América.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed
- Ponte, J. P. M. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *Actas do ProfMat, Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa*, 25-39.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alunos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo em el aula*. Octaedro-Eumo.
- Reclus, E. (1905). *L'homme et la terre*. Librairie Universelle.
- Reis, P. (1995). Os mapas de conceitos como instrumento pedagógico. *Revista de Educação*, 114-125.
- Ribeiro, O. (2012). *O ensino da Geografia*. Porto Editora.
- Rosário, P. S. L., Trigo, J., & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 117–133. Obtido em:
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37416206.pdf>
- Santos, C. M., & Kroeff, R. F. D. S. (2018). *A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa*.
- Santos, M. (2023). Pensamento crítico e ensino da história e geografia no 2.º CEB [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa].
<https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/abfa277e-eff6-4493-ae6a-ad5b3d9a5456>.
- Silva, L. R. C. D., Damaceno, A. D., Martins, M. D. C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. D. (2009). *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. In *Congresso Nacional de Educação* (Vol. 9, pp. 4554-4566).

Silva Pocinho, R. F., & Gaspar, J. P. M. (2012). *O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. Exedra: Revista Científica*, (6), 143-154.

Silva, M., Rato, V., & Ferreira, N. M. (2021). O mapa conceptual: Uma estratégia de sistematização e relação de conteúdos em História e Geografia de Portugal numa turma de 6.º ano. *TempuSpacium-Didática das Ciências Sociais, Estudos II*, 85-102.

Valente, B. & Tempera, T. (s.d.). *TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Apresentação PPT.

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A

Fichas formativas 1.ºA

| | ' ' | | ' ' |

Figura A1





Fichas de português

Ficha de trabalho da letra F

1. Rodeia a palavra que corresponde à imagem.

	Forno	Faca	
	Fogão	Fila	
	Foca	Fada	

2. Pinta os círculos de acordo com o número de sílabas das palavras.

Figo	Fivela	Café	Felino
○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
			

3. Ordena as sílabas e forma a palavra.

te - fo - le - ne	ti - ma - Fá	te - fo - gue
-------------------	--------------	---------------

4. Organiza as palavras e escreve as frases.

uma A comeu foca fruta. peça de

uma pão. comeu Filipe O fatia de

Lê o texto.

O Rodrigo e os seus compromissos

O Rodrigo gosta muito da escola, mas anda um pouco esquecido. Tem vários compromissos e não consegue pôr tudo em ordem. Na aula, a professora falou da agenda e ele percebeu que era uma boa ideia usar uma. Pegou num caderno e escreveu o que ia fazer nessa semana. Na segunda-feira tem de levar o passe da escola para ir ao teatro. No dia a seguir vai mostrar o seu livro sobre girassóis. Na quinta-feira vai ao parque passear e ver pássaros. No dia anterior não tem compromissos. Na sexta-feira tem um jantar com a avó. E por fim, no fim de semana descansa. Agora já não se esquece de nada.

Autoras: Madalena e Joana

1. Como se chama a personagem principal do texto?

- Rafael
- Rodrigo
- Simão

2. Porque é que o Rodrigo decidiu usar uma agenda?

- Porque gostava de escrever
- Porque tinha muitos compromissos e esquecia-se
- Porque queria desenhar

3. O que escreveu o Rodrigo no caderno?

- Uma história
- Os seus compromissos da semana
- Os nomes dos colegas

4. O que vai fazer na segunda-feira?

5. Em que dia vai observar pássaros?

- Terça-feira
- Quinta-feira
- Sábado

6. O que faz o Rodrigo no fim de semana?

- Vai ao teatro
- Faz um cartaz
- Descansa

7. Lê novamente o texto. Sublinha no texto todas as palavras com “ss”.

8. Copia 5 palavras com “ss” que encontraste no texto:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

9. Completa as palavras com -s ou -ss.

- a) pa____eio
- b) gira____óis
- c) pa____aros
- d) e____quecido
- e) de____cansa

10. Inventa uma frase com uma das palavras com -ss.

Completa a agenda semanal com base no texto “O Rodrigo e os seus compromissos”.

segunda- feira:

terça- feira:

quarta- feira:

quinta- feira:

sexta- feira:

fim de semana

Lê o texto.
O mosquito

O dia estava bonito e as tarefas acabadas.
Foi aí que o Luís viu os mosquitos nas escadas.
O Luís não gostou nada e logo sacudiu.
Um mosquito subiu, subiu, tão rápido que o Luís não viu.
A sua testa picou, e logo voou!



Texto adaptado de autor desconhecido.

Copia e completa.

O  viu os  nas  .

O que fez o mosquito ao Luís?

Encontra e copia do texto 3 palavras com “as”.

1. _____
2. _____
3. _____

Completa as palavras com as, es, is, os, us.

m____ca c____telo s____to tén____ f____ta



Transforma as seguintes palavras para o plural.

pasta_____ poste_____

espada_____ vista_____

escola_____ lesma_____

Ordena as sílabas e escreve as palavras.

ca dor pes fo fós ro do ti ves qui es lo

pis la to le mes gu co va es cu ó los

Ordena as palavras e escreve as frases.

lápiz deu o A Ana Tomás. ao

vai Inês A escola. à

pastel. o Estela comeu A

O viu Estevão na esquivo o árvore.

Lê as seguintes palavras.

castelo	máscara
esquilo	musgo
testa	escola
lápiz	tosta
óculos	Tomás
Vasco	estrela

Lê as seguintes frases.

Fico calmo perto do rio.

Ela canta e salta no palco.

O Pedro viu um filme curto.

O castelo era feito de pedras muito antigas.

O esquilo subiu rápido à árvore.

Comi uma tosta de queijo

Escolhe uma frases das frases acima, copia, e faz um desenho sobre ela.

Lê as seguintes palavras.

castelo	zebra
buzina	musgo
testa	doze
dúzia	tosta
óculos	Zazu
zoológico	estrela

Lê as seguintes frases.

Fico calmo perto do rio.

Ela tem doze anos.

O Pedro viu uma zebra.

O castelo era feito de pedras muito antigas.

O carro tem uma buzina.

Comi uma tosta de queijo.

Escolhe uma frases das frases acima, copia, e faz um desenho sobre ela.

AS - ES - IS - OS - US

SUSTO

UM HIPOPÓTAMO TURISTA
É ESTRANHO MAS É VERDADE
SAIU DA SELVA E FOI AO DENTISTA
NO CENTRO DA CIDADE.

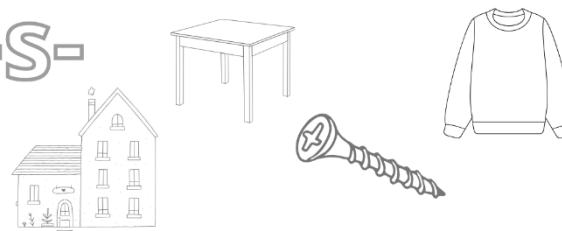


A RECEPCIONISTA FICOU LOUCA,
FUGIU TODA A CLIENTELA,
E QUANDO O BICHO ABRIU A BOCA
O DENTISTA SALTO DA JANELA.

ASFALTO	ESPELHO	PISTA	MUSGO
CASCA	VESTIDO	DISCO	SUSPIRO
CASCATA	MESMO	TRISTEZA	ADEUS
CASTELO	TESTA	PAULISTA	ÔNIBUS
GINÁSTICA	DESPEDIDA	CISNE	SEBASTIÃO
MASTIGAR	ESQUILO	APOSTA	GUSTAVO
PASTA	ESCOLA	COSTA	AUGUSTO
PLÁSTICO	MÊS	GOSTO	OSCAR
CASTIGO	TRÊS	MOSCA	ESTRELA
ASTRONAUTA	ALPISTE	MOSQUITO	MAESTRO
ESCONDER	ARTISTA	POSTE	MASTRO
ESCOVA	CRISTAL	ROSTO	MASTIGAR
ESMALTE	TÊNIS	GOSTOSO	CASTOR
ESPAÇO	DENTISTA	FÓSFORO	CASPA
ESQUISITO	ISQUEIRO	BUSCA	PASTEL
ESTRELA	ISCA	CUSTO	POSTE
FESTA	LISTA	FUSCA	PESQUISA
PESCADOR	MINISTRO	SUSTO	ESMERALDA

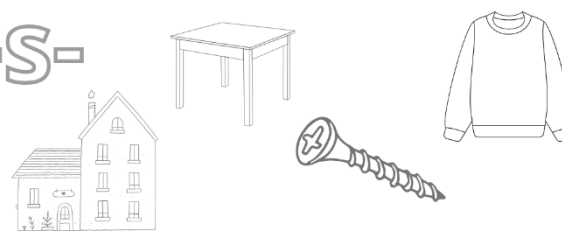
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

-S-



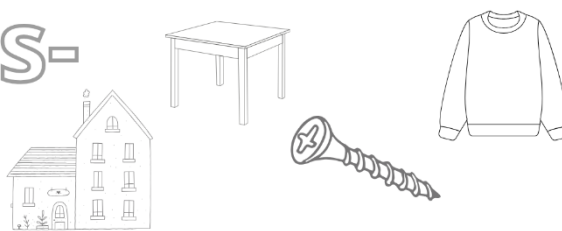
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

-S-







a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z





-S-







Colar aqui

 casa
 mesa
 parafuso
 camiseta

Colar aqui

 casa
 mesa
 parafuso
 camiseta

Colar aqui

 casa
 mesa
 parafuso
 camiseta

1. Lê o excerto da música que acabaste de ouvir.

Uma casa portuguesa


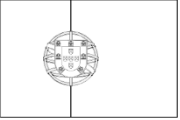

Numa casa portuguesa
 Fica bem
 Pão e vinho sobre a mesa.
 Quando à porta humildemente
 Bate alguém
 Senta-se à mesa da gente.
 Fica bem esta franqueza,
 Fica bem,
 Que o povo nunca desmente.
 A alegria da pobreza
 Está nesta grande riqueza
 De dar e ficar contente.

Autores: Reinaldo Ferreira e Vasco Matos Sequeira.

2. Rodeia no texto as palavras em que a letra s tem o som z.





2.1. Observa as palavras que rodeaste. Indica em que caso a letra s tem o som z.

3. Pinta os círculos de acordo com o número de sílabas das palavras.

<p>casa</p> <p>○ ○ ○ ○</p> 	<p>portuguesa</p> <p>○ ○ ○ ○ ○</p> 	<p>mesa</p> <p>○ ○ ○ ○</p> 
--	--	--




Lê e copia as frases, substituindo as imagens por palavras.

O José colheu uma  para a .

O  da  caiu no  da .

A Luísa deixou o  novo em .

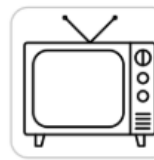
A pequena  visitou a  do .

A  nova ficou suja de  e de .

-S-

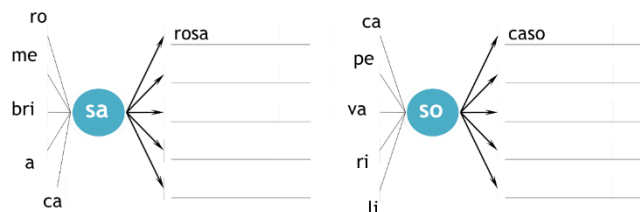


camisola



raposa
parafuso
tesoura
asa
vaso
música
casaco
televisão
rosa
camisa
casa
mesa

Completa.



Separa as palavras em sílabas. **Rodeia** a sílaba em que a letra s tem o som z. Observa o exemplo.

mesa → me - (sa) tesoura → _____

Camisola → _____ fabuloso → _____

visitar → _____ risada → _____

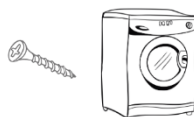
Lê e copia.

A Susana coseu a camisola do José.

O pai pôe o vaso na mesa.

Ordena as frases e copia-as.

parafuso / da / O / máquina. / é



Elisa / uma / A / risada / na / deu / sala.



h	h
H	h

h

a e i o u

□ □ □ □ □

H

a e i o u

□ □ □ □ □

			<p>hora</p> <p>homem</p> <p>hospital</p> <p>herói</p> <p>harpa</p> <p>hiena</p> <p>hélice</p> <p>hotel</p> <p>horta</p> <p>hera</p> <p>holofote</p> <p>helicóptero</p>

Figura A2

Fichas de matemática

Resolve os seguintes problemas.

A Filipa tinha 28 lápis. Perdeu 9.
Com quantos lápis ficou a Filipa?

O Paulo comprou 15 canetas num dia e 17 noutra.
Quantas canetas comprou no total?

A professora tinha 50 lápis de cor. Deu 25 aos alunos.
Com quantos lápis de cor ficou a professora?

Na sala havia 3 caixas de lápis, cada uma com 10 lápis. A professora trouxe mais 8 lápis que encontrou perdidos na sala.
Quantos lápis ficaram na sala ao todo?

A nossa sala tem 27 cadeiras. Todas as salas da escola têm o mesmo número de cadeiras.
Quantas cadeiras existem ao todo em duas salas?

O Santiago tinha 45 autocolantes. Usou 20 para decorar o caderno.
Quantos autocolantes ficou?

A turma recebeu 40 livros novos. Foram distribuídos 10 livros por cada mesa. Apenas 3 mesas receberam livros.
Quantos livros foram distribuídos?

Calcula mentalmente.

$53 + 7 = \square$

$60 - 10 = \square$

$62 + 8 = \square$

$55 + 5 = \square$

$65 - 5 = \square$

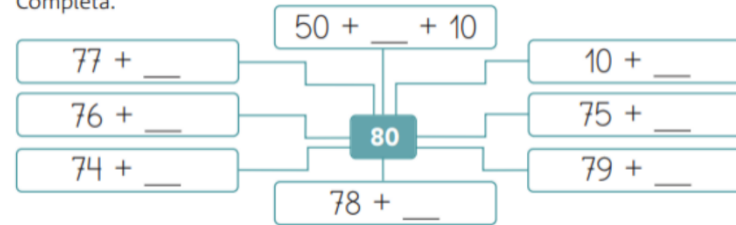
$60 + 10 = \square$

$53 + 6 = \square$

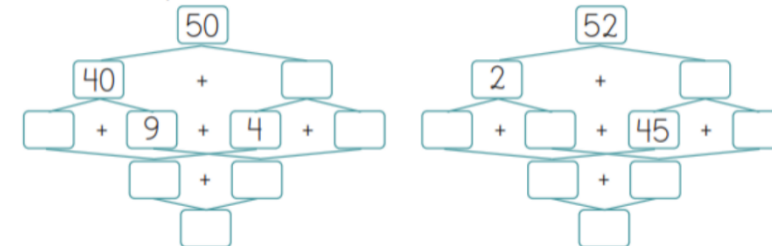
$68 - 10 = \square$

$61 + 6 = \square$

Completa.



Observa e completa.



Resolve.

$41 + 9 = \square$

$43 - \square = 20$

$50 = 10 + \square$

$42 + 8 = \square$

$46 - \square = 20$

$50 = \square + 20$

$40 + 10 = \square$

$48 - \square = 20$

$50 = 30 + \square$

FICHA DE TRABALHO 50

NOME: _____ DATA: _____

NUMEROS ATÉ 100

- 1 Observa as seqüências e em cada uma assinala com o número que não está no sítio correto.

23	24	25	26	25	27	28	29
----	----	----	----	----	----	----	----

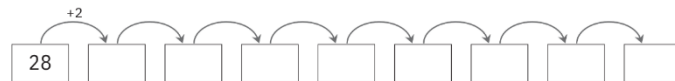
60	59	58	57	58	56	55	54
----	----	----	----	----	----	----	----

20	22	24	26	27	28	30	32
----	----	----	----	----	----	----	----

70	65	60	50	55	50	45	40
----	----	----	----	----	----	----	----

30	33	36	39	40	42	45	48
----	----	----	----	----	----	----	----

- 2 Completa adicionando ou subtraindo o valor indicado.



FICHA DE TRABALHO 46

NOME: _____ DATA: _____

NUMEROS ATÉ 50

- 1 Calcula e completa.

$10 + 10 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 10 = \underline{\quad}$
$10 + 10 + 1 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 1 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 10 + 1 = \underline{\quad}$
$10 + 10 + 2 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 2 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 10 + 2 = \underline{\quad}$
$10 + 10 + 3 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 3 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 10 + 3 = \underline{\quad}$
$10 + 10 + 4 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 4 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 10 + 4 = \underline{\quad}$
$10 + 10 + 5 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 5 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 10 + 5 = \underline{\quad}$
$10 + 10 + 6 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 6 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 10 + 6 = \underline{\quad}$
$10 + 10 + 7 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 7 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 10 + 7 = \underline{\quad}$
$10 + 10 + 8 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 8 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 10 + 8 = \underline{\quad}$
$10 + 10 + 9 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 9 = \underline{\quad}$	$10 + 10 + 10 + 10 + 9 = \underline{\quad}$

- 2 Completa a tabela até 49.

10			13					19
20	21			24				28
					35		37	
						46		

ANEXO B

Instrumentos de avaliação do PI do
1.º CEB

| | | | |

Figura B1

Auto e heteroavaliação (09 - 05 - 2025)

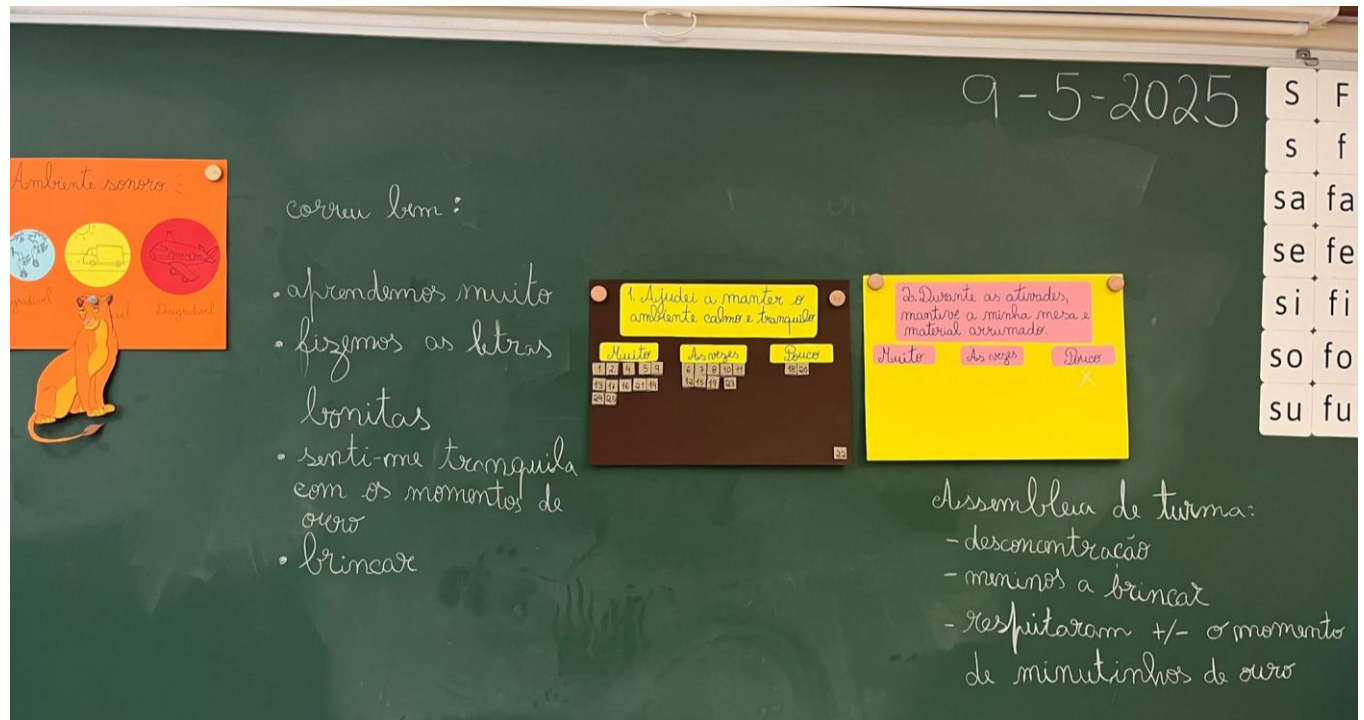
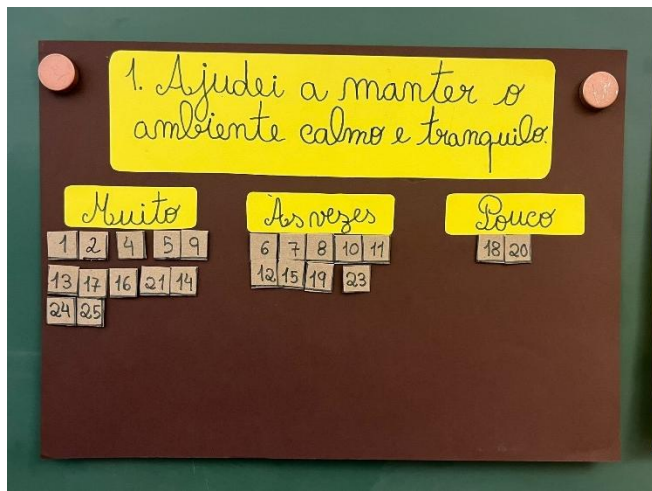


Figura B2

Auto e heteroavaliação (12 – 05 – 2025)



Figura B3

Auto e heteroavaliação (13 – 05 – 2025)

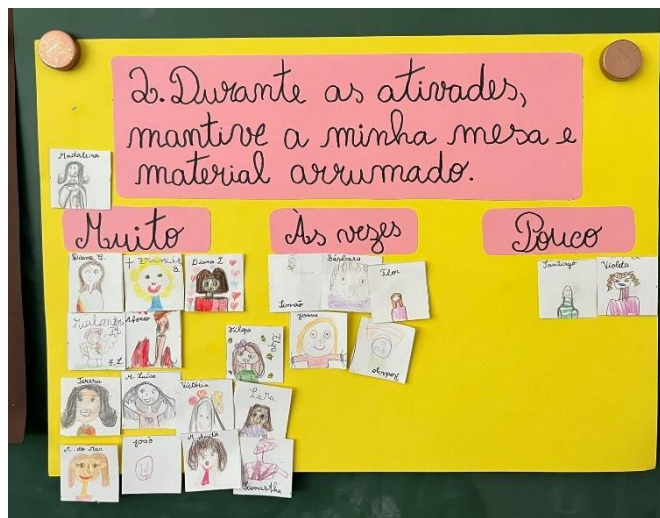


Figura B4

Auto e heteroavaliação (15 – 05 – 2025)

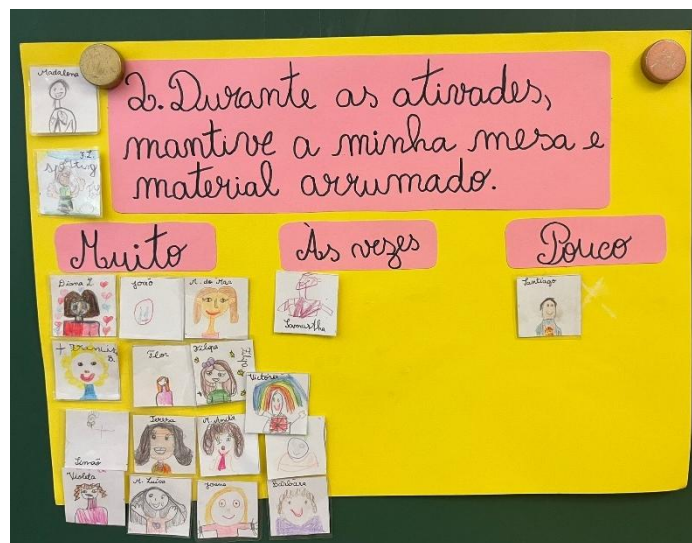
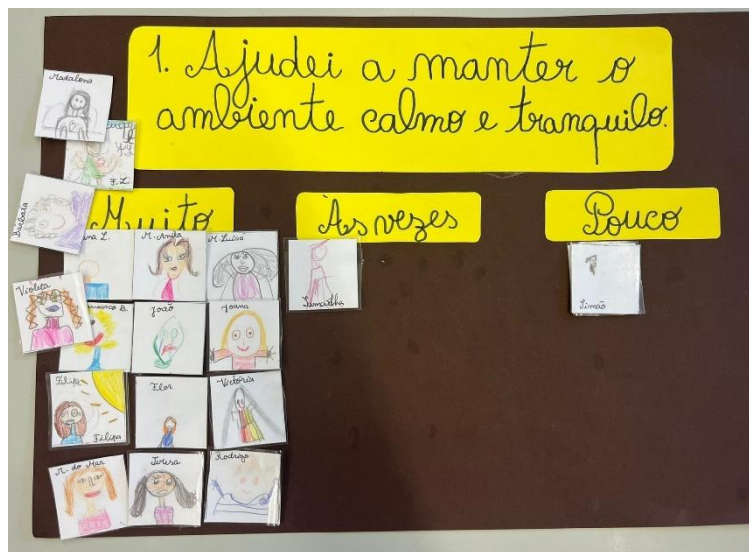


Figura B5

Auto e heteroavaliação (20 – 05 – 2025)

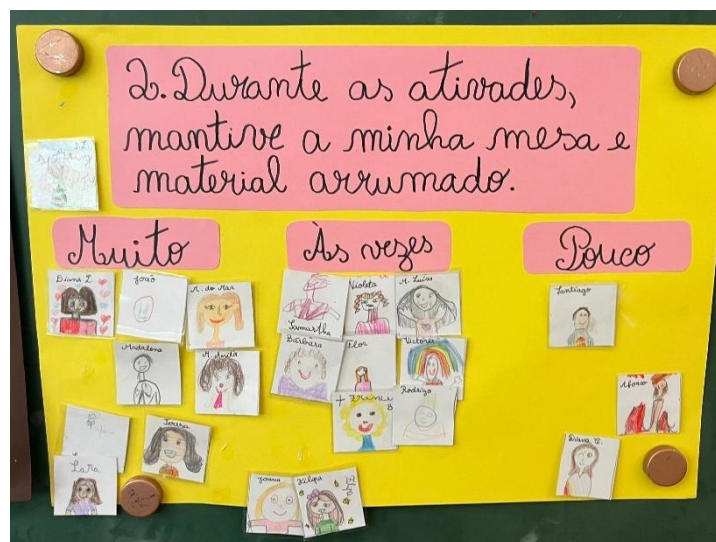


Figura B6

Auto e heteroavaliação (29 – 05 – 2025)



Figura B7

Auto e heteroavaliação (02 – 06 – 2025)



Figura B8

Diário de concentração



**ASSEMBLEIA DE TURMA
(09-05-2025)**

Sugestões dadas pelos alunos para quando terminam o trabalho antes dos colegas:

- Fazer um desenho;
- Escrever um pequeno texto, ou palavras;
- Estar quieto (mas é muito difícil).

Coisas que perturbam o ambiente da sala:

- Bater na mesa;
- Falar com os colegas;
- Brincar com objetos.

Propostas:

- Escrever os problemas e riscar à medida que se vão resolvendo

ASSEMBLEIA DE TURMA (23-05-2025)



Cartazes de autoavaliação:

1

“Durante as atividades, mantive a minha mesa e material arrumados”

- Muitos alunos respondem que sim, mas depois da professora explicar, os alunos reconhecem que devem melhorar neste aspeto

Propostas dos alunos:

- Não esquecer de arrumar os materiais
- Ter mais atenção
- Usar o material e voltar a colocar no estojo
- Não ter brinquedos em cima da mesa
- Tirar as garrafas de água porque pode entornar e quando está vazia atrapalha

ASSEMBLEIA DE TURMA (23-05-2025)



Cartazes de autoavaliação:

2

“Mantive-me focado durante as atividades”

Propostas dos alunos:

- Prestar mais atenção ao que a professora está a dizer
- Ouvir mais os colegas e fazer silêncio quando falam
- Os alunos gostam da música e querem continuar a ouvi-la quando realizam tarefas e atividades



ASSEMBLEIA DE TURMA (29-05-2025)

Conversa com os alunos:

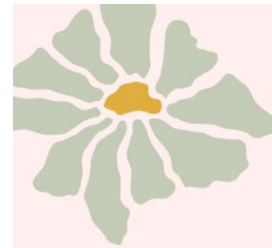
- É discutido em turma o facto de os alunos não formarem uma fila após o toque de entrada para a sala (um problema recorrente)
- A FC diz “professora, alguns de nós fazem e vamos chamar os outros colegas e eles não vêm”
- Professora: “Mas isto é responsabilidade de cada um, vocês não precisam de os chamar, eles tal como vocês sabem”.

Cartazes de autoavaliação:

1

“Ajudei a manter o ambiente calma e tranquilo”

- A maioria dos alunos colocou no muito.



ASSEMBLEIA DE TURMA (29-05-2025)

Cartazes de autoavaliação:

2

“Mantive-me focado durante as atividades”

- A maioria dos alunos colocou no muito.
- Os alunos dizem que trabalharam em equipa e por isso é que falaram muito, o que é perceptível.
- Alguns alunos começam a afirmar que às vezes fizeram sozinhos porque alguns pares não queriam trabalhar em conjunto.



ASSEMBLEIA DE TURMA (29-05-2025)

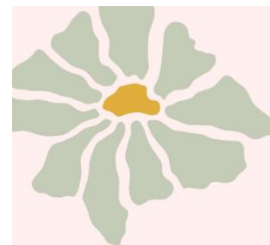
Conversa com os alunos:

Professora: “O que vocês acharam do vosso comportamento?”

- UJ: “Mais ou menos, porque alguns estavam a brincar durante as aulas.”
- MM: “Mal.”
- JS: “Portamos-nos mal, porque não fazíamos a fila e também porque falamos muito alto.”

Propostas:

- Conversar mais baixo;
- Prestar mais atenção;
- Pôr música calma para trabalhar;
- Ignorar os colegas que tentam destabilizar;
- Avisar a professora quando acontece algo mau no intervalo para esta poder ajudar a resolver.



ASSEMBLEIA DE TURMA (29-05-2025)

Conversa com os alunos:

Professora: “O que acham que correu menos bem?”

- FP: “Estarmos na conversa durante o trabalho, com o colega do lado.”
- SC: “Às vezes quando estás a falar os meninos falam por cima de ti.”

Figura B9

Cartaz do ambiente sonoro (escala)

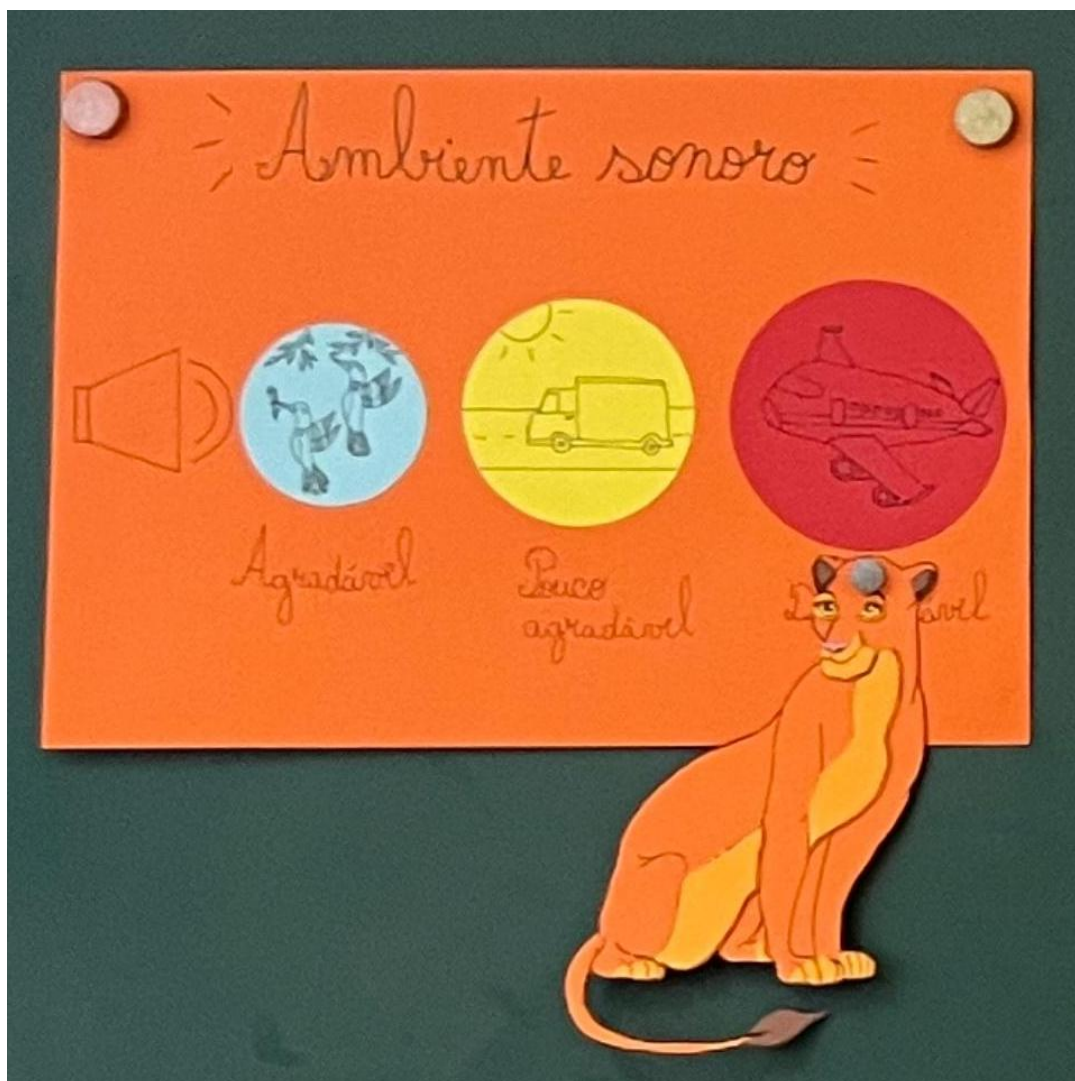


Tabela B1*Grelha de observação e avaliação dos indicadores de avaliação*

Grelha de observação PI						
Alunos/ competência	Mantém-se focado durante o trabalho autónomo			Respeita as regras durante os momentos de concentração		
	06/mai	20/mai	05/jun	06/mai	20/mai	05/jun
AB	1	2	3	2	3	3
AM	2	1	2	2	2	3
BS	2	3	3	3	3	3
DL	2	2	2	2	2	3
DC	2	3	3	3	3	3
FP	1	2	2	2	1	2
FB	1	1	2	1	2	2
FL	2	2	3	2	3	3
JM	2	3	3	3	3	3
JS	1	1	2	1	1	2
LS	2	2	3	2	2	3
MM	2	2	3	2	3	3
MS	2	2	3	2	3	3
ML	1	2	2	2	2	2
MAM	2	3	3	2	2	3
RV	2	2	3	2	2	3
SB	1	1	2	1	1	2
SA	1	2	2	2	2	3
SC	2	2	3	1	2	2
TL	2	3	3	2	3	3
UJ	2	2	3	2	2	2
VF	1	2	2	2	3	3
VA	1	2	2	2	3	3
FC	2	2	3	2	3	3
Média	2			2		

Esca	
Muito frequente	3
Frequente	2
Pouco frequente	1

ANEXO C

Fichas e materiais L.^oA Português

| | | | |

Figura C1

Ficha paráfrase

PORTUGUÊS - 6.º ANO

Nome: _____
Data: _____ Nº: _____ Turma: _____

1. Lê com atenção o texto que se segue.

Os cães são animais companheiros e fiéis. Ajudam as pessoas de diversas formas, guiando as pessoas que não podem ver, protegendo as casas e, até mesmo, ajudando em operações de resgate. Para além disso, são excelentes amigos e ótimos para brincar e fazer companhia no dia a dia.

2. Identifica as ideias principais do texto.

3. Reescreve o texto usando palavras diferentes.

PORTUGUÊS - 6.º ANO

Nome: _____
Data: _____ Nº: _____ Turma: _____

1. Lê com atenção o texto que se segue.

As árvores são essenciais para o equilíbrio do planeta. Fornecem oxigénio, servem de abrigo para muitos animais e insetos e ajudam a manter o solo protegido da erosão. Além disso, as árvores transformam os lugares, tornando-os mais bonitos e frescos.

2. Identifica as ideias principais do texto.

3. Reescreve o texto usando palavras diferentes.

PORTUGUÊS - 6.º ANO

Nome: _____
Data: _____ Nº: _____ Turma: _____

1. Lê com atenção o texto que se segue.

A água é um recurso indispensável à vida. Usamo-la para beber, cozinhar, tomar banho, tratar das plantas e muitas outras coisas. Por isso, é importante não desperdiçar água, pois nem todas as regiões têm um acesso fácil à mesma e, também, porque é um recurso natural finito.

2. Identifica as ideias principais do texto.

3. Reescreve o texto usando palavras diferentes.

PORTUGUÊS - 6.º ANO

Nome: _____
Data: _____ Nº: _____ Turma: _____

1. Lê com atenção o texto que se segue.

As abelhas são insetos essenciais à natureza e ao nosso dia a dia. Estas polinizam as flores, o que permite a muitas plantas produzir frutos e sementes. Sem as abelhas, seria muito difícil o cultivo de alimentos como frutas, legumes e cereais.

2. Identifica as ideias principais do texto.

3. Reescreve o texto usando palavras diferentes.

PORTUGUÊS - 6.º ANO

Nome: _____

Data: _____ Nº: _____ Turma: _____

1. Lê com atenção o texto que se segue.

Praticar exercício físico faz bem ao corpo e à mente. Caminhar, correr, andar de bicicleta ou jogar futebol são exemplos de atividades físicas que ajudam a fortalecer os músculos, melhorar a saúde do coração, aliviar o stress e prevenir doenças futuras.

2. Identifica as ideias principais do texto.

3. Reescreve o texto usando palavras diferentes.

Figura C3

Laboratório gramatical



Nome: _____

Data: _____ Nº: _____ Turma: _____

Será que o sujeito tem de estar sempre escrito na frase?



1. Lê o texto que se segue.

A Dinamarca fica no Norte da Europa. Ali os invernos são longos e rigorosos. Anoitecia rápido e, por isso, as noites são muito compridas e os dias curtos, pálidos e gelados. A neve cobre a terra e os telhados, os rios gelam, os pássaros emigram para os países do Sul à procura de sol, as árvores perdem as suas folhas. Só os pinheiros continuam verdes no meio das florestas geladas e despidas. Só eles, com os seis ramos cobertos por finas agulhas duras e brilhantes, parecem vivos no meio do grande silêncio imóvel e branco.

Há muitos anos, havia em certo lugar da Dinamarca, no extremo Norte do país, perto do mar, uma grande floresta de pinheiros, tílias, abetos e carvalhos. Dizem que é das florestas mais bonitas. Nessa floresta morava com a sua família um Cavaleiro. Ele e a sua família viviam numa casa construída numa clareira rodeada de bétolas. E em frente da porta da casa havia um grande pinheiro que era a árvore mais alta da floresta.

Nas manhãs de verão verdes e doiradas, as crianças saíam muito cedo com um cesto de vime enfiado no braço esquerdo. iam colher flores, morangos, amoras, cogumelos. Teciam grinaldas que poisavam nos cabelos ou que punham a flutuar no rio. E dançavam nas relvas finas sob a sombra luminosa e trémula dos carvalhos e das tílias. Passado o verão o vento de outubro despia os arvoredos, voltava o inverno. A floresta ficava de novo imóvel.

Sophia de Mello Breyner Andresen, O Cavaleiro da Dinamarca, Ed. Figueirinhas, 1993 (p. 5-8, com alterações)

2. As frases que se seguem são retiradas do texto que acabaste de ler.

- a) *A Dinamarca fica no Norte da Europa.*
- b) *A neve cobre a terra e os telhados.*
- c) *A floresta ficava de novo imóvel.*

2.1. Em cada uma das frases anteriores, rodeia a **verde** o grupo nominal e a **azul** o grupo verbal.

2.1.1. Sublinha, em cada uma das frases, a parte mais importante do grupo verbal e do grupo nominal.

2.2. Preenche a tabela que se segue com as frases anteriores.

Sujeito	Predicado

2.3. Reescreve cada uma das frases substituindo os respetivos sujeitos por um pronome pessoal.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.

3. A frase que se segue é também retirada do texto que leste anteriormente.

d) *Ele e a sua família viviam numa casa construída numa clareira rodeada de bétolas.*

3.1. Na frase anterior, sublinha a **verde** o sujeito e a **azul** o predicado.

3.2. Qual é a diferença entre o sujeito da frase **d)** e os sujeitos das frases **a)**, **b)** e **c)**?

3.3. Reescreve a frase **d)**, substituindo o sujeito por um pronome pessoal.

d) _____
_____.

