

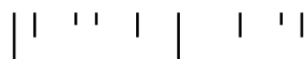


DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO
HISTÓRICO COM ALUNOS DO 2.º CEB:
CONTRIBUTOS DA IMAGINAÇÃO E EMPATIA
HISTÓRICAS

Beatriz Luvumba

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

2023-2024



DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO COM ALUNOS DO 2.º CEB: CONTRIBUTOS DA IMAGINAÇÃO E EMPATIA HISTÓRICAS

Beatriz Luvumba

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: Maria João Hortas
Coorientador: Alfredo Gomes Dias

Júri

Presidente: Carlos Pires
Arguente: Jordi Castellví Mata
Orientador: Maria João Hortas

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| | ' ' | | ' ' |

Começo este trabalho por expressar a minha gratidão à Professora Doutora Maria João Hortas, pois sem a sua ajuda este documento nunca teria sido escrito. O seu cuidado, a sua atenção, o seu pragmatismo, a sua sinceridade, conduziram-me nestes meses de estágio. Obrigada por me ter escutado, por me ter defendido, por me ter corrigido. O produto final é tanto meu como seu. Estendo as minhas palavras de apreço, ao Professor Doutor Alfredo Gomes Dias, pois o seu olhar analítico, as suas questões desafiadoras e os seus incansáveis contributos, guiaram-me por novas descobertas no âmbito da História.

Quero, de uma maneira especial, agradecer aos meus dois primeiros professores que me ensinaram que esta profissão não se resume a transmitir conteúdo, mas também a questioná-lo, transformá-lo e vivê-lo. Não poderia ter tido melhores exemplos para me comprovarem que esta profissão requer um espírito constante de compreensão, de escuta ativa, de dedicação, de bondade incansável. Mostraram-me que o ensino não se confina à sala de aula, mas estende-se até aos contornos da vida de cada um dos nossos alunos. Obrigada mãe e pai, por me terem educado a saber, com um espírito crítico, e a ser, com coração humano.

Estendo, igualmente, a minha gratidão à minha companheira de viagem, que, desde o primeiro dia até agora, tem sido para mim o maior apoio. Obrigada por me ouvires, por me aconselhares, por me amparares, por rires comigo, por responderes às minhas perguntas inusitadas... Acima de tudo, sou feliz porque pude crescer com um exemplo incrível que cooperou na formação da pessoa que sou hoje. Minha querida irmã, eu não seria nada sem ti.

Por que importa dar honra a quem a merece, sou grata por ti, minha querida prima Débora, porque estiveste sempre aqui. A tua irmandade tem sido uma das constantes na minha vida. Como amiga preciosa pude sempre contar contigo, Melissa, – acredito que não há distância possível que supere a grandeza daquilo que nos une – também, contigo, Sónia – independentemente das circunstâncias, estiveste ao meu lado - e contigo, Susana, – as tuas palavras sábias foram fundamentais.

Na minha vida académica pude encontrar pequenos faróis que me guiaram neste percurso desafiador. Obrigada, Beatriz Lima, porque desde a primeira vez que me agarraste a mão, não me deixaste sozinha. Obrigada, Carolina Rodrigues, porque o teu sorriso e o teu riso foram muitas vezes a luz e música dos meus dias. Obrigada, Rita,

porque o teu sentido de humor e a tua leveza, deram uma outra cor aos momentos cinzentos. Obrigada, Carolina Vila Verde, pelo teu amor hospitaleiro que me recebeu como eu sou.

Sou muito grata por ti, Débora Nunes, porque numa viagem de transportes passaste de colega a amiga. Obrigada pela tua honestidade, pela tua frontalidade, pelas tuas lágrimas, pelo teu riso, pelo teu humor, pelo teu apoio, pela tua vulnerabilidade. Abriste o teu coração, partilhaste a tua história, as tuas conquistas, as tuas dores, deixaste-me entrar e em ti encontrei um abrigo. Nos desafios deste curso, neste último ano em especial, foste a minha âncora.