RECORDÁMOS QUE:

- O núcleo do grupo nominal é um _____.
- O núcleo do grupo verbal é um _____.
- A função sintática de sujeito pode ser desempenhada pelo grupo _____ ou por uma oração subordinada substantiva.
- A função sintática de predicado é desempenhada pelo grupo _____.
- Quando o sujeito é desempenhado por um grupo nominal, podemos substituí-lo por um _____.
- O sujeito das frases **a)**, **b)** e **c)** chama-se _____. O da frase **d)** chama-se _____.



1. Lê o seguinte excerto retirado e adaptado do texto anterior.



Nas manhãs de verão verdes e doiradas, as crianças saíam muito cedo com um cesto de vime enfiado no braço esquerdo. Elas iam colher flores, morangos, amoras, cogumelos. Elas teciam grinaldas que poisavam nos cabelos ou que punham a flutuar no rio. E elas dançavam nas relvas finas sob a sombra luminosa e trémula dos carvalhos e das tílias.

Sophia de Mello Breyner Andresen, O Cavaleiro da Dinamarca, Ed. Figueirinhas, 1993 (p. 5-8, com alterações)

1.1. Rodeia o sujeito da seguinte frase retirada do excerto que acabaste de ler.

a) *As crianças saíam muito cedo com um cesto de vime enfiado no braço esquerdo.*

1.2. Quando é que esse sujeito volta a ser referido no texto? Rodeia-os no texto.

1.3. Experimenta tirar os sujeitos que rodeaste, reescrevendo as frases.

a) _____

b) _____

c) _____

1.4. As frases que reescreveste estão corretas? _____

APRENDEMOS QUE:



- Há frases que podem não ter o _____ escrito e que estão _____.
A este tipo de sujeito chamamos de **Sujeito Nulo**.



1. Lê o texto que se segue.

Era uma vez uma fada chamada Oriana. **Era** uma fada boa e **era** muito bonita. **Vivia** livre, alegre e feliz dançando nos campos, nos montes, nos bosques, nos jardins e nas praias.

Um dia a Rainha das Fadas chamou-a e disse-lhe:

- Oriana, vem comigo.

E **voaram** por cima de planícies, lagos e montanhas. Até **chegarem** a um país onde havia uma grande floresta.

- Oriana - disse a Rainha das Fadas -, entrego-te esta floresta. Todos os homens, animais e plantas que aqui vivem, de hoje em diante, ficam à tua guarda. Tu és a fada desta floresta. Promete-me que nunca a hás-de abandonar.

Oriana disse:

- Prometo.

Sophia de Mello Breyner Andresen, O Cavaleiro da Dinamarca, Ed. Figueirinhas, 1993 (p. 6, com alterações)

2. Tem em atenção as formas verbais destacadas. Completa corretamente as seguintes afirmações.

2.1. As formas verbais destacadas a azul encontram-se na ___ª pessoa do _____.

2.2. As formas verbais destacadas a verde encontram-se na ___ª pessoa do _____.

3. Nas frases cujas formas verbais estão destacadas a azul a quem se estão a referir?

3.1. Como é que sabes a quem se referem?

4. Nas frases cujas formas verbais estão destacadas a verde a quem se estão a referir?

4.1. Como é que sabes a quem se referem?

APRENDEMOS QUE:



- Apesar de o sujeito ser _____, conseguimos recuperá-lo através do contexto e da flexão _____.



1. Tendo em conta tudo o que aprendeste até agora, responde à questão inicial: Será que o sujeito tem de estar escrito na frase?



Figura C4

Ficha de trabalho sobre o sujeito e o predicado

Ficha formativa - Sujeito e Predicado

Tendo em conta o que aprendestes sobre o sujeito e o predicado, resolve os exercícios que se seguem.

1. Sublinha o **sujeito** e circunda o **predicado** das frases que se seguem.

- a) A Mariana comprou um chocolate para a sua avó.
- b) A avó da Mariana ficou muito contente.
- c) O Artur cozinhou um bolo.
- d) A cozinha ficou suja.

1.1. O sujeito é desempenhado por que grupo?

1.2. O predicado é desempenhado por que grupo?

2. Sublinha o **sujeito** de cada frase e assinala com um **X** o seu tipo.

	Simples	Composto
A avó e a Mariana comeram o chocolate.		
O Artur teve de limpar a cozinha.		
Os irmãos do Artur ajudaram a limpar a cozinha.		
O cão e o gato atrapalharam as limpezas.		
Qual quer um de nós gostaria daquele chocolate.		

Figura C5

Jogo do detetive

Jogo do detetive

Detetives, temos de resolver um caso e precisamos da vossa ajuda!
Houve um roubo na escola e encontrámos um bilhete misterioso.
Algumas das informações nele presentes são importantes para descobrir o culpado, mas outras são apenas detalhes sem importância. Conseguem encontrar as informações essenciais para resolver o caso?



-
1. Lê atentamente o bilhete que a professora te entregou.
2. Pensa nas seguintes questões e depois sublinha as informações essenciais no bilhete.
- O que é realmente importante para resolver o mistério?
 - Que detalhes são apenas descrição e não mudam o caso?
3. Preenche a tabela que se segue.

Informações essenciais do bilhete	Informações acessórias

Eu avisei que ia acontecer! Antem, às 16h30, alguém entrou na sala de professores e levou algo valioso. Estava um calor insuportável e o chão rangia a cada passo. A Marta saiu apressada da escola e nem olhou para trás. O Senhor Manuel, o porteiro, estava distraído a falar ao telemóvel. Não sei se alguém viu alguma coisa, mas o professor João ficou muito nervoso quando mencionaram o assunto... Eu não tenho mais nada a dizer. Boa sorte!

Testemunha anónima

Eu avisei que ia acontecer! Antem, às 16h30, alguém entrou na sala de professores e levou algo valioso. Estava um calor insuportável e o chão rangia a cada passo. A Marta saiu apressada da escola e nem olhou para trás. O Senhor Manuel, o porteiro, estava distraído a falar ao telemóvel. Não sei se alguém viu alguma coisa, mas o professor João ficou muito nervoso quando mencionaram o assunto... Eu não tenho mais nada a dizer. Boa sorte!

Testemunha anónima

Eu avisei que ia acontecer! Antem, às 16h30, alguém entrou na sala de professores e levou algo valioso. Estava um calor insuportável e o chão rangia a cada passo. A Marta saiu apressada da escola e nem olhou para trás. O Senhor Manuel, o porteiro, estava distraído a falar ao telemóvel. Não sei se alguém viu alguma coisa, mas o professor João ficou muito nervoso quando mencionaram o assunto... Eu não tenho mais nada a dizer. Boa sorte!

Testemunha anónima

Eu avisei que ia acontecer! Antem, às 16h30, alguém entrou na sala de professores e levou algo valioso. Estava um calor insuportável e o chão rangia a cada passo. A Marta saiu apressada da escola e nem olhou para trás. O Senhor Manuel, o porteiro, estava distraído a falar ao telemóvel. Não sei se alguém viu alguma coisa, mas o professor João ficou muito nervoso quando mencionaram o assunto... Eu não tenho mais nada a dizer. Boa sorte!

Testemunha anónima

Figura C6

Ficha de trabalho para T.P.C

T.P.C - Ficha de trabalho

1. Completa o texto que se segue com as palavras que se encontram no retângulo.

Núcleo	Sujeito	Predicado	Importantes	
Nulo	Verbal	Simples	Composto	Verbo

O _____ do grupo nominal é um _____ e do grupo verbal é um _____. Estas são as partes mais _____ de ambos os grupos. A função sintática de _____ corresponde ao grupo nominal e a de _____ ao grupo verbal. Se tiver um núcleo o sujeito é _____. Se tiver dois núcleos é _____. Se não estiver escrito na frase é _____.

2. Assinala com um X o tipo de sujeito de cada frase.

	Simples	Composto	Nulo
Foram ao supermercado.			
O professor e o aluno fizeram um acordo.			
O cão estava com fome.			
O Gonçalo e o Paulo disseram que sim.			
A mala é branca.			

3. Escreve uma paráfrase da frase que se segue.

A Mariana convidou-me para a sua festa.

Figura C7

Ficha de avaliação sumativa – versão A

Teste Português			
Nome _____	N.º _____	Turma _____	
Data ____/____/2025			
Avaliação _____	Ass.Prof. _____	Ass. EE. _____	

Grupo I – Compreensão do oral

Para responder aos quatro itens abaixo, vais ouvir o texto A.

Vais ouvi-lo duas vezes sem pausas durante cada audição. Antes de ouvires o texto A, é importante leres tudo com atenção.



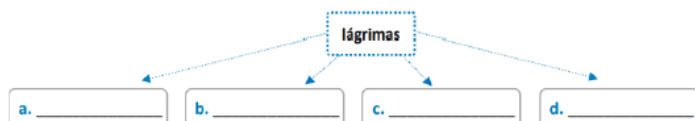
Um Minuto de Ciência por dia não só nos o bem que te faz: As lágrimas são todas iguais? In <https://www.rtp.pt> (consultado em 13/01/2024).



1. Assinala com X os três motivos causadores de lágrimas, de acordo com o áudio.

- Ter alergias.
- Cair da bicicleta.
- Estar alegre ou triste.
- Cortar uma cebola.
- Perder um brinquedo.

2. Completa o esquema com a composição das lágrimas.



3. Completa a afirmação seguinte com duas das palavras apresentadas abaixo. Escreve, em cada espaço, a letra que identifica a opção que escolheste.

Há três tipos de lágrimas: as lágrimas _____, que servem para manter os olhos húmidos; as lágrimas emocionais, que são consequência das nossas emoções; e as lágrimas _____, que são produzidas como reação a estímulos externos.

A – de reflexo B – proteínas C – basais D – tristes ou alegres

4. Como podemos responder à questão do título: *As lágrimas são todas iguais?*

- Todas as lágrimas são iguais.
- Nem todas as lágrimas são iguais.
- São precisos mais estudos para saber a resposta.

Grupo II – Compreensão da leitura

Texto A

Apetece-me chorar, importam-se?

Que se saiba só os seres humanos choram por razões emocionais (e talvez os elefantes e os gorilas). Mas nem sempre choramos porque estamos tristes. Choramos também quando nos sentimos muitos felizes ou até comovidos porque vimos qualquer coisa muito bela (acontece!).

5 Claro que as lágrimas que choramos nestas ocasiões são distintas das que surgem quando cortamos uma cebola ou nos entra poeira para os olhos: chamam-se lágrimas emocionais e, segundo os especialistas, são uma pequena explosão que ocorre dentro de nós quando as emoções são muito fortes. Quando isso acontece, as lágrimas ajudam-nos a não perder o controlo, tentando estabilizar a emoção.

10 Conhece o poder das lágrimas

Segundo alguns estudos, as lágrimas são úteis porque libertam o corpo de hormonas do stress. Talvez seja por isso que, às vezes, depois de chorar, nos sentimos um pouco melhores.

15 Chorar pode ser também um pedido de ajuda que fazemos a quem nos rodeia ou até uma forma de nos confortarmos a nós próprios. Se reparares, mal nascemos, choramos. E esse choro está ligado ao nosso mecanismo de defesa e alerta. No entanto, à medida que crescemos deixamos de chorar alto, em qualquer lugar e à frente de qualquer pessoa. Aprendemos a controlar-nos e as lágrimas tornam-se mais íntimas: a não ser que a situação seja mesmo muito má, conseguimos adiá-las para a
20 ocasião certa.

É o cérebro que liga e desliga o choro?

No cérebro, uma das áreas mais ativas nas emoções e capaz de nos "fazer chorar" é o sistema límbico (que faz parte do sistema nervoso aquele que controla tudo o que não controlamos conscientemente) que pode controlar a nossa produção
25 de lágrimas.

5. Numera as frases de 1 a 5, de acordo com a ordem pela qual as informações surgem no texto A. A primeira frase já se encontra numerada.

Identifica-se o sistema que pode controlar a produção de lágrimas.

Explica-se o que são lágrimas emocionais.

1 Distinguem-se os motivos pelos quais choramos.

Refere-se a utilidade de lágrimas.

Mostra-se a evolução do choro ao longo da vida.

6. Assinala com X a opção que completa cada uma das frases.

6.1. As autoras do texto referem a “cebola” e a “poeira” (linha 6) para

Mostrar que há diferentes tipos de lágrimas.

Dar exemplos de lágrimas falsas.

Explicar o que são as lágrimas.

Descrever a composição das lágrimas.

6.2. Em “É o cérebro que liga e desliga o choro” (linha 21) são utilizados antónimos, tal como em

“felizes” e “comovidos”.

“tristes” e “felizes”.

“cérebro” e “sistema”.

“bem-estar” e “prazer”.

Grupo III – Gramática

7. Segundo o texto A, chorar é mau? Transcreve uma frase do texto que o comprove.

8. Tendo em conta as ideias do texto, responde às questões que se seguem.

8.1. Em crianças, o choro está associado a que mecanismo?

8.2. Na idade adulta, as lágrimas podem ajudar a acalmar o quê?

9. Parafrazeia as frases que se seguem.

Estar triste faz parte da vida. O importante é a maneira como lidamos com a mesma.

10. Na frase “choramos também quando nos sentimos muitos felizes (...)” (linha 3), “choramos” pertence à classe dos:

- Advérbios
- Sujeito
- Verbos
- Predicado

11. Rodeia o grupo nominal e sublinha o grupo verbal das seguintes frases:

- a) As lágrimas são úteis.
- b) A tristeza é algo natural.

12. Assinala com X a opção que completa cada uma das frases.

12.1. Na frase “As lágrimas ajudam-nos a não perder o controlo” o sujeito é:

- Nulo
- Simples
- Composto

Figura C8

Ficha de avaliação sumativa – versão B (igual à versão A até ao grupo II, retirando as perguntas 7 e 8)

Grupo III – Gramática

7. Parafraseia as frases que se seguem.

Gostei muito da festa.

8. Na frase “choramos também quando nos sentimos muitos felizes (...)” (linha 3), “choramos” pertence à classe dos:

- Advérbios
- Sujeito
- Verbos
- Predicado

9. Rodeia o grupo nominal e sublinha o grupo verbal das seguintes frases:

- a) As lágrimas são úteis.
- b) A tristeza é algo natural.

10. Assinala com X a opção que completa cada uma das frases.

12.1. Na frase “As lágrimas ajudam-nos a não perder o controlo” o sujeito é:

- Nulo
- Simple
- Composto

12.2. Na frase “Choramos quando nos sentimos muitos felizes”, o sujeito é:

- Nulo
- Simple
- Composto

12.3. Na frase “A tristeza e a alegria fazem parte da vida”, o sujeito é:

- Nulo
- Simple
- Composto

12.4. Na frase “Esse choro está ligado ao nosso mecanismo de defesa e alerta”, o sujeito é:

- Nulo
- Simple
- Composto

12.5. O predicado corresponde ao:

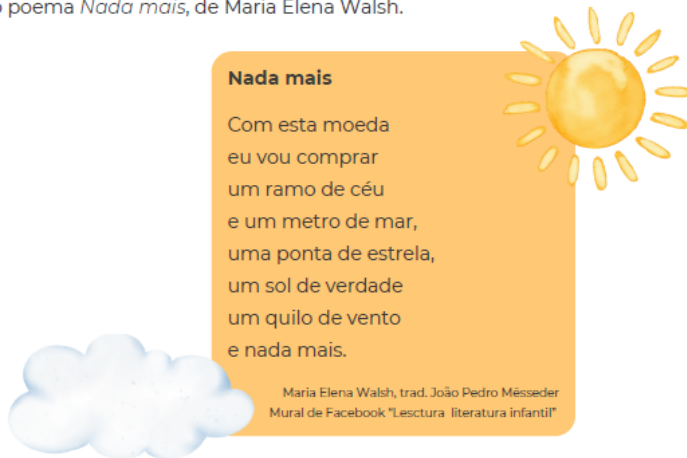
- Grupo adverbial
- Grupo nominal
- Grupo verbal

Figura C9

Ficha de escrita criativa

Escrita criativa

1. Lê o poema *Nada mais*, de Maria Elena Walsh.



Nada mais

Com esta moeda
eu vou comprar
um ramo de céu
e um metro de mar,
uma ponta de estrela,
um sol de verdade
um quilo de vento
e nada mais.

Maria Elena Walsh, trad. João Pedro Méseder
Mural de Facebook "Lectura literatura infantil"

2. Inspirado no poema *Nada mais*, escreve um poema com o título "Muito mais".

Muito mais

Com este/a _____
eu vou vender _____
um/a _____
e um metro de _____
um/a _____
um/a _____
um pedacinho _____
e muito mais.

Figura C10

Ficha elementos paratextuais

Elementos paratextuais de *Ulisses*



Recorda:

Os **elemos paratextuais** são todos aqueles elementos que acompanham uma obra e nos fornecem informações sobre a mesma.

Exemplos:

- Título
- Subtítulo
- Capa e contracapa
- Badana
- Lombada
- Ilustrações
- Editora
- Autor(a)
- Coleção
- Índice
- Volume
- Dedicatória

1. Observa atentamente o livro *Ulisses* e assinala com uma **X** os elementos paratextuais nele presentes.

- Autor(a) Coleção Badana
 Título Editora Dedicatória
 Volume Índice Ilustrações

2. Preenche a tabela que se segue de acordo com o que observas no livro *Ulisses*.

Título	
Autor	
Coleção	
Editora	
Capa	
Contracapa	

ANEXO D

Fichas e materiais L.ºC Português

| | | | |

Figura D1

Ficha elementos paratextuais

Elementos paratextuais de *Ulisses*



Recorda:

Os **elementos paratextuais** são todos aqueles elementos que acompanham uma obra e nos fornecem informações sobre a mesma.

Exemplos:

- Título
- Subtítulo
- Capa e contracapa
- Badana
- Lombada
- Ilustrações
- Editora
- Autor(a)
- Coleção
- Índice
- Volume
- Dedicatória

1. Observa atentamente o livro *Ulisses* e assinala com uma **X** os elementos paratextuais nele presentes.

- | | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Autor(a) | <input type="checkbox"/> Coleção | <input type="checkbox"/> Badana |
| <input type="checkbox"/> Título | <input type="checkbox"/> Editora | <input type="checkbox"/> Dedicatória |
| <input type="checkbox"/> Volume | <input type="checkbox"/> Índice | <input type="checkbox"/> Ilustrações |

2. Preenche a tabela que se segue de acordo com o que observas no livro *Ulisses*.

Título	
Autor	
Coleção	
Editora	
Capa	
Contracapa	

Ficha D2

Ficha de trabalho de interpretação da obra *Ulisses – versão A*

PORTUGUÊS 6.º ANO

Nome: _____

Data: _____ N.º: _____ Turma: _____

Assinala com um **X** a opção que completa corretamente as afirmações seguintes sobre a obra *Ulisses*.

1. Ulisses, o rei de Ítaca,

- gostava de conversar com o povo. gostava de parecer muito solene.
 não gostava de ir à caça. não gostava de aventuras.

2. Páris, príncipe troiano,

- prendeu Ulisses. raptou a rainha Helena.
 cercou a ilha de Ítaca. roubou várias riquezas gregas.

3. Os troianos colocaram o famoso cavalo

- na praça principal. à porta de um templo.
 junto a uma muralha. numa rua muito larga.

4. Ulisses ficou conhecido como

- "o encantador de Troia". "o apreciador de Troia".
 "o amigo de Troia". "o destruidor de Troia".

5. Para enganar o Cíclope, Ulisses disse que se chamava

- "Alguém". "Nada".
 "Ninguém". "Qualquer".

6. Ulisses conseguiu sair da caverna do Cíclope

- a rastejar por debaixo de uma grande ovelha. escondido entre duas ovelhas muito velhas.
 agarrado à lã da barriga de um carneiro velho. no dorso de um jovem carneiro com muita lã.

7. O rei Éolo entregou a Ulisses um saco com

- alguns alimentos especiais. todos os ventos violentos.
 tesouros muito variados. um líquido mágico.

8. Ulisses e os companheiros regressaram a Eólia

- porque foram levados pela tempestade. para agradecerem ao rei Éolo.
 por se terem enganado na rota. porque precisavam da ajuda do rei Éolo.

9. Na ilha de Circe, Ulisses ouviu a terrível história contada por

- Tirésias. Eurícolo.
 Eumeu. Euricleia.

10. Para ajudar Ulisses a enfrentar Circe, a deusa Atena entregou-lhe

- uma erva especial. uma varinha mágica.
 um licor muito raro. um saco muito grande.

11. Circe disse a Ulisses que ele devia falar com

- Éolo. as Sereias.
 Alcino. Tirésias.

12. Ulisses entrou no reino dos Infernos quando o seu terrível guarda

- se afastou por um pouco. estava de olhos fechados.
 estava de olhos abertos. se distraiu com uma sombra.

13. No reino dos Infernos, a mãe de Ulisses falou-lhe de

Tirésias.

Tântalo.

Sísifo.

Penélope.

14. Forma frases completas, ligando os elementos da coluna **A** aos da coluna **B** que lhes correspondem. Obterás, assim, um resumo do que se passou na Ilha dos Infernos.

A

- a. Ao chegar à Ilha dos Infernos, os marinheiros sentiam-se amedrontados
- b. À porta da gruta da Ilha dos Infernos,
- c. Ulisses consegue entrar na gruta, seguindo um conselho de Circe,
- d. Na gruta, Ulisses vê as sombras dos mortos,
- e. Ulisses apenas podia comunicar com as sombras,
- f. Ao falar com a mãe, esta informa-o de que, desde a sua partida de Ítaca, há dezoito anos,
- g. A mãe contou-lhe ainda
- h. O profeta Tirésias confirmou a Ulisses tudo o que a sua mãe lhe tinha dito
- i. Na Ilha dos Infernos, Ulisses cruzou-se com dois seres,

B

- 1. Ulisses vê Cérbero, um cão feroz com três cabeças.
- 2. mas estas não o veem a ele.
- 3. muitas coisas se alteraram na sua terra.
- 4. sobre a situação de Ítaca e de Penélope.
- 5. e, por isso, Ulisses desembarcou sozinho.
- 6. Tântalo e Sísifo, que, em vida, tinham sido cruéis para as outras pessoas.
- 7. se lhes oferecesse um pedaço de carne de ovelha negra.
- 8. que lhe havia dito para esperar que o cão tivesse os olhos abertos, sinal de que estaria a dormir.
- 9. que se exigia a Penélope que casasse novamente, para que a ilha voltasse a ter um rei.

a. ____ b. ____ c. ____ d. ____ e. ____ f. ____ g. ____ h. ____ i. ____

15. Quem advertiu Ulisses dos perigos com que se depararia no mar das sereias?

Circe.

Eolo.

Páris.

profeta Tirésias.

16. Explica porque razão os marinheiros ataram Ulisses ao mastro?

17. No mar das Sereias, Ulisses julgou ouvir a voz

da sua mãe.

da sua mulher.

do seu pai.

do seu filho.

17. 1. Qual o seu nome?

18. Explica porque razão o Ulisses ficou sozinho.

19. Sozinho, Ulisses foi parar a

Troia.

Cócira.

Portugal.

Ciclópia.

19. 1. Refere o nome da princesa que descobriu Ulisses na praia.

19. 2. Como foi recebido Ulisses nesta terra?

20. Explica como chega Ulisses a Ítaca?

21. Ulisses só ficou a saber que estava em Ítaca quando lhe disse

- o seu filho Telémaco. a sua mulher Penélope.
 a deusa Minerva. Páris.

21. 1. Explica porque razão não reconheceram Ulisses.

22. Refere o nome da primeira pessoa com quem Ulisses esteve desde que chegou a Ítaca.

22. 1. O que descobriu Ulisses em casa desta pessoa?

23. Quando chega Telémaco, este está

- muito feliz, porque finalmente ouviu notícias de Ulisses. muito desanimado, porque não encontrou o seu pai.
 muito feliz, porque a mãe se vai casar. muito desanimado, porque o informaram de que Ulisses morrera.

24. Como reage Telémaco ao encontra-se com o seu pai?

25. Telémaco e Ulisses combinam um plano. Qual era o objetivo deste?

26. Para entrar no seu próprio palácio, Ulisses disfarçou-se de

- mendigo. príncipe.
 pastor. criado.

27. Ao aproximar-se do palácio, o primeiro a reconhecer Ulisses foi o seu cão. Refere o nome deste.

28. A característica que denunciou a identidade de Ulisses foi

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a cor do seu cabelo | <input type="checkbox"/> a sua cicatriz num dos joelhos. |
| <input type="checkbox"/> o tamanho das suas mãos. | <input type="checkbox"/> o seu bonito sorriso. |

29. Indica quem ajudou Ulisses a expulsar os pretendentes.

30. Quando Penélope assiste à luta, ela

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> desmaia. | <input type="checkbox"/> pressente que aquele estranho é o seu marido. |
| <input type="checkbox"/> desconhece a identidade daquele estranho valente. | <input type="checkbox"/> tem a certeza de que aquele homem é Ulisses |

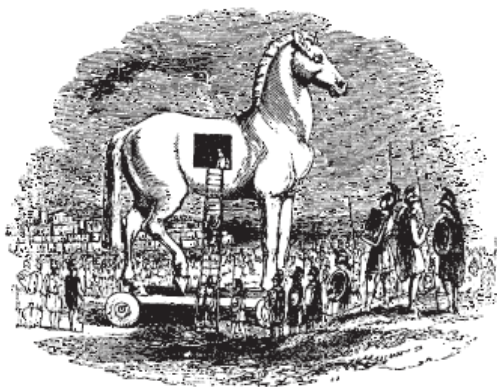


Figura D3

Ficha de trabalho de interpretação da obra *Ulisses – versão B* (tudo igual à versão A até à pergunta 14)

15. Quem advertiu Ulisses dos perigos com que se depararia no mar das sereias?

- Circe. Eolo.
 Páris. profeta Tirésias.

16. No mar das Sereias, Ulisses julgou ouvir a voz

- da sua mãe. da sua mulher.
 do seu pai. do seu filho.

17. 1. Qual o seu nome?

17. Sozinho, Ulisses foi parar a

- Troia. Cócira.
 Portugal. Ciclópia.

17. 1. Refere o nome da princesa que descobriu Ulisses na praia.

18. A dormir, Ulisses foi levado até Ítaca

- por deuses. por marinheiros de Cócira.
 pelas sereias. por pássaros.

19. Ulisses só ficou a saber que estava em Ítaca quando lhe disse

- o seu filho Telémaco. a sua mulher Penélope.
 a deusa Minerva. Páris.

20. Preenche com uma X a tabela que se segue.

	VERDADEIRA	Falsa
Penélope foi a primeira pessoa com quem Ulisses esteve depois de chegar a Ítaca.		
Em casa de Eumeu, Ulisses encontrou-se com o seu filho.		
Telémaco fica triste por reencontrar-se com Ulisses.		
Telémaco e Ulisses constroem um plano para expulsar os pretendente de Penélope.		
Ao aproximar-se do palácio, o primeiro a reconhecer Ulisses foi o seu cão		
O cão de Ulisses chama-se Argus.		

21. Para entrar no seu próprio palácio, Ulisses disfarçou-se de

- mendigo. príncipe.
 pastor. criado.

22. A característica que denunciou a identidade de Ulisses foi

a cor do seu cabelo

a sua cicatriz num dos joelhos.

o tamanho das suas mãos.

o seu bonito sorriso.

23. Indica quem ajudou Ulisses a expulsar os pretendentes.

24. Quando Penélope assiste à luta, ela

desmaia.

pressente que aquele estranho é o seu marido.

desconhece a identidade daquele estranho valente.

tem a certeza de que aquele homem é Ulisses

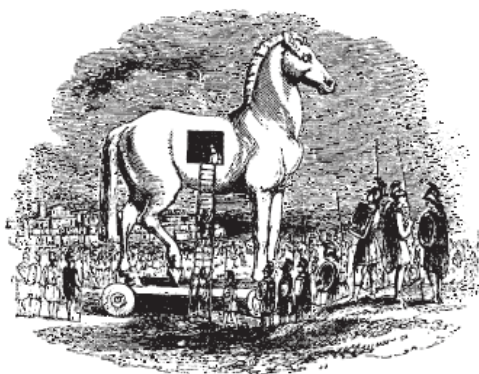


Figura D4

Ficha de escrita para T.P.C

Escrita de texto

1. Tendo em conta o que já leste da obra *Ulisses*, escreve um pequeno texto de apreciação da aventura que mais gostaste.

Para tal, deves seguir as instruções que se seguem.

1.1. Responde às seguintes perguntas.

a) Qual das aventuras é que mais gostaste?

b) O que aconteceu nessa aventura?

c) Porque é que é esta a aventura que mais gostaste?

1.2. Elabora um pequeno texto que inclua as respostas às três perguntas anteriores.

Deverás lê-lo na próxima aula aos colegas.

Tabela D1

Grelha de autorregulação da leitura para os alunos preencherem

Grelha de autorregulação da leitura

Esta grelha irá ajudar-te a melhorar a tua leitura. No final de cada leitura, deverás avaliar a mesma, mencionando nas “Observações” o que ainda podes aprimorar.

Nome:

Data:

	1	2	3	4	5
Leio sem pausas e com fluência. / Leio pausadamente.					
Leio num tom de voz audível.					
Respeito as pausas do texto (em vírgulas, pontos finais, etc).					
Leio com expressividade.					
Leio corretamente as palavras.					
Legenda: 5 – Muito Bom; 4 – Bom; 3 – Suficiente; 2 – Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente.					

Figura D5

Ficha de verificação de leitura da obra *Ulisses*

Ficha de leitura "Ulisses" – 6ºAno			
Nome _____	Nº. _____	Turma _____	
Data ____/____/2025			
Avaliação _____	Ass.Prof. _____	Ass. EE. _____	

Rodeia a opção que completa corretamente cada afirmação sobre o livro *Ulisses*.

- Ulisses, o rei de Ítaca,
 - gostava de conversar com o povo.
 - não gostava de ir à caça.
 - gostava de aparecer muito solene.
 - não gostava de aventuras.
- Páris, príncipe troiano,
 - prendeul Ulisses.
 - cercou a ilha de Ítaca.
 - raptou a rainha Helena.
 - confiscou várias riquezas gregas.
- Os troianos colocaram o famoso cavalo.
 - na praça principal.
 - junto a uma muralha.
 - à porta de um templo.
 - numa rua muito larga.
- Ulisses ficou conhecido como
 - «O encantador de Troia».
 - «O amigo de Troia».
 - «O apreciador de Troia».
 - «O destruidor de Troia».
- Para enganar o Ciclope, Ulisses disse que se chamava
 - «Alguém».
 - «Ninguém».
 - «Nada».
 - «Qualquer».
- Ulisses conseguiu sair da caverna do Ciclope
 - a rastejar por debaixo de uma grande ovelha.
 - agarrado à lã da barriga de um carneiro velho.
 - escondido entre duas ovelhas muito velhas.
 - no dorso de um jovem carneiro com muita lã.
- O rei Éolo entregou a Ulisses um saco com
 - alguns alimentos especiais.
 - tesourou muito variados.
 - todos os ventos violentos.
 - um líquido mágico.
- Ulisses e os companheiros regressaram a Éolia
 - porque foram levados pela tempestade.
 - por se terem enganado na rota.
 - para agradecerem ao rei Éolo.
 - porque precisavam da ajuda do rei Éolo.
- Na ilha de Circe, Ulisses ouviu a terrível história contado por
 - Tirésias.
 - Eumeu.
 - Euriloco.
 - Euricleia.
- Para ajudar Ulisses a enfrentar Circe, a deusa Atena entregou-lhe
 - uma erva especial.
 - um licor muito raro.
 - uma varinha mágica.
 - um saco muito grande.
- Circe disse a Ulisses que ele devia falar com
 - Éolo.
 - Arcino.
 - as Sereias.
 - Tirésias.
- Ulisses entrou no reino dos infernos quando o seu terrível guarda
 - se afastou por um pouco.
 - estava de olhos abertos.
 - estava de olhos fechados.
 - se distraiu com uma sombra.
- No reino dos infernos, a mãe de Ulisses falou-lhe de
 - Tirésias.
 - Sísifo.
 - Tântalo.
 - Penélope.
- No mar das Sereias, Ulisses julgou ouvir a voz
 - da sua mãe.
 - do seu pai.
 - da sua mulher.
 - do seu filho.
- Em Cócira, Ulisses desmaiou e foi descoberto por
 - Atena.
 - Arete.
 - Alcino.
 - Nausica.

16. Já em Ítaca, Ulisses só ficou a saber que se encontrava na sua terra quando falou com
- a) Eumeu. c) Penélope.
b) Atena. d) Telémaco.
17. Para entrar no seu próprio palácio, Ulisses disfarçou-se de
- a) mendigo. c) príncipe.
b) pastor. d) criado.
18. Quando Ulisses se aproximou do seu palácio, foi imediatamente reconhecido
- a) pelo seu velho cão. c) pela sua esposa.
b) pela sua velha ama. d) por um dos pretendentes.
19. A característica que denunciou a identidade de Ulisses foi
- a) a cor do seu cabelo. c) a sua cicatriz num dos joelhos.
b) o tamanho das suas mãos. d) o seu bonito sorriso.
20. No palácio, Ulisses expulsou os pretendes com a ajuda de
- a) Atena. c) Penélope.
b) Eumeu. d) Telémaco.

Responde às seguintes perguntas:

1. Como se chamava o Ciclope?

2. Qual era a atividade praticada pelo Ciclope?

3. Que animal guardava a entrada do reino dos infernos?

4. Como se chamava o guarda do reino dos infernos?

5. O que tinha Ulisses de oferecer às sombras dos mortos para comunicar com elas?

6. O que fazia e desfazia Penélope para enganar os pretendentes?

7. O que se recusou Ulisses a pôr nos ouvidos no mar das Sereias?

8. «Um era como enorme boca; e outro como tremenda mão». De que se tratava?

9. Como se chamavam os habitantes de Cócira?

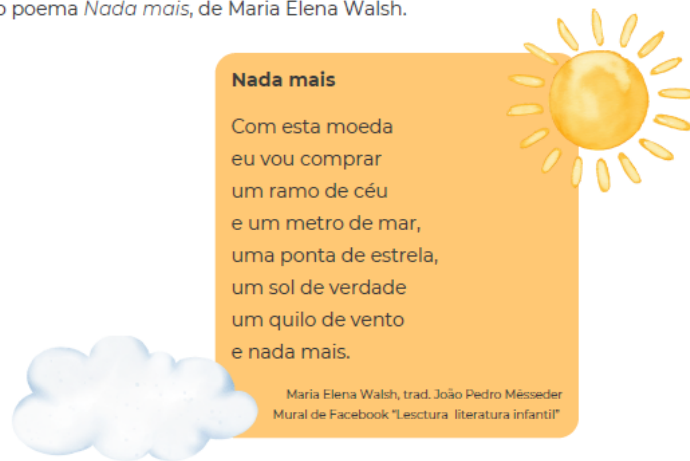
10. Como se chamava o cão de Ulisses?

Figura D6

Ficha de escrita criativa

Escrita criativa

1. Lê o poema *Nada mais*, de Maria Elena Walsh.



Nada mais

Com esta moeda
eu vou comprar
um ramo de céu
e um metro de mar,
uma ponta de estrela,
um sol de verdade
um quilo de vento
e nada mais.

Maria Elena Walsh, trad. João Pedro Müsseder
Mural de Facebook "Lectura literatura infantil"

2. Inspirado no poema *Nada mais*, escreve um poema com o título "Muito mais".

Muito mais

Com este/a _____
eu vou vender _____
um/a _____
e um metro de _____
um/a _____
um/a _____
um pedacinho _____
e muito mais.

Figura D7

Laboratório gramatical - Verbos

Ficha formativa - Verbos



1. Lê o texto que se segue.

O mendigo apareceu no meio destes pretendentes insolentes, e logo eles o insultaram sem razão, apenas porque essa era uma das maneiras que tinham para se divertirem.

O mendigo subitamente deixou cair os farrapos e surgiu Ulisses, mais dominador do que nunca! O espanto paralisou toda a gente que ainda enchia o salão. A notícia começou logo a correr pelo povo, e uma grande multidão foi aparecendo às portas do palácio.

Todos queriam entrar mas ninguém se atrevia. É que lá dentro, Ulisses e Telémaco varavam sem cessar com as suas setas, um a um, os pretendentes.

As setas soltavam-se dos arcos a cantar e o pânico apoderou-se violentamente de todos. Muitos dos pretendentes tentaram alcançar as portas, mas era já impossível passar por elas... Ainda assim, houve uns mais jovens que logo no início da luta conseguiram escapar, e iam correndo correndo correndo em direção ao mar, onde embarcariam nos seus navios para nunca mais deles nada se ouvir...

Maria Alberta Meneres, *Ulisses*, Edições ASA, 2004 (p. 66-67)

2. A história contada já aconteceu ou está a desenrolar-se neste momento?

2.1. Dá exemplos de palavras que o demonstrem.

2.1.1. A que classe de palavras pertencem essas palavras?

RECORDAMOS QUE:



- Conseguimos saber em que momento a história é narrada através da calasse de palavras dos _____.

3. Lê o parágrafo que se segue, o qual foi retirado do texto anterior.

O mendigo subitamente **deixou** cair os farrapos e **surgiu** Ulisses, mais dominador do que nunca! O espanto **paralisou** toda a gente que ainda **enchia** o salão. A notícia **começou** logo a correr pelo povo, e uma grande multidão **foi** aparecendo às portas do palácio.

Maria Alberta Meneres, *Ulisses*, Edições ASA, 2004 (p. 66-67)

4. Tendo em conta as formas verbais destacadas, completa corretamente as seguintes afirmações.

4.1. Os verbos destacados encontram-se na ____ª pessoa do _____.

4.2. Os verbos destacados estão conjugados no _____ do indicativo.

Figura D8

Estrutura do texto de opinião

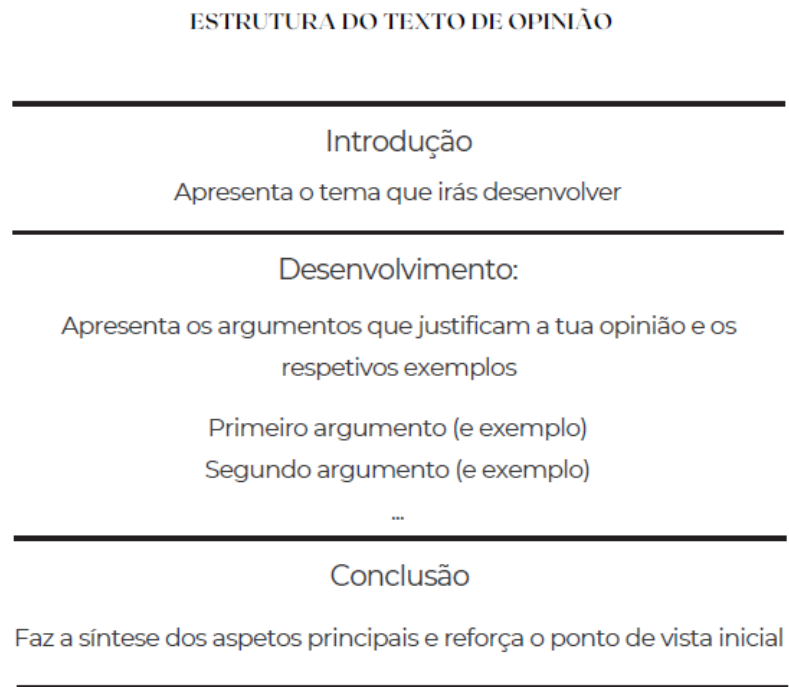


Figura D9

Ficha de avaliação sumativa – expressão escrita versão A

Teste Português – Escrita		
Nome _____	Nº. _____	Turma _____
Data ___/___/2025		
Avaliação _____	Ass.Prof. _____	Ass. EE. _____

Grupo V – Escrita

Imagina que queres recomendar o livro *Ulisses* a um amigo teu e tens de lhe apresentar dois aspetos positivos e dois negativos do livro. Escreve agora um **texto de opinião** em que convencerias esse teu amigo, apresentando dois argumentos positivos do livro e dois negativos. O texto deve ter entre 180 e 200 palavras.

Não te esqueças de seguir a seguinte estrutura:

- Introdução;
- Desenvolvimento:
 - Argumento positivo 1 + Explicação;
 - Argumento positivo 2 + Explicação;
 - Argumento negativo 1 + Explicação;
 - Argumento negativo 2 + Explicação;
- Conclusão.

Figura D11

Ficha de avaliação sumativa – compreensão do oral e compreensão da leitura versão A

Teste Português	
Nome _____	Nº _____ Turma _____
Data ____/____/2025	
Avaliação _____	Ass.Prof. _____ Ass. EE. _____

Grupo I – Compreensão do oral



Para responderes aos itens sobre o texto A, ouve o episódio “Existem Super-Heróis?”, do programa *Um Minuto de Ciência*. Começa por ler atentamente as questões que te são colocadas. Depois da primeira audição, deves responder às perguntas. Após a segunda audição do texto, confirma as tuas respostas.



Fonte: RTP – Zig Zag, consultado em 11 de janeiro de 2025.

1. Selecciona a opção que completa corretamente cada uma das afirmações.

1.1. Os super-heróis têm poderes que desafiam as leis da Física e são inspirados

- em personagens de banda desenhada.
- nas capacidades de outros seres vivos.
- nas habilidades dos atores de cinema.

1.2. Está ausente do conteúdo deste episódio:

- o Super-Homem e a sua capacidade de voar.
- o Batman e a sua capacidade de saltar de grandes alturas e pousar no chão.
- o Homem-Aranha e a sua capacidade de lançar teias e prender malfeitores.

1.3. Segundo o episódio, todos nós somos super-heróis quando

- inventamos algo para ultrapassar as nossas limitações física.
- ajudamos os outros nas suas tarefas diárias.
- criamos defesas que nos permitem ultrapassar os nossos medos.

2. Indica as alíneas de três tarefas mencionadas dos super-heróis que diariamente são cuidadores.



a. Preparação de refeições



b. Ajuda nas tarefas da escola



c. Repreensão



d. Acompanhamento ao médico



e. Brincadeiras



f. Aquisição de roupa

Grupo II – Interpretação da leitura

Texto A

Lê o texto que se segue e as respetivas notas.

Harry Potter



DADOS RÁPIDOS

Físico:

Pequeno e franzino, com um rosto magro e pálido, joelhos ossudos, cabelo preto e olhos verdes brilhantes. Usa óculos redondos, ligados ao meio com fita-cola, e tem na testa uma pequena cicatriz com a forma de um raio.

Equipamento que não dispensa:

Varinha de 28 centímetros feita de azevinho e uma pena de fénix. Manto de invisibilidade.

Interpretado nos filmes por:

Daniel Radcliffe

É um dos heróis mais populares de sempre da ficção e está de volta, mais adulto, mas não menos capaz.

Prepara do para visitar *Harry Potter*?

Parece impensável, mas Harry Potter cresceu. O pequeno feiticeiro que nos habituámos a admirar é hoje um homem feito, pai de três filhos e funcionário do Ministério da Magia. É assim que o encontramos em *Harry Potter and the Cursed Child*¹, a oitava história da série que protagoniza, escrita por J. K. Rowling, Jack Thorne e John Tiffany. Inicialmente apresentada nos teatros londrinos, chega às livrarias a 31 de julho.

Foi precisamente no dia 31 de julho, mas de 1980, que Harry James Potter nasceu. Um ano depois, os seus pais são assassinados pelo impiedoso vilão Voldemort, que também o tenta matar, mas apenas lhe consegue deixar uma cicatriz na testa. O agora órfão Potter é criado pelos tios, mas sente-se com frequência rejeitado e menosprezado. É por isso com grande surpresa que, no seu 11.º aniversário, descobre que é na verdade descendente de feiticeiros. Mais: descobre que ele próprio tem um potencial mágico colossal².

Convocado para frequentar a Escola de Magia e Feitiçaria de Hogwarts, junta-se à Casa Gryffindor e torna-se amigo inseparável de Ron Weasley e Hermione Granger. É com eles que vive as mais incríveis aventuras e, em simultâneo, se conhece e desenvolve enquanto pessoa. Isto apesar da inabalável perseguição de Voldemort, com quem o seu destino parece estar de alguma forma ligado. E sempre com uma integridade acima de quaisquer suspeitas, a principal marca de todos os grandes heróis.

Tiago Matos, in *editorial.pt* (texto adaptado).

NOTAS

¹ *Harry Potter and the Cursed Child: Harry Potter e a Criança Amaldiçoada.*

² *colossal*: enorme.

3. Numera os tópicos de 1 a 5, de acordo com a ordem pela qual as informações aparecem no texto.

O primeiro tópico já se encontra enumerado.

Valor humano que deve caracterizar todos os heróis.

1 Profissão de Harry Potter.

Biografia da personagem de J.K. Rowling.

Data de lançamento do mais recente livro da saga.

Descoberta que mudaria a vida de Harry Potter.

4. Selecciona a opção que completa corretamente cada uma das afirmações.

4.1. Na oitava história da série, Harry Potter é

um estudante em Hogwarts.

um adulto com filhos.

um professor em Hogwarts.

um adolescente com integridade.

4.2. O seu 11.º aniversário é um ponto de viragem na vida de Harry Potter, pois

consegue vencer o seu eterno inimigo, Voldemort.

é acolhido pelos tios, que o criam como um filho.

descobre a ligação entre o seu passado e Voldemort.

é convocado para a Escola de Magia e Feitiçaria de Hogwarts.

5. Caracteriza física e psicologicamente o herói do texto, Harry Potter. Transcreve partes do texto que o comprovem.

Texto B

Lê atentamente o texto e as notas.

Quando Ulisses bate momentos depois à porta da humilde casa de Eumeu, o seu feitor¹ e amigo, este não o reconheceu. Por ele, Ulisses sabe que finalmente os pretendentes descobriram a manha² de Penélope para nunca mais terminar a teia que estava tecendo; sabe que mais uma vez Telémaco partirá à procura do pai, pelos mares fora, devendo estar prestes a chegar; sabe que o povo sofre fome e miséria por causa dos pretendentes e das suas exigências; sabe que Penélope ainda o ama e espera o impossível do seu regresso; sabe que o dia seguinte é o dia em que finalmente se decidirá quem fica sendo rei de Ítaca.

Eumeu acolhe Ulisses muito bem, julgando que ele é um estrangeiro. Chega, entretanto, Telémaco, da sua viagem, e regressa desanimado: não foi ainda desta vez que encontrou seu pai!

Eumeu sai de casa por momentos, e Ulisses revela-se a Telémaco tal como é, cheio de força e majestade. Telémaco pensa que é um deus que lhe aparece e beija-lhe os pés, mas Ulisses diz-lhe:

— Sou o teu pai, Telémaco.

Caem nos braços um do outro, chorando de alegria. Combinam então tudo para o dia seguinte: Telémaco recolherá as armas dos pretendentes e seus criados, manhã cedo, sob o pretexto de precisarem de ser limpas. Na altura do ajuste de contas, Ulisses e o filho agirão ao mesmo tempo: e matarão ou expulsarão os pretendentes!

Ulisses recomenda insistentemente:

— Não digas nada a ninguém. Não digas que eu regresssei, nem mesmo à tua mãe.

O filho promete e parte logo para o palácio, onde a sua expressão triste sossega os pretendentes.

No dia seguinte, quando Ulisses novamente sob o aspeto de um mendigo velho e sujo se aproxima do seu palácio, ouve-se um alto latido de alegria: é o Argus, seu velhíssimo cão, o único ser vivo que o reconheceu logo, o seu antigo companheiro de caçadas e de brincadeiras. Estava muito doente, coberto de chagas³, mal se tinha já em pé.

Ora quando os pretendentes ouviram o cão ladrar, ficaram muito admirados e dirigiram-se para a porta para ver o que era...

Ulisses, aflito por se ver reconhecido, segredou a Argus:

— Cala-te, cala-te!

Mas nem isso já era preciso, pois no momento em que os pretendentes chegaram à porta, o cão morria de emoção. E o seu coração fraco não soubera resistir a tanta alegria. Ulisses, com as lágrimas nos olhos, diz, apontando para ele:

— Maldito cão! Queria morder-me...

Todos riem e acreditam nestas palavras. Começam a fazer troça do mendigo:

— Pudera! Com esse aspeto! O que vens tu cá fazer? Desanda já daqui para fora!

Ulisses, cheio de tristeza pela morte do cão, respondeu-lhes:

— Venho pedir esmola.

— Não te damos nada! Vai-te embora, vai-te embora!

Tanto barulho fizeram que Penélope apareceu indignada, no alto das escadas:

— Então já nem um pobre mendigo pode pedir esmola na minha casa? Entra, pobre velho, senta-te e come à vontade. E antes de seguires o teu caminho, vem falar comigo, que quero dar-te uma esmola.

Ulisses agradeceu, entrou e sentou-se a um canto.

Teve de suportar heroicamente a troça e as risadas dos pretendentes, e no seu íntimo ia crescendo um terrível desejo de vingança. Ah, no dia seguinte veriam quem ele era!

No dia seguinte... para a vingança ser ainda mais terrível. Conseguiu encher-se de paciência e suportar aqueles vexames⁴ em sua própria casa!

Quando acabou de comer, subiu as escadas e apresentou-se diante de Penélope. Ela, chorando, perguntou-lhe se acaso em suas viagens através do mundo não tinha sabido novas de Ulisses, seu esposo a quem muito amava. Ulisses ficou radiante, pois viu que ela só pensava nele, e respondeu-lhe emocionado:

— Foi há muito tempo que eu o vi, mas sossega, que em breve terás aqui o esposo querido.

NOTAS

¹ *feltor*: administrador dos seus bens.

² *manhã*: estratégia.

³ *chagas*: feridas.

⁴ *vexames*: situações humilhantes, vergonha.

6. Entre as linhas 2 e 7, Ulisses informa-se a partir de Eumeu da situação em Ítaca. Enumera essas informações recolhidas.

7. Ulisses não é imediatamente reconhecido pelas outras personagens. Explica o motivo desta situação, transcrevendo uma frase que o comprove.

8. Selecciona a opção que completa a afirmação seguinte.

8.1. Ao regressar da viagem, Telémaco sente-se

desanimado, por não ver o pai à chegada.

abatido, porque não encontrara Ulisses.

derrotado, devido à presença dos pretendentes.

cansado, por causa da dureza da viagem.

9. Resume o que aconteceu no encontro entre Ulisses e o cão *Argus*.

10. Apresenta uma característica de Penélope a partir da atitude que esta teve perante a presença do mendigo.

Figura D12

Ficha de avaliação sumativa – compreensão do oral e compreensão da leitura versão B (igual à versão A até ao texto B)

5. Caracteriza fisicamente o herói do texto, Harry Potter.

Texto B

Lê atentamente o texto e as notas.

Quando Ulisses bate momentos depois à porta da humilde casa de Eumeu, o seu feitor¹ e amigo, este não o reconheceu. Por ele, Ulisses sabe que finalmente os pretendentes descobriram a manha² de Penélope para nunca mais terminar a teia que estava tecendo; sabe que mais uma vez Telémaco partirá à procura do pai, pelos mares fora, devendo estar prestes a chegar; sabe que o povo sofre fome e miséria por causa dos pretendentes e das suas exigências; sabe que Penélope ainda o ama e espera o impossível do seu regresso; sabe que o dia seguinte é o dia em que finalmente se decidirá quem fica sendo rei de Ítaca.

Eumeu acolhe Ulisses muito bem, julgando que ele é um estrangeiro. Chega, entretanto, Telémaco, da sua viagem, e regressa desanimado: não foi ainda desta vez que encontrou seu pai!

Eumeu sai de casa por momentos, e Ulisses revela-se a Telémaco tal como é, cheio de força e majestade. Telémaco pensa que é um deus que lhe aparece e beija-lhe os pés, mas Ulisses diz-lhe:

— Sou o teu pai, Telémaco.

Caem nos braços um do outro, chorando de alegria. Combinam então tudo para o dia seguinte: Telémaco recolherá as armas dos pretendentes e seus criados, amanhã cedo, sob o pretexto de precisarem de ser limpas. Na altura do ajuste de contas, Ulisses e o filho agirão ao mesmo tempo: e matarão ou expulsarão os pretendentes!

Ulisses recomenda insistentemente:

— Não digas nada a ninguém. Não digas que eu regresssei, nem mesmo à tua mãe.

O filho promete e parte logo para o palácio, onde a sua expressão triste sossega os pretendentes.

No dia seguinte, quando Ulisses novamente sob o aspeto de um mendigo velho e sujo se aproxima do seu palácio, ouve-se um alto latido de alegria: é o Argus, seu velhíssimo cão, o único ser vivo que o reconheceu logo, o seu antigo companheiro de caçadas e de brincadeiras. Estava muito doente, coberto de chagas³, mal se tinha já em pé.

Ora quando os pretendentes ouviram o cão ladrar, ficaram muito admirados e dirigiram-se para a porta para ver o que era...

Ulisses, aflito por se ver reconhecido, segredou a Argus:

— Cala-te, cala-te!

Mas nem isso já era preciso, pois no momento em que os pretendentes chegaram à porta, o cão morria de emoção. E o seu coração fraco não soubera resistir a tanta alegria. Ulisses, com as lágrimas nos olhos, diz, apontando para ele:

— Maldito cão! Queria morder-me...

Todos riem e acreditam nestas palavras. Começam a fazer troça do mendigo:

— Pudara! Com esse aspeto! O que vens tu cá fazer? Desanda já daqui para fora!

Ulisses, cheio de tristeza pela morte do cão, respondeu-lhes:

— Venho pedir esmola.

— Não te damos nada! Vai-te embora, vai-te embora!

Tanto barulho fizeram que Penélope apareceu indignada, no alto das escadas:

— Então já nem um pobre mendigo pode pedir esmola na minha casa? Entra, pobre velho, senta-te e come à vontade. E antes de seguirem o teu caminho, vem falar comigo, que quero dar-te uma esmola.

Ulisses agradeceu, entrou e sentou-se a um canto.

Teve de suportar heroicamente a troça e as risadas dos pretendentes, e no seu íntimo ia crescendo um terrível desejo de vingança. Ah, no dia seguinte veriam quem ele era!

No dia seguinte... para a vingança ser ainda mais terrível. Conseguiu encher-se de paciência e suportar aqueles vexames⁴ em sua própria casa!

Quando acabou de comer, subiu as escadas e apresentou-se diante de Penélope. Ela, chorando, perguntou-lhe se acaso em suas viagens através do mundo não tinha sabido novas de Ulisses, seu esposo a quem muito amava. Ulisses ficou radiante, pois viu que ela só pensava nele, e respondeu-lhe emocionado:

— Foi há muito tempo que eu o vi, mas sossega, que em breve terás aqui o esposo querido.

NOTAS

¹ *feitor*: administrador dos seus bens.

² *manhã*: estratégia.

³ *chagas*: feridas.

⁴ *vexames*: situações humilhantes, vergonha.

Maria Alberta Menéres, Ulisses, Porto Editora, 2016, pp.71-75

6. Entre as linhas 2 e 7, Ulisses informa-se a partir de Eumeu da situação em Ítaca. Indica uma dessas informações recolhidas.

7. Ulisses não é imediatamente reconhecido pelas outras personagens. Explica o motivo desta situação.

8. Selecciona a opção que completa a afirmação seguinte.

8.1. Ao regressar da viagem, Telémaco sente-se

desanimado, por não ver o pai à chegada.

abatido, porque não encontrara Ulisses.

derrotado, devido à presença dos pretendentes.

cansado, por causa da dureza da viagem.

9. Resume o que aconteceu no encontro entre Ulisses e o cão *Argus*.

Figura D13

Ficha de trabalho de gramática

Nome: _____

Data: _____ Nº: _____ Turma: _____

1. Escreve os verbos que se seguem na 1.ª pessoa do singular do presente do indicativo.

- | | |
|----------------|-----------------|
| a) Fazer _____ | d) Trazer _____ |
| b) Ir _____ | e) Pedir _____ |
| c) Pôr _____ | f) Cantar _____ |

2. Escreve os verbos que se seguem na 3.ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito do indicativo.

- a) Cantar

- b) Gostar

- c) Beber

- d) Sorrir

- e) Falar

3. Indica o tempo das formas verbais destacadas nas frases.

- a) Quando **chegámos** a casa, a Mariana já **estava** a dormir.

- b) Eu **pus** a mesa enquanto a mãe **acabava** o jantar.

4. Alguns dos nomes seguintes podem escrever-se com letra minúscula. Rodeia-os.

- | | | |
|------------|----------------|-----------|
| a) Oceano | d) Professora | g) Lisboa |
| b) Agosto | e) Margarida | h) Sala |
| c) Espanha | f) Sexta-feira | i) Verão |

5. Identifica a subclasse dos nomes usados na frase seguinte.

O Zacarias é um peixe deste cardume.

6. Reescreve as frases substituindo as expressões destacadas por pronomes pessoais.

a) Tirámos **as compras do saco**.

b) Fizemos **um bolo de aniversário**.

c) Onde deixaste **as compras**?

d) O Álvaro ainda não acabou **o teste**.

e) Emprestas-me **a tua caneta**?

7. Sublinha o sujeito das frases que se seguem e classifica-o.

a) A Leonor ofereceu uma prenda à amiga.

b) O avô e o neto foram almoçar fora.

c) Ninguém comeu o bolo.

8. Sublinha o predicado das frases que se seguem.

a) O cão da Marta estava a ladrar muito.

b) A nossa amiga Carla gritou.

c) Alguém fez um barulho estranho.

ANEXO E

Fichas formativas e materiais 6.ºA

HGP

| " | | " |

Figura E1

1ª ficha formativa

FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

Portugal na segunda metade do século XIX: o desenvolvimento dos transportes e das comunicações

Nome: _____
Data: _____ N.º: _____ Turma: _____

Para responder às seguintes questões, utiliza os esquemas conceituais que trabalharam em aula.

1. Observa atentamente as três imagens. Distingue os diferentes meios de transporte e escreve o seu nome por baixo.



2. Explica a importância do desenvolvimento dos meios de transportes e de comunicação.

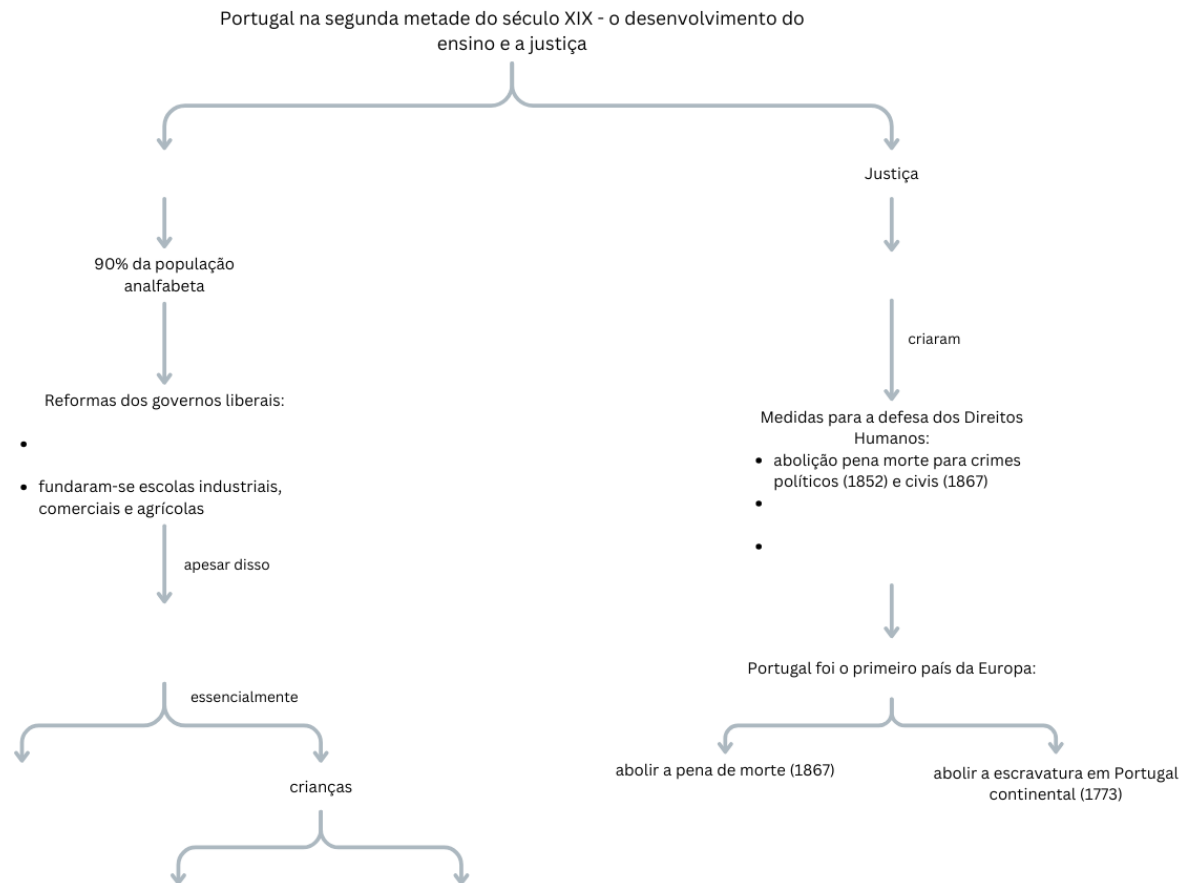
FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

Portugal na segunda metade do século XIX: o desenvolvimento dos transportes e das comunicações

3. Transcreve do esquema duas afirmações que refiram as consequências do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação.

Figura E2

Completar esquema conceptual – O desenvolvimento do ensino e a justiça



Linha do tempo humano - Pares de alunos

Acontecimentos:

- Primeira carreira Lisboa-Porto em barco a vapor (1823)
- Descoberta do primeiro anestésico (1831)
- Período de Regeneração (1851)
- Fontes Pereira de Melo, ministro do Reino, principal responsável pela modernização de Portugal na segunda metade do século XIX (1851)
- Abolição da pena de morte para crimes políticos (1852)
- Circulação da mala posta (1855)
- Inauguração da primeira linha férrea (Lisboa-Carregado) (1856)
- Abolição da pena de morte para crimes civis (1867)
- Abolição da escravatura em todos os territórios portugueses (1869)
- Inauguração da iluminação pública elétrica em Lisboa (1878)
- Introdução de 238 máquinas a vapor na indústria em Portugal (1881)
- Descoberta do bacilo da tuberculose (1882)
- Descoberta da vacina contra a raiva (1885)
- Ligação direta Lisboa-Madrid-Paris (1887)
- Grave crise económica devido à elevada dívida externa (1890-1892)
- Criação da aspirina (1893)
- Realização do primeiro raio-X (1895)
- Primeiro espetáculo público de cinema no Porto (1895)

Questões sobre esquema conceptual – O crescimento da população

1. O crescimento da população foi mais acentuado no _____.

2. Quais os motivos que levaram ao êxodo rural e à emigração?

3. Como se chama a deslocação de pessoas para outros países? _____.

4. O que é o êxodo rural?

Figura E3

2ª ficha formativa – versão A

FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

Desenvolvimento do ensino e da justiça e crescimento da população A

Nome: _____

Data: _____ Nº: _____ Turma: _____

Para responder às seguintes questões, utiliza os esquemas conceituais que trabalharam em aula.

1. Quais as reformas tomadas pelos governos liberais para modernizar o ensino?

2. Assinala com X a resposta correta.

Qual a maioria da população que continuava analfabeta?

- homens jovens mulheres
 mulheres e homens mulheres e crianças

3. Faz a ligação correta entre os acontecimentos e as respetivas datas.

- | | | |
|---|---|--------|
| Extinção da escravatura em todos os territórios portugueses | ● | ● 1852 |
| Abolição da pena de morte para crimes políticos | ● | ● 1869 |
| Abolição da pena de morte para crimes civis | ● | ● 1967 |

FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

Desenvolvimento do ensino e da justiça e crescimento da população A

4. O crescimento da população fez-se sentir mais no _____.

5. Transcreve duas expressões que mostrem que o litoral era mais atrativo para a população.

6. Assinala com verdadeiro ou falso a seguinte afirmação: "O aumento da mecanização (despedimentos) foi uma das causas que levou ao êxodo rural e à emigração da população".

- Verdadeiro Falso

7. O que é a emigração?

Figura E4

2ª ficha formativa – versão B (versão adaptada – adap)

FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

Desenvolvimento do ensino e da justiça e crescimento da população

B

Nome: _____

Data: _____ N.º: _____ Turma: _____

Para responder às seguintes questões, utiliza os esquemas conceituais que trabalharam em aula.

1. Assinala com verdadeiro ou falso a seguinte afirmação: “Uma das reformas para o desenvolvimento da ensino foi a criação de novas escolas primárias e liceus”.

Verdadeiro

Falso

2. Assinala com X a resposta correta.

Qual a maioria da população que continuava analfabeta?

homens jovens

mulheres

mulheres e homens

mulheres e crianças

3. Assinala com verdadeiro ou falso a seguinte afirmação: “No século XIX a escolaridade era obrigatória para todas as crianças”.

Verdadeiro

Falso

FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

Desenvolvimento do ensino e da justiça e crescimento da população

B

4. Faz a ligação correta entre os acontecimentos e as respetivas datas.

Extinção da escravatura em todos os territórios portugueses ● ● 1852

Abolição da pena de morte para crimes políticos ● ● 1869

Abolição da pena de morte para crimes civis ● ● 1967

5. O crescimento da população fez-se sentir mais no _____.

6. Assinala com verdadeiro ou falso a seguinte afirmação: “O aumento da mecanização (despedimentos) foi uma das causas que levou ao êxodo rural e à emigração da população”.

Verdadeiro

Falso

7. O que é a emigração?

Figura E5

Completar esquema conceptual – A sociedade do século XIX

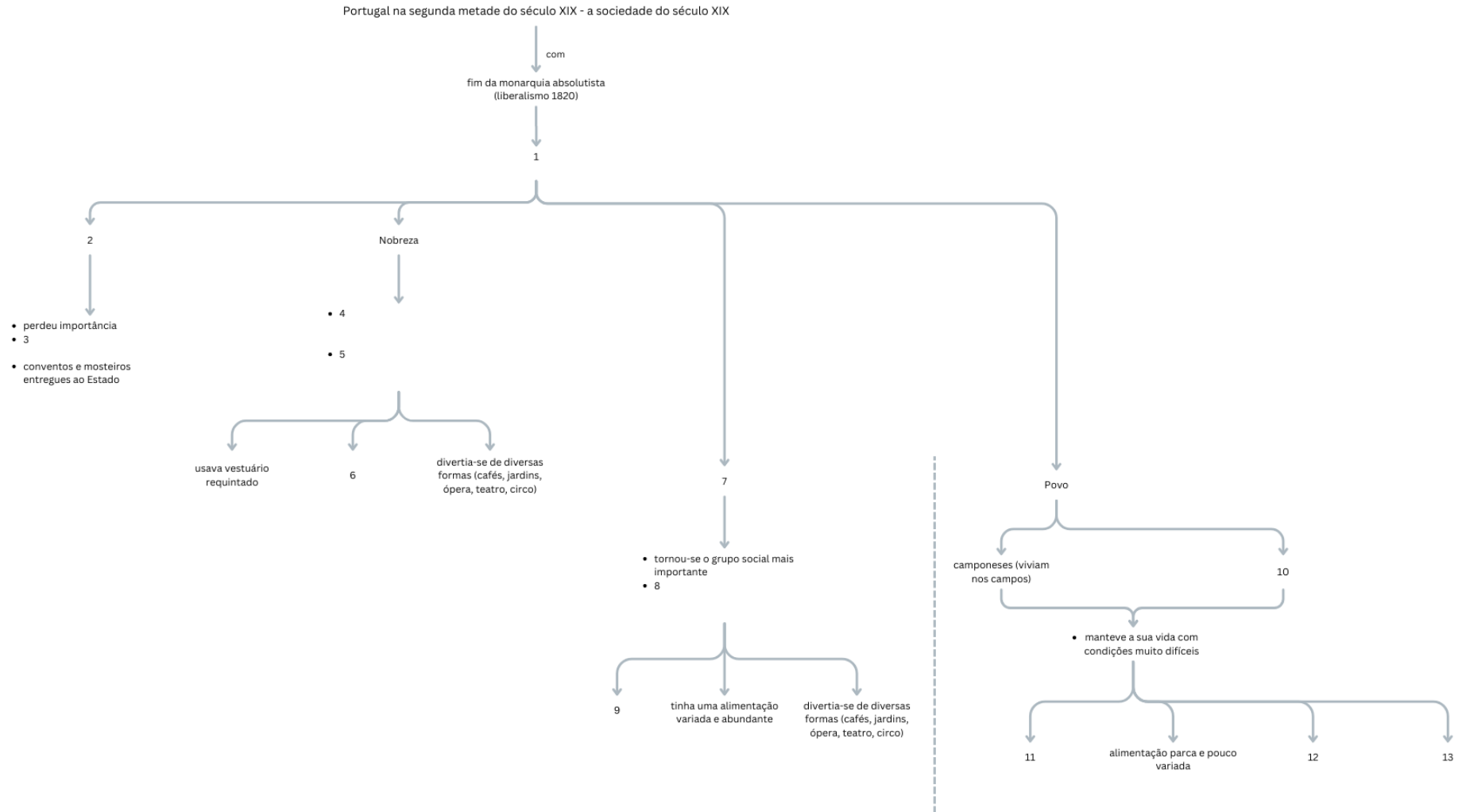


Figura E6

Ficha completar esquema conceptual – A sociedade do século XIX

A SOCIEDADE DO SÉCULO XIX

Nome: _____
Data: ____/____/____ N.º: ____ Turma: ____

Palavras/Conceitos:

- A - usava vestuário requintado
- B - passou a pagar impostos
- C - Clero
- D - tinha uma alimentação variada e abundante
- E - vestuário simples
- F - operários (viviam nas cidades)
- G - leis tornaram-se iguais para todos
- H - Burguesia
- I - deixou de poder exigir trabalho gratuito aos camponeses
- J - divertia-se em festas religiosas, romarias, procissões
- K - ordens religiosas extintas
- L - enriqueceu graças à indústria, comércio ...
- M - vivia em casas muito pobres

1. Associa a cada número do esquema concetual sobre a sociedade do século XIX, uma letra das palavras/conceitos dados.

1 - _____ 2 - _____ 3 - _____ 4 - _____ 5 - _____

6 - _____ 7 - _____ 8 - _____ 9 - _____ 10 - _____

11 - _____ 12 - _____ 13 - _____

Figura E7

Completar esquema conceptual – A modernização das cidades

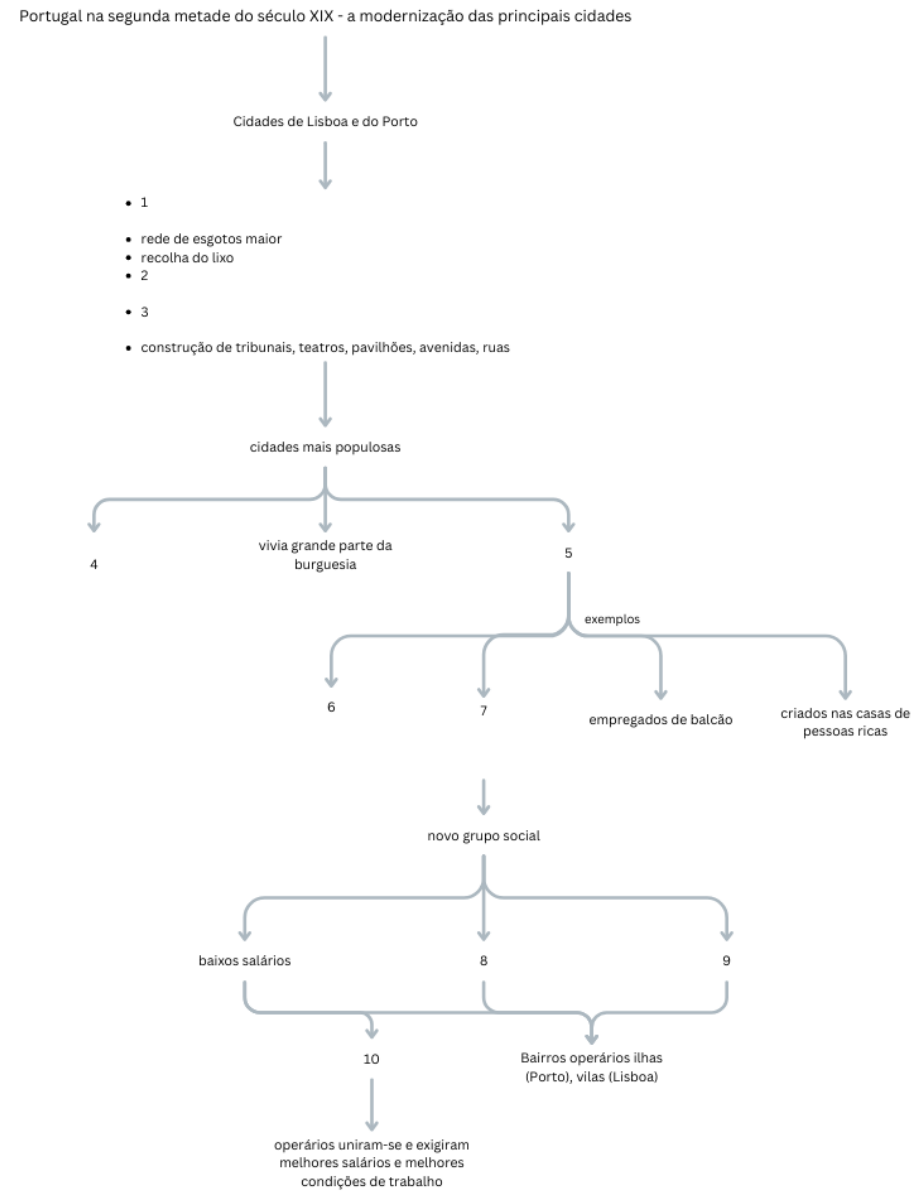


Figura E8

Ficha completar esquema conceptual – A modernização das cidades

MODERNIZAÇÃO DAS CIDADES E SURGIMENTO DO PROLETARIADO

Nome: _____
Data: ____/____/____ N°: ____ Turma: ____

Palavras/Conceitos:

- A - muitas horas de trabalho
- B - operários (proletariado)
- C - iluminação nas ruas
- D - maioria da população nas cidades pertencia ao povo
- E - água canalizada
- F - más condições de vida e de trabalho
- G - Associações operárias
- H - desenvolvimento de transportes públicos
- I - mais empregos e novas profissões
- J - trabalhadores da construção civil

1. Associa a cada número do esquema concetual sobre a modernização das cidades e o surgimento do proletariado no século XIX, uma letra das palavras/conceitos que se encontram a cima.

1 - _____ 2 - _____ 3 - _____ 4 - _____ 5 - _____

6 - _____ 7 - _____ 8 - _____ 9 - _____ 10 - _____

Figura E9

Ficha construir esquema conceptual – Da conferência de Berlim ao Ultimato Inglês

DA CONFERÊNCIA DE BERLIM AO ULTIMATO INGLÊS

Nome: _____

Data: ____/____/____ N.º: ____ Turma: ____

1. Lê atentamente o seguinte texto.

B Como foi Portugal prejudicado na Conferência de Berlim?

No final do século XIX, os países europeus mais industrializados, como a Inglaterra, a França e a Alemanha, rivalizaram entre si para ocupar territórios em África. Pretendiam obter riquezas e matérias-primas para as suas indústrias. Portugal já controlava vários territórios e pretendia **dominar outros localizados entre Angola e Moçambique**. Para isso, organizou várias expedições militares e científicas ao interior do continente africano.

Entre 1884 e 1885, realizou-se a **Conferência de Berlim**, tendo ficado decidido que os territórios africanos pertenceriam a quem os ocupasse com militares e colonos, não a quem os tivesse descoberto, o que prejudicou Portugal.

C Porque aconteceu o Ultimato Inglês?

Em 1886, Portugal apresentou a alguns países europeus o **Mapa Cor-de-Rosa**, no qual reivindicava como seus os territórios entre Angola e Moçambique. A Inglaterra recusou as exigências portuguesas, pois desejava controlar uma faixa do interior de África, desde o Cairo, no Egipto, até à Cidade do Cabo, no sul do continente.

Em 1890, os ingleses enviaram um “ultimato” a Portugal. Exigiam que os portugueses abandonassem imediatamente os territórios entre Angola e Moçambique ou declarariam guerra a Portugal.

Portugal cedeu ao **Ultimato Inglês**. Esta cedência provocou grande descontentamento entre os portugueses.

DA CONFERÊNCIA DE BERLIM AO ULTIMATO INGLÊS

2. **Sublinha** no texto que acabaste de ler, as informações mais importantes.

3. **Estrutura, escrevendo** agora algumas informações/conceitos que achas pertinente colocar num esquema concetual acerca da leitura que fizeste.

Título:

Conceitos/Frases:

4. **Constrói** agora um esquema concetual, na próxima folha em branco, com as informações que recolheste anteriormente.

- Cria ligações coerentes no esquema através de setas de ligação entre os conceitos.
- Podes utilizar palavras de ligação para que torne a leitura do esquema mais acessível.

ANEXO F

Fichas formativas e materiais L.ºC

HGP

| " | | " |

Figura F2

1ª ficha formativa – versão B (versão adaptada – adap)

FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

As propostas do Partido Republicano e o Ultimato Inglês - adaptado

Nome: _____
Data: _____ N.º: _____ Turma: _____

Responda às seguintes questões.

1. Com base no esquema, liga corretamente o os conceitos de monarquia e república às suas características

Monarquia

- presidente é o chefe de estado
- mandato tem um período de tempo imposto pela lei

República

- o rei é o chefe de estado
- poder vitalício e hereditário

2. Liga corretamente o acontecimento com a sua data.

Mapa Cor-de-Rosa

1884-1885

Conferência de Berlim

1890

Ultimato Inglês

1886

FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

As propostas do Partido Republicano e o Ultimato Inglês - adaptado

3. Pinta no mapa a região que pertence ao que foi apresentado no Mapa Cor-de-Rosa.



Figura F3

Completar esquema conceptual – O regicídio e a proclamação da república

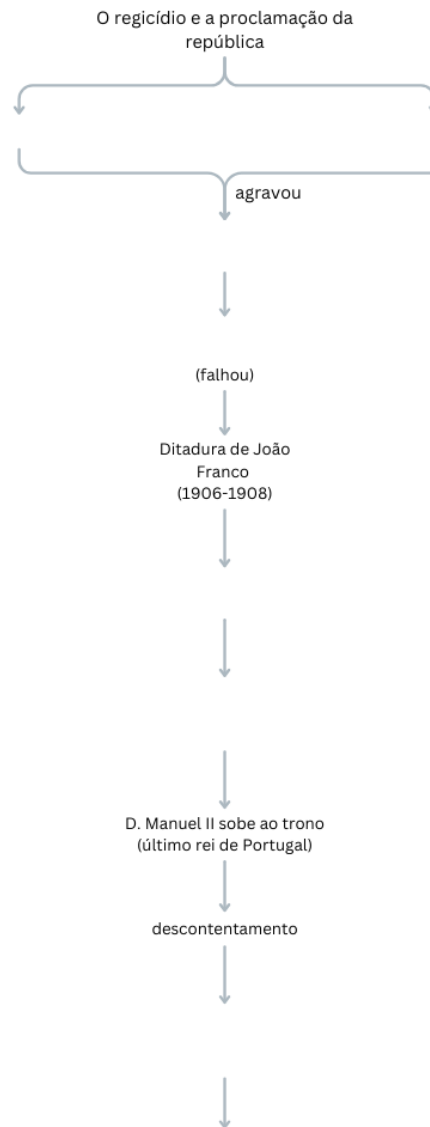


Figura F4

Estrutura póster

ESTRUTURA DO PÓSTER

Criem e organizem o vosso póster da forma como preferirem, sendo obrigatório conter as seguintes informações:

- 1 **Título**
- 2 **Acontecimento / Tema do grupo**
- 3 **Situação em Portugal**
- 4 **Informação / Explicação relativa ao tema**
- 5 **Membros do grupo**

Se quiserem podem ainda:

- Fazer esquemas;
- Adicionar imagens;
- Desenhar.

ESTRUTURA DO PÓSTER

1 **Título**

2 **Acontecimento / Tema do grupo**

3 **Situação em Portugal**

4 **Informação / Explicação relativa ao tema**

Figura F5

2ª ficha formativa – versão A



FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

O regicídio e a proclamação da República

A

Nome: _____

Data: _____ Nº: _____ Turma: _____

Para responder às seguintes questões, utiliza os esquemas conceituais que trabalharam em aula.