À minha família e à minha igreja pois são o fundamento de quem eu sou.

Por último, mas em primeiro lugar, ao meu Deus, o autor da minha história que me deu o propósito de vida. Colocou em mim a convicção de que a minha missão é servir os outros, em humildade, não fazendo distinção entre pessoas. A minha rocha, o meu alicerce, a minha constante, a minha força e a minha alegria.

RESUMO

| " " | | " "

A realização do presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo de Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa. O mesmo contempla, numa primeira parte, uma reflexão crítica sobre as experiências de intervenção pedagógica supervisionada, nos 1.º e 2.º ciclos da escolaridade obrigatória.

A investigação, realizado na disciplina de HGP com alunos de 5.º ano, tem como problemática, *Uma abordagem de ensino que privilegie a imaginação e empatia históricas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico*. Da mesma emergiram três objetivos que orientaram o estudo, sendo estes: (i) analisar a capacidade de os alunos mobilizarem a imaginação e empatia históricas para analisarem factos inseridos nos conteúdos de HGP; (ii) analisar de que modo o desenvolvimento da imaginação e da empatia históricas contribuem para a formação de uma consciência histórica e, (iii) refletir sobre as estratégias e atividades que potenciam o desenvolvimento do pensamento histórico a partir da imaginação e empatia históricas e da consciência histórica.

Metodologicamente a investigação recorre a procedimentos de natureza qualitativa, mobilizando a análise documental das planificações das sessões de HGP e a análise de conteúdo das resoluções, pelos alunos, dos quatro desafios sobre imaginação e empatia históricas.

Os resultados permitem reconhecer que, à luz da problemática e objetivos, as crianças resolveram desafios que as transportavam para uma reflexão constante sobre o passado, mobilizando não só os seus conhecimentos prévios e vivências, mas também a sua imaginação, criando relações empáticas ao expressar sentimentos e emoções. Neste processo foi possível contribuir para a formação de uma consciência histórica, com uma dimensão de formação de cidadania crítica, democrática e transformadora.

Palavras-chave: Imaginação Histórica. Empatia Histórica. Pensamento Histórico. Consciência Histórica. História e Geografia de Portugal

The elaboration of this final report arises within the scope of Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, inserted in the last semester of the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd Cycle Of Education, held at the Higher School of Education of Lisbon. It includes, in the first part, a critical reflection on the experiences of the supervised pedagogical intervention, in the 1st and 2nd Cycles of Mandatory Education.

The research, based on the subject of HGP with 5th grade students, follows the problematic of *A teaching approach that privileges historical imagination and empathy contributes to the development of historical thinking*. From it, three goals emerged, to guide the investigation, namely: i) to analyze the students' ability to mobilize historical imagination and empathy to study facts inserted in the contents of HGP; ii) to analyze how the development of historical imagination and empathy contribute to the constitution of a historical consciousness, iii) to reflect on the strategies and activities that enhance the development of historical thinking from historical imagination, empathy and consciousness.

Methodologically, the research uses qualitative procedures, including documentary analysis of the sessions planned for HGP lessons, and content analysis of the students' written productions, based on four exercises on historical imagination and empathy.

The results allow us to recognize that, considering the problematic and goals of the study, the exercises led them to constantly reflect on the past, using not only their previous knowledge and experiences, but also their imagination, creating empathetic connections when expressing feelings and emotions. In this process it was possible to contribute to the development of a historical consciousness, with a dimension of formation of a critical, democratic and transformative citizenship.

Keywords: Historical Imagination. Historical Empathy. Historical Thinking. Historical Consciousness. History and Geography of Portugal.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	6
ABSTRACT	7
1. INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	9
2.3. Avaliação do Projeto de Intervenção.....	14
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	17
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	18
3.2. Problematização do contexto e identificação da problemática da intervenção....	21
3.3. Avaliação do Projeto de Intervenção	24
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	27
PARTE II.....	38
5. IMAGINAÇÃO E EMPATIA HISTÓRICAS: A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	39
6. DO PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO HISTÓRICAS AO ENSINO DA HISTÓRIA	43
6.1. Do pensamento histórico à imaginação histórica.....	44
6.2. Da imaginação histórica ao ensino da História.....	52
7. METODOLOGIA.....	59
7.1. Métodos e técnicas de recolha de informação	60
7.2. Procedimentos metodológicos para a implementação do estudo.....	64

8. IMAGINAÇÃO E EMPATIA HISTÓRICAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM HGP	66
8.1. Imaginação e empatia histórica na aprendizagem de HGP.....	67
8.2. Da imaginação e empatia históricas à formação da consciência histórica.....	75
8.3. Práticas de ensino em HGP: desenvolvimento da imaginação e da empatia históricas	86
9. CONCLUSÕES	100
10. REFLEXÃO FINAL	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	116
Anexo A. Entrevista à cooperante de 1.º CEB.....	117
Anexo B. Exemplos de Diário de Turma e atas do Conselho de Turma	124
Anexo C. Atividades sobre o texto instrucional	135
Anexo D. Atividade de Análise de Notícias	141
Anexo E. Tabela de Auto e Heteroavaliação	150
Anexo F. Atividades Experimentais de Estudo do Meio.....	152
Anexo G. Avaliação do PI de 1.º CEB	158
Anexo H. Entrevista às cooperantes de 2.º CEB	1
Anexo I. Exemplos de atividades sobre o texto narrativo	34
Anexo J. Exemplos de laboratórios gramaticais	54
Anexo K. Planificações de História e Geografia de Portugal	72
Anexo L. Desafios da Semana de História e Geografia de Portugal	144
Anexo M. Tabelas de registo da participação dos alunos de 2.º CEB	147
Anexo N. Avaliação do PI de 2.º CEB	151
Anexo O. Análise de Conteúdo. Categoria 1	153
Anexo P. Análise de Conteúdo. Categoria 2	159

Anexo Q. Análise de Conteúdo. Categoria 3	162
Anexo R. Análise de Conteúdo. Categoria 4	166

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Conceptual da Formação do Pensamento Histórico	46
Figura 2. Dimensões da Empatia Histórica	55

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização do grupo turma de 1.º CEB	10
Tabela 2. Relação entre os OG e as EG do PI de 1.º CEB	12
Tabela 3. Objetivos Gerais e Indicadores de avaliação do 1.º CEB	14
Tabela 4. Caracterização dos grupos turma do 2.º CEB	20
Tabela 5. Relação entre os OG e as EG do PI do 2.º CEB	22
Tabela 6. Indicadores de Avaliação do PI de 2.º CEB	24
Tabela 7. Orientações metodológicas: técnicas de recolha, análise de informação e instrumentos	63
Tabela 8. Objetivos e indicadores específicos para a contextualização do 1.º desafio ..	89
Tabela 9. Objetivo e indicadores específicos para a contextualização do 2.º desafio	91
Tabela 10. Objetivos e indicadores específicos para a contextualização do 3.º desafio	95
Tabela 11. Objetivos e indicadores específicos para a contextualização do 4.º desafio	97

LISTA DE ABREVIATURAS

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PI – Projeto de Intervenção

OG – Objetivos Gerais

EG – Estratégias Gerais

ASE – Ação Social Escolar

HGP – História e Geografia de Portugal

Tx – Taxa

OC – Orientadora Cooperante

EV – Escola Virtual

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no último ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo de Ensino Básico.