1. Quais as principais causas do descontentamento da população?

2. Em que ano se deu a primeira revolta republicana?

1882

1890

1891

1900

3. Assinala com verdadeiro ou falso a seguinte afirmação: "A primeira revolta republicana saiu vitoriosa".

Verdadeiro

Falso



FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

O regicídio e a proclamação da República

4. Qual a consequência da ditadura da ditadura de João Franco (1906-1908)?

5. Quem morre no regicídio?

6. Assinala com verdadeiro ou falso a seguinte afirmação: "Depois de D.Manuel II subir ao trono, a população tem melhores condições de vida e está contente com a sua situação?"

Verdadeiro

Falso

7. Devido ao descontentamento da população dá-se uma nova revolta na madrugada de 4 de outubro de 1910 e esta saiu vitoriosa. O que se seguiu a este acontecimento?

Figura F6

2ª ficha formativa – versão B (versão adaptada – adap)

FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

O regicídio e a proclamação da República

B

Nome: _____

Data: _____ Nº: _____ Turma: _____

Para responder às seguintes questões, utiliza os esquemas conceituais que trabalharam em aula.

1. Em que ano se deu a primeira revolta republicana?

1882

1890

1891

1900

2. Assinala com verdadeiro ou falso a seguinte afirmação: "A primeira revolta republicana saiu vitoriosa".

Verdadeiro

Falso

3. Qual a data da ditadura de João Franco?

FICHA FORMATIVA HGP - 6.º ANO

O regicídio e a proclamação da República

4. Esta ditadura ajudou Portugal?

Verdadeiro

Falso

5. Quem morreu no regicídio?

6. Como a população estava descontente aconteceu mais uma revolta na madrugada de 4 de outubro de 1910 que saiu vitoriosa.

Quando foi proclamada a república?

5 de janeiro de 1908

5 de outubro de 1910

31 de janeiro de 1981

1 de fevereiro de 1908

Figura F7

Grelha de auto e heteroavaliação dos pôsters

Letra do grupo que preencheu: _____

Data: ____/____/____

Grupo	Apresenta a informação fundamental acerca dos conteúdos definidos	Usa os termos corretos e próprios do seu conteúdo	Fala num tom audível	Apresenta uma boa fluência	Sabe do que fala	Adota uma postura correta de apresentação oral
A ...						
Observações:						

Figura F8

Completar esquema conceptual – Os novos símbolos e a nova Constituição

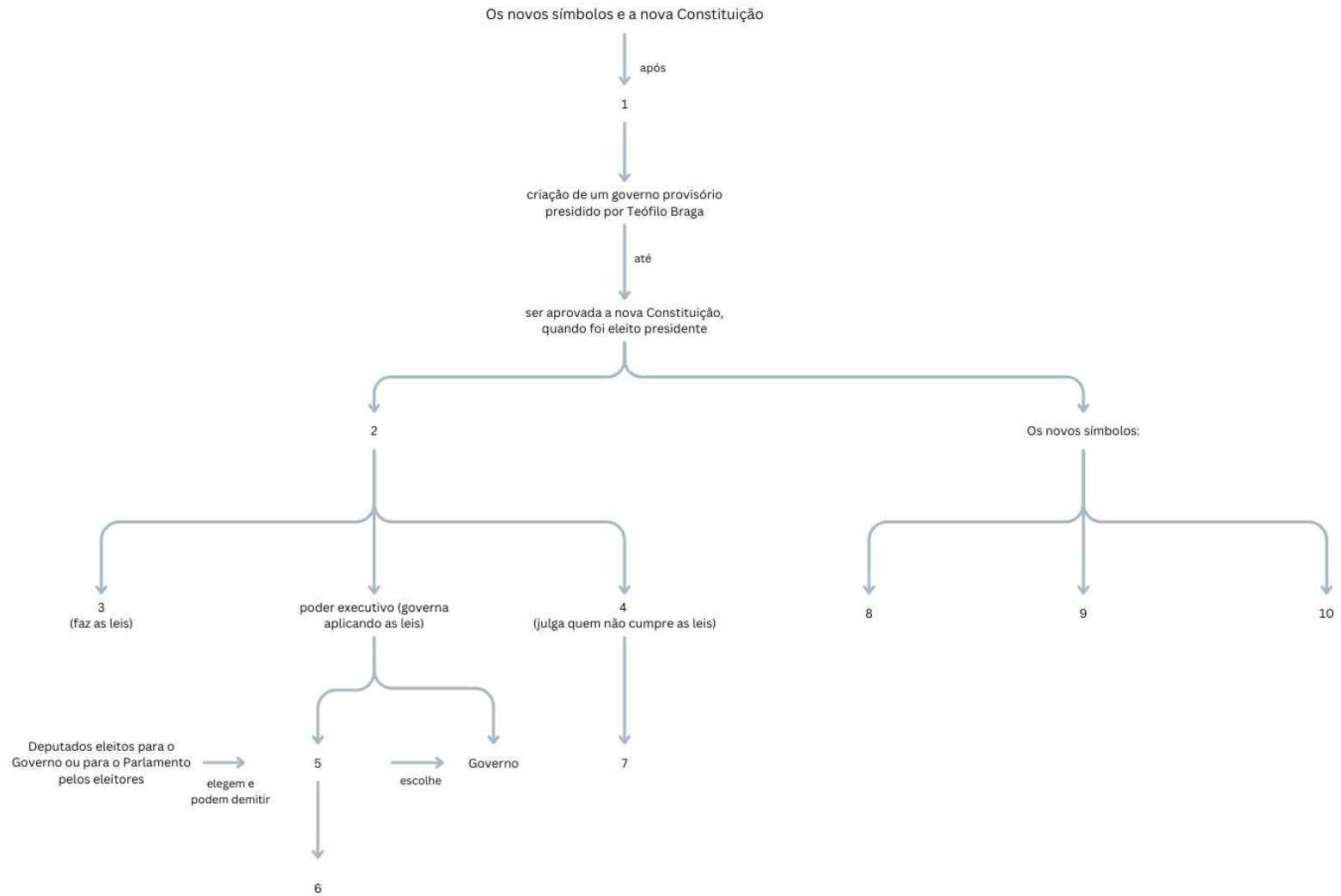


Figura F9

Ficha completar esquema conceptual – Os novos símbolos e a nova constituição



OS NOVOS SÍMBOLOS E A NOVA CONSTITUIÇÃO

Nome: _____

Data: ____/____/____ N.º: ____ Turma: ____

Palavras/Conceitos:

- A - Juízes
- B - Constituição de 1911
- C - poder judicial
- D - hino nacional: a Portuguesa
- E - 1.º Presidente da República - Manuel de Arriaga
- F - Proclamação da 1.ª República
- G - nova bandeira
- H - poder legislativo
- I - moeda passou a ser o escudo
- J - Presidente da República

1. Associa a cada número do esquema concetual sobre a sociedade do século XIX, uma letra das palavras/conceitos dados.

1- _____ 2- _____ 3- _____ 4- _____ 5- _____

6- _____ 7- _____ 8- _____ 9- _____ 10- _____

Figura F10

Ficha de revisões para ficha de avaliação

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

Seleciona a opção correta com um X.

1. Que partido político se formou na segunda metade do século XIX?

- a) Partido Republicano.
- b) Partido Monárquico.
- c) Partido Regenerador.

2. Quem foi o último rei português?

- a) D. Pedro.
- b) D. Carlos.
- c) D. Manuel II.

3. Porque estavam descontentes os portugueses com a monarquia?

- a) Aumento dos impostos.
- b) A família real tinha saído para a França.
- c) Os ingleses tinham invadido Portugal.

4. Porque nome é conhecido o mapa apresentado pelos portugueses na *Conferência de Berlim*?

- a) Mapa do Império colonial.
- b) Mapa do *Ultimato*.
- c) Mapa cor-de-rosa.

5. Em que consistiu o ultimato inglês a Portugal?

- a) Portugal devia abandonar os territórios ocupados entre Angola e Moçambique, sob ameaça de a Inglaterra invadir Portugal.

- b)** Portugal devia abandonar os territórios ocupados no Brasil, sob ameaça de a Inglaterra invadir Portugal.
- c)** Portugal devia abandonar os territórios ocupados entre o Cairo e o Cabo, sob ameaça de a Inglaterra invadir Portugal.

6. Qual foi o sentimento dos portugueses face à decisão do rei em ceder ao ultimato inglês?

- a)** Os portugueses sentiram-se orgulhosos com a decisão.
- b)** Os portugueses sentiram-se aliviados com a decisão.
- c)** Os portugueses sentiram-se humilhados com a decisão.

7. Que acontecimento histórico ocorreu no dia 1 de fevereiro de 1908?

- a)** O *Ultimato* inglês.
- b)** A Conferência de Berlim.
- c)** O regicídio.

8. Em que data se implantou a República em Portugal?

- a)** 1 de novembro de 1755.
- b)** 5 de outubro de 1910.
- c)** 31 de janeiro de 1891.

9. Identifica os símbolos nacionais criados pela 1.^a República.

- a)** O escudo, o hino e a bandeira.
- b)** O real, a bandeira e o estádio nacional.
- c)** A bandeira, o estádio nacional e o hino.

10. O que distingue uma monarquia de uma república?

- a)** Numa república o chefe de Estado é o Rei.
- b)** Numa república o chefe de Estado é o Presidente da República.
- c)** Numa república o chefe de Estado é o Governo.

11. Que grupos sociais perderam privilégios com a Constituição de 1911?

- a) O povo.
- b) O povo e o clero.
- c) A nobreza e o clero.

12. Qual o nome do primeiro Presidente da República eleito?

- a) Teófilo Braga.
- b) Manuel de Arriaga.
- c) Bernardino Machado.

Figura 11

Ficha de avaliação – versão A

Teste História e Geografia de Portugal		
Nome _____	Nº. _____	Turma _____
Data ____ / ____ /2025		
Avaliação _____	Ass.Prof. _____	Ass. EE. _____

Grupo I

A queda da monarquia e a implantação da república

1. Analisa o documento.



Fig. 1 Os objetivos portugueses em África

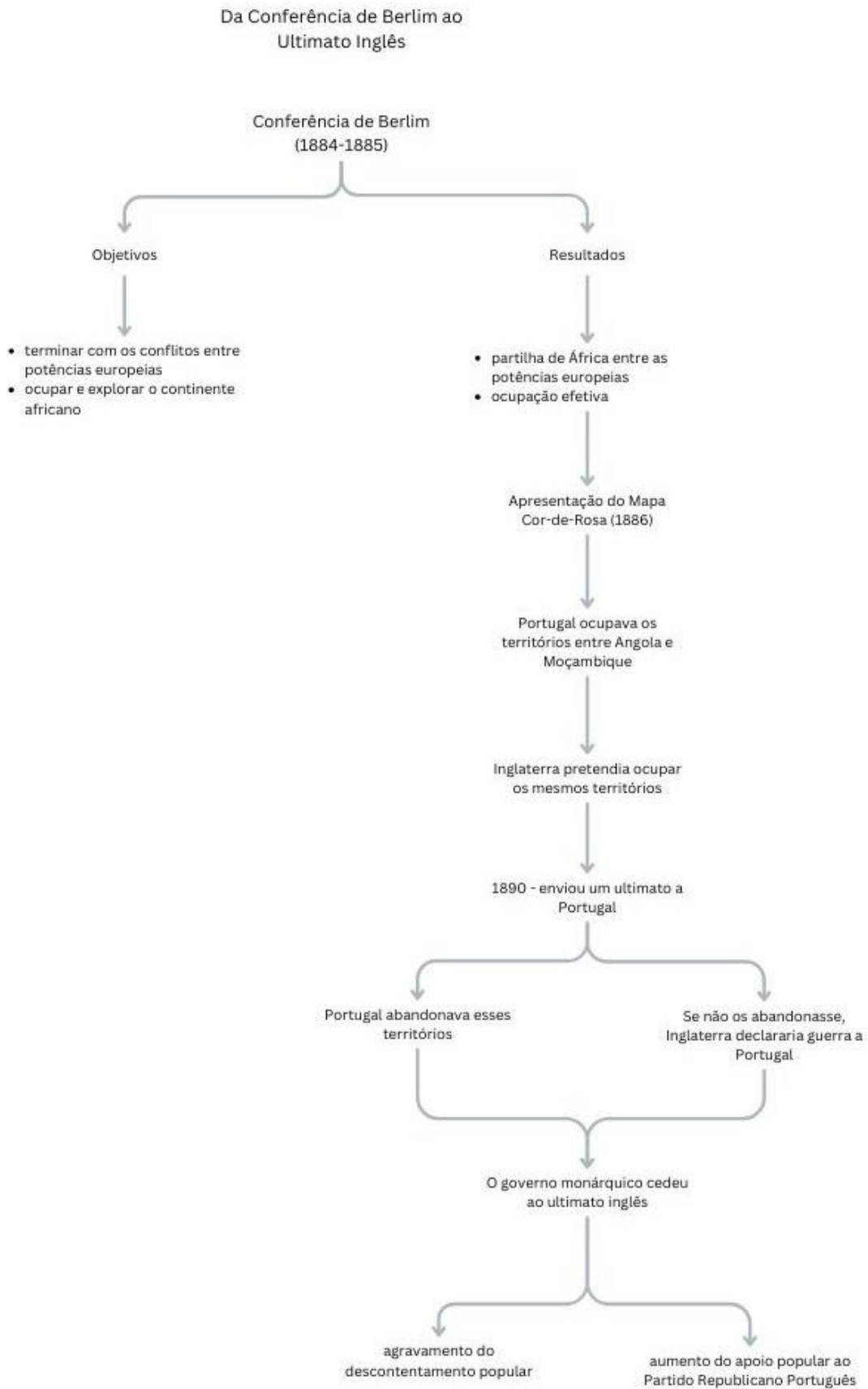
1.1. O que queria Portugal demonstrar com esse mapa?

1.2. Completa os espaços em branco do texto com as palavras adequadas que se encontram no quadro abaixo.

Mapa Cor de Laranja * Moçambique * D. Manuel II * Conferência de Berlim *
alegrou-se * Guiné * França * revoltou-se * Angola * Conferência de Paris * Inglaterra
* D. Carlos * Ultimato * Mapa Cor-de-Rosa * Cabo Verde

O mapa da figura 1 ficou conhecido como _____. Este foi apresentado na _____, na qual os países europeus dividiram África entre si. Este projeto português pretendia unir por terra os territórios de _____ e _____. No entanto, a _____ opôs-se a este projeto e fez a Portugal um _____, para que este desistisse da sua intenção. O rei _____ teve de desistir deste projeto e a população _____ perante esta atitude, conforme se pode ver pela caricatura.

2. Lê atentamente o esquema.



2.1. Em que consistiu o ultimato inglês a Portugal?

- a) Portugal devia abandonar os territórios ocupados entre Angola e Moçambique, sob ameaça de a Inglaterra invadir Portugal.
- b) Portugal devia abandonar os territórios ocupados no Brasil, sob ameaça de a Inglaterra invadir Portugal.
- c) Portugal devia abandonar os territórios ocupados entre o Cairo e o Cabo, sob ameaça de a Inglaterra invadir Portugal.

2.2. Uma das consequências à cedência de Portugal ao Ultimato Inglês foi...

- a) Os portugueses sentiram-se orgulhosos com a decisão.
- b) Aumento do apoio popular ao Partido Republicano Português.
- c) Diminuição do apoio popular ao Partido Republicano Português.

3. Observa a figura 2.

3.1. Identifica o acontecimento representado na figura 2.

3.2. Refere o que aconteceu no acontecimento representado na figura 3.



Fig. 2

3.3. Menciona o partido que se opunha à monarquia nos finais do século XIX.

3.4. **Apresenta** duas diferenças entre a monarquia e a república.

Grupo II
As principais realizações da 1.ª República

1. **Sublinha** a opção correta em cada uma das frases.

- a) Durante a 1.ª República **passou a ser/deixou de ser** obrigatório e gratuito o ensino dos 7 aos 12 anos.
- b) Os governos republicanos **permitiram/proibiram** as greves.
- c) A 1.ª República **obrigou/proibiu** o registo civil.
- d) A Constituição de 1911 **proibiu/permitiu** o divórcio.
- e) A 1.ª República **fechou/criou** as universidades de Lisboa e do Porto.

2. **Assinala** com um X a opção correta.

2.1. Os novos símbolos da república criados em 1910 foram:

- Bandeira azul e branca e o hino *A Portuguesa*
- Bandeira verde e vermelha e o hino *A Portuguesa*
- Bandeira azul e branca, o real e o hino *A Marselhesa*
- Bandeira verde e vermelha e o hino *A Marselhesa*

2.2. Na Constituição de 1911, o poder executivo pertencia ao/aos:

- Presidente da República e Governo
- Tribunais
- Parlamento
- Senado

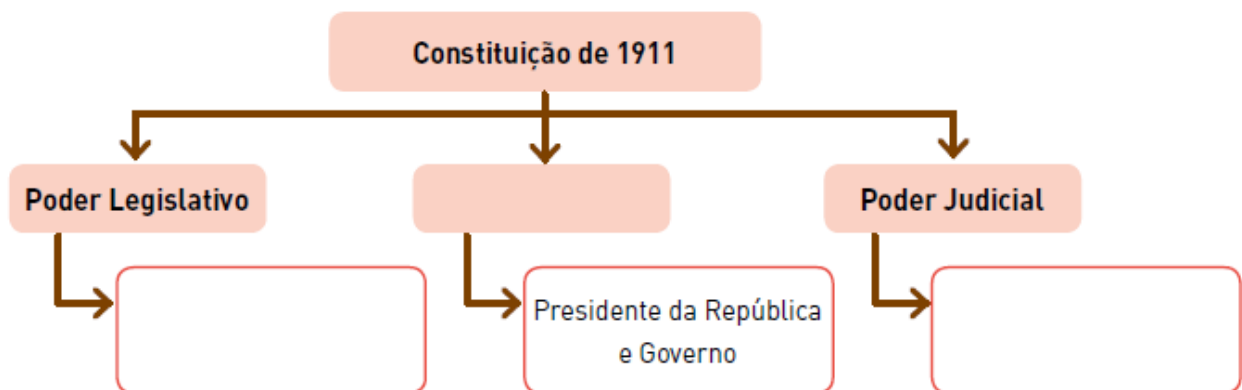
2.3. O órgão de poder mais importante, de acordo com a Constituição de 1911, era

o:

- Tribunal de Contas
- Gabinete do Presidente
- Parlamento
- Gabinete do rei

3. **Refere** dois direitos adquiridos pelos trabalhadores com a 1.^a República.

4. **Completa** o esquema relativo à divisão de poderes de acordo com a Constituição de 1911.



Ficha F12

Ficha de avaliação adaptada – versão B (versão adaptada – adap)

Teste História e Geografia de Portugal		
Nome _____	Nº _____	Turma _____
Data ____ / ____ /2025		
Avaliação _____	Ass.Prof. _____	Ass. EE. _____

Grupo I

A queda da monarquia e a implantação da república

1. **Analisa** o documento.



Fig. 1 Os objetivos portugueses em África

1.1. Que projeto português está representado na fig. 1?

- a) O Mapa Cor-de-Rosa
- b) O Mapa Inglês
- c) O Mapa Asiático

1.2. Que territórios é que Portugal pretendia unir com o projeto representado na fig. 1?

- a) Angola e Macau
- b) Angola e Moçambique
- c) Moçambique e Brasil

1.3. **Completa** os espaços em branco do texto com as palavras adequadas que se encontram no quadro abaixo.

Moçambique * D. Carlos * Conferência de Berlim * revoltou-se * Angola * Inglaterra
* Mapa Cor-de-Rosa * Ultimato

O mapa da figura 1 ficou conhecido como _____. Este foi apresentado na _____, na qual os países europeus dividiram África entre si. Este projeto português pretendia unir por terra os territórios de _____ e _____. No entanto, a _____ opôs-se a este projeto e fez a Portugal um _____, para que este desistisse da sua intenção. O rei _____ teve de desistir deste projeto e a população _____ perante esta atitude, conforme se pode ver pela caricatura.

2. Lê atentamente o esquema.



Assinala com X a resposta correta.

2.1. Em que consistiu o ultimato inglês a Portugal?

- a) Portugal devia abandonar os territórios ocupados entre Angola e Moçambique, sob ameaça de a Inglaterra invadir Portugal.
- b) Portugal devia abandonar os territórios ocupados no Brasil.
- c) Portugal devia abandonar os territórios ocupados entre o Cairo e o Cabo.

2.2. Uma das consequências à cedência de Portugal ao Ultimato Inglês foi...

- a) Os portugueses sentiram-se orgulhosos com a decisão.
- b) Aumento do apoio popular ao Partido Republicano Português.
- c) Diminuição do apoio popular ao Partido Republicano Português.

3. Observa a figura 2.

3.1. Identifica o acontecimento representado na figura 2.

3.2. Refere o que aconteceu no acontecimento representado na figura 2.



Fig. 2

3.3. Que grupo político se opôs à monarquia no final do século XIX?

- a) Democrata
- b) Comunista
- c) Republicano

3.4. Apresenta a principal diferença entre a monarquia e a república.

Grupo II
As principais realizações da 1.^a República

4. Assinala com um X a opção correta.

4.1. Os novos símbolos da república criados em 1910 foram:

- Bandeira azul e branca e o hino *A Portuguesa*
- Bandeira verde e vermelha e o hino *A Portuguesa*
- Bandeira azul e branca, o real e o hino *A Marselhesa*

4.2. Na Constituição de 1911, o poder executivo pertencia ao/aos:

- Presidente da República e Governo
- Tribunais
- Parlamento

4.3. O órgão de poder mais importante, de acordo com a Constituição de 1911, era o:

- Tribunal de Contas
- Gabinete do Presidente
- Parlamento

5. Marca com um X as medidas que os governos republicanos implementaram.

- a) Direito à greve
- b) Horário laboral de 8 horas diárias
- c) Obrigatoriedade de trabalhar aos fins-de-semana
- d) Ensino religioso nas escolas
- e) Ensino primário gratuito e obrigatório
- f) Obrigatoriedade de seguros de acidentes de trabalho
- g) Criação de liceus e escolas técnicas
- h) Encerramento de universidades

6. **Completa** o esquema relativo à divisão de poderes de acordo com a Constituição de 1911.

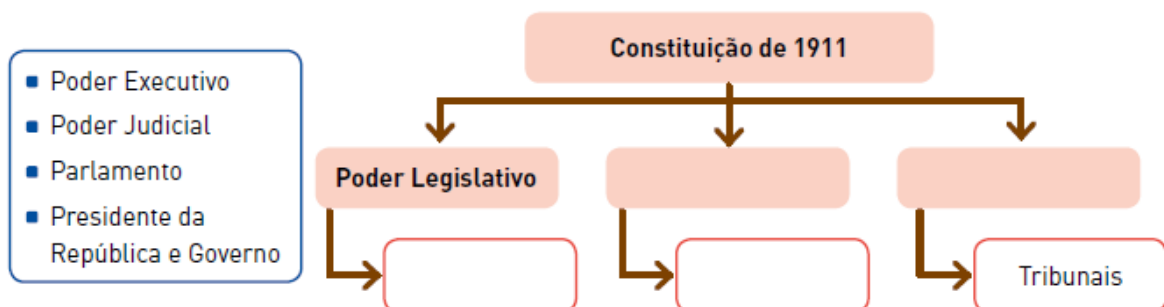


Figura 13

Ficha construção esquema conceptual – Medidas sociais tomadas pelos governos republicanos

MEDIDAS SOCIAIS TOMADAS PELOS GOVERNOS REPUBLICANOS

Nome: _____
Data: ____/____/____ N.º: ____ Turma: ____

1. Lê atentamente o seguinte texto.

B Que reformas foram feitas a favor dos trabalhadores?

Para pressionarem patrões e governos, os trabalhadores reforçaram a **formação de sindicatos**. Estes lutaram por melhores salários, pela redução do horário e por uma maior segurança no trabalho. As formas de luta mais utilizadas foram as **greves**, que atingiram números elevadíssimos entre 1910 e 1926.

Os governos republicanos tomaram **medidas favoráveis aos trabalhadores**, tais como: o direito à greve (1910); o descanso semanal obrigatório ao domingo (1911); o horário de trabalho diário de oito horas (1919); o seguro obrigatório em caso de doença, acidentes de trabalho ou velhice (1919). No entanto, nem todas as leis eram cumpridas pelos patrões. Apesar destas medidas, os trabalhadores continuaram a viver com muitas dificuldades.

C Que outras mudanças ocorreram?

Os governos republicanos tomaram ainda **outras medidas sociais**: filhos legítimos e ilegítimos e marido e mulher passaram a ter direitos iguais; o divórcio foi legalizado.

Para **diminuir a influência da Igreja Católica** junto das populações, foi declarada a liberdade de culto e proibido o ensino religioso nas escolas. Além disso, o Estado passou a ser responsável pelo registo civil dos nascimentos, dos casamentos e dos falecimentos.

MEDIDAS SOCIAIS TOMADAS PELOS GOVERNOS REPUBLICANOS

2. **Sublinha** no texto que acabaste de ler, as informações mais importantes.

3. **Estrutura, escrevendo** agora algumas informações/conceitos que achas pertinente colocar num esquema concetual acerca da leitura que fizeste.

Título:

Conceitos/Frases:

4. **Constrói** agora um esquema concetual, na próxima folha em branco, com as informações que recolheste anteriormente.

- Cria ligações coerentes no esquema através de setas de ligação entre os conceitos.
- Podes utilizar palavras de ligação para que torne a leitura do esquema mais acessível.

ANEXO G

Grelhas de observação direta L.ºA

| | " | | " |

Tabela G1

Dia 10/02/2025 – sessão de HGP			
Nome/Indicador de avaliação	Ouve atentamente a professora e os colegas	Dá a sua opinião	Espera até que lhe seja solicitada a palavra
Ash	4	3	4
Ay	4	2	4
Car	4	3	4
Cat	2	1	4
D.S.	NO	NO	NO
D.E.	3	2	3
Fah	4	1	4
Faj	4	1	4
F.N.	1	1	4
G	3	2	4
L	3	1	4
M.R.	3	3	3
M.P.	2	2	2
O	3	1	3
P.J.	4	1	4
P.P.	4	3	3
S	3	3	2
VI	3	2	3
X	4	1	4
Y	2	1	4
Chr	2	1	4
Vi	4	1	4
V.S.	4	3	3

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NO – Não observável.

Tabela G2

Dia 04/02/2025 – sessão de Português			
Nome/Indicador de avaliação	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa	Respeita as ideias do colega	Coopera na execução da tarefa
Ash	5	5	5
Ay	3	2	5
Car	2	5	5
Cat	2	3	3
D.S.	NO	NO	NO
D.E.	2	5	4
Fah	2	5	3
Faj	PLNM	PLNM	PLNM
F.N.	PLNM	PLNM	PLNM
G	5	5	5
L	NO	NO	NO
M.R.	4	5	4
M.P.	NO	NO	NO
O	PLNM	PLNM	PLNM
P.J.	2	5	5
P.P.	NO	NO	NO
S	2	1	5
VI	PLNM	PLNM	PLNM
X	PLNM	PLNM	PLNM
Y	PLNM	PLNM	PLNM
Chr	5	5	5
Vi	4	5	4
V.S.	2	5	5
Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre; NO – Não observável.			

Tabela G3

Dia 04/02/2025 – sessão de Português			
Nome/Indicador de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Participa na discussão	Constrói ideias prévias sobre a história
Ash	5	4	1
Ay	5	1	1
Car	5	1	1
Cat	5	5	5
D.S.	5	1	1
D.E.	5	3	3
Fah	NO	NO	NO
Faj	5	3	3
F.N.	5	4	1
G	5	5	4
L	5	1	1
M.R.	5	5	5
M.P.	5	4	3
O	5	1	1
P.J.	5	3	1
P.P.	5	1	1
S	5	5	5
VI	5	1	1
X	5	3	3
Y	5	5	5

Legenda: 5 - Sempre; 4 – Quase sempre; 3 – Às vezes; 2 – Poucas vezes; 1 – Nunca; NO – Não observável.

Tabela G4

Dia 28/02/2025 – sessão de Português			
Nome/Indicador de avaliação	Partilha as suas ideias com o colega	Respeita as ideias do colega	Participa na realização da tarefa
Ash	5	5	5
Ay	5	2	5
Car	4	5	5
Cat	4	3	3
D.S.	NO	NO	NO
D.E.	2	5	4
Fah	3	5	3
Faj	PLNM	PLNM	PLNM
F.N.	PLNM	PLNM	PLNM
G	5	5	5
L	NO	NO	NO
M.R.	4	5	4
M.P.	NO	NO	NO
O	PLNM	PLNM	PLNM
P.J.	2	5	5
P.P.	NO	NO	NO
S	2	1	5
VI	PLNM	PLNM	PLNM
X	PLNM	PLNM	PLNM
Y	PLNM	PLNM	PLNM
Chr	5	5	5
Vi	4	5	4
V.S.	4	5	5
Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre; NO – Não Observável.			

Tabela G5

Dia 04/02/2025 e 06/02/2025 – sessões de português				
Nome/Indicador de avaliação	Lê num tom de voz audível	Lê fluentemente	Respeita as pausas do texto	Lê com expressividade
Ash	5	5	5	4
Ay	2	3	2	2
Car	4	5	5	3
Cat	4	5	5	4
D.S.	5	5	4	4
D.E.	3	3	4	3
Fah	NO	NO	NO	NO
Faj	3	4	3	2
F.N.	5	5	4	5
G	4	5	5	5
L	3	2	3	2
M.R.	4	5	5	4
M.P.	5	4	5	4
O	5	4	5	4
P.J.	4	3	3	4
P.P.	3	2	3	2
S	4	5	5	4
VI	5	4	3	3
X	4	3	3	2
Y	5	4	4	4
Legenda: 5 - Sempre; 4 - Quase sempre; 3 - Às vezes; 2 - Poucas vezes; 1 - Nunca; NO - Não observável.				

Tabela G6

Dia 07/03/2025 – sessão de Português			
Nome/Indicador de avaliação	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa	Respeita as ideias do colega	Participa na realização da tarefa
Ash	5	5	5
Ay	5	4	5
Car	2	5	2
Cat	4	3	4
D.S.	NO	NO	NO
D.E.	2	5	3
Fah	1	5	2
Faj	PLNM	PLNM	PLNM
F.N.	PLNM	PLNM	PLNM
G	5	5	5
L	5	5	5
M.R.	4	5	5
M.P.	NO	NO	NO
O	PLNM	PLNM	PLNM
P.J.	1	5	2
P.P.	NO	NO	NO
S	3	2	5
VI	PLNM	PLNM	PLNM
X	PLNM	PLNM	PLNM
Y	PLNM	PLNM	PLNM
Chr	4	5	5
Vi	5	5	5
V.S.	3	5	4

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre; NO – Não observável.

ANEXO H

Grelhas de observação direta B.ºC

| | " | | " |

Tabela H1

Dia 10/02/2025 e 11/02/2025 – sessões de português				
Nome/Indicador de avaliação	Lê num tom de voz audível	Lê fluentemente	Respeita as pausas do texto	Lê com expressividade
A.R.	4	5	5	4
B.L.	2	3	3	2
C.E.	3	4	4	3
D.N.	5	4	5	5
D.F.	5	4	3	4
F.P.	3	3	3	3
I.C.	NO	NO	NO	NO
J.N.	5	4	4	5
L.F.	5	4	4	5
L.S.	5	5	4	4
M.T.	4	3	4	3
MI	5	5	5	5
M.M.	5	5	4	5
M.S.	4	4	4	4
Ri.C.	3	3	4	3
Ro.C.	4	4	3	3
S.M.	4	5	4	5
S.L.	5	3	4	4
V.D.	4	3	4	3
V.C.	5	4	4	5

Legenda: 5 - Sempre; 4 – Quase sempre; 3 – Às vezes; 2 – Poucas vezes; 1 – Nunca; NO – Não observável.

Tabela H2

Dia 24/02/2025 – sessão de História e Geografia de Portugal						
Nome/Indicador de avaliação	Apresenta a informação fundamental acerca dos conteúdos definidos	Usa os termos corretos e próprios do seu conteúdo	Fala num tom audível	Apresenta uma boa fluência	Sabe do que fala	Adota uma postura correta de apresentação oral
A.R.	5	5	5	5	5	5
B.L.	NO	NO	NO	NO	NO	NO
C.E.	4	4	3	4	3	5
D.N.	5	5	5	4	5	5
D.F.	5	4	5	5	3	3
F.P.	3	3	2	2	1	3
I.C.	NO	NO	NO	NO	NO	NO
J.N.	5	5	3	3	1	3
L.F.	5	5	5	5	5	5
L.S.	5	5	4	5	5	5
M.T.	5	5	5	3	3	5
MI	5	5	4	5	5	4
M.M.	5	5	5	5	5	4
M.S.	1	1	2	2	1	2
Ri.C.	4	4	3	2	2	4
Ro.C.	4	4	4	3	1	1
S.M.	5	5	5	5	5	4
S.L.	4	4	2	1	5	5
V.D.	4	4	3	3	2	1
V.C.	5	5	5	4	5	4

Legenda: 5 - Sempre; 4 – Quase sempre; 3 – Às vezes; 2 – Poucas vezes; 1 – Nunca; NO – Não observável.

Tabela H3

Dia 24/02/2025– sessões de português		
Nome/Indicador de avaliação	Participa na atividade	Respeita as opiniões dos colegas
A.R.	3	5
B.L.	1	5
C.E.	3	5
D.N.	5	5
D.F.	3	5
F.P.	3	5
I.C.	NO	NO
J.N.	3	5
L.F.	4	5
L.S.	5	5
M.T.	2	5
MI	4	5
M.M.	3	5
M.S.	3	5
Ri.C.	4	5
Ro.C.	4	5
S.M.	3	5
S.L.	3	5
V.D.	3	5
V.C.	4	5
Legenda: 5 - Sempre; 4 – Quase sempre; 3 – Às vezes; 2 – Poucas vezes; 1 – Nunca; NO – Não observável.		

ANEXO I

Instrumentos de avaliação do PI do
2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Tabela II*Avaliação do objetivo do PI - Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho colaborativo turma A*

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho colaborativo (Turma A)						
Data	04.02	07.03	04.02	07.03	04.02	07.03
Indicadores de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Coopera na execução da tarefa	Participa na realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa
1	5	5	5	5	5	5
2	2	4	5	5	3	5
3	5	5	5	2	2	2
4	3	3	3	4	2	4
5	NO	NO	NO	NO	NO	NO
6	5	5	4	3	2	2
7	5	5	3	2	2	1
8	NO	NO	NO	NO	NO	NO
9	NO	NO	NO	NO	NO	NO
10	5	5	5	5	5	5
11	NO	NO	NO	NO	NO	NO
12	5	5	4	5	4	4
13	NO	NO	NO	NO	NO	NO
14	NO	NO	NO	NO	NO	NO
15	5	5	5	2	2	1
16	NO	NO	NO	NO	NO	NO
17	1	2	5	5	2	3
18	NO	NO	NO	NO	NO	NO
19	NO	NO	NO	NO	NO	NO
20	NO	NO	NO	NO	NO	NO
21	5	5	5	5	5	4
22	5	5	4	5	4	5
23	5	5	5	4	2	3
Pontuação obtida	41	44	44	38	29	32
Pontuação Máxima	65	65	65	65	65	65
Taxa de Sucesso do indicador	63,07692308	67,69230769	67,69230769	58,46153846	44,61538462	49,23076923

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho colaborativo						
Data	04.02	07.03	04.02	07.03	04.02	07.03
Indicadores específicos de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Coopera na execução da tarefa	Participa na realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa	Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa
Indicadores de avaliação do PI	Assume responsabilidades individuais no contexto de trabalho de grupo		Participa ativamente nas dinâmicas de grupo		Reconhece a importância do trabalho cooperativo para a construção de conhecimento	
Pontuação obtida	41	44	44	38	29	32
Pontuação Máxima	65	65	65	65	65	65
Taxa de Sucesso do indicador (%)	63,1	67,7	67,7	58,5	44,6	49,2
Taxa de Sucesso do indicador do PI (%)	65,4		63,1		46,9	
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	87,7					

Tabela I2*Avaliação do objetivo do PI - Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho colaborativo turma C*

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho colaborativo (Turma C)				
Data	04.02	24.02	04.02	24.02
Indicadores de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Participa na discussão	Participa na atividade
1	5	5	4	3
2	5	5	1	1
3	5	5	1	3
4	5	5	5	5
5	5	5	1	3
6	5	5	3	3
7	NO	NO	NO	NO
8	5	5	3	3
9	5	5	4	4
10	5	5	5	5
11	5	5	1	2
12	5	5	5	4
13	5	5	4	3
14	5	5	1	3
15	5	5	3	4
16	5	5	1	4
17	5	5	5	3
18	5	5	1	3
19	5	5	3	3
20	5	5	5	4
Pontuação obtida	95	95	56	63

Pontuação Máxima	95	95	95	95
Taxa de Sucesso do indicador (%)	100	100	58,9	66,3

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho colaborativo				
Data	04.02	24.02	04.02	24.02
Indicadores específicos de avaliação	Respeita as ideias dos colegas	Respeita as opiniões dos colegas	Participa na discussão	Participa na atividade
Indicadores de avaliação do PI	Assume responsabilidades individuais no contexto de trabalho de grupo		Participa ativamente nas dinâmicas de grupo	
Pontuação obtida	95	95	56	63
Pontuação Máxima	95	95	95	95
Taxa de Sucesso do indicador (%)	100	100	59	66,3
Taxa de Sucesso do indicador do PI(%)	100		62,6	
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	81,3			

Sempre	5
Quase sempre	4
Às vezes	3
Poucas Vezes	2
Nunca	1
Não observável	NO

Tabela I3

Avaliação do objetivo do PI - Reconhecer as etapas do processo de construção de um esquema conceptual turma A (construção do esquema conceptual)

Data:	20/03/2025							
OE	1							
Indicadores	Sublinha no texto-base conceitos/frases pertinentes	Define um título adequado ao tema	Identifica no esquema os conceitos/frases pertinentes	Estabele ligações lógicas entre os diferentes conceitos/frases	Organiza o esquema de forma visualmente apelativa	Organiza o esquema de maneira a ser facilmente interpretado	Média	%
Cotação	10	10	10	10	10	10	10,00	100,00
As	10	2	5	8	5	8	6,33	63,33
Ay	10	10	8	5	8	8	8,17	81,67
Car								
Cat	8	2	5	2	2	5	4,00	40,00
Di	10	2	5	8	5	8	6,33	63,33
Fah	10	2	5	8	5	8	6,33	63,33
Faj	10	2	10	8	8	8	7,67	76,67
Fil	10	10	8	5	8	8	8,17	81,67
Giu	10	10	8	5	8	8	8,17	81,67
Lea	8	2	5	2	2	5	4,00	40,00
Marg	5	8	8	2	5	5	5,50	55,00
Mart								
OI	5	8	8	2	5	5	5,50	55,00
Pa	8	2	5	2	2	5	4,00	40,00
Pe								
San								
Via	10	2	10	8	8	8	7,67	76,67
Vla	10	10	8	5	8	8	8,17	81,67
Xuj	10	2	10	8	8	8	7,67	76,67
Ye	5	8	8	2	5	5	5,50	55,00
Chr	5	8	8	2	5	5	5,50	55,00
Víc	8	2	5	2	2	5	4,00	40,00
Média	8,44	5,11	7,17	4,67	5,50	6,67	6,26	62,59

Tabela I4

Avaliação do objetivo do PI - Reconhecer as etapas do processo de construção de um esquema conceptual turma A (ficha de avaliação sumativa versão A e B, respetivamente)

Data:	17/03/2025														
OE	1														TOTAL
Questão	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	1	2.1	2.2	2.3	3	4	
Cotação	8	8	6	6	7	8	7	8	10	6	6	6	8	6	100
Al	8	8	6	6	0	8	0	8	8	6	0	6	8	6	78
Dé	0	8	6	6	7	8	7	8	8	6	6	6	8	6	90
Die	8	8	6	6	7	8	7	8	10	6	6	6	8	6	100
Leo	8	8	6	6	7	8	7	8	10	6	6	6	8	6	100
Lou	8	8	6	6	7	8	7	8	10	6	6	6	8	6	100
M.L	8	8	6	6	7	8	7	8	8	6	0	6	8	4	90
M. M	8	3	6	6	3	0	7	2	6	6	6	6	8	6	73
M. S	8	7	6	6	0	0	7	8	10	6	6	6	8	4	82
Sa	0	8	6	6	0	0	7	8	10	6	6	6	8	6	77
Vi	8	8	6	0	4	8	7	2	10	6	6	6	8	2	81
Total	64	74	60	54	42	56	63	68	90	60	48	60	80	52	871
Máx. Total	80	80	60	60	70	80	70	80	100	60	60	60	80	60	1000
Tx Sucesso	80,0	92,5	100,0	90,0	60,0	70,0	90,0	85,0	90,0	100,0	80,0	100,0	100,0	86,7	87,1