Numa primeira instância, realiza-se uma descrição e análise crítica das práticas pedagógicas realizadas em dois contextos socioeducativos distintos, no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Esta apresentação e reflexão são precedidas de um estudo de natureza qualitativa, realizado com duas turmas de 5.º ano, contextualizado nas potencialidades e fragilidades das mesmas, e nos conteúdos programáticos da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). A problemática do estudo assumiu a seguinte formulação: *Uma abordagem de ensino que privilegie a imaginação e empatia históricas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico.*

O relatório, no que concerne à sua estrutura, organiza-se em duas partes. Na primeira, apresentam-se os Projetos de Intervenção (PI) desenvolvidos nos estágios de 1.º e de 2.º CEB, complementados com a avaliação dos seus resultados. Com base nestes, elabora-se, também, uma *Análise crítica e sintética da Prática desenvolvida em ambos os ciclos de ensino*. Na segunda parte do documento, apresenta-se o estudo, com menção da problemática e objetivos que o orientam. No ponto seguinte, enquadra-se teoricamente a problemática de investigação, bem como os princípios, técnicas e instrumentos metodológicos. Posteriormente analisam-se os resultados, procurando responder aos objetivos definidos, refletindo de forma fundamentada sobre a pertinência das opções tomadas na construção do percurso investigativo e sobre os resultados alcançados junto dos alunos. Por fim, são retiradas as principais conclusões, retomando a problemática e os resultados alcançados para cada objetivo.

Contemplando todo o processo vivido em que se baseiam os anteriores pontos, é construída uma reflexão final, em que se reconhece o contributo da experiência vivida nos dois contextos em que se desenvolveu a PES II. Apresentam-se, igualmente, as aprendizagens que advieram da realização de uma investigação no âmbito da educação histórica e da sua mobilização para melhoria das práticas de ensino e construção do perfil de professor-investigador. Identificam-se, do mesmo modo, os aspetos de maior

relevância para o desenvolvimento pessoal e profissional, na formação inicial do futuro professor.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

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

| | | | |

O primeiro capítulo deste relatório inclui uma descrição e reflexão da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, segundo os seguintes tópicos (i) caracterização do contexto socioeducativo, (ii) problematização do contexto e identificação da problemática e (iii) avaliação do Projeto de Intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O período de estágio neste ciclo desenvolveu-se numa instituição pública, localizada na Área Metropolitana de Lisboa, integrada num agrupamento com três escolas, cuja oferta de ensino incluía desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º CEB. O mesmo ocorreu entre os dias 10 de abril e 31 de maio de 2024, durante sete semanas e meia, contando com 8 dias úteis dedicados à observação participante que serviu de base à caracterização do contexto socioeducativo e elaboração do Plano de Intervenção, que foi implementado nas seis semanas de prática.

A instituição almejava oferecer um serviço de qualidade para a comunidade a quem servia, segundo os princípios de autonomia e inclusão, perspetivando que os alunos se viessem a tornar cidadãos ativos, capazes e competentes para participar na sociedade com responsabilidade. O agrupamento de escolas era uma referência para a integração de alunos surdos, tendo disponíveis os recursos materiais e humanos para o desenvolvimento de um ensino bilingue, com as modalidades linguísticas de Língua Gestual Portuguesa e de Português. Para além do domínio de ambos os idiomas procurava-se promover a autonomia na leitura labial. A adaptação da aprendizagem dos discentes atendia às suas características específicas, num percurso individual, que procurava potencializar ao máximo as suas capacidades (Agrupamento de Escolas, 2021).

Para a operacionalização destas intencionalidades pedagógicas, o corpo docente, para além dos titulares de cada turma, contava com o auxílio de tradutores, como também de professores de Língua Gestual Portuguesa, de Educação Especial, bem como de terapeutas da fala, ocupacionais e psicometristas. Todos estes agentes articulavam o seu trabalho, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos, o que tornava a multidisciplinaridade um dos pilares da instituição (Agrupamento de Escolas, 2021).

A formação incluía as áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, às quais se conferia uma maior relevância, existindo, também, momentos semanais

dedicados ao Inglês, à Educação Física (que surge como oferta da Câmara Municipal) e à Língua Gestual Portuguesa, sendo estes três últimos lecionados por professores coadjuvantes. Como Atividades de Enriquecimento Curricular existiam aulas de Música, Artes Visuais, como também sessões dedicadas à atividade desportiva (Agrupamento de Escolas, 2021).

Para além das características supramencionadas, o agrupamento, ao qual a escola pertence, procurava relacionar-se com a comunidade envolvente, tendo como finalidade a qualidade de ensino, a excelência, o aumento da qualidade das condições de aprendizagem e a proximidade da população. Para tal contactava com instituições de Ensino Superior, Junta de Freguesia, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental, igualmente com hospitais públicos e privados, entidades que operacionalizavam intervenções precoces. Além destas estabelecia parcerias com a Associação Portuguesa de Surdos e a Ordem dos Farmacêuticos (Agrupamento de Escolas, 2021).

A cooperante (ver Anexo A) que acompanhou todo o processo de intervenção tinha uma licenciatura em Educação Básica, na vertente de 1.º Ciclo, bem como uma pós-graduação em Educação Social e Intervenção Comunitária. Dedicou doze anos da sua carreira ao ensino privado, tendo sido este o terceiro ano letivo em que estava integrada no público. Enquanto titular organizava o seu trabalho anual e semestral, de forma individual, procurando centrar-se nas características da turma para adaptar o ensino ao desenvolvimento pessoal de cada discente. Como quadro teórico assumia como suas referências os métodos expositivo, ativo e construtivista (sustentado no movimento da escola moderna), os quais através de diferentes estratégias visavam promover a autonomia dos alunos, no uso de recursos digitais, no trabalho em grupo e na realização de trabalho de projeto.

A sua sala de aula estava organizada em quatro grupos de mesas, nas quais estavam incluídos entre quatro a cinco alunos. Esta disposição devia-se ao facto de a titular valorizar o trabalho colaborativo, existindo por vezes uma reorganização entre os elementos de cada conjunto consoante a atividade a ser realizada. Apenas um dos alunos era colocado numa mesa sozinho, pois o mesmo na maior parte do tempo era acompanhado por uma auxiliar educativa na realização do seu trabalho diferenciado.

Encontravam-se disponíveis diferentes tipos de materiais, armazenados em armários, como também um quadro branco, um quadro interativo, um projetor e dois painéis de cortiça onde estavam expostos trabalhos dos alunos e cartazes informativos.

O horário escolar era gerido não só pela instituição, como também pela própria cooperante de forma autónoma. A turma participava em diferentes atividades como as experimentais, realizadas às segundas-feiras durante um tempo máximo de sessenta minutos, e uma oficina de escrita, dinamizada às sextas-feiras das 14h às 15:15h, da responsabilidade de uma professora coadjuvante. Ademais, no âmbito de um projeto de Estudo do Meio sobre o Sistema Solar, dedicava-se uma hora do tempo semanal, ao trabalho colaborativo com uma turma composta integralmente por meninos surdos. No âmbito da educação financeira, às terças-feiras, das 11h às 12h, os alunos participavam num projeto sobre o empreendedorismo e durante quarenta e cinco minutos, no mesmo dia, abordavam o tema do *bullying* conjuntamente com duas psicólogas, ao longo de quatro sessões.

Na rotina diária das crianças, a cooperante disponibilizava meia hora em cada manhã para que os alunos, de forma voluntária, apresentassem algo aos colegas, como um livro, um resumo, um poema ou um truque de magia. Estes momentos eram submetidos a uma apreciação por parte dos pares, com perguntas e comentários sobre o conteúdo da exposição. Por motivo da complexidade da carga horária do grupo, decorrente do elevado número de projetos nos quais a turma estava envolvida, não existiam momentos dedicados ao desenvolvimento de competências referentes às Artes Visuais, Teatro e Música.

O grupo turma contava com vinte e um elementos (oito do sexo feminino e treze do sexo masculino), com idades compreendidas entre os nove e os doze anos. Dezasseis dos discentes frequentavam o 4.º ano e cinco o 3.º ano, sendo que de entre estes últimos, duas crianças encontravam-se ainda no processo de estabilizar a sua alfabetização. Grande parte dos encarregados de educação tinham habilitações académicas elevadas, pertencendo à classe média, sendo que apenas sete dos educandos beneficiavam dos apoios da Ação Social Escolar (ASE) (cinco do escalão A e dois do escalão B).