Data:	17/03/2025														
OE	1														TOTAL
Questão	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	1.1	1.2	1.3	2	3	TOTAL
Cotação	7	7	8	7	7	8	8	7	8	7	7	7	4	8	100
Chr	7	7	5	7	0	3	8	7	0	7	7	0	3	2	63
Fra	7	0	4	7	7	0	0	7	0	7	7	0	3	8	57
Je	7	7	8	7	7	8	8	7	8	7	0	7	2	4	87
Ma	7	7	4	7	7	0	0	7	8	7	7	0	0	0	61
Ri	7	7	5	7	7	3	8	7	8	0	7	0	4	4	74
Ro	7	7	8	7	0	0	0	7	0	7	7	0	3	8	61
Sui	7	7	8	7	7	8	8	7	0	7	7	0	4	2	79
Va	7	7	8	7	7	8	8	7	8	7	7	7	3	8	99
Total	56	49	50	56	42	30	40	56	32	49	49	14	22	36	581
Máx. Total	56	56	64	56	56	64	64	56	64	56	56	56	32	64	800
Tx Sucesso	100,0	87,5	78,1	100,0	75,0	46,9	62,5	100,0	50,0	87,5	87,5	25,0	68,8	56,3	72,6

ANEXO J

Sequência de aprendizagem 6.ºA
(planificações)

| | | | | |

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6ºA						
Dia: Quinta-feira (06/02/2025)						
Sumário:						
- Portugal na segunda metade do século XIX: o desenvolvimento dos transportes e das comunicações;						
- Preenchimento de um questionário sobre os esquemas conceptuais.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Rede de transportes e comunicação</p> <p>Máquina a vapor</p> <p>Mala-posta</p> <p>Mala do correio</p> <p>Barcos a vapor</p> <p>Modernização dos correios</p> <p>Transporte mais rápido e mais barato</p> <p>Novos meios de comunicação:</p>	<p>1. Identificar os meios de transportes da segunda metade do século XIX em Portugal.</p> <p>2. Identificar os meios de comunicação da segunda metade do século XIX em Portugal.</p> <p>3. Explicar a importância do desenvolvimento transportes e das comunicações.</p>	<p>Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem.</p> <p>A docente começa por rever os conteúdos da aula passada e de seguida explica os conteúdos acerca do desenvolvimento dos transportes e das comunicações, questionando igualmente os alunos sobre a mesma, como forma de perceber os conhecimentos prévios dos alunos relativos à temática em questão. À medida que o faz, efetua no quadro um esquema conceptual sobre os conteúdos, o qual os alunos não devem copiar para o caderno.</p> <p>Depois de explicados os conteúdos, a professora faz algumas questões aos alunos para perceber se estes compreenderam aquilo que foi explicado. De seguida, a docente efetua algumas perguntas escritas, à qual os alunos individualmente devem dar resposta, no sentido de entender a perceção dos alunos sobre o esquema presente no quadro.</p> <p>Para terminar a aula, recolhe algumas das respostas dos alunos que são discutidas oralmente entre a turma e a docente entrega uma folha com o esquema conceptual para os alunos colarem no caderno, bem como um glossário de conceitos relativos à aula.</p> <p>Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando</p>	<p>Materiais de escrita</p>	<p>25</p> <p>10</p> <p>10</p>	<p>1.1. Enumera os meios de transporte existentes na segunda metade do século XIX em Portugal: comboio; mala-posta; mala do correio; automóvel; barcos a vapor;</p> <p>1.2. Reconhece as diferenças entre cada meio de transporte.</p> <p>2.1. Enumera os meios de comunicação existentes na segunda metade do século XIX em Portugal: correio; telégrafo; telefone;</p> <p>2.2. Distingue a funcionalidade de cada um dos meios de comunicação.</p> <p>3.1. Reconhece que os novos meios de</p>	<p>Notas de campo</p> <p>Grelha de registo das respostas dos alunos às perguntas relativas ao esquema conceptual</p>

<p>telefone e telégrafo</p> <p>Mobilidade de pessoas</p> <p>Circulação de produtos</p> <p>Aumento da dívida externa</p>	<p>4. Identificar as consequências do desenvolvimento transportes e das comunicações.</p>	<p>terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.</p>			<p>transporte e comunicação:</p> <p>a. facilitaram a mobilidade de pessoas;</p> <p>b. facilitaram a circulação de produtos.</p> <p>4.1. Relaciona o desenvolvimento dos transportes e das comunicações com o aumento da dívida externa do país;</p> <p>4.2. Associa o desenvolvimento dos transportes e das comunicações com a dinamização do comércio interno;</p> <p>4.3. Associa o desenvolvimento dos transportes e das comunicações com a dinamização da atividade industrial;</p> <p>4.3. Associa o desenvolvimento dos transportes e das comunicações com a dinamização dos espaços urbanos.</p>	
---	---	--	--	--	---	--

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6ºA						
Dia: Sexta-feira (07/02/2025)						
Sumário: - Portugal na segunda metade do século XIX: o desenvolvimento dos transportes e das comunicações.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Rede de transportes e comunicação</p> <p>Máquina a vapor</p> <p>Mala-posta</p> <p>Mala do correio</p> <p>Comboio a vapor</p> <p>Automóvel</p> <p>Barcos a vapor</p> <p>Modernização dos correios</p>	<p>1. Identificar os meios de transportes e os meios de comunicação da segunda metade do século XIX em Portugal.</p>	<p>Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem.</p> <p>Esta aula serve de revisão e consolidação dos conteúdos abordados na aula anterior. Deste modo, projetando o esquema conceptual efetuado pela docente na aula anterior, esta explica-o detalhadamente, assim como as ligações entre conceitos. Neste seguimento, a professora esclarece dúvidas e faz questões aos alunos para perceber se a matéria está consolidada e se todos a compreenderam.</p> <p>Na segunda parte da aula, os alunos respondem a uma ficha formativa com base no esquema conceptual sobre o desenvolvimento dos transportes e das comunicações em Portugal na segunda metade do século XIX. A ficha é adaptada para os alunos com medidas RTP e PEI.</p> <p>Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.</p>	<p>Materiais de escrita</p> <p>Ficha formativa (ver anexo)</p>	<p>25</p> <p>20</p>	<p>1.1. Distingue os diferentes meios de transporte;</p> <p>1.2. Explica a importância do desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação;</p> <p>1.3. Assinala duas consequências do desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação.</p>	<p>Notas de campo</p> <p>Ficha formativa</p> <p>Grelha de correção (escala)</p>

Transporte mais rápido e mais barato						
Novos meios de comunicação: telefone e telégrafo						
Mobilidade de pessoas						
Circulação de produtos						
Aumento da dívida externa						

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6ºA						
Dia: Segunda-feira (10/02/2025)						
Sumário: - Correção da ficha formativa. - Revisão dos conteúdos das aulas anteriores.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Atraso da agricultura Falta de alimentos Importação Regeneração Maior produção Artesanato Indústria mecanizada Regiões industrializadas Rede de transportes e comunicação	1. Relembrar os conteúdos sobre Portugal na segunda metade do século XIX: desenvolvimento da agricultura e da indústria.	Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. A docente começa por explicar que será realizada a correção da ficha formativa efetuada na semana anterior. Esta correção é feita oralmente e, de acordo com as respostas dos alunos, a professora pede a um estudante para escrever a sua resposta no quadro. De seguida, todos os colegas a devem copiar para o caderno. Depois de efetuada a correção a professora revê oralmente os conteúdos abordados nas aulas anteriores. Para terminar, a professora pede aos alunos que respondam às frases que esta projeta no quadro através do esquema conceptual que trabalharam na semana anterior (as frases vão estar escritas de forma que os alunos consigam retirar as respostas apenas pelo esquema conceptual). Se sobrar tempo a docente pede que os alunos realizem os exercícios 3 e 4 da ficha 6 das atividades finais que se encontram no manual. Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita	30 5 10	1.1. Conhece as causas do atraso da agricultura e da falta de alimentos; 1.2. Reconhece a necessidade de Portugal de importar produtos; 1.3. Conhece o período da Regeneração como um período de paz; 1.4. Enumera medidas liberais para o desenvolvimento da agricultura; 1.5. Conhece a mudança que existiu na indústria; 1.6. Compara a produção artesanal com a produção mecanizada; 1.7. Identifica as regiões mais	Notas de campo Grelha de observação direta

Máquina a vapor					industrializadas na segunda metade do século XIX em Portugal;	
Mala-posta					1.8. Enumera os meios de transporte existentes na segunda metade do século XIX em Portugal: comboio; mala-posta; mala do correio; automóvel; barcos a vapor;	
Barcos a vapor					1.9. Reconhece as diferenças entre cada meio de transporte.	
Modernização dos correios					1.10. Enumera os meios de comunicação existentes na segunda metade do século XIX em Portugal: correio; telégrafo; telefone;	
Transporte mais rápido e mais barato					1.11. Reconhece que os novos meios de transporte e comunicação:	
Novos meios de comunicação: telefone e telégrafo					a. facilitaram a mobilidade de pessoas;	
Mobilidade de pessoas						
Circulação de produtos						
Aumento da dívida externa						

	2. Estar atento/a e respeitar a sua vez de falar.				<p>b. facilitaram a circulação de produtos.</p> <p>1.12. Relaciona o desenvolvimento dos transportes e das comunicações com o aumento da dívida externa do país.</p> <p>2.1. Ouve atentamente a professora e os colegas;</p> <p>2.2. Dá a sua opinião;</p> <p>2.3. Espera até que lhe seja solicitada a palavra.</p>	
--	---	--	--	--	--	--

	<p>liberais relativamente à justiça.</p>			<p>a. Construção de novas escolas primárias e liceais; b. Fundação de escolas industriais, comerciais e agrícolas.</p> <p>3.1. Identifica as medidas que foram tomadas para a defesa dos Direitos Humanos: a. Abolição da pena de morte por crimes políticos (1852); b. Abolição da pena de morte para crimes civis (1867); c. Extinção da escravatura em todos os territórios portugueses (1869); d. Proibição das penas corporais.</p> <p>3.2. Reconhece que a pena de morte ainda em muitos países.</p>	
--	--	--	--	---	--

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6ºA						
Dia: Segunda-feira (17/02/2025)						
Sumário: - Portugal na segunda metade do século XIX: o crescimento da população.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Desenvolvimento da agricultura Maior produção agrícola Desenvolvimento dos transportes Progressos na medicina e na higiene Redução de mortes Crescimento da população Litoral Interior Terras mais férteis	1. Conhecer as causas que deram origem ao crescimento da população. 2. Explicar onde ocorre em grande escala o crescimento da população.	Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. A professora inicia a aula com a revisão dos conteúdos já abordados nas aulas anteriores sobre o desenvolvimento do ensino, da justiça e o crescimento da população. De seguida, a docente projeta o esquema conceptual sobre o crescimento da população, esquema este que se encontra incompleto. O objetivo é os alunos tentarem completá-lo com o auxílio da docente e depois responderem a algumas perguntas acerca dos conteúdos presentes no esquema. No final da aula a professora entrega o glossário aos alunos. Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita	15 25 5	1.1. Reconhece as causas que levaram ao crescimento da população: a. Desenvolvimento da agricultura; b. Desenvolvimento dos transportes; c. Progresso na medicina e na higiene. 1.2. Indica que as causas mencionadas anteriormente levaram à redução de mortes e consequentemente ao crescimento da população. 2.1. Identifica que o crescimento da população ocorre mais no litoral do que no interior. 2.2. Explica que o crescimento da população	Notas de campo Grelha de registo das respostas dos alunos às perguntas relativas ao esquema conceptual

<p>Portos marítimos</p> <p>Maior número de indústrias</p> <p>Maior facilidade nas comunicações</p>	<p>3. Explicar as consequências do crescimento da população.</p>				<p>é mais acentuado no litoral porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Portos marítimos; b. Maior número de indústrias; c. Maior facilidade nas comunicações. <p>3.1. Refere as consequências do crescimento da população aliada à modernização das cidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. êxodo rural; b. emigração. 	
--	--	--	--	--	--	--

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6ºA						
Dia: Quinta-feira (20/02/2025)						
Sumário: - Realização de uma ficha formativa. - A sociedade do século XIX.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Desenvolvimento da agricultura Maior produção agrícola Desenvolvimento dos transportes Progressos na medicina e na higiene Redução de mortes Crescimento da população Litoral Interior Terras mais férteis	1.Conhecer as causas que deram origem ao crescimento da população. 2.Explicar onde ocorre em grande escala o crescimento da população e porquê. 3.Explicar as consequências do crescimento da população. 4.Conhecer os diferentes grupos sociais do século XIX.	Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. A professora distribui uma ficha formativa sobre o desenvolvimento do ensino, da justiça e o crescimento da população, a qual os alunos devem fazer com recurso única e exclusivamente aos esquemas trabalhados em aula. Para terminar a aula, a docente apresenta o tema da sociedade no século XIX, mostrando o seguinte vídeo https://auladigital.leya.com/share/006e9b0a-271a-4209-8401-b552d98ddf8d . A partir dele questiona os alunos sobre o que foi visualizado e explica os conteúdos. Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita Vídeo	30 15	(Indicadores formulados conforme a ficha formativa)	Notas de campo Ficha formativa Grelha de correção (escala)
					4.1. Identifica os grupos sociais do século XIX: a. Clero; b. Nobreza; c. Povo; d. Burguesia.	

Portos marítimos					4.2. Reconhece o povo como o grupo social desfavorecido;	
Maior número de indústrias					4.3. Reconhece a burguesia como o grupo social em ascensão.	
Maior facilidade nas comunicações						
Clero						
Nobreza						
Povo						
Burguesia						

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6ºA						
Dia: Segunda-feira (24/02/2025)						
Sumário: - Correção da ficha formativa. - Revisões sobre a sociedade do século XIX.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Leis iguais para todos Ascensão da burguesia Vida difícil dos camponeses Clero Nobreza Povo Impostos Indústria Comércio Agricultura	1. Lembrar os conteúdos sobre Portugal na segunda metade do século XIX: a sociedade do século XIX.	Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. A docente faz a correção da ficha formativa e pede a alunos específicos para lerem a sua resposta e a escreverem no quadro. Todos os alunos devem passar as respostas que tiveram incorretas para o caderno. De seguida a professora revê os conteúdos acerca da sociedade do século XIX, retirando possíveis dúvidas e reforçando a importância da burguesia vs proletariado. Para terminar a aula, a docente realiza a seguinte atividade da aula digital: https://auladigital.leya.com/share/006e9b0a-271a-4209-8401-b552d98ddf8d Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita	30 15	1.1. Identifica os grupos sociais do século XIX: a. Clero; b. Nobreza; c. Povo; d. Burguesia. 1.2. Reconhece o povo como o grupo social desfavorecido; 1.3. Reconhece a burguesia como o grupo social em ascensão. 2.1. Indica como viviam os diferentes grupos sociais no que concerne: a. alimentação; b. vestuário; c. habitação; d. divertimento. 2.2. Associa as condições de vida difíceis ao povo.	Notas de campo

Atividade bancária					2.3. Compreende que as condições de vida eram desiguais entre os diferentes grupos sociais.	
Habitação, alimentação e divertimento nas cidades						
Vestuário						

Atividade bancária					2.3. Compreende que as condições de vida eram desiguais entre os diferentes grupos sociais.	
Habitação, alimentação e divertimento nas cidades						
Vestuário						

Recolha de lixo					3.4. Trabalha de forma cooperativa, contribuindo ativamente para a atividade.	
Iluminação nas ruas						
Americano						
Chora						
Carro elétrico						
Tribunais, teatros, pavilhões, estações de comboio						
Ruas, avenidas						

	<p>3. Identificar as causas para a cedência de Portugal ao Ultimato Inglês.</p>			<p>2.1. Indica os países que disputavam territórios no interior de África;</p> <p>2.2. Explica o que contempla a Conferência de Berlim;</p> <p>2.3. Compreende a finalidade da Conferência de Berlim.</p> <p>3.1. Conhece o “Mapa Cor-de-Rosa”;</p> <p>3.2. Indica qual a posição de Inglaterra relativamente ao “Mapa Cor-de-Rosa”;</p> <p>3.3. Explica porque é que Portugal cedeu ao Ultimato Inglês.</p> <p>3.4. Relaciona a posição dos ingleses relativamente ao “Mapa Cor-de-Rosa” com o Ultimato Inglês.</p>	
--	---	--	--	--	--

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6ºA						
Dia: Segunda-feira (17/02/2025)						
Sumário: - Realização de um esquema conceptual.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Dívida externa Descontentamento dos portugueses Partido Republicano Português República Conferência de Berlim “Mapa Cor-de-Rosa” Ultimato inglês	1. Participar corretamente nas dinâmicas de grupo; 2. Compreender e interpretar o texto; 3. Desenvolver a capacidade de organização da informação num esquema conceptual.	Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. Se a correção da ficha não terminar na aula anterior, é finalizada nesta aula. A docente pede para os alunos, a pares, lerem o texto, acerca da Conferência de Berlim ao Ultimato Inglês, que esta distribui e efetuarem um esquema conceptual sobre o que leram. Antes de efetuarem o esquema a professora lê o texto em voz alta para que todos o ouçam. Há medida que os alunos concretizam o esquema, a docente circula pela sala, tirando eventuais dúvidas. Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita	45	1.1. Respeita as ideias dos colegas; 1.2. Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa; 1.3. Cooperar na execução da tarefa. 2.1. Identifica corretamente as ideias principais e secundárias do texto. 3.1. Demonstra envolvimento na leitura e na elaboração do esquema conceptual; 3.2. Estrutura o esquema de forma clara e lógica, evidenciando	Notas de campo Grelha de correção do esquema (escala)

					<p>relações entre os conceitos;</p> <p>3.3. Utiliza termos adequados e apresenta um esquema coerente com o texto lido;</p> <p>3.4. Trabalha de forma cooperativa, contribuindo ativamente para a atividade.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

	<p>3. Identificar as causas para a cedência de Portugal ao Ultimato Inglês.</p>			<p>1.1 Indica os países que disputavam territórios no interior de África;</p> <p>1.2 Explica o que contempla a Conferência de Berlim;</p> <p>1.3 Compreende a finalidade da Conferência de Berlim;</p> <p>3.1. Conhece o “Mapa Cor-de-Rosa”;</p> <p>3.2. Indica qual a posição de Inglaterra relativamente ao “Mapa Cor-de-Rosa”;</p> <p>3.3. Explica porque é que Portugal cedeu ao Ultimato Inglês;</p> <p>3.4. Relaciona a posição dos ingleses relativamente ao “Mapa Cor-de-Rosa” com o Ultimato Inglês.</p>	
--	---	--	--	---	--

ANEXO K

Sequência de aprendizagem 6.ºC
(planificações)

| | | | | |

	<p>3. Identificar as causas para a cedência de Portugal ao Ultimato Inglês.</p>			<p>2.4. Indica os países que disputavam territórios no interior de África;</p> <p>2.5. Explica o que contempla a Conferência de Berlim;</p> <p>2.6. Compreende a finalidade da Conferência de Berlim.</p> <p>3.1. Conhece o “Mapa Cor-de-Rosa”;</p> <p>3.2. Indica qual a posição de Inglaterra relativamente ao “Mapa Cor-de-Rosa”;</p> <p>3.3. Explica porque é que Portugal cedeu ao Ultimato Inglês.</p> <p>3.4. Relaciona a posição dos ingleses relativamente ao “Mapa Cor-de-Rosa” com o Ultimato Inglês.</p>	
--	---	--	--	--	--

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6°C						
Dia: Quarta-feira (05/02/2025)						
Sumário:						
- As propostas do Partido Republicano e o Ultimato Inglês.						
- Realização de uma ficha formativa.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Dívida externa Descontentamento dos Portugueses Partido Republicano Português República Conferência de Berlim “Mapa Cor-de-Rosa” Ultimato inglês	1. Compreender as propostas do Partido Republicano Português. 2. Identificar as causas para a cedência de Portugal ao Ultimato Inglês.	Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. Esta aula serve de revisão e consolidação da matéria dada na aula anterior. Deste modo, projetando o esquema conceptual efetuado pela docente na aula anterior, esta explica-o detalhadamente, assim como as ligações entre conceitos. Neste seguimento, a professora esclarece dúvidas e faz questões aos alunos para perceber se a matéria está consolidada e se todos a compreenderam. Na segunda parte da aula, os alunos respondem a uma ficha formativa relacionada com o Partido Republicano e as suas principais propostas e a conferência de Berlim e o ultimato inglês. A ficha é adaptada para os alunos com medidas RTP e PEI. Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita Ficha formativa (ver anexo)	25 20	1.1. Indica o que propões o Partido Republicano Português para modernizar Portugal e melhorar as condições de vida dos mais pobres; 1.2. Refere quais as principais diferenças entre a monarquia e a república. 2.1. Associa os acontecimentos com a data correspondente, relativamente aos acontecimentos que levaram ao ultimato inglês; 2.2. Indica os territórios pertencentes aos portugueses de acordo	Notas de campo Ficha formativa Grelha de correção (escala)

					com o “Mapa Cor-de-Rosa”; 2.3. Explica porque é que os portugueses cederam ao Ultimato Inglês.	
--	--	--	--	--	---	--

	<p>3. Identificar as causas para a cedência de Portugal ao Ultimato Inglês.</p>			<p>2.1. Indica os países que disputavam territórios no interior de África;</p> <p>2.2. Explica o que contempla a Conferência de Berlim;</p> <p>2.3. Compreende a finalidade da Conferência de Berlim.</p> <p>3.1. Conhece o “Mapa Cor-de-Rosa”;</p> <p>3.2. Indica qual a posição de Inglaterra relativamente ao “Mapa Cor-de-Rosa”;</p> <p>3.3. Explica porque é que Portugal cedeu ao Ultimato Inglês.</p> <p>3.4. Relaciona a posição dos ingleses relativamente ao “Mapa Cor-de-Rosa” com o Ultimato Inglês.</p>	
--	---	--	--	--	--

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6°C						
Dia: Terça-feira (11/02/2025)						
Sumário: - O regicídio e a proclamação da república.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Ultimato inglês Monarquia Elevada dívida externa Primeira revolta republicana Regicídio Descontentamento Revolução Republicana Proclamação da República Exílio	1. Conhecer as causas que levaram ao regicídio. 2. Identificar os acontecimentos e as respetivas datas importantes do regicídio à proclamação da república.	Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. A docente começa por mostrar um vídeo do Zig Zag https://www.youtube.com/watch?v=xEthpQqWtb4 . De seguida, explica oralmente os conteúdos e questiona os alunos sobre aquilo que ouviram no vídeo. Depois de explicados os conteúdos, a professora projeta um esquema conceptual acerca dos conteúdos do regicídio e da proclamação da república, que apresenta espaços em branco e com a ajuda dos alunos, completam-no em conjunto com as palavras dadas pela docente. Cada aluno deve depois preencher o seu e colar no caderno. Para terminar, a docente pede a um aluno que leia o esquema conceptual, para consolidação dos conteúdos. No final da aula a professora entrega o glossário aos alunos e pede para que um aluno leia o que este contempla. Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita	20 20 5	1.1. Reconhece que depois da cedência ao ultimato inglês os populares estavam descontentes; 1.2. Compreende que a elevada dívida externa e a miséria em que vivam os mais pobres levou à tentativa de uma revolta; 2.1. Identifica os seguintes acontecimentos: a. Cedência ao ultimato inglês (1890); b. Primeira revolta republicana (31 de janeiro de 1891); c. Regicídio (1 de fevereiro de 1908);	Notas de campo Grelha de registo das respostas dos alunos às perguntas relativas ao esquema conceptual

	<p>3.Compreender os acontecimentos que levaram à proclamação da república.</p>			<p>d. Revolução Republicana (4 de outubro de 1910); e. Proclamação da república (5 de outubro de 1910).</p> <p>3.1 Refere os acontecimentos que levaram à proclamação da república;</p> <p>3.2 Associa as datas aos acontecimentos que levaram à proclamação da república;</p> <p>3.3 Compreende que a situação de Portugal estava complicada e isso agravou o descontentamento da população;</p> <p>3.4 Explica quais as consequências da proclamação da república:</p> <p>a. Exílio da família real em Inglaterra.</p>	
--	--	--	--	---	--

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6°C						
Dia: Quarta-feira (12/02/2025)						
Sumário: - O regicídio e a proclamação da república.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Ultimato inglês Monarquia Elevada dívida externa Primeira revolta republicana Revoltosos Regicídio Descontentamento Revolução Republicana Proclamação da República Exílio	1. Conhecer as causas que levaram ao regicídio. 2. Identificar os acontecimentos e as respetivas datas importantes do regicídio à proclamação da república.	Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. A docente começa por rever os conteúdos da aula anterior oralmente, de regressando à análise do esquema e pedindo aos alunos que o leiam de acordo com os conceitos apresentados, formando frases completas. De seguida, os alunos fazem uma ficha formativa acerca dos conteúdos do regicídio e da proclamação da república com recurso somente à leitura do esquema conceptual. Para terminar, a docente divide a turma em quatro grupos e diz que cada grupo deve preparar a próxima aula de revisões. Cada grupo fica encarregue com um tema: As propostas do Partido Republicano, o Ultimato Inglês, o Regicídio e a Proclamação da República e deve explorá-lo e preparar uma apresentação para os colegas. Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita	5 25 15	1.3. Reconhece que depois da cedência ao ultimato inglês os populares estavam descontentes; 1.4. Compreende que a elevada dívida externa e a miséria em que vivam os mais pobres levou à tentativa de uma revolta; 2.1. Identifica os seguintes acontecimentos: a. Cedência ao ultimato inglês (1890); b. Primeira revolta republicana (31 de janeiro de 1891); c. Regicídio (1 de fevereiro de 1908);	Notas de campo Grelha de registo das respostas dos alunos às perguntas relativas ao esquema conceptual

	<p>3. Compreender os acontecimentos que levaram à proclamação da república.</p>			<p>d. Revolução Republicana (4 de outubro de 1910); e. Proclamação da república (5 de outubro de 1910).</p> <p>3.1. Refere os acontecimentos que levaram à proclamação da república;</p> <p>3.2. Associa as datas aos acontecimentos que levaram à proclamação da república;</p> <p>3.3. Compreende que a situação de Portugal estava complicada e isso agravou o descontentamento da população;</p> <p>3.4. Explica quais as consequências da proclamação da república:</p> <p>a. Exílio da família real em Inglaterra.</p>	
--	---	--	--	---	--

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6C						
Dia: Terça-feira (11/03/2025)						
Sumário: - Preenchimento de um esquema conceptual.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Símbolos nacionais República Bandeira Escudo Moeda Hino nacional Governo Constituição Parlamento Poder legislativo Poder executivo	4. Participar corretamente nas dinâmicas de grupo; 5. Compreender e interpretar o texto; 6. Desenvolver a capacidade de organização da informação num esquema conceptual.	Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. A docente faz uma pequena revisão dos conteúdos acerca dos novos símbolos nacionais e a nova Constituição. De seguida, distribui um esquema incompleto por cada aluno, mas agora cada um destes deve tentar preenchê-lo, a pares, com as palavras dadas pela professora. Durante a realização desta atividade a docente circula pela sala e para concluir a aula, a docente corrige em grande grupo o esquema. Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita Esquema incompleto	10 5 30 10	1.4 Respeita as ideias dos colegas; 1.5 Aproveita o tempo dado para a realização da tarefa; 1.6 Cooperar na execução da tarefa. 2.1. Identifica corretamente as ideias principais e secundárias do texto. a. Demonstra envolvimento na leitura e na elaboração do esquema conceptual; b. Estrutura o esquema de forma clara e lógica, evidenciando relações entre os conceitos;	Notas de campo Grelha de correção do esquema (escala)

Poder judicial					c. Utiliza termos adequados e apresenta um esquema coerente com o texto lido	
Leis					d. Trabalha de forma cooperativa, contribuindo ativamente para a atividade.	
Deputados						
Presidente						
Chefe de Estado						
Governo						
Sindicatos						

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6C						
Dia: Quarta-feira (12/03/2025)						
Sumário: - Revisões para o teste.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Símbolos nacionais República Bandeira Escudo Moeda Hino nacional Governo Constituição Parlamento Poder legislativo Poder executivo		Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. Posteriormente, a docente distribui uma ficha de trabalho com perguntas sobre toda a matéria, informando os alunos de que devem começar pelos exercícios sobre a matéria que tem mais dificuldade. Há medida que vão resolvendo a tarefa, a professora vai circulando pela sala para auxiliar no que for necessário. Está previsto eles não acabarem a ficha em aula, de maneira a poderem resolvê-los em casa como forma de estudo para o teste. Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita Ficha de trabalho	45		Notas de campo

Poder judiccia						
Leis						
Deputados						
Presidente						
Chefe de Estado						
Governo						
Sindicatos						

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6°C						
Dia: Segunda-feira (17/03/2025)						
Sumário: - Teste de avaliação sumativa.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Burguesia Modernização das cidades Mapa cor-de-rosa Regicídio Ultimato Inglês Monarquia Conferência de Berlim Proclamação da República Exílio Símbolos nacionais República		Os alunos separam as mesas e, depois, a professora distribui o enunciado do teste. Quando já todos o tiverem, começam a fazê-lo.	Materiais de escrita Teste	45		Grelha de correção

Bandeira						
Escudo						
Moeda						
Hino nacional						
Governo						
Constituição						
Parlamento						
Poder legislativo						
Poder executivo						
Poder judicial						
Leis						
Deputados						
Presidente						
Chefe de Estado						
Governo						
Sindicatos						

Deputados	3.Desenvolver a capacidade de organização da informação num esquema conceptual.				2.3. Reconhece a insatisfação dos padrões face às medidas tomadas;	
Presidente					3.1. Menciona conceitos pertinentes;	
Chefe de Estado					3.2. Liga os conceitos adequadamente;	
Governo					3.3. Segue uma ligação vertical ao longo do esquema.	
Sindicatos						

Disciplina: História e Geografia de Portugal						
Turma: 6°C						
Dia: Quarta-feira (19/03/2025)						
Sumário: - Correção dos esquemas construídos na última aula; - Preenchimento de um questionário sobre o esquema conceptual.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Símbolos nacionais República Bandeira Escudo Moeda Hino nacional Governo Constituição Parlamento Poder legislativo Poder executivo Poder judícia	1. Participar corretamente nas dinâmicas de grupo; 2. Compreender e interpretar o texto; 3. Desenvolver a capacidade de organização da informação num	Enquanto os alunos entram na sala e se preparam, a professora escreve o sumário no quadro, pedindo-lhes, de seguida, que o copiem. Posteriormente, a docente projeta no quadro um dos esquemas construído pelos alunos e a partir deste é feita uma melhoria do esquema. Os alunos deverão copiá-lo para o caderno. De seguida, a professora distribui um questionário a cada aluno. Estes respondem ao mesmo e entregam-no à docente. Uns minutos antes de tocar a campainha, a professora pede aos alunos para arrumarem as suas coisas e, quando terminarem, sentam-se, só podendo sair quando a professora indicar.	Materiais de escrita Um esquema dos alunos Questionário	30 10	1.1. Respeita as opiniões dos colegas; 1.2. Participa na dinâmica de grupo 2.1. Identifica as medidas tomadas: a. Direito a 8 horas de trabalho diário; b. Direito a um dia de descanso semanal; c. Criação de um seguro obrigatório para doença, velhice e acidentes de trabalho; 2.2. Reconhece a insatisfação dos patrões face às medidas tomadas; 3.1. Menciona conceitos pertinentes;	Notas de campo Grelha de registo das respostas dos alunos às perguntas relativas ao esquema conceptual

Leis	esquema conceptual.				3.2. Liga os conceitos adequadamente; 3.3. Segue uma ligação vertical ao longo do esquema.	
Deputados						
Presidente						
Chefe de Estado						
Governo						
Sindicatos						

ANEXO L

Resumo dos conteúdos lecionados
durante a intervenção

| " | | " |

Portugal na segunda metade do século XIX

O desenvolvimento da agricultura

A primeira metade do século XIX ficou bastante marcada pelas Invasões Napoleónicas e pela guerra civil que obrigou muitos portugueses a deixarem as suas terras para irem combater, muitos deles não regressando e deixando as suas terras em níveis de produtividade inferiores.

Os conhecimentos e a maquinaria utilizada eram muito reduzidos e antiquados sendo parecida com práticas utilizadas vários séculos atrás. Portugal encontrava-se pouco desenvolvido em relação aos outros países da Europa, tendo muitas vezes défice de alimentos e obrigando à importação.

No ano de 1851 o governo liberal decidiu atuar e colocou em obra o movimento de Regeneração. Este movimento ficou conhecido como um período de paz e algum desenvolvimento económico e visava a modernização de vários aspetos da vida portuguesa. Nomeadamente na agricultura algumas das medidas foram:

- A venda de parte das propriedades de nobres e do clero a burgueses ricos e a entrega de terrenos baldios a camponeses que usufruíam do terreno cultivando-o.
- Abolição do direito de morgadio, o qual fez com os bens fossem repartidos por todos os herdeiros ao invés de ser apenas entregue ao filho mais velho.
- A melhoria do sistema de rotação e combinação de culturas.
- O cultivo dos terrenos em pousio deixando de haver o descanso dessas terras.
- Introdução de adubos químicos.
- A utilização de máquinas agrícolas modernas.

A produção neste período aumentou e as exportações cresceram.

O desenvolvimento da indústria

No setor industrial, com o surgimento da máquina a vapor em Inglaterra e para redução de custos e de tempo de mão obra, surgiram grandes complexos com o nome de fábricas,

as quais albergavam um grande número de máquinas e um grande número de funcionários, estes chamados de operários, os quais se especializavam em tarefas concretas, ao contrário dos artesãos que de forma manual faziam o produto completo. Com isto conseguiu-se que o tempo de produção e o preço fosse reduzido. No entanto e apesar disso, a produção era ainda insuficiente obrigando a importar muitos produtos.

O aumento da indústria deu-se mais em zonas populosas do país como na região de Lisboa, Seixal e Setúbal e mais a norte do país em Braga, Porto e Guimarães. Isto era facilitado não só a existência de muita mão de obra, mas também de um consumo mais direto e com tempos de transporte de produtos reduzidos.

Ao centro do país na Covilhã, Castelo Branco e Portalegre a indústria também se desenvolveu em volta do têxtil visto haver a presença de muita matéria-prima encontrada na lã das ovelhas.

O desenvolvimento dos transportes e das comunicações

No setor dos transportes investiu-se na criação de uma grande rede de estradas, caminhos de ferro, pontes e túneis. Em 1855 a mala posta, uma carruagem puxada por 4 cavalos fazia o trajeto de Lisboa-Porto levando correio e pessoas, com a duração de aproximadamente 35 horas.

Surge também o comboio a vapor, transportando pessoas e mercadorias, tendo em 1856 sido realizada a primeira viagem de comboio de Lisboa ao Carregado e 30 anos depois surge a ligação direta entre Lisboa a Madrid e Paris.

Em 1877 dá-se por concluída a Ponte sobre o Rio Douro que permite completar a ligação ferroviária entre Lisboa e Porto. Há também a substituição gradual do barco à vela pelo barco a vapor.

No setor da comunicação com a mala posta diminuiu se o tempo de espera para a entrega de correio. Em 1875 forma-se a União Geral dos Correios que englobava todos os países europeus o que permitia uma maior facilidade no envio de correio postal para a Europa.

Instalaram-se fios elétricos para o funcionamento do telégrafo e do telefone, as novas invenções do século XIX.

A mobilidade das pessoas, produtos e ideias aumentou significativamente neste período de prosperidade social, mas trouxe com ela o aumento da dívida externa pela necessidade de pedir vários empréstimos a outros países, mas visto ter sido uma sucessão de empréstimos os juros e os impostos cada vez iam aumentando mais o que deixou o país em 1890 á beira de uma grave crise económica.

O desenvolvimento do ensino e a justiça

No setor da educação apesar do investimento em criação de novas escolas para o ensino primário, liceus para o ensino secundário e no ensino superior, a fundação de escolas industriais, comerciais e agrícolas, infelizmente a taxa de analfabetismo manteve-se praticamente inalterada porque o facto de o setor agrícola ser tão importante naquele tempo, fez com que a maioria das crianças desde cedo, iniciasse nos ofícios familiares não tendo tempo para ir para a escola. Nas cidades os filhos na sua juventude eram enviados para as fábricas.

Em 1867 é totalmente extinta a pena de morte pelo governo liberal que considerava a pena de morte algo desumano e por isso algo a que um ser livre não devia ser sujeito. Esta prática ainda se observa em alguns países do mundo na atualidade. Em 1869 é abolida a escravatura em todo o território português e são proibidas as penas que provoquem dano físico ou sofrimento.

O crescimento da população

A partir da metade do século XIX com o aumento da produção agrícola aumenta também consequentemente a variedade de produtos alimentares os quais, pela evolução da mobilidade, chegavam a mais regiões do país e de forma mais rápida.

Com os avanços da medicina e de higiene, diminuíram as mortes aumentando assim os níveis populacionais. No fim do século XIX a população já se encontrava com cerca dos 5 milhões e meio repartidos maioritariamente pelo litoral, onde as terras eram mais férteis e os empregos nas indústrias mais fáceis de encontrar.

Apesar deste incremento na produção não ser suficiente e pelo facto de a mecanização ter entrado em força, nem todas as pessoas eram necessárias e os salários praticados mantinham-se baixos o que fez aumentar o êxodo rural, processo de saída dos campos e da busca das cidades e também o aumento da emigração para o Brasil principalmente.

Com os governos liberais foram cada vez sendo retirados mais privilégios aos grupos outrora mais importantes, como o clero e a nobreza. A nobreza passou a pagar impostos e a deixar de poder escravizar os camponeses. O clero foi obrigado a extinguir as ordens religiosas e as suas terras, conventos e mosteiros entregues ao estado. A burguesia foi a classe que se insurgiu mais entre os grupos, pois aproveitaram a indústria, o comércio, a agricultura e o setor bancário. Muitos deles começaram a desempenhar funções importantes nos governos da época.

Apesar de as leis se terem tornado iguais para toda a população, o povo manteve uma vida com condições muito difíceis.

A sociedade do século XIX

O extremo parcelamento das terras a algumas famílias dificultava-lhes imenso a sua capacidade de subsistência, pois as suas terras não produziam o suficiente durante o ano.

No campo as habitações eram pobres e a alimentação parca e pouco variada, sendo à base de pão, sopa, azeitonas, sardinhas e toucinho, arroz e batata.

O vestuário era simples e tecido pelas camponesas.

As diversões dos camponeses ocorriam normalmente durante as festas do santo padroeiro de cada povoação, procissões e romarias. Outras formas de se divertirem podia ser através de cantares, das vindimas e das desfolhadas.

A modernização das principais cidades

As cidades de Lisboa e do Porto na segunda metade do século XIX, começaram a modernizar-se à semelhança do observado no resto das cidades europeias importantes. Algumas dessas modernizações passaram por:

- Existência de água canalizada e uma rede de esgotos maior, em mais locais.
- Surgimento da recolha de lixo, da iluminação nas ruas, primeiramente a gás e mais tarde com eletricidade.
- Surgimento do policiamento.
- Desenvolvimento de transportes públicos como o chora e o americano que eram puxados por cavalos transportando várias pessoas, e, no Porto surge o elétrico em 1895.
- Construção de tribunais, teatros pavilhões, avenidas, ruas e o arranjo de jardins públicos foram algumas das obras de maior importância na altura nestas cidades.

Todas estas obras eram realizadas nestas cidades porque eram as mais populosas e as que albergavam os grupos mais importantes como comerciantes, industriais, banqueiros, médicos entre outros. Apesar disso, a grande maioria da população nas cidades eram pessoas do povo.

Pela existência de novos serviços, surgem novas profissões como empregados dos correios, dos transportes públicos e canalizadores.

O abastecimento alimentar das cidades era realizado de manhã cedo com a chegada de vários vendedores ambulantes.

A vida quotidiana nas cidades

Nas cidades os nobres e burgueses com mais posses viviam em grande conforto, enquanto o povo vivia em casas muito pequenas, sem água canalizada e sem esgotos.

A burguesia e a nobreza tinham uma alimentação muito variada e abundante frequentando restaurantes e tendo como um hábito o consumo de vários pratos confeccionados de cozinha estrangeira como o puré e a omelete, enquanto o povo nas cidades comia de forma parecida ao povo no campo, essencialmente pão, sopa e sardinhas.

Os nobres e burgueses divertiam-se de variadas formas como com discussões jornalísticas, passeios em jardins, festas organizadas, ida ao teatro ou a audição de música, a ópera ou o circo. As reuniões destes grupos davam-se em cafés e aproveitavam para se veranearem em termas ou em praias. Já o povo apenas convivía nas ruas e de igual modo como no campo buscava animação em festas religiosas e nos bailaricos.

Em termos de vestuários existia nas lojas uma elevada importação da moda parisiense. As mulheres nobres e burguesas usavam vestidos compridos, com roda, chapéu, leque e sombrinha. Os homens usavam calças, casaca e colete. Por baixo vestiam camisa e gravata ou laço. O uso do chapéu era um adereço obrigatório a não ser em caso de desporto ou passeio o qual era substituído pelo boné. Por outro lado, o povo vestia roupas simples e que na sua maioria se adaptassem ao trabalho que exerciam.

Um novo grupo social, o proletariado

Surge na metade do século XIX o proletariado que se definia por todos os indivíduos que trabalhavam em fábricas, como homens, mulheres e menores. Todos estes trabalhavam em más condições com salários muito baixos e com jornadas laborais que se estendiam até às 16 horas diárias. Eram habitantes de bairros sem higiene pública alguma, tanto esgotos como água canalizada eram inexistentes nestes bairros denominados por bairros “ilha” no Porto e bairros “pátios ou vilas” em Lisboa. Eram casas mal construídas infestadas com humidades e apenas tinham cozinha e quarto que muitas vezes era partilhado pelas famílias.

Com estas condições doenças como a tuberculose eram mais fáceis de se disseminar dando origem ao abandono de muitos doentes e idosos que ninguém queria cuidar.

Com o passar dos anos os operários foram-se unindo, criando associações operárias, as quais são atualmente conhecidas como sindicatos. O uso da greve foi essencial para lutar por melhores condições de vida e de trabalho.

Na indústria, os direitos dos trabalhadores também evoluíram com a regulamentação do trabalho das mulheres e de menores em 1891.

A arquitetura e a literatura

A arquitetura utilizada nesta época foi muito à base do ferro e do vidro, os quais serviram para criar pavilhões de exposições, estações de comboios e fábricas. Com o uso destes materiais foram construídos edifícios com traços romanos e árabes como se pode denotar tanto no teatro D. Maria II como nas estações do Rossio e Santa Apolónia.

Na literatura nomes como Almeida Garret com o seu *Viagens na Minha Terra*, Camilo Castelo Branco com *Amor de Perdição* e Eça de Queirós com *Os Maias* foram alguns dos escritores que mais se destacaram nesta época. As correntes literárias que vieram substituir o romantismo foram o realismo e o naturalismo.

Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926

As propostas do Partido Republicano e o Ultimato Inglês

Nos finais do século XIX Portugal devia muito dinheiro ao estrangeiro visto ter havido um grande investimento em obras públicas como rodovias e ferroviárias, a quebra económica que a Revolução Francesa trouxe e a perda de receita pela independência do Brasil, o que elevou a dívida pública que no ano de 1890. Esta era já de 15 vezes a receita anual do estado.

A crise social também se instalava, pois, os salários dos camponeses e operários não acompanharam o aumento do custo de vida que se sentia, enquanto a alta burguesia aumentava os seus lucros.

O partido Republicano Português responsabilizava a monarquia pela situação em que o país se encontrava e propunha substituir a mesma por uma República. As maiores diferenças entre a monarquia constitucional e a república é que na monarquia o rei é o chefe de estado até à sua morte e é hereditária, sendo então sucedido o trono para o filho mais velho enquanto, na I República, o presidente da República é o chefe de estado em que o seu mandato tem um período de tempo imposto por lei e é indiretamente eleito por cidadãos eleitores (os eleitores elegiam os deputados os quais elegiam o presidente da República).

Em 1884-85 dá-se a Conferência de Berlim a qual pretende terminar com as disputas de territórios em África. Decidiu-se que os territórios pertenceriam a quem mantivesse os territórios ocupados e não necessariamente a quem o tivesse descoberto.

Portugal apresenta então o Mapa Cor-de-Rosa, o qual mostra o território entre Angola e Moçambique como sendo português. Este mapa é aprovado por França e a Alemanha, mas a Grã-Bretanha considerava-o nulo visto essas duas potências não terem interesse nesse território e o mesmo não estar a ser ocupado efetivamente por Portugal.

Nos dois anos seguintes por interesses do reino português foram enviadas expedições para explorar o território que mediava os dois países. Assim, foram-se encontrando diversos problemas entre os portugueses e as tribos locais, as quais reportavam à coroa inglesa o que não agradou a imprensa britânica.

Em 1890 o Governo Britânico envia um ultimato a Portugal, ordenando a retirada das tropas nos atuais territórios do Malawi e do Zimbabué. Caso este ultimato não fosse atendido dar-se-ia o corte de relações diplomáticas e uma possível guerra.

Esta ordem foi acometida pelo reino Português o que fez ecoar na esfera pública uma grande revolta contra o rei e contra os ingleses, isto fez aumentar o apoio ao Partido Republicano.

O regicídio e a proclamação da república

Em 1891 dá-se a primeira revolta republicana no Porto para colocar um fim à monarquia, mas a qual foi rapidamente contida pela Guarda Municipal.

Nos anos seguintes a crise política e económica continua a agravar-se com o aumento da dívida pública e os problemas de dívida da casa real. Iniciou-se uma grande fase de rotativismos entre os partidos tradicionais, os quais também se foram dividindo em outros partidos visto haver grande divergência de como tirar o país da crise.

Houve até uma tentativa do rei de formar um governo autoritário com João Franco, que começou como um governo tolerante e liberal, mas que após uma greve académica em 1907 o Parlamento foi encerrado e passou a governar em ditadura, oprimindo as pessoas e as suas opiniões e substituindo cargos de poder que não fossem de acordo com o regime.

Esta instabilidade culminou no regicídio de 1908, no qual o rei regressando de Vila Viçosa com os filhos e a esposa e embocando pela Rua do Arsenal, dois homens abriram fogo e alvejaram mortalmente o rei D. Carlos e o príncipe herdeiro D. Luís Filipe. O príncipe D. Manuel foi também atingido no braço direito. Os dois regicidas foram assassinados pela polícia.

Com as mortes de D. Carlos e D. Luís Filipe a Coroa foi atribuída ao príncipe D. Manuel agora Rei D. Manuel II. No dia seguinte João Franco retirou-se e formou-se um novo governo.

Este primeiro governo foi marcado por uma tentativa de acalmar os populares, mas não foi suficiente visto terem sido descobertos vários casos de corrupção e escândalos de administrações anteriores.

Até 1910 o partido Republicano aumentava cada vez mais em popularidade com a realização de numerosos comícios o que fez aumentar o número de deputados e até a conquista de todos os lugares da Câmara de Lisboa. Apesar destes sucessos foi decidido optar pela via revolucionária com a ajuda de alguns membros das Forças Armadas.

A Revolução iniciou-se a 4 de outubro de 1910 tendo sido proclamada a república na manhã de 5 de outubro de 1910 nos balcões da Câmara Municipal de Lisboa por José Relvas.

Para esta revolução foi fundamental o controlo pela Marinha do lado dos republicanos dos navios que se encontravam sobre o Tejo para controlar o lado fluvial e as tropas terrestres que avançavam pelo Marquês de Pombal descendo a Avenida em direção ao Terreiro do Paço encurralando as tropas monárquicas e o governo.

Foram cortadas as linhas telegráficas e várias linhas férreas para não permitir a chegada de reforços de outras partes da Metrópole.

Após o bombardeamento do Palácio das Necessidades o rei abandonou Lisboa em direção a Mafra e conseqüentemente a Ericeira de onde partiu em exílio para a Grã-Bretanha.

Os novos símbolos e a nova Constituição

Após a proclamação da I república procedeu-se à criação de um governo provisório presidido por Teófilo Braga até à data da 1ª Constituição, quando foi eleito o primeiro presidente da república.

Durante o governo provisório adotou-se uma nova moeda, o escudo ao invés do real, a bandeira de Portugal vermelha e verde ao invés da azul e branca e o novo hino nacional “A Portuguesa”.

Organizaram-se eleições onde os cidadãos eleitores eram considerados na altura homens com mais de 21 anos ou pessoas que fossem chefes de família há mais de um ano. Ficavam excluídos os militares, as mulheres e os analfabetos.

A única mulher que teve permissão para votar foi Beatriz Ângelo (primeira mulher cirurgiã em Portugal) a qual invocou em tribunal ser chefe de família há mais de um ano. No ano seguinte o código eleitoral foi alterado apenas permitindo chefes de família há mais de um ano do sexo masculino o direito ao voto.

Nos dias de hoje todas as pessoas maiores de 18 anos possuem o direito ao voto.

Em agosto de 1911 foi proclamada a 1ª Constituição Portuguesa e a eleição de Manuel de Arriaga como presidente da República.

Para este novo governo foi importante estabelecer relações institucionais com as diversas potências mundiais para que pudessem ter o reconhecimento internacional, obtido na sua maioria em setembro de 1911.

O Parlamento era o órgão de poder mais importante visto ter o poder de aprovar as leis e eleger e demitir o Presidente da República o que por sua vez constituía o Governo, ou seja, diretamente o parlamento acabava por ter o poder legislativo e indiretamente o poder executivo.

Bibliografia:

Oliveira, A. R., Cantanhede, F. & Matias, A. (2017). *Novo HGP 6º Ano - Manual do Professor*. Texto Editores.

Proença, M. C. (2015). *Uma História Concisa de Portugal*. Temas e Debates.

ANEXO M

Esquemas conceptuais utilizados
durante a intervenção

| ' ' | | ' ' |

Figura M1

Esquema conceptual Portugal na segunda metade do século XIX: o desenvolvimento da agricultura



Figura M2

Esquema conceptual Portugal na segunda metade do século XIX: o desenvolvimento da indústria

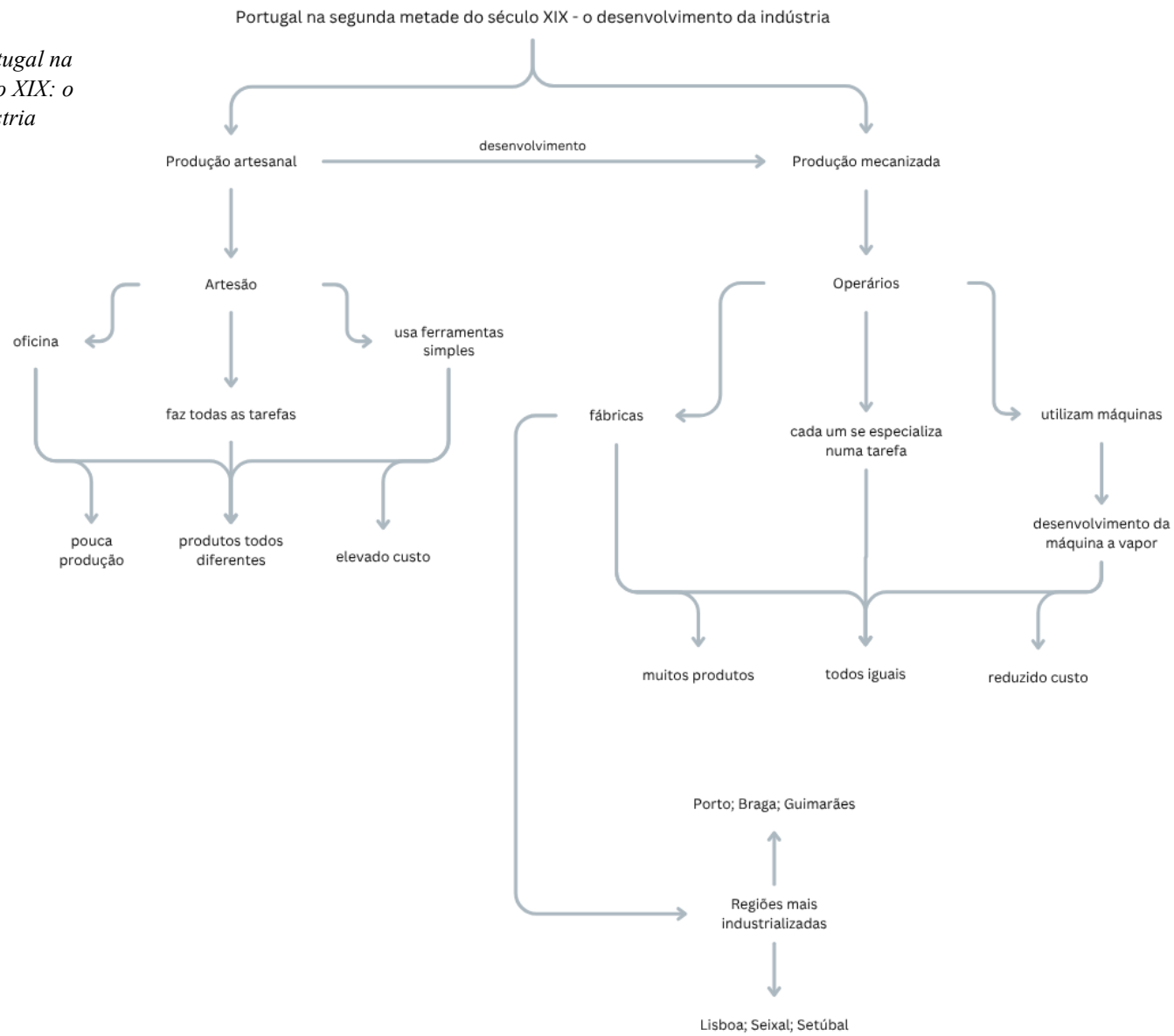


Figura M3

Esquema conceptual Portugal na segunda metade do século XIX: o desenvolvimento dos transportes e das comunicações

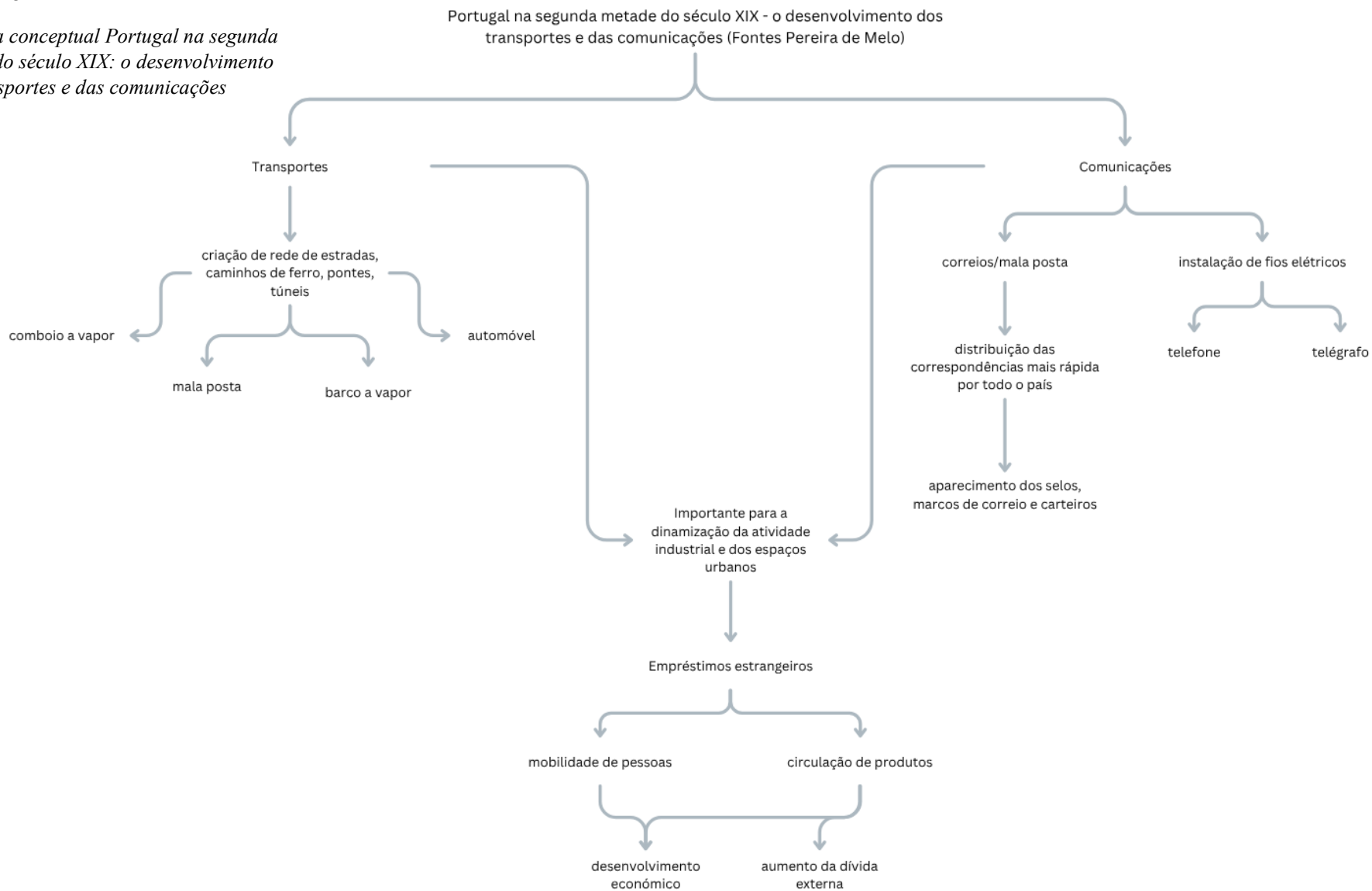


Figura M4

Esquema conceptual Portugal na segunda metade do século XIX: o desenvolvimento do ensino e da justiça

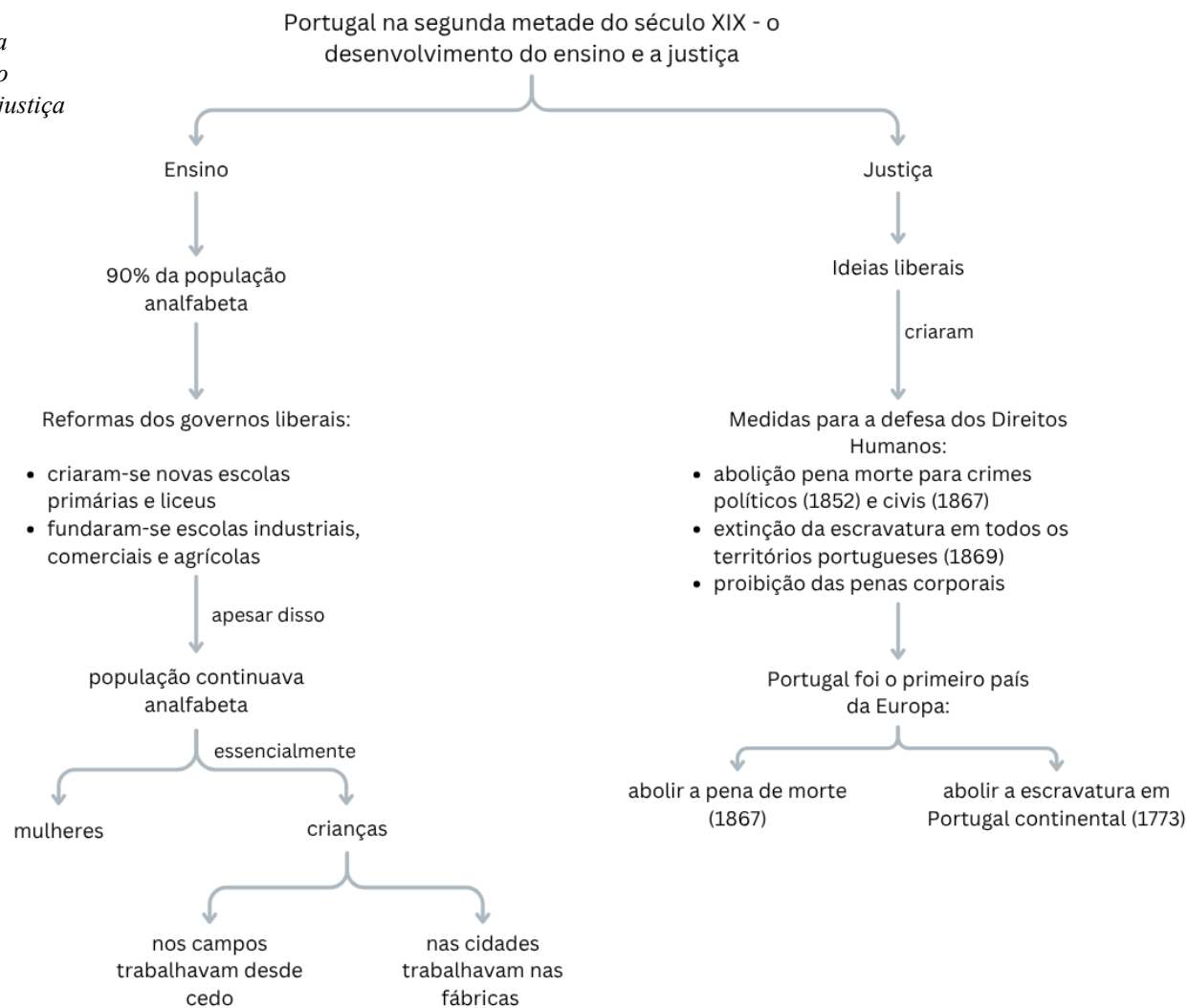


Figura M5

Esquema conceptual Portugal na segunda metade do século XIX: o crescimento da população

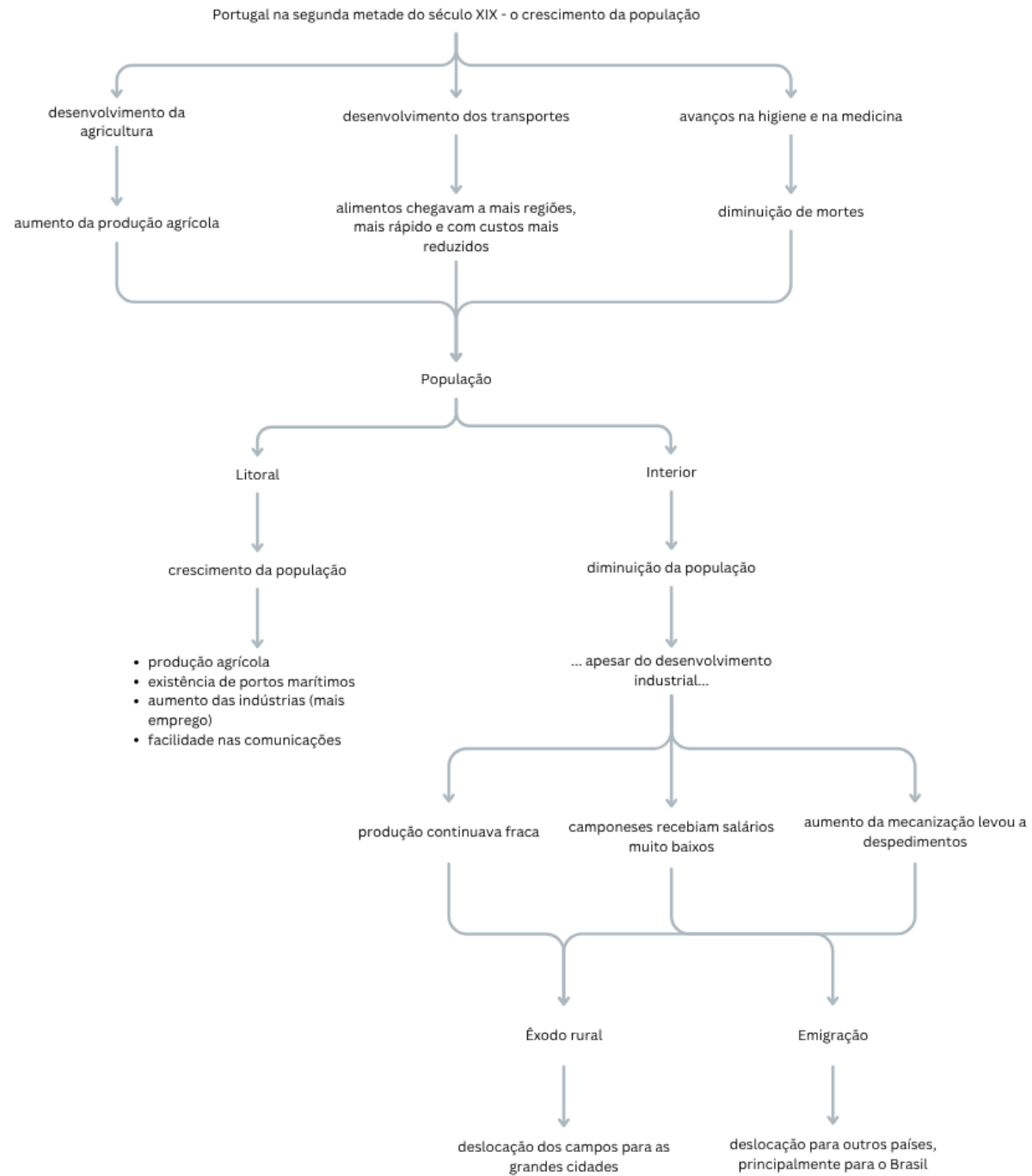


Figura M6

Esquema conceptual Portugal na segunda metade do século XIX - a sociedade do século XIX

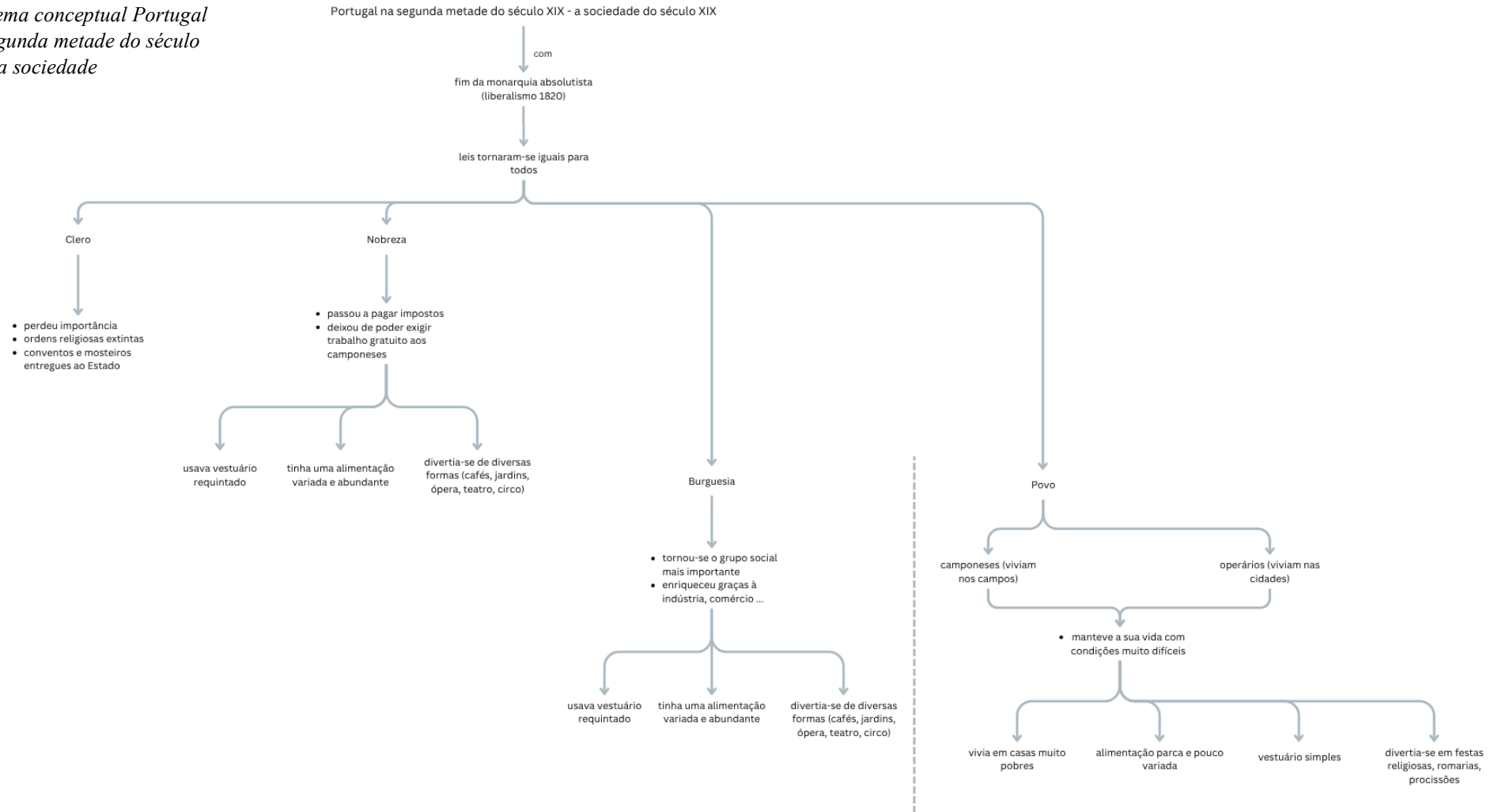


Figura M7

Esquema conceptual Portugal na segunda metade do século XIX: modernização das principais cidades

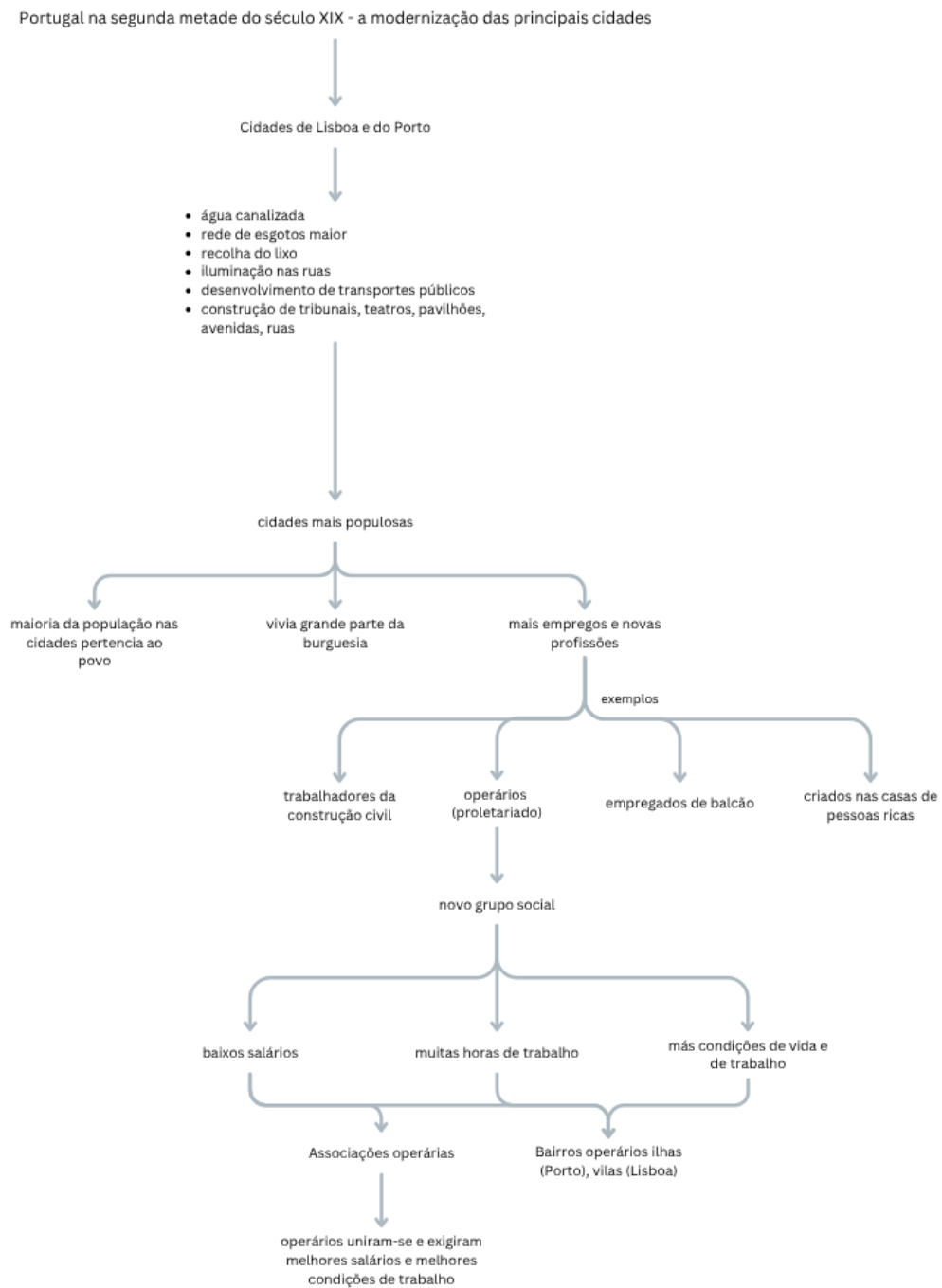
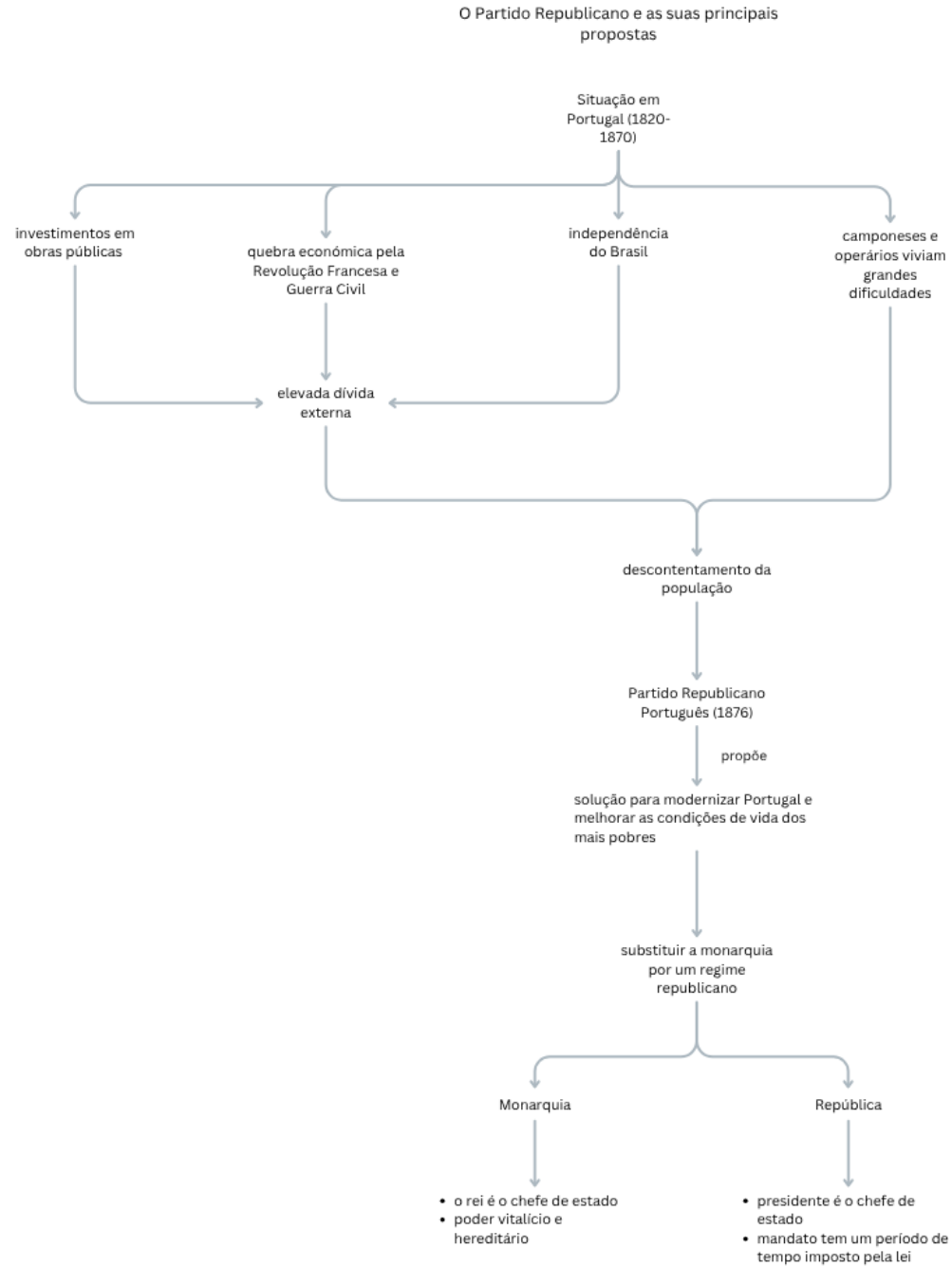


Figura M8

Esquema conceptual - O Partido Republicano e as suas principais propostas



Da Conferência de Berlim ao Ultimato Inglês

Figura M9

Esquema conceptual - Da Conferência de Berlim ao Ultimato Inglês

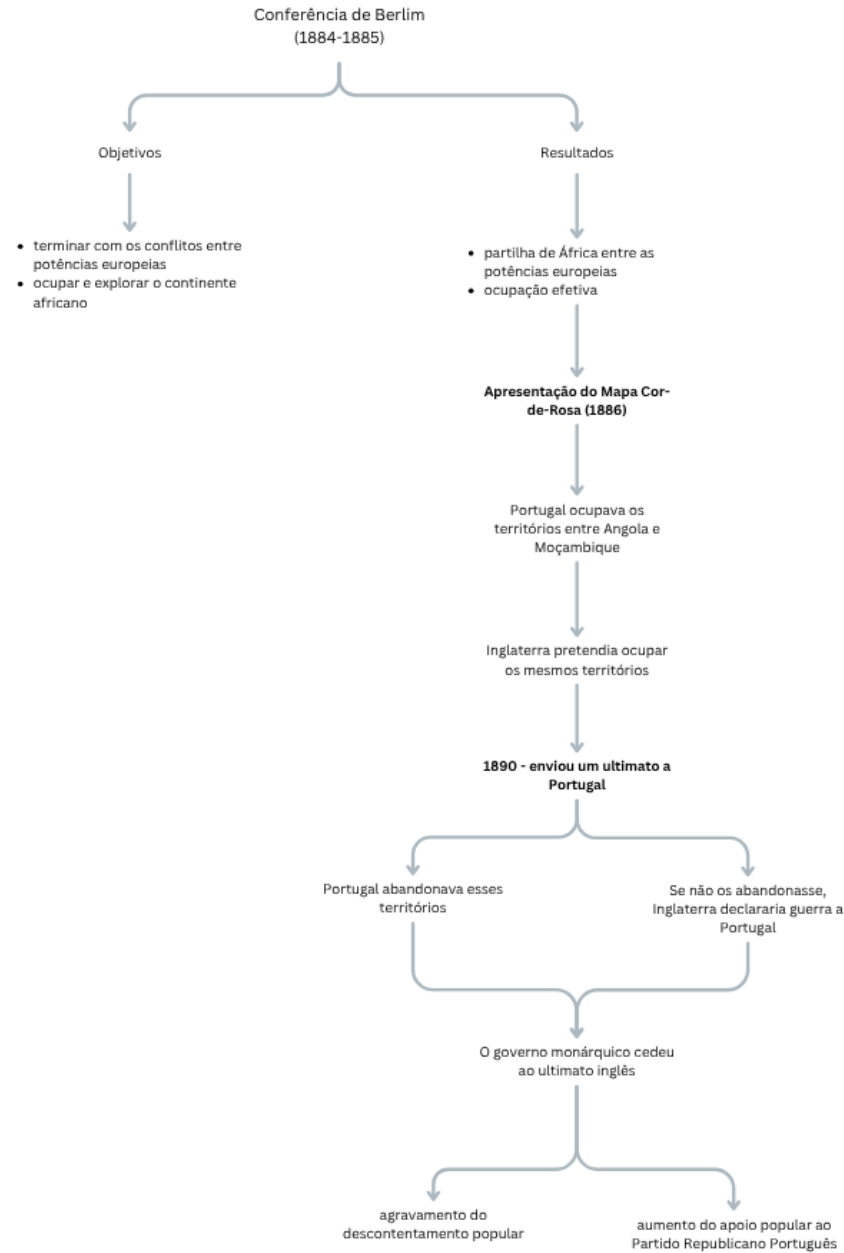


Figura M10

Esquema conceptual o regicídio e a proclamação da República

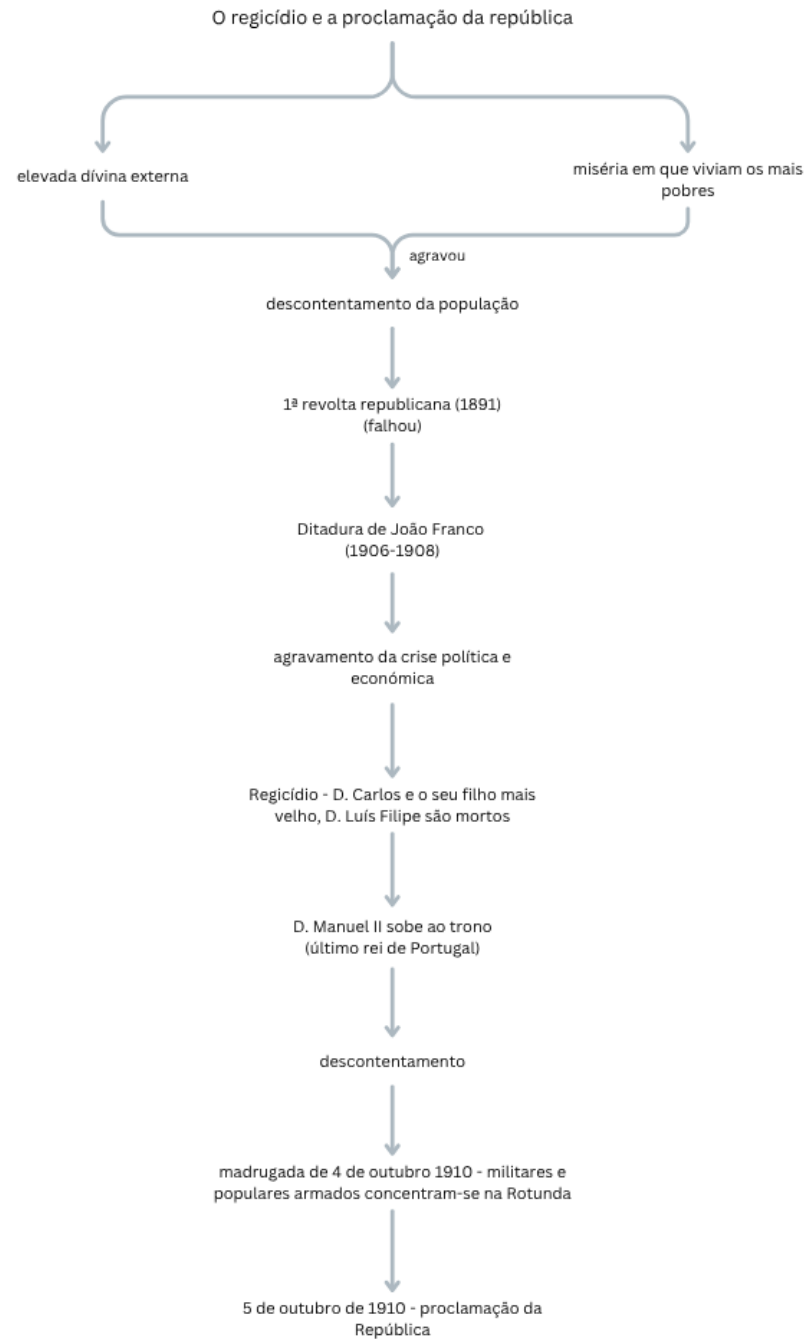
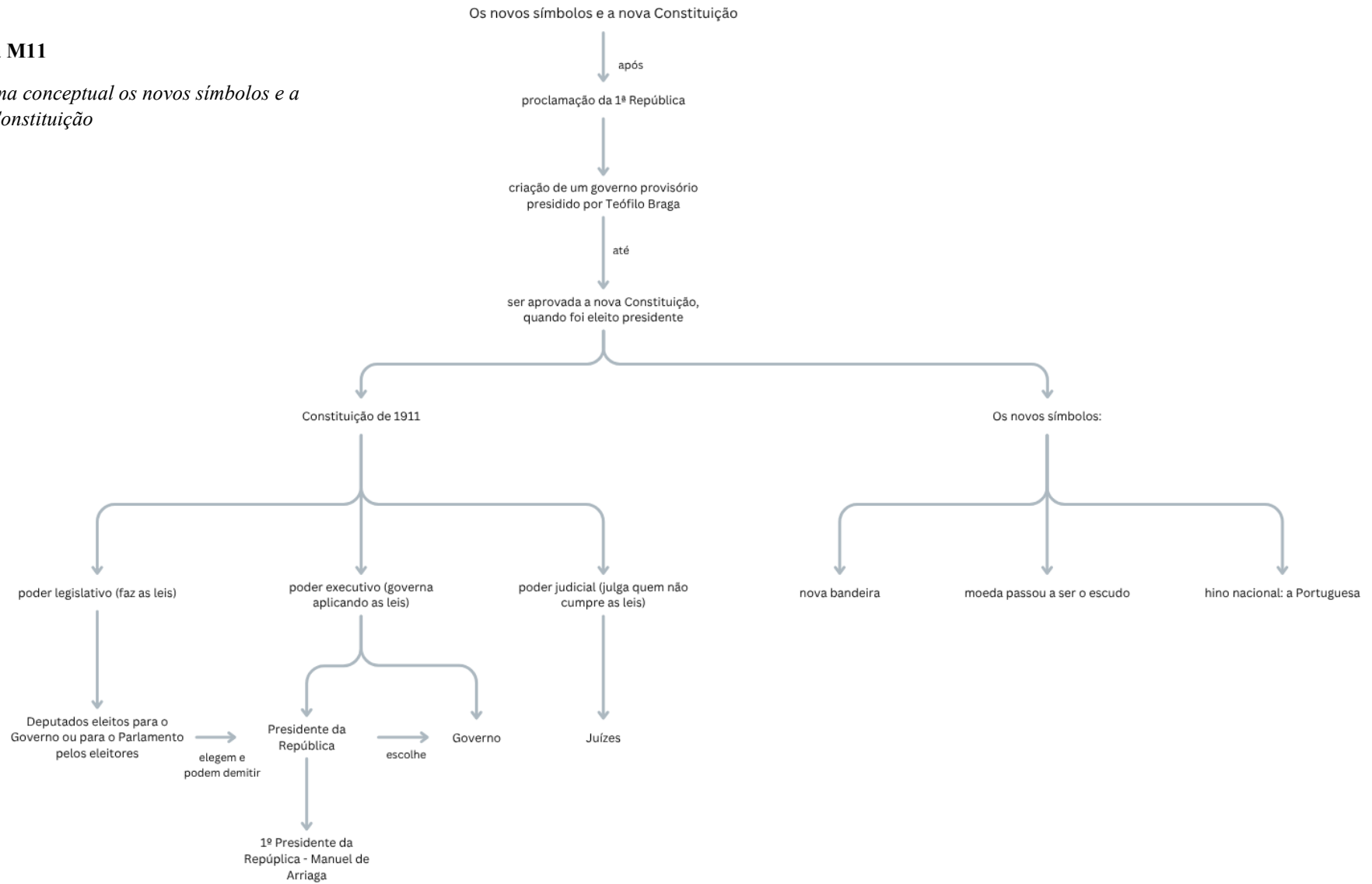


Figura M11

Esquema conceptual os novos símbolos e a nova Constituição



ANEXO N

Questionário dirigido aos alunos
antes e no fim da intervenção - 2.0
CEB

| | ' ' | | ' ' |



Nome: _____

Data: _____ / _____ / _____ Ano: _____ Turma: _____

1. Já estudaste temas de História e Geografia de Portugal a partir de esquemas conceptuais? Assinala com x a tua resposta, em que S – Sim e N – Não.

S

N

2. Achas que os esquemas ajudam a compreender a História e Geografia de Portugal? Assinala com um x a tua resposta tendo em conta uma escala de 1 a 4 em que, 1 – muito pouco; 2 – pouco; 3 – suficiente e 4 – muito

1

2

3

4

3. Tens facilidade em ler os esquemas? Assinala com um x a tua resposta tendo em conta uma escala de 1 a 4 em que, 1 – muito pouco; 2 – pouco; 3 – suficiente e 4 – muito

1

2

3

4

ANEXO 0

Notas de campo 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

13/01/2025

HGP 6ºA - NC1

- A turma é composta por 24 alunos, sendo que 8 alunos têm o Português como língua não materna e 1 com medidas RTP (Relatório técnico-pedagógico). Um dos alunos vai mudar de currículo no próximo semestre;
- Uma das alunas foi dispensada antes do teste ser iniciado, pois entrou recentemente na escola e não fala nem percebe o português.
- O início foi marcado por um grande alvoroço e a professora esteve a pedir para separarem as mesas e a reorganizar os lugares de alguns alunos;
- Esta aula foi destinada à realização do teste de avaliação;
- Há bastantes alunos a usar o telemóvel como auxiliar de tradução. Parecem já estar familiarizados com este processo pois já o fazem autonomamente;
- Após a entrega dos mesmos, a professora disse que não o iria ler em voz alta e informou-os de que quando tivessem alguma dúvida colocavam o braço no ar e ela esclarecia;
- Pouco tempo depois de iniciarem um dos alunos entregou logo o teste, perante o qual a professora comentou “bastante cedo”;
- Dois alunos entregaram o teste incompleto e a professora mandou acabarem de o fazer;
- Enquanto os restantes alunos acabavam de resolver o teste, havia um ruído de fundo pela conversa e brincadeira dos colegas que já tinham acabado;
- Para estes colegas, a professora pediu que continuassem a ler o manual a partir de onde tinham ficado na última aula. Um dos alunos disse que não tinha trazido o manual;
- Numa das paredes da sala (ao fundo da mesma), existem 2 *placards*, sendo que num deles estão afixados textos e desenhos relacionados com a Marquesa de Alorna e, no outro, um mapa mundo, com as várias bandeiras do mundo e o nome da escola escrito em diferentes línguas;
- Iniciou-se a apresentação dos alunos, não sendo possível terminar uma vez que tocou logo a seguir. Só o fizeram os alunos que estão na fila de mesas de trás;

- Os alunos falavam uns por cima dos outros, tornando-se difícil ouvir quem estava a falar.

HGP 6°C - NC2

- Alguns alunos desta turma estão a faltar;
- Uma aluna foi escrever a lição (45) ao quadro, incluindo o número da mesma, a data e o sumário, que neste caso foi a interpretação de um esquema e uma ficha de autoavaliação). A professora ditava e a aluna escrevia. Enquanto isso, os restantes alunos iam copiando do quadro para o caderno;
- Apenas 1 aluno pôs o braço no ar para intervir;
- A professora ligou o projetor e projetou uma página do manual com exercícios e alguns alunos, sem a docente dizer nada, abriram logo o manual;
- A professora foi-lhes fazendo questões sobre o que tinham dado na aula anterior, de maneira a fazer revisão da matéria;
- Analisaram o esquema de sistematização da matéria projetado e depois completaram-no individualmente como tarefa. Esta foi feita praticamente toda em silêncio;
- Dois dos alunos tem um trabalho diferente, sendo que a professora lhes deu uma ficha de trabalho diferente da matéria abordada;
- Para corrigir o esquema, alguns alunos foram escrever as respostas ao quadro. Um pequeno número de alunos copiou a resolução do quadro sem as ter feito;
- Pouco antes de tocar já havia alunos (2) a preparar-se para sair, enquanto a professora ainda falava;
- Após o toque, os alunos levantaram-se para sair mesmo enquanto a professora falava.
- A aula terminou com a professora a dizer que levavam trabalho para casa e a anotá-lo no quadro.

PT 6°C - NC3

- Uma das alunas escreve o sumário no quadro: Correção do tpc. Ordenação de diferentes passagens da história do Ali Babá. Leitura do texto “Ali Babá e os

quarenta ladrões - Qassem, o irmão de Ali Babá”, no fim não foi possível efetuar este último ponto do sumário;

- O Ro é um aluno bastante irrequieto, que está sempre virado para trás a falar, chamar os colegas e importunar a colega de trás. Apesar da professora o chamar diversas vezes à atenção, este não consegue estar muito tempo sossegado;
- Enquanto a aluna está a escrever o sumário, os restantes colegas ajudam-na a escrever corretamente a palavra “Qassem”;
- A Mlfaz a apresentação do livro que leu para a turma: personagens, resumo, autor, ficha técnica e apreciação crítica. À medida que apresenta, a professora corrige alguns erros que se encontram em português do Brasil;
- A docente corrige o trabalho de casa (tpc) enviado na aula anterior e percebe que alguns dos alunos não o realizaram;
- Depois de corrigido o tpc, os alunos copiam para o caderno a definição do recurso expressivo de *Enumeração*;
- Para terminar a aula, os alunos fazem um exercício do manual, ordenação de três excertos, acontecimentos da história de Ali Babá. O mesmo é ainda corrigido com recurso ao áudio do manual e por é lançado um tpc para o dia seguinte: os alunos devem tentar antecipar o final da história de “Qassem, o irmão de Ali Babá”.

14/01/2025

PT 6°C - NC4

- Um aluno diferente vai ao quadro escrever o sumário: leitura e compreensão do texto “Ali Babá e os quarenta ladrões - Qassem, o irmão de Ali Babá”. A M.T. tem alguma dificuldade em escrever e a professora auxilia-a;
- A B.L. está deitada com a cabeça em cima da mesa, a docente chama-a à atenção, pede para abrir o livro e levantar-se, mas esta depressa volta ao mesmo registo;
- O tpc é corrigido e a professora percebe que a grande maioria dos alunos não fez o trabalho e repreende-os por isso;
- De seguida, os alunos vão lendo o texto à vez e respondem às perguntas de compreensão do texto no manual;
- O Rodrigo está muito irrequieto e perturba os colegas;

- A Beatriz passa toda a aula deitada com a cabeça na mesa, recusa-se a acompanhar a aula;
- Assim que a campainha toca, todos os alunos se levantam.

HGP 6°C - NC5

- Entraram na sala num grande alvoroço;
- A professora mandou copiar o sumário, mas eles reagiram como se não fosse algo que costumavam fazer;
- A professora esteve a anotar quem fez o trabalho de casa, perante o qual se verificou que vários não o fizeram;
- Procederam à correção do mesmo;
- A B.L., enquanto isso, estava a ler um livro;
- Após a correção, a professora deu ao I.C. e à B.L. uma ficha diferente para fazerem, perante o qual a aluna disse que não queria fazer, tendo de o fazer na mesma;
- Para a realização da questão-aula, os alunos separaram as mesas. Esta foi realizada em silêncio;
- Durante isso, a B.L. e o I.C. tinham uma ficha para recortarem os transportes (ligado à matéria abordada);
- Os alunos terminaram a ficha relativamente rápido. Esta era muito acessível;
- Passaram à resolução de uns exercícios do manual. Alguns alunos ficaram só na brincadeira;
- Como estava quase a tocar, uma aluna disse à professora que não valia a pena estar com pressa porque podia fazer com calma em casa;
- A professora informou que os que não acabassem agora na aula, teriam de o fazer em aula.

15/01/2025

HGP 6°C - NC6

- Entraram na sala agitados, mas dirigiram-se aos seus lugares e prepararam o material para iniciar a aula;

- Enquanto a professora fazia a chamada, os alunos estavam a falar por cima;
- A professora começou por dar a tarefa à B.L., enquanto os outros passavam o sumário do quadro;
- O I.C. não tem esta aula;
- A professora mandou o V.D. ir deitar a pastilha fora;
- Analisaram um gráfico referente à evolução da população portuguesa, perante o qual as questões que a professora ia fazendo, o L.S., a D.N. e a S.M. mostraram muito gosto por saber e respondiam corretamente às questões;
- A B.L. acabou a sua tarefa e a professora pediu-lhe para abrir o manual para seguir a matéria;
- O L.S. põe o braço no ar quando quer intervir;
- O D.F. não está a acompanhar a aula e, quando a professora lhe coloca uma questão, ele não responde corretamente.

16/01/2025

PT 6°C - NC7

- A professora escreveu o sumário da aula no quadro e os alunos copiaram-no para o caderno;
- A professora distribui duas folhas a cada aluno: (i) uma com uma ficha técnica simplificada sobre o livro que irão apresentar; (ii) um guião para a apresentação do mesmo;
- A professora informou que numa das aulas de português da próxima semana irão à biblioteca ouvir uns poemas de Luís de Camões. Informou que 4 alunos desta turma iriam ler uma estrofe. Em conjunto decidiram quem ia ler (o L.S., a S.M. e a Ml). Ofereceram-se logo três alunos. O quarto foi sugerido pelos colegas que disseram que leram bem (o L.F.);
- O L.S. disse que lia na altura, perante o qual a professora disse que convinha lerem antes para treinarem;
- A D.N. pôs o dedo no ar para falar e esperou que a professora lhe desse a palavra. Ela queria requisitar um livro na biblioteca e ele era para maior de 13 anos e

perguntou à professora como é que era possível, então, estar na biblioteca da escola;

- Os alunos visualizaram um vídeo sobre Ali Babá e os quarenta ladrões e fizeram algum burburinho e riso. A M.S. e a S.M. iam comentando o filme uma com a outra;
- Os alunos falam e comentam o filme entre si, fazendo piadas sobre o mesmo;
- A B.L. estava a fazer colagens enquanto viviam o vídeo;
- Após a visualização do mesmo, a professora colocou questões relativas ao que se tinha passado na história. A D.N. e a M.M. contaram muito bem a sequência da história;
- A professora faz diversas questões para os alunos pensarem e darem a sua opinião, relativamente às ações de Ali Babá;
- Depois do intervalo, a docente pergunta se os alunos conseguem encontrar diferenças entre a história que leram e o vídeo que viram;
- Como não puderam ir a biblioteca, como programado, fizeram, a pares, exercícios da gramática do manual (sobre a colocação do pronome pessoal);
- A B.L. está a pintar e a fazer desenhos;
- Os alunos trabalham a pares, mas é perceptível que não estão habituados a fazê-lo, além do grande burburinho, discutem pouco em grupo e alguns dos alunos não falam sequer com o par;
- O Ro.C., que estava a fazer par com a M.T., não quis trabalhar e ficou na brincadeira. A mesma pediu à professora para trabalhar com outro par;
- Procederam à correção do mesmo, na qual poucos pares respondiam;
- O V.C. e o D.F. brincam ao invés de realizarem o trabalho;
- Durante a correção dos exercícios no quadro a M.M. esteve no telemóvel;
- Tocou enquanto estavam a trabalhar, mas mal ouviram o sino gritaram “yey” e levantaram, perante o qual a professora mandou sentar porque ainda ia mandar o trabalho de casa, anotando-o no quadro. Foram poucos os que o anotaram.

- Acabaram as apresentações dos alunos. Inicialmente havia alunos a falar por cima dos outros, mas, após chamarmos à atenção, fizeram silêncio para se conseguirem ouvir;
- Dois alunos começaram por dizer que o que mais gostava de fazer era “nada”;
- Abriram o manual para dar início à matéria (cabralismo VS miguelismo). À medida que a professora ia contando os acontecimentos, ia fazendo questões, perante as quais Car respondia com entusiasmo e corretamente, mostrava gostar de história;
- O P.P. vira-se muito para trás para falar com o colega;
- A M.R., G e L falavam entre elas
- A professora faz um esquema como forma de revisão para os alunos passarem para o caderno. Alguns alunos demonstram não gostar muito de o passar.
- Enquanto passam do quadro, fazem menos barulho, mas atentos, pois continuam a responder às questões que a professora vai fazendo;
- Os alunos são bastante participativos e respondem de forma sistemática às perguntas da docente;
- O V está sentado numa mesa distanciada das restantes (à frente);
- A M.R. e a G estão a rir-se de piadas entre elas;
- O F.N. está quase a dormir, encontrando a cabeça na secretária;
- Enquanto a professora apagava o quadro, o P.P. foi ao telemóvel;
- Visualizaram um vídeo sobre a temática. Inicialmente estavam a fazer muito barulho, mas depois silenciaram;

17/01/2025

HGP 6ºA - NC9

- Entraram na sala um bocado agitados e a professora chamou à atenção para não trancarem a porta da sala (algo que, ultimamente, tem ocorrido e do qual alguns professores se têm queixado), porque se um dia alguém se sentir mal não têm como sair dali;
- Copiaram o sumário do quadro;

- A professora colocou questões aos alunos sobre o que tinham abordado na aula passada. Poucos foram os alunos que responderam corretamente;
- A professora perguntou ao VI o que é que significava “resistência”, sendo que este não conseguiu responder. O Carlos respondeu corretamente;
- Para lerem o texto da página do manual, a professora pediu ao F.N. e à X para usarem o telemóvel como forma de o traduzir;
- A professora perguntou aos alunos qual era a estratégia dos liberais. Para tal, mandou ler o texto do manual. Enquanto o liam, estavam em silêncio. Vários disseram que sabiam, mas não conseguiam explicar;
- A propósito das batalhas, um dos alunos, entusiasmado, referiu que “isto parecia um filme”;
- Enquanto visualizavam um vídeo sobre a matéria, alguns alunos falavam por cima, havendo, por isso, um burburinho;
- A professora disse à turma que o Car lhe tinha sugerido fazerem um exercício “muito bom”, perante o qual vários alunos disseram logo “é um Kahoot!”, mostrando-se muito entusiasmados. No entanto, não era esse o exercício;
- A professora pediu à G que ajudasse o F.N. porque este precisava muito;
- Enquanto faziam os exercícios, iam falando uns com os outros. O VI, O e o V.S. estavam na brincadeira em vez de trabalharem.

20/01/2025

HGP 6ºA - NC10

- Entraram na sala relativamente calmos e dirigiram-se aos seus lugares para escrever o sumário (correção dos exercícios da aula passada e entrega e correção dos testes);
- Faltam seis alunos;
- A professora entrega os testes e afirma que o estudo dos alunos compensou, felicitando-os;
- O VI e o F.N. falam em russo um com o outro;
- Fizeram a correção do teste. A professora ia escrevendo a resolução no quadro, sendo que neste havia a correção do teste adaptado e do não adaptado;

- A M.R., a L e a Cat comentavam entre si as respostas que escreveram no seu teste;
- Durante a correção não houve silêncio, pois os alunos falavam entre si;
- Durante a correção, o F.N. estava a fazer desenhos;
- Os alunos vão dando resposta às perguntas do teste, enquanto a professora as escreve no quadro;
- O Car comentou com o P.P. que estudou tudo na sexta e conseguiu acertar tudo;
- A professora reforça que os alunos devem passar as correções para o caderno. No entanto, quando a mesma apaga o quadro, a Ay pergunta para as colegas “Era para passar para o caderno?”;
- Alguns alunos não passam a correção para o caderno;
- O Vl, uns minutos antes do final da aula, começou a arrumar, perante o qual o P.P. disse-lhe que não era para o fazer, mas este levantou-se na mesma e continuou a fazê-lo;
- O P.P. usou o telemóvel para a contagem decrescente para o toque;

HGP 6°C - NC11

- Entraram numa grande agitação e a professora chamou a atenção para isso;
- Alguns alunos estavam entusiasmados com a possibilidade da professora poder entregar os testes;
- A professora perguntou o que é que estiveram a ver na última, perante o qual o L.S. respondeu logo corretamente;
- A professora faz um esquema no quadro para resumir a matéria anterior e vai fazendo perguntas aos alunos como forma de construção do esquema. O L.S. e o V.C. destacaram-se por responder corretamente e pelo seu interesse na matéria;
- A M.S. tentava, sem a professora ver, tirar comida da sua mochila;
- O D.F. não passa nada do quadro e vai tentando manter conversa com colegas;
- A docente continua a sistematizar a matéria abordada no quadro seguinte;
- Alguns alunos não respondem às questões da professora, pois estão a copiar o que está no quadro;
- A B.L., que pediu à professora no início da aula para ir à casa de banho, entrou na brincadeira, distraíndo alguns dos colegas;

- O I.C., como não consegue ler nem escrever, encontra-se sentado, em silêncio e sem fazer nada;
- A B.L. está a ler um livro;
- A professora termina o esquema sozinha, enquanto os alunos passam para o caderno;
- O D.F. vai passando papelinhos para a M.S., S.L. e o L.F., enquanto a professora vai iniciando a matéria nova;
- A professora usa uma tabela do manual para dar a matéria. Porém, alguns alunos não tem o livro aberto, abrindo-o só quando a professora chama a atenção;
- O D.F. vai falando com as colegas e faz perguntas nada relacionadas com a aula;
- O Ro.C. vai tentando falar com as colegas de trás, mas estas não lhe dão conversa. Apesar de não falar é lhe difícil ficar quieto;
- A B.L. põe o braço no ar para falar com a professora;
- A professora pretendia mostrar um vídeo, mas o som não estava a dar. Perante isso, os alunos agitaram-se e começaram a falar uns com os outros;
- A professora pede para os alunos fazerem a pares o exercício 3 da página 19 das atividades finais do manual, chamando a atenção para o facto de ser preciso passarem a tabela para o caderno, porque no manual não há espaço para escreverem tudo o que tem para escrever;
- O D.F. em vez de começar a fazer conversa e brinca com os colegas;
- A B.L. e o I.C. fazem uma ficha diferente da dos colegas;
- O Ro.C. fica na brincadeira em vez de fazer com a M.T., perante o qual ela desiste acabando por fazer com os colegas de trás;
- O V.D. também não faz os exercícios;
- O L.S. e o V.C., a S.M. e a Ml, a D.N. e a F.P. e a M.M. e o C.E. estão a fazer exercício em silêncio;
- A professora informou que o exercício ficava para eles acabarem em casa.

PT 6°C - NC12

- A professora escreve o sumário: apresentações de livros e gramática: ficha de trabalho sobre a classe dos pronomes, e os alunos copiam para o caderno;

- O L.S. faz a sua apresentação de cidadania sobre os “Direitos Humanos: um direito de todos!” e o V.C. ficou a passar os slides;
- A M.T. comentou no final da apresentação “que rápido”, ao qual o L.S. respondeu que “era para despachar”.
- A apresentação do L.S. foi curta e os alunos fizeram algumas sugestões a pedido da professora. Um dos alunos refere que faltava o índice;
- De seguida, o L.S. faz outra apresentação, agora para a disciplina de português, apresenta o seu livro “Família Totó” de Davis Walliams. As cores das letras no *PowerPoint* não permitem ler aquilo que está escrito. Num dos slides, refere um “magamarte” e explica o conceito à turma. No fim explica a sua opinião sobre o livro, sem ter nada escrito no slide, tendo um discurso fluído e coerente;
- Antes da apresentação do L.S., a professora alerta a turma para o facto de querer que mais alunos apresentem o seu livro;
- A próxima aluna a apresentar é a S.M. e esta faz uma apresentação sobre o seu livro “Spy X Family” de Tatsuya Endo;
- Durante a apresentação da S.M., o D.F. ia fazendo algumas piadas;
- Em ambas as apresentações, os alunos leem rigorosamente aquilo que está no *PowerPoint*;
- A professora questiona os alunos se querem fazer alguma pergunta, perante o qual o L.S. é o único que o faz;
- A F.P. e o D.F. não fizeram o trabalho de casa;
- Os alunos corrigem os trabalhos de casa e vai ao quadro um aluno de cada vez resolver uma das alíneas;
- O Ro.C. só tem em cima da mesa o dossiê fechado e a professora chama-o à atenção para tal;
- Durante a correção, os alunos revelam dificuldades nas subclasses dos pronomes;
- A meio da correção a M.S. pergunta à professora em que página é que estão os exercícios que estão a ser corrigidos;
- O D.F. mostra-se particularmente irrequieto e brinca com uma tesoura ao invés de prestar atenção aos exercícios. Mesmo depois de repreendido continua a fazê-lo;
- A B.L. está a desenhar durante a correção;

- A M.M. e o L.F. estão numa pequena guerra, saudável, para ver quem vai ao quadro resolver a última alínea;
- Nas várias vezes que a professora chama à atenção o D.F., este responde-lhe sempre de uma maneira pouco delicada;
- A professora distribui uma ficha de trabalho sobre os pronomes, perante o qual a S.M. questiona se “conta para a nota”, mostrando uma certa aflição;
- Durante a resolução da ficha, O L.S. pergunta o que é que são “subclasses”;

21/01/2025

PT 6°C - NC13

- Entraram um bocado agitados e dirigiram-se às suas mesas;
- Enquanto a professora escrevia o sumário no quadro, a maioria dos alunos estava na conversa;
- O Ri.C. disse à professora que não tinha trazido o estojo e um colega emprestou-lhe uma;
- A M.T. tem uma professora ao seu lado a apoiá-la;
- Na correção da ficha dos pronomes, realizada na aula passada, o L.F. foi escrever ao quadro a resposta à primeira pergunta e selecionou um determinante como sendo um pronome;
- A M.M. também selecionou um determinante como sendo um pronome;
- Durante a correção, o D.F. e o Ro.C. não estavam com atenção. O D.F. brinca com a tesoura à semelhança da aula passada;
- A professora viu a ficha da F.P. e chamou à atenção para o facto de ela não estar a corrigir;
- A S.M., a M.S. e a Ml conversam com alguma regularidade;
- O L.S., com as suas intervenções, mostra já ter compreendido bem a diferença entre o determinante e o pronome;
- A M.S. vira-se muitas vezes para trás para falar com os colegas;
- A professora que está a apoiar a M.T., chama à atenção o D.F., retirando-lhe a tesoura com que ele estava a brincar;

- Durante a realização dos exercícios da ficha, a B.L. fazia desenhos e, às vezes, ficava parada a olhar para o lado;
- Como o L.S. estava sempre a responder, a professora pediu-lhe que agora deixasse que fossem os colegas a responder. Este baixou a cabeça e aceitou;
- A professora informou-os do trabalho de casa, perante o qual nem todos anotaram;
- Mal tocou os alunos levantaram-se para sair e a professora chamou à atenção.

PT 6ºA -NC14

- A M.R., L e Cat entraram e juntaram três mesas para ficarem juntas e a professora disse logo que não porque iam fazer teste, perante o qual vários alunos reclamaram dizendo que não tinham estudado;
- Os alunos de PLNM regressaram à sala e disseram que não iriam ter aula, assim a professora dispensou-os e os restantes colegas protestaram porque “é injusto”;
- Nesta disciplina, são apenas 17 alunos, pois os restantes vão para a aula de PLNM. Porém, estes não tiveram essa aula porque o professor faltou;
- Durante a realização do teste, estavam em silêncio;
- Após o teste, foram ao intervalo;
- Na segunda parte da aula, uma professora estava a fazer coadjuvação;
- A professora perguntou em que capítulo ficaram na última vez que leram e os alunos disseram que não tinham a certeza, dizendo “acho que no 17 ou 18”;
- O P.P. estava a falar por cima da professora e a mesma chamou à atenção para o facto de este aluno se estar a portar mal nos últimos dias, pois tem recebido muitas queixas;
- O P.P. queixou-se à professora que o D.S. lhe deu uma bofetada na cara, perante o qual este afirmou que o outro também lhe tinha dado. deste modo, a professora reforçou a ideia de que, com tanta maldade e guerra que há no mundo, aqui deviam ser uma família;
- A professora que estava a fazer coadjuvação foi, com o apoio da M.R., buscar os livros *O Pedro Alecrim* para todos os alunos da turma;
- A professora pediu à Ch para vir ler cá a frente, perante o qual esta disse logo que não queria, mostrando-se envergonhada. A professora motivou-a e ela veio;

- Ao início a Ch leu num tom mais baixo, mas, depois, com mais confiança, leu mais alto. Às vezes, não lê as últimas sílabas das palavras. Respeita as pausas do texto;
- O P.P. perguntou à professora se não ia ler mais ninguém, perante o qual a mesma lhe disse para ir ler. O aluno disse que não queria, acabando por ir outro colega;
- O D.E. continuou a ler. Lê com algumas pausas, mas com entoação;
- Durante as várias leituras alguns alunos riem-se de partes das leituras dos colegas;
- Depois do D.E., foi o P.P. a ler;
- O P.P. lê num tom audível. De uma forma geral, lê fluentemente. Só em palavras maiores lê mais devagar. Só lê com expressividade nos diálogos. Não respeita as pausas dos pontos finais;
- Depois do P.P., foi a Y a ler. Lê num tom bastante baixo e com algumas pausas;
- Enquanto os restantes colegas liam, a Ch está a pintar;
- De seguida, a professora pediu ao Car para ler, mas este não sabia onde se parou a história, mostrando que não a estava a acompanhar. Perante isto, a professora pediu ao V.S. para ler;
- O V.S. lê num tom bastante baixo, mas fluentemente;
- Depois foi a M.R. a ler. Lê num tom audível e fluentemente. Há alturas em que não articula muito bem as palavras. Não lê com expressividade;
- De seguida, foi a Ay a ler. Leu num tom audível e com algumas pausas. Não lê com expressividade;
- Depois foi o Car a ler. Leu num tom audível, mas com pouca fluência, lendo incorretamente algumas palavras;
- A professora perguntou aos alunos se sabiam o que é uma “remela”, perante o qual os alunos responderam que não e a mesma explicou-lhes;
- Após o Car foi a L a ler. Lê num tom audível, mas com muitas pausas, principalmente em palavras grandes; Em vez “número” leu “númaro”;
- Depois foi a Cat a ler. Leu num tom audível, fazendo apenas algumas pausas. Em vez de “búfalo”, leu “bufálo”. Não lê com muita fluência;
- Depois foi a P.J. a ler. Leu num tom audível, com pouca fluência e fazendo bastantes pausas;

- Pouco antes de tocar, alguns alunos começaram a arrumar as coisas.

HGP 6°C - SOBREPOSIÇÃO COM SEGUNDA AULA PT 6ºA -NC 15

- A M.M. escreve o sumário no quadro: continuação da aula anterior e a modernização das cidades;
- A M.S. diz palavrões antes e depois de entrar na sala de aula;
- A S.L. e a M.S. falam bastante durante a aula e a Mariana não toma atenção nem sabe o que é para fazer;
- O V.C. faz no quadro a correção dos exercícios da aula anterior, enquanto os colegas corrigem e copiam a mesma;
- O L.F. está atento a fazer os exercícios, enquanto ao redor dele, o D.F., a M.S. e a S.L. falam entre si;
- O Ro.C. está a brincar entusiasmado enquanto a professora explica a matéria, quando olha para ele, vê que tem uma bola de papel no olho e pergunta se este quer sair;
- A professora repreende o L.F. porque ele não passou a correção para o caderno;
- Os alunos só se acalmam quando veem o vídeo sobre a vida nas cidades;
- A docente para o vídeo e faz algumas questões aos alunos, estes discutem sobre a alimentação da época.

22/01/2025

HGP 6°C - NC16

- A professora dita o sumário: entrega e correção da questão aula e autoavaliação;
- A docente termina a matéria da modernização das cidades e faz algumas questões aos alunos, às quais quem responde praticamente sempre é o L.S., falando várias vezes na vez do colega;
- A professora entrega os testes e os alunos estão contentes com as notas, trocam respostas e veem os testes uns dos outros;
- O L.S. pergunta ao V.D. quanto é que ele teve e este responde “Bom” e os colegas felicitam-no;

- A docente faz a correção dos dois testes e pede aos alunos para irem respondendo enquanto a mesma escreve no quadro;
- A professora ouve as respostas de duas alunas e escolhe uma para ir ao quadro escrever a sua resposta por extenso no quadro;
- A S.L. lê uma frase, a pedido da professora, com muita dificuldade;
- A D.N. está a ler a sua resposta, mas não se consegue ouvir porque os colegas estão a fazer barulho, então a professora repreende-os;
- Os alunos preenchem a ficha de autoavaliação e a professora explica como devem fazê-lo, esclarecendo os conceitos que os alunos não conhecem, como “cooperação”;
- Depois do toque da campainha, a professora afirma que ninguém sai da sala até que todos acabem de preencher a ficha de autoavaliação.

PT 6°C - NC17

- Entraram calmos na sala e dirigiram-se às suas cadeiras;
- A docente escreve no quadro o sumário: Correção do tpc; Visionamento de um vídeo sobre a biografia de Camões; Autoavaliação e Atividade na Biblioteca “Ler Camões”;
- A professora perguntou aos alunos se já tinham acabado de fazer e corrigir a ficha dos pronomes, perante o qual o L.S. responde dizendo que era para acabar em casa;
- A docente entrega as fichas de autoavaliação aos alunos e explica como se deve proceder ao seu preenchimento;
- A S.L. e o L.F. falam um com o outro por cima da professora;
- O Ro.C. não para de brincar e desestabilizar os colegas;
- Enquanto os alunos fazem a autoavaliação, o D.F. e o Ro.C. estão na brincadeira;
- A D.N. apresenta o seu livro e a F.P. passa os slides. Apresenta num tom de voz baixo. Mostra estar à vontade, tendo um discurso articulado. Diz várias vezes “tipo” e “coisa”;
- Durante a apresentação da colega, o Ro.C. está desatento, olhando para vários sítios;

- O L.S., no final da apresentação, comenta dizendo que está muito boa e que ele gostou muito, mas que “editora” é com “e” e não com “i”;
- Enquanto a F.P. recolhe as folhas da autoavaliação, o D.F. está na conversa e na brincadeira e a J.N. está a fazer barulho com as canetas;
- A M.M. faz a apresentação do seu livro. Maioritariamente lê o que está escrito no *PowerPoint*. Só depois de dizer “obrigado e espero que tenham gostado” é que resume a história do livro;
- A professora chama à atenção que vão ter uma semana de férias e que devem aproveitar para ler, podendo ir requisitar à biblioteca da história;
- Enquanto os colegas treinavam a leitura das estrofes do soneto, o D.F. estava na brincadeira;
- No segundo tempo de aula, os alunos entraram numa grande agitação;
- Antes de saírem para a biblioteca, a professora alertou para o facto de que neste local não se fazia barulho.

HGP 6ºA - NC18

- A maioria dos alunos chegaram bastante atrasados, perante o qual a professora chamou à atenção;
- A professora alertou os alunos para as faltas de material;
- A professora faz uma questão aos alunos e só o P.P. é que responde, mostrando que os restantes alunos estavam desatentos, não acompanhando a matéria dada;
- Enquanto a professora está a falar, o V.I. e o O. estão a pintar e partilham os lápis entre eles;
- Quando a professora pede para os alunos lerem uma página do manual e responderem a algumas perguntas, o V.I. está em pé de um lado para o outro e demora a concentrar-se, até ir buscar o telemóvel para traduzir aquilo que escreve;
- Alguns alunos usam o telemóvel para traduzir o texto do manual;
- Durante a resolução dos exercícios, o O. estava a brincar com um balão;
- O V.S. escreveu “ouve” em vez de “houve”;
- A Ch estava a fazer uns exercícios diferentes dos que a professora pediu para fazer;

- Na correção, para dizer a resposta a uma pergunta, põe o braço no ar.

PT 6ºA - NC19

- Os alunos de PLNM não tiveram aula;
- Como iam acabar de ler *Pedro Alecrim*, foram fazê-lo na biblioteca da escola;
- A professora começou a ler. De seguida, leu o D.E. Leu para dentro, tornando-se difícil ouvir ao longe. Leu, também, com algumas pausas;
- Depois leu o P.P.. Leu com algumas pausas e sem expressividade;
- Depois leu a Cat, com fluência e expressividade;
- De seguida, leu a Vi. Leu com poucas pausas e com alguma expressividade;
- Depois, leu a P.J.. Leu num tom de voz baixo e com algumas pausas;
- De seguida, leu a Ay Leu num tom de voz audível e com fluência, fazendo apenas algumas pausas em palavras mais difíceis;
- Depois, leu a Ash. Inicialmente leu num tom de voz baixo, aumentando depois. Por vezes, “salta” as últimas sílabas das palavras; A M.R. e a Gpor vezes riam-se da leitura da colega;
- De seguida, leu a L. Lê num tom de voz audível, fazendo poucas pausas. Fê-lo com expressividade;
- Depois, leu a M.R. num tom de voz audível e com alguma expressividade;
- De seguida, leu a G.. Fê-lo num tom de voz audível, com expressividade e fluência;
- Depois, leu o V.S., num tom de voz audível e com algumas pausas. Por vezes, lê frases/ palavras diferentes do que está escrito no livro:
- Enquanto o colega lia, a M.R. falava com a colega do lado e ambas se riam;
- A professora alerta para o facto de eles terem de ler mais em casa, podendo requisitar livros na biblioteca da escola;
- A G, a L e a M.R. estão a falar, a brincar e a rir, enquanto os colegas lêem;
- Depois leu o S. Fê-lo num tom de voz audível e com fluência, tendo algumas dificuldades em certas palavras;
- Depois voltou a ler a G numa parte em que o Santiago tinha mais dificuldades. Na palavra “gorda”, leu “groda”. De seguida, voltou a ler o colega anterior;

- Lê de seguida o D.E., com alguma dificuldade;
- Acabaram de ler a obra;

HGP 6ºA - NC20

- Os alunos entraram agitados na sala;
- No lugar do V.S., não havia cadeira e este não quis ir buscar outra, preferindo ficar de joelhos, perante o qual a professora lhe disse para ir buscar uma;
- Os alunos queriam ir para a festa de final de semestre em vez de terem aulas, perante o qual a professora disse que o podiam fazer quando acabassem a matéria;
- A G não trouxe o manual;
- A M.R. e a Cat estão na conversa e na brincadeira durante a aula;
- Durante a explicação da matéria o VI estava muito desatento, não prestando atenção;
- Para os deixar ir à festa, a professora fez perguntas aos alunos sobre a matéria.
- A Ch disse que a “agricultura era pouca”, sendo o P.P. e o S a dizer o termo adequado.

03/02/2025

HGP 6ªA - NC21

- Entraram bastante calmos e tranquilos na sala, dirigindo-se às suas secretarias para escrever o sumário;
- Apesar de não terem a certeza, estavam ansiosos para fazer o *Kahoot*;
- Durante as revisões, estavam atentos e em silêncio, intervindo quando era suposto;
- Alguns alunos tiveram problemas de ligação à internet nos telemóveis, o que atrasou um pouco o processo;
- Apesar de a professora estagiária ter indicado o contrário, a Chr acabou por fazer sozinha;
- O D. E mudou de grupo;
- No final, quando viram a pontuação, o P. P disse logo que não era justo porque o par que ganhou lhes tinha copiado;

- A professora estagiária explicou então qual era a importância de realizar aquele jogo.

HGP 6°C - NC 22

- Entraram muito agitados na sala de aula;
- Durante as revisões, os alunos estiveram concentrados, em silêncio e a intervir quando era pretendido;
- O D. F estava sentado de lado e distraído. Quando a professora estagiária lhe fez uma questão relativa à matéria, foi apanhado de surpresa e, inicialmente, não conseguiu responder. Perante isto, a mesma disse-lhe para ler a página do manual e, com isso, conseguiu responder corretamente;
- A J. N sabia o que era o êxodo rural;
- Durante o *Kahoot*, o Ro. C estava muito exaltado e excitado;
- Poucos cumpriram a indicação dada em relação aos nomes que deviam colocar no *Kahoot*;
- Nem todos os grupos, antes de selecionar a resposta, falaram e decidiram entre si.

PT 6°C - NC 23

- A professora estagiária começa por apresentar aos alunos o livro do *Ulisses*, obra que irão começar a ler;
- Depois são revistos os elementos paratextuais e os alunos preenchem uma ficha com auxílio da docente, acerca dos elementos paratextuais presente no livro *Ulisses*;
- Quando terminada a tarefa, a professora estagiária pede aos alunos que abram o livro enquanto esta começa a ler no pouco tempo de aula que ainda resta.

04/02/2025

PT 6°C - NC 24

- Os alunos estavam um tanto agitados e ficaram contentes quando perceberam que iam trabalhar em grupo, no entanto começaram logo por pedir à professora estagiária para ficar com um ou outro colega;
- A B. L não queria fazer a atividade, mas depois de falarmos um pouco com ela, esta é inserida um grupo com duas colegas, Ml e D. N;
- Os alunos respondem quando solicitado às perguntas da professora estagiária;
- O V. C está distraído e fala muito.
- A professora estagiária define um tempo para os alunos treinarem a leitura e em grupo devem definir quem lê o que, tendo como referência que todos os elementos do grupo têm de ler;
- Para terminar a aula, o primeiro grupo lê a sua parte para os colegas.

PT 6ºA - NC25

- O S não queria ficar num grupo só com raparigas. Inicialmente, resolveu trabalhar sozinho e virado de costas para os colegas do grupo. Após várias insistências acabou por fazer um esforço para trabalhar em grupo;
- Alguns alunos mostraram relutância ao trabalho de grupo e aos próprios grupos;
- Depois de começarem o trabalho de grupo, a sala está tranquila e existe apenas um burburinho normal, pois os alunos comunicam entre si sobre o trabalho solicitado;
- Um dos grupos está com muita dificuldade em avançar e a professora estagiária, auxilia o grupo a continuar explicando pormenorizadamente o que foi pedido;
- Foi pedido ao M. P para ler o texto original e ele, por vergonha disse que não ia ler. Como estava perto da hora do intervalo, a professora decidiu que, enquanto alguém do grupo não lesse o texto ninguém saia da sala. Após a turma fazer uma pressão grande, o M. P leu, fazendo-o muito bem, apenas com alguma vergonha;
- Durante a avaliação das produções dos grupos pelos colegas, a própria turma, na determinação da avaliação, teve em conta a prestação do grupo na apresentação, dando importância ao desempenho/ trabalho de grupo;
- Durante a visualização do vídeo, o S estava a pintar na mesa e a professora tirou-lhe o lápis. No momento em que era para copiar a definição de paráfrase, insultou

o colega do lado dizendo-lhe que tinha roubado o seu lápis. Perante esta situação, a professora diz, em primeiro lugar, para pedir desculpa ao colega e, em segundo, relembrou-lhe a razão pela qual lhe tinha tirado o material. Perante isto, a professora cooperante mandou o aluno ir buscar um pano para limpar a mesa e, uma vez que não ia ter tempo para copiar a definição, copiava depois de tocar;

HGP 6°C - NC 26

- A professora estagiária inicia os novos conteúdos do segundo volume do manual de HGP;
- Antes de efetuar a explicação, diz aos alunos que irá distribuir o glossário da aula passada, explicando o que é um glossário e qual o seu objetivo;
- À medida que explica estes conteúdos realiza um esquema conceptual no quadro e os alunos perguntam se é para passar, ao qual esta responde que não;
- De seguida, a professora estagiária distribui o esquema conceptual que fez no quadro pelos alunos e pede que estes o colemb no caderno;
- A professora estagiária revê a matéria agora pedindo aos alunos que olhem para o seu esquema e respondam a algumas perguntas;
- Para terminar pede aos alunos que preencham uma pequena ficha questionário sobre o esquema conceptual.

05/02/2025

HGP 6°C - NC 27

- Os alunos entraram um bocadinho agitados, mas mal começaram a escrever o sumário ficaram mais calmos;
- O Ro. C chegou atrasado e, antes de entrar, pediu desculpa pelo atraso;
- Durante as revisões, a MI mostrou logo que se lembrava. Inicialmente, os alunos não se lembraram, mas, após olharem para o esquema conceptual que tinham colado, foram-se lembrado;
- A turma identificou logo o título do esquema distribuido;
- As intervenções da Débora evidenciaram um pensamento crítico já algo desenvolvido;

- Alguns alunos não trouxeram cola;
- Durante a aula, a Francisca pôs a carregar os seus phones;

06/02/2025

PT 6°C - NC 28

- A professora estagiária pediu aos alunos para copiarem o sumário e de seguida se juntarem nos grupos da aula passada;
- De seguida, dá-lhes 15 minutos para treinarem novamente a leitura, pedindo ao grupo que leu na aula passada para preparar uma recapitulação da história que leram;
- Os grupos funcionam muito bem, os colegas com mais dificuldades são ajudados pelos restantes colegas;
- Quando termina o tempo de treino de leitura, os grupos começam a ler. A professora estagiária faz pequenas pausas na leitura para fazer algumas questões e perguntar o significado de algumas palavras;
- A sala está em silêncio e a maioria dos alunos ouve atentamente os colegas;
- Depois do intervalo, o V. C puxa a cadeira do colega e quando a professora estagiária pede para que pare e conta até 3 este desrespeita-a;
- A leitura continua e os alunos estão calmos;

HGP 6°A - NC 29

- Os alunos entraram agitados na sala e demoraram a algum tempo a prepararem o material para trabalhar;
- Apenas alguns alunos conseguiram explicar o que deram na última aula;
- O V.S e o S estavam a discutir e, mesmo após as chamadas de atenção da professora estagiária, continuaram. Perante isto, o Vitor teve de mudar de lugar;
- O VI, sempre que consegue, vira-se para trás na brincadeira;
- O S está constantemente a fazer piadas e barulhos;
- O Car, S e P. P responderam logo à pergunta sobre o que eram “linhas férreas”;
- Durante a aula, o F. N e a Chr estava a desenhar;

- A propósito do telégrafo, a G, que tinha no diário dela, foi escrever ao quadro o nome dela em código morse. Os alunos ficaram de trazer para a próxima aula o seu nome neste código;
- Apesar da professora estagiária ter avisado várias vezes que não era para o fazer, a G copiou o esquema para o quadro;
- Enquanto colavam os esquemas no caderno, fizeram imenso barulho e atiravam papéis para o chão;
- O F. N e a Y usaram o telemóvel para traduzir o esquema e os textos do manual.

07/02/2025

PT 6ºA - NC 30

- Depois dos alunos passarem o sumário, a professora estagiária escreve no quadro uma frase e pede aos alunos para a parafrasear. Alguns alunos dizem que esta frase é muito complicada, mas apenas o fazem por preguiça, pois depois do tempo estipulado pela professora, os alunos participam e mostram-se interessados na procura de sinónimos que permitam parafrasear a frase;
- Alguns pares falam mais alto enquanto debatem as suas ideias, mas todos estão empenhados na realização da tarefa;
- Apesar de alguns alunos apresentarem muita relutância em trabalharem com os colegas, assim que começam a planificação do texto narrativo os alunos ficam automaticamente entusiasmados;
- O V. S, que não queria fazer par com a P. J, disse passado algum tempo à professora estagiária que afinal a Paula era um bom par e era bom trabalhar com ela;
- A M. R e a Cat dizem que o texto delas vai ser o melhor;
- O D. E apontou para o texto e perguntou à professora estagiária se a introdução é para copiar;
- O S está a ter um bom comportamento relativamente às outras aulas;
- A professora estagiária pediu à M. R e à Cat para mudarem de lugar para a frente, pois estas estavam a falar muito alto e a desestabilizar as colegas da frente;

- O grupo do Carlos, da Ashanti e da Vilian, estão a trabalhar muito bem, falam e discutem as suas ideias, sem perturbar os colegas;

HGP 6ºA - NC31

- A maioria dos alunos fez o trabalho de casa (D. E, S, P. P, Cat, V. S, F. N, VI, Car, Y, M. P foram os que não fizeram);
- Durante a aula, estavam a fazer muito barulho;
- O M. P e o S estão constantemente a intervir despropositadamente, pensando que teem muita piada;
- Após a visualização, o P. P, o V. S e o S responderam corretamente às perguntas que a professora estagiária colocou;
- O Car e o VI começaram a fazer a ficha apesar de a professora estagiária ter dito que ainda não era para começar;

10/02/2025

HGP 6ºA - NC32

- Entraram agitados na sala
- Ficaram contentes com o feedback que vinha nas fichas formativas corrigidas pelas professoras estagiárias;
- O S e o VI, de vez em quando, preferem ficar na brincadeira em vez de copiar o que está no quadro;
- O M. P estava sempre a comentar a letra dos colegas no quadro;
- O VI não soube dizer quem foi o ministro que mandou construir estradas, caminhos de ferro, pontes e túneis, perante o qual vários alunos puseram o braço no ar para responder;
- Depois de acabarem de passar, o P. P e o M. P faziam barulhos, incomodando os restantes colegas;
- O V. S estava a fazer o trabalho de casa de ciências.

HGP 6ºC - NC33

- Entraram bastante agitados na sala e demoraram mais tempo do que o costume a prepararem-se para trabalhar;
- A F. P e o D. F entraram a discutir e à luta, tendo sido chamados à atenção;
- A professora cooperante não conseguiu vir à aula e ficou a professora que, nesta aula, faz coadjuvação;
- O D. F e o Ri. C tentam sempre falar um com o outro;
- Os alunos ficaram admirados com o facto de a ficha não ter uma nota;
- O L. S perguntou se, atualmente, também era assim que se elegia os governantes;
- O Ro. C e o D. F estavam na brincadeira;
- A aula acabou mais cedo devido ao simulacro de incêndio.

PT 6°C - NC34

- Depois de escreverem o sumário, os alunos participam e respondem às questões da professora estagiária. Esta, revê com os alunos todas as passagens do livro *Ulisses* que já leram e os alunos mostram-se bastante participativos;
- Os alunos estão muito agitados quando se deslocam para os grupos;
- A professora já avisou o V. C diversas vezes sobre o seu comportamento;
- A turma está com dificuldade em manter o silêncio e prestar atenção à docente;
- O D. F não cumpre aquilo que a professora estagiária lhes pede;
- Depois de ser chamado diversas vezes, a professora estagiária pede ao V. C para se dirigir até ao exterior e fala com ele sobre o seu comportamento. Quando este regressa à sala a professora coloca-o afastado da colega M. M, com a qual estava a haver conflito.

11/02/2025

PT 6°C - NC35

- Os alunos voltam a agrupar-se e lêem as páginas que competem a cada um;
- A M. T alertou a professora que o livro, com que ficou, está todo riscado e a professora tem a intenção de falar com eles acerca da forma como se trata um livro e pedir aos alunos que apaguem os riscos que fizeram ao longo da leitura;
- O grupo do L. S revê toda a história e aventura pela qual Ulisses já passou;

- A professora estagiária pede a alguns alunos para explicarem uma das passagens que foi lida no momento e pelo menos três alunos a que esta pediu não souberam responder.

PT 6ºA - NC36 - SOBREPOSIÇÃO SEGUNDO TEMPO

- Muitos alunos chegam atrasados ou estão a faltar;
- Os alunos mostram-se descontentes e inquietos em continuar a escrita do texto;
- Existem muitos grupos incompletos e alguns alunos estão a concluir o texto sozinhos;
- Quando continuam a escrita, os alunos voltam a trabalhar muito bem e estão sossegados;
- Uma vez que o V. S está sozinho a cumprir a tarefa, a professora pede ao D. S (medidas PEI e RTP) que se junte com ele, pois este aluno tem sempre o primeiro tempo de português. Ao V. S agrada-lhe muito a ideia e diz que trabalha muito bem com o colega;
- A M. R ficou amuada por ter recebido um recado da diretora de turma durante o intervalo;
- O V. S foi o primeiro a acabar de reescrever o texto e foi pensando numa maneira de parafrasear a frase do dia;
- No segundo tempo da aula, o D. S foi ter o apoio;
- O Vítor estava com vergonha ao início para ler. Começou por ler baixinho, mas, há medida que ia ganhando confiança, foi aumentando o volume;
- Enquanto os colegas liam, o S e ia comentando;
- O P. P, ao ler o texto, tinha dificuldade em perceber a sua própria letra;
- A Leah também tinha muita dificuldade em perceber a sua própria letra.

HGP 6ºC - NC37 - SOBREPOSIÇÃO

- Os alunos estão calmos e durante a correção da ficha formativa, grande parte da turma participa e mostra interesse em perceber ou explicar aos colegas a resposta correta;

- Depois da correção, a professora estagiária pede aos alunos que façam uma revisão oral dos conteúdos dados anteriormente e estes tiram dúvidas e questionam a docente sobre algumas das decisões que Portugal fez na segunda metade do século XIX;
- O L. S pergunta à professora porque é que os portugueses não queriam ir para a guerra com os ingleses e diz que não consegue perceber a decisão deles. A professora explica-lhe que é difícil pormo-nos na situação deles e dos camponeses, pois viviam em condições miseráveis;
- Apesar da aula ter sido mais teórica e oral, devido às questões dos alunos, estes estavam bastante entusiasmados a tentar perceber todos os motivos que levaram à cedência de Portugal ao ultimato inglês.

12/02/2025

HGP 6°C - NC38

- No início da aula, a professora projetou um vídeo sobre o regicídio e a proclamação da república, o qual os alunos acharam muito interessante;
- Depois da visualização do vídeo, a professora questiona os alunos sobre o que viram e o que acham que pode ter acontecido, antes de explicar os conteúdos. Os alunos dizem o que pensam e a partir disso, a docente explica a matéria.
- A D. N diz uma curiosidade à turma sobre a revolta no Congo.

13/02/2025

PT 6°C - NC39

- Os alunos entraram algo agitados na sala devido à realização da prova que seria no próximo tempo. Estavam um bocadinho nervosos;
- Quando a professora estagiária entregou e explicou o trabalho de casa, os alunos inicialmente ficaram muito confusos;
- O V. C tentava realizar o trabalho de casa durante aula, mesmo sendo chamado à atenção pela professora estagiária;
- O Ro. C mostrou saber bastante sobre a história do Ulisses;
- A M. S, durante a aula, está constantemente a virar-se para trás para falar.

HGP 6ºA - NC40

- A maioria dos alunos chegou tarde e estavam muito agitados;
- Estão os alunos todos;
- Para cortar e colar o glossário entregue pela professora estagiária, vários alunos não tinham cola ou tesoura;
- O Vi soube dizer o tema do esquema;
- A Ay soube dizer que eram as crianças e as mulheres eram as que principalmente continuavam analfabetas;
- O Car disse logo que era isto era exploração infantil;
- Conseguiram ler o mapa na sua verticalidade;
- O Vi soube referir os aspetos do esquema que se referiam apenas às crianças;
- A L demorou algum tempo a identificar as medidas para defesa dos Direitos Humanos.

14/02/2025

PT 6ºA - NC41

- Muitos alunos chegam atrasados e demoram a sentar-se e fazer silêncio;
- O S faz uma paráfrase da frase escrita pela professora estagiária e de seguida a frase é discutida e melhorada em turma;
- A Ay diz que “as aulas” não é a mesma coisa que “a escola”, porque as aulas não incluem o recreio;
- O grupo da G, M. P e Chr lêem o texto que escreveram na aula passada e os colegas escutam em silêncio;
- A professora treina um exercício
- De seguida lê o grupo da Ash, Vi e Car, mas só a primeira aluna lê;
- Ao longo da leitura os colegas vão fazendo comentários e dizem que é uma história muito forte e de terror;

HGP 6ºA - NC42

- Entraram muito agitados na sala e alguns até a discutir;

- Quando começaram a escrever o sumário, acalmaram-se e, diferente do que é habitual, fizeram-no em silêncio;
- A professora estagiária colocou a questão que o S tinha feito no final da aula anterior e vários souberam responder corretamente;
- A maioria dos alunos conseguiram explicar o esquema conceptual corretamente;
- Sempre que queriam falar punham o braço no ar;
- Vários disseram logo que não encontravam a data;
- O O, sempre que conseguia, virava-se para trás para conversar;
- O P. P soube explicar o que é a malaposta;
- A Chr ficou amuada quando a professora estagiária deu a palavra à colega e não a ela.

17/02/2025

HGP 6ºA - NC42

- Entraram bastante calmos na sala;
- O M. P disse logo que tinha gostado muito da aula anterior;
- A M. R não se lembrava como se chamava a linha de tempo da aula passada, mas recordava-se das datas;
- O M. P, o D. E, o P. P, o V. S, o Car, a Ay, a Chr e a Ash respondiam com entusiasmo e corretamente às questões relativas aos conteúdos que já aprenderam;
- O D. E respondeu logo que era o êxodo rural, apesar de não dizer a palavra foneticamente correta;
- À exceção de alguns alunos, a maioria sabia o que era o litoral e o interior;
- Quando a professora estagiária perguntou quem é que queria começar a ler o esquema, a maioria dos alunos disse logo “eu” e pôs o braço no ar;
- O V. S disse que emigrar era viajar, perante o qual o M. Prespondeu logo corretamente, realçando que na emigração há uma saída que não é temporal (passa-se a viver noutra sítio) e quando visitamos é por um período limitado de tempo;
- Quando a professora estagiária foi ver, no final, os esquemas de cada um, o V. S e o Car não tinham preenchido tudo.

HGP 6°C - NC 43

- O Ro. C está muito agitado e a insistir em mudar o dossiê durante a aula;
- A M. T , a M. S e a D. N não tinham o esquema que começaram a trabalhar na aula anterior;
- O L. S e o V. C responderam corretamente à questão sobre o que era o regicídio.

PT 6°C - NC 44

- Alguns dos alunos não fizeram o trabalho de casa.
- A D. N vai à frente e lê o seu poema, diz que transmite as suas emoções sobre os momentos que já teve e tem saudades com as pessoas que gosta;
- O L. S lê um poema sobre o sonho e afirma que o escolheu porque sentiu que é calmo;
- O L. F diz que escolheu o poema porque gostou muito e fala sobre a amizade.

18/02/2025

PT 6°C - NC 45

PT 6°A - NC 46

- Alguns alunos chegam atrasados e a professora pede que voltem a sair e peçam se podem entrar;
- Antes de efetuar o laboratório gramatical, a docente escreve uma frase no quadro para que os alunos a possam parafrasear. De seguida, em conjunto trocam ideias e escrevem uma frase capaz de parafrasear a original;
- A professora distribui o laboratório gramatical e lê o texto em voz alta para que todos o possam ouvir e pede para que os alunos o leiam de seguida em silêncio;
- Depois, fazem em conjunto os exercícios;
- Vários alunos pedem para participar.

HGP 6°C – NC 47

- Os alunos iniciam os posters e a recolha de informação ;
- Discutem várias hipóteses de onde podem ir buscar a informação e muitos alunos perguntam se podem utilizar os esquemas conceptuais que já trabalhamos ;
- O aluno D.F pergunta : Professora podemos usar o esquema para rever a matéria com os nossos colegas, é mais fácil ;
- Depois de orientados na sua pesquisa, a aula gira em torno da recolha, análise de informação e organização do próprio poster de cada grupo ;
- Existem barulho na sala, próprio da natureza da tarefa, contudo a docente necessita de chamar alguns grupo à atenção, para que os restantes se consigam ouvir.

20/02/2025

PT 6°C - NC 49

- A professora entrega os trabalhos de casa pelos alunos e pede para que os tragam reescritos com as alterações de melhoria que esta fez;
- Os poemas vão ser lidos no segundo tempo da aula porque os alunos que ficaram encarregues por trazer o poema disseram que se esqueceram em casa, então vêm trazer-lhes;
- A professora pede que abram o livro e antes de iniciar a leitura faz um resumo / recapitulação em conjunto com os alunos sobre a história lida;
- A professora acaba de ler a última passagem e quando termina os alunos batem todos palmas;
- Muitos alunos participam e pedem para responder às perguntas que a professora faz;
- A docente distribui as fichas com as perguntas acerca da história do Ulisses e dá algum tempo para que os alunos terminem e depois fazem a correção em conjunto no quadro;
- O Ro. C lê o seu poema, curto, e diz que não sabe explicar porque o escolheu;
- A M. M não lê o seu poema porque se esqueceu em casa.

HGP 6ºA - NC 50

- Vários alunos chegaram depois do tempo;
- O P. P , o V. S e o D. S estavam especialmente agressivos;
- Durante a realização da ficha, vários alunos falavam, fazendo comentários e não deixando os outros concentrarem-se;
- A Chr e a M. R começaram a fazer juntas a ficha;
- O V. S tentava que o P. P lhe ajudasse com algumas respostas;
- Eles queriam muito fazer um *Kahoot*;
- A Fah, o VI e a Ay durante o vídeo estavam a desenhar.

21/02/2025

PT 6ºA - NC 51

- Os alunos estão agitados porque antes de entrarem na sala tocou o alarme de incêndio;
- A professora começa com uma frase e em conjunto os alunos tentam parafraseá-la;
- De seguida, a docente dá algum tempo aos alunos para que terminem o laboratório gramatical;
- O P. P está a desrespeitar a professora e esta chama-o à atenção;
- A professora tira uma dúvida a uma aluna sobre a flexão da pessoa, número e tempo e a maioria dos alunos participa nesta explicação;
- O P. P questiona a professora se o “vós” é mais formal e a docente e os alunos falam um pouco sobre isso e sobre as tendências de ouvirmos português do Brasil ou como se falava antigamente;
- A Chr diz que só trouxe um excerto da parte que mais gostou do poema e lê as “As naus de verde pinho” de Manuel Alegre. A Cristine tem alguma dificuldade em ler de forma perceptível;
- A Ay diz que o título do poema é Pontinho de Pedro Bandeira e diz que o escolheu porque o achou divertido;

- Como a turma não teve um bom comportamento durante a aula e não fizeram o que estava proposto, a professora diz que a ficha de trabalho fica para trabalho de casa.

HGP 6ºA - NC 52

- Os alunos efetuam uma prova nacional de HGP.

24/02/2025

HGP 6ºA - NC 53

- Entraram demasiado agitados na sala e alguns alunos demoraram muito tempo a abrir o caderno para copiar o sumário;
- Enquanto a Ash escrevia a resposta no quadro, o S e o P. P gozavam com a letra dela, perante o qual a M. R pediu para pararem de gozar;
- Quando a professora pediu ao P. P para ir escrever a resposta no quadro ele disse que não queria porque tinha uma letra feia;
- O M. P não realizou a ficha porque faltou à aula e, até a professora lhe chamar à atenção, não estava a copiar a correção do quadro;
- A M. R e a Chr estavam a brincar uma com a outra em vez de estarem atentas;
- O S fala constantemente sem pôr o braço no ar;
- O Car e o V. S falam constantemente entre eles;
- A Chr, a explicar o vídeo que viram na última aula, usou a palavra “bosta”;
- À exceção de alguns alunos, a maioria está constantemente a fazer piadas;
- Os alunos não sabiam o que era uma procissão, perante o qual lhes foi explicado e mostrado imagens;
- O P. P perguntou qual era a moeda do século XIX, perante o qual ficou acordado que ele ia procurar e trazia-nos a resposta na próxima aula.

HGP 6ºC - NC 54

- Temos um aluno novo na turma;
- Estavam a fazer demasiado barulho enquanto finalizavam os posters;
- O Ro. C estava muito agitado e constantemente na brincadeira ou na conversa;
- Durante as apresentações, o D. F estava sempre virado para trás.

PT 6°C - NC 55

- Os alunos participam entusiasmadamente no scape room;
- O V. D lê o poema duas vezes e explica o porquê de o ter escolhido
- A M. M escolhe um poema que os colegas gostam bastante porque fala sobre a vida;
- De seguida, os alunos respondem à ficha de verificação em silêncio.

25/02/2025

PT 6°C - NC 56

- A professora estagiária decide com os alunos quem trará o poema na próxima semana e de seguida pede para que os alunos acedam nos telemóveis ao mentimeter;
- Sem explicar o que é o mentimeter, a docente quer que os alunos vejam a sua resposta e o que gera no quadro. Os alunos perguntam se é como um kahoot ao qual a professora diz que não, que vamos ver uma chuva de ideias com as suas respostas;
- Os alunos estão entusiasmados com as palavras que se estão a gerar no quadro;
- Depois os alunos fazem a escrita criativa de um poema e muitos alunos geram ideias e poemas interessantes;
- Os alunos têm muita vergonha para começar a ler mas quando o começam a fazer percebem que fazem poemas muito bonitos.

PT 6°A - NC 57

- A professora pergunta quem é que fez o trabalho de casa e muitos alunos não o fizeram;
- Antes de jogarem ao detetive, a professora escreve a frase para que os alunos a possam parafrasear;
- A docente pede para a M. R ler o enunciado, mas antes tem de a interromper para chamar a atenção de alguns alunos que, com o seu comportamento, prejudicam o desempenho de alguns colegas;

- Os alunos trabalham em silêncio a resolver o caso, discutem hipóteses e realizam os exercícios.

HGP 6°C - NC 58

- A grande maioria dos alunos desloca-se até à biblioteca para realizar uma atividade, no entanto como esta é gravada quatro alunos não têm autorização para tal e ficam na sala com a professora, onde efetuam alguns exercícios de revisão do manual.

27/02/2025

PT 6°C - NC 59

- Quando entram na sala, a professora estagiária pergunta aos alunos quem trouxe o poema e a F. P afirma novamente não ter trazido o seu e a M. T não veio à aula;
- A docente diz à Francisca que não está bem o facto de ela nunca trazer os trabalhos de casa feitos, porque são uma forma de a ajudar visto que tem mais dificuldades e assim mostra que não tem interesse em melhorar;
- Os alunos que não vieram à aula passada devido ao torneio, estão agora a criar os seus poemas criativos e os restantes alunos estão já a copiá-los para o papel final e a criar o seu poema visual;
- Os alunos terminam esta tarefa no primeiro tempo da aula à exceção do Vânio, que tem 10 minutos para terminar devido ao seu comportamento;
- Na segunda parte da aula, os alunos realizam, a pares, uma ficha sobre os verbos, como revisão. A docente lê o texto antes de os alunos efetuarem a mesma;
- O Lourenço e o Alexandre, depois de terminarem a sua ficha, ajudam os colegas com mais dificuldades;
- Os alunos fazem a correção da ficha em conjunto e a professora percebe que os alunos não sabem identificar o pretérito dos verbos e dizem frequentemente passado.

HGP 6°A - NC 60

- O S e o M. P chegaram mais tarde que todos os restantes colegas;

- O V1 e o O, sempre que conseguiam, desenhavam e pintavam em vez de estarem atentos;
- Após a professora distribuir a ficha para realizarem a tarefa, o M. P disse que se recusava a fazer;
- O S teimava em não querer trabalhar com o colega;
- O V1 e o O enquanto realizam a tarefa, falam em russo.

06/03/2025

PT 6°C - NC 61

- Quando a professora estagiária afirmou que era preciso de ter em atenção as características específicas de um texto de opinião, o V. C disse logo que era escrito na 1ª pessoa do singular;
- Quando a professora estagiária perguntou o que era argumentar, a S. L disse que era dar a nossa opinião, perante o qual o Lourenço acrescentou que era dar as razões para a nossa opinião;
- A D. N perguntou se num texto de opinião não tínhamos de dar críticas construtivas;
- A D. N usou o adjetivo “louca” para caracterizar a ideia do rei Éolo de guardar todos os ventos violentos num saco.

HGP 6ºA - NC 62

- A professora prepara um conjunto de imagens e desconstrói-as com os alunos, de forma a que estes percebam e vejam a realidade do século XIX através de figuras da época;
- Os alunos estão bastante entusiasmados com as figuras, fazem diversas perguntas e participam ativamente durante a aula.

07/03/2025

PT 6ºA - NC 63

- A professora cooperante esteve a falar com os alunos sobre uma situação conflituosa que tinha ocorrido fora da aula com os alunos;

- O Car, a Fah e o S, que não tinham feito o trabalho de casa, responderam corretamente à primeira pergunta durante a correção;
- Durante a correção, a professora colocou uma questão e a M. R disse que não sabia e que não se lembrava do que falava o texto, perante o qual a professora estagiária chamou à atenção para a importância de reler o texto, mesmo não sendo dada a indicação pela docente;
- Quando a professora perguntou se alguém sabia o que era o complemento direto, o Diosil disse que era o da pergunta “o quê”, mas depois teve medo de responder.

HGP 6ºA - NC 64

- Para iniciar a aula e consolidar os conteúdos aprendidos sobre a sociedade do século XIX e a modernização das cidades, a professora realiza com os alunos dois mentimeter's, aos quais os alunos além de entusiasmados, são bastante participativos;
- Depois de efetuadas as nuvens de ideias, a docente questiona os alunos sobre algumas palavras estarem maiores do que outras e os alunos respondem corretamente. De seguida, pergunta se todos concordam com a definição das maiores palavras para o tema em questão e o porquê;
- Na continuação da aula, a docente continua a análise das imagens e os alunos participam bastante ao longo da mesma.

10/03/2025

HGP 6ºA - NC 65

- Os alunos estão bastantes agitados;
- Durante a aula o S fala mal com os colegas;
- A professora faz algumas trocas de lugares para os alunos preencherem o esquema conceptual e pede para que estes o façam com calma e lerem bem aquilo que pede, pois no esquema anterior os alunos fizeram à pressa;
- Os alunos efetuam o preenchimento do esquema e quando a outra docente corrige, depois de terminarem, percebe que os alunos continuam bastante desatentos e não concretizam a tarefa com sucesso;

- De seguida, a professora corrige o mesmo com os alunos e diz para tomarem muita atenção, no sentido de perceberem aquilo que não fizeram bem;
- A professora pergunta ainda se na próxima aula completassem de novo este mesmo esquema se o conseguiam fazer sem recurso ao manual e os alunos afirmam que sim. Desta forma, na próxima aula a professora pensa fazê-lo com os alunos.

HGP 6°C - NC 66

- A docente inicia os novos conteúdos sobre os novos símbolos e os alunos estão bastantes entusiasmados sobre a nova moeda e o hino;
- Os alunos estão em silêncio durante toda a aula, falando apenas quando necessário;
- Há medida que a professora questiona os alunos, os alunos respondem sempre, mas muitos alunos não falam por iniciativa própria;
- A M. S participa várias vezes, o que por norma não acontece por livre vontade;
- Depois de projetado um vídeo sobre as medidas sociais tomadas pelos governos republicanos, a professora pede para os alunos escreverem medidas que ouçam e quando termina o vídeo questiona os alunos sobre tal e muitos alunos pedem para participar, mostrando-se interessados.

PT 6°C - NC 67

- Entraram agitados na sala.
- O Ro. C está muito agitado;
- A S. M leu um poema sobre estudantes e lê-o com expressividade;
- A MI trouxe um poema de Fernando Pessoa e disse que o escolheu por falar da história do nosso país;
- Enquanto a professora estagiária falava com a B. L, a turma fazia muito barulho;
- O Ro. C e o V. C, durante o trabalho a pares, estiveram na brincadeira;

11/03/2025

PT 6°C - NC 68

- Os alunos realizaram a parte do teste relativa à composição;
- O L. S não veio ao testes;
- A F. P acabou muito rápido, mostrando falta de empenho;
- A S. L e o L. F estavam constantemente a tentar comunicar;
- O V. D só começou a escrever no final da aula, não terminando a tarefa;
- A J. N e o V. D perguntaram se podiam escrever o resumo da obra;
- O Ro. C só começou a escrever no final da aula;
- O Ri. C chamou muitas vezes a professora estagiária para pedir ajuda;
- O L. F e o D. F estavam a tentar comunicar bastantes vezes.

PT 6ºA - NC 69

- O S chegou bastante tarde, ficando a acabar de comer uma maçã à porta da sala;
- Alguns alunos entraram na sala a queixarem-se por haver teste;
- O M. P mudou de escola;
- O P. P e a G não vieram ao teste;
- A Cat perguntou à professora estagiária se havia problema em dizer no final da composição que tudo era um sonho.

HGP 6ºC - NC 70

- Os alunos estão bastantes agitados durante a aula;
- O V. C e o D. F insultam-se e a docente chama os dois à atenção diversas vezes, até pedir que vão lá fora respirar um pouco e quando estivessem mais calmos voltariam a entrar;
- Os alunos estavam a falar bastante alto e a professora teve de chamá-los diversas vezes à atenção. No entanto, estavam a trabalhar em grupo, o que é normal;
- Os alunos participaram quando solicitado e antes da aula terminar copiaram as respostas no esquema para serem corrigidas da aula seguinte.

12/03/2025

HGP 6ºC - NC 71

- Antes da correção propriamente dita, a professora pede para os alunos resumirem e explicarem ao L. S (que esteve doente), os novos conteúdos. Este percebe facilmente os mesmos e durante a restante aula participa voluntariamente;
- Os alunos estão calmos durante a correção do esquema da aula anterior e fazem diversas questões sobre a mesma, percebendo o porquê se algumas das suas escolhas estarem incorretas durante o preenchimento do esquema;
- Depois de corrigido o esquema, a docente projeta uma ficha de revisões para o teste de HGP e realiza-o em conjunto com os alunos, tirando várias dúvidas aos mesmos;
- Em geral, os alunos sabem responder corretamente às questões e justificar as suas respostas ou o porquê de não serem as outras alíneas.

13/03/2025

PT 6°C - NC 72

- Os alunos efetuam o teste de compreensão oral e interpretação da leitura, estão em silêncio e muitos chamam a professora para os auxiliar em determinada questão;
- Alguns alunos acabam pouco depois do primeiro tempo e a docente pede para rerelem as suas respostas e as elaborarem;
- Depois de terminarem o teste, a professora pede aos alunos para dividirem o teste que efetuaram em conjunto na semana passada, tendo em conta a estrutura do texto de opinião.

HGP 6ºA - NC 73

14/03/2025

PT/HGP 6ºA - NC 74

- Os alunos vão a uma visita de estudo à escola Pedro Arrupe para visualizar um teatro sobre as aventuras de Ulisses.

17/03/2025

HGP 6ºA - NC 75

- Os alunos estão bastante agitados e a professora diz que têm de se acalmar para começar a aula;
- Durante a aula, a docente questiona os alunos sobre a matéria dada na aula anterior e muitos alunos respondem com recurso ao esquema;
- De seguida, são projetados dois vídeos que vão sendo pausados e feitas perguntas acerca dos mesmos aos alunos. Estes respondem corretamente e a docente faz questão que entendam as ligações existentes entre a Conferência de Berlim e o Ultimato Inglês;
- A professora escreve alguns tópicos sobre os conteúdos abordados, como forma de resumo.

HGP 6ºC - NC 76

- O V. C não se lembrava que era dia de teste;
- Os alunos tentavam falar entre si sempre que podiam;

PT 6ºC - NC 77

- O V. C entrou na sala a perguntar se podiam fazer um *Kahoot!*;
- A J. N esqueceu-se de trazer o poema;
- A F. P não treinou a leitura do poema em casa;
- O C. E trouxe um poema de Fernando Pessoa;
- O A. R deu uma boa justificação para a escolha do seu poema;
- A J. N não sabia que o manual tinha, no final, uma parte de gramática, à qual poderiam recorrer caso necessitasse;
- A M. M tinha a certeza se a 1ª pessoa do singular era eu e ainda usa o termo “passado” para se referir ao pretérito perfeito;
- Durante a correção, o L. S e o C. E falavam entre si;
- Durante a correção, o Ri. C estava a brincar com a cola;
- A M. S sempre que conseguia, virava-se para trás.

18/03/2025

PT 6°C - NC 78

- Ao contrário do planeado, os alunos já não tiveram uma atividade na biblioteca;
- Os alunos queriam muito receber os testes;
- O L. S disse que as únicas funções sintáticas eram o sujeito e o predicado;
- Os alunos souberam dizer a que perguntas respondem o complemento direto e indireto;
- Ficaram muito entusiasmados quando se falou na festa da última aula (5ª feira);
- A B. L estava com muito sono durante a aula;
- A turma decidiu que ia a MI representar a turma no saltinho de leitura;

PT 6ºA - NC 79

- A G foi fazer o teste de avaliação;
- O V. S criticou os comentários escritos pela professora estagiária no teste;
- A Chr escreveu um texto em casa e entregou-o à professora estagiária;
- O Car e o V. S, sempre que podiam, conversavam um com o outro.

HGP 6°C - NC 80

- Entraram algo agitados na sala;
- O Ro. C disse que estava com muita preguiça e não quis trabalhar;
- O V. C estava chateado com alguma coisa e não quis trabalhar;
- O grupo do D. F, M.M, I. C e Ri. C estavam na brincadeira e, por isso, demoraram mais tempo a avançar com o trabalho.

19/03/2025

HGP 6°C -NC 81

20/03/2025

PT 6°C - NC 82

- O Ri. C, D. F e J não trouxeram o poema;
- Os alunos estavam entusiasmados para jogar;

- Durante os jogos, houve muito barulho, impedindo que se ouvissem uns aos outros;
- Momentos em que era exigida criatividade, os alunos tinham imensa dificuldade em eleger o que fazer.

HGP 6ºA - NC 83

21/03/2025

PT 6ºA - NC 84

- A Cat deu uma explicação estruturada para a escolha do poema;
- A G não trouxe o poema;
- Quando a professora estagiária informou de que iam fazer uma tarefa de escrita criativa, os alunos começaram a criticar. Após a explicação, já comentaram que era fácil;
- A aluna nova estava lá em baixo a dizer que não queria vir para a aula;
- O Car dizia que a sua mente não estava a trabalhar hoje;
- Os alunos entenderam rapidamente o que era para fazer;
- A G e o D. E estavam muito participativos;
- Os alunos não souberam dizer o que são “elementos paratextuais” de um livro;
- Os alunos já tinham lido uma parte da obra.

HGP 6ºA - NC 85

- Os alunos terminaram a construção do esquema conceptual.