A maioria dos alunos tinha nacionalidade portuguesa, existindo apenas um aluno natural do Brasil. Este grupo apesar de ter sido apenas acompanhado pela cooperante no

presente ano letivo, apresentava a mesma constituição desde o 1.º ano de escolaridade. Cinco das crianças beneficiavam de medidas seletivas e/ou adicionais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. O primeiro caso referia-se a um discente portador da Síndrome de Noonan, com um nível de incapacidade elevado, que era acompanhado pela docente de Educação Especial, Terapeutas da Fala e de Psicomotricidade. Para além deste, estavam integrados dois alunos surdos, uma criança com um atraso no desenvolvimento da fala e da escrita, bem como uma criança com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. O ensino, não só destes alunos, como também dos restantes, era adaptado às suas características com a finalidade de desenvolver as suas capacidades, tendo não só em vista os aspetos curriculares, como também a sua integração na sociedade.

No geral o desempenho escolar dos alunos era muito positivo, fruto, também, de um acompanhamento cuidado por parte dos encarregados de educação, apesar de existir uma grande variedade de níveis, tanto no grupo do 3.º ano, como no de 4.º.

2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

A fim de melhor compreender as características do grupo, recorreu-se não só a conversas não estruturadas com a orientadora cooperante (OC), como também à observação direta. Os dados assim recolhidos permitiram a definição das potencialidades e das fragilidades do grupo, as quais se encontram identificadas na tabela 1.

Tabela 1.

Caracterização do grupo turma de 1.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	Comunicação, autonomia, união, vivências diversificadas; facilidade na utilização de recursos digitais.	Respeito pelo outro, negociação, resolução de conflitos, agitados, assiduidade.
Português	Compreensão escrita e oral, expressão oral e escrita, criatividade, leitura fluente, hábitos de leitura.	Leitura num tom baixo, demarcação de parágrafos, frases extensas.
Matemática	Cálculo mental, discussão de resultados.	Comunicação matemática, interpretação de problemas, recolha de dados dos problemas.
Estudo do Meio	Curiosidade, interesse, mobilização de vocabulário específico.	Métodos de estudo, seleção de informação relevante, resumo de ideias, esquematização de conceitos.
Educação Artística e Física	Resistência, deslocamento sob o banco e espaldar, competitividade, passe curto.	Equilíbrio, manipulação de raquetes e bolas de pequena dimensão, salto a pés juntos, cambalhota atrás.

Fonte: PI 1.º CEB

Com base nesta caracterização, definida nas duas semanas de observação, em que se utilizaram como técnicas de recolha de informação a análise documental, as notas de campo, as conversas informais e uma entrevista semiestruturada, elaborou-se um plano de ação, que respondesse à problemática definida e aos três objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação. Atendeu-se, maioritariamente, às competências sociais, pois eram notórias as fragilidades das relações interpessoais dos alunos, o que tornou pertinente o desenho de uma intervenção que permitisse superar as dificuldades e potencializar os aspetos positivos pré-existentes.

A questão problema assumiu a seguinte definição: *De que modo as atividades interativas e de reflexão promovem o desenvolvimento das capacidades de negociação e de resolução de conflitos?* Esta questão surgiu da intencionalidade de intervir na melhoria da construção da relação do grupo nos momentos que requerem a interação entre pares e a interação com os recursos, potenciando a capacidade de resposta perante adversidades ou divergências. Pretendia-se, portanto, proporcionar um ambiente desafiador, promotor

da colaboração e do crescimento individual, da capacidade de análise e reflexão sobre os comportamentos adotados e as suas consequências.

Como objetivos gerais (OG), ou seja, as finalidades da ação educativa face à problemática apresentada, respeitando sempre a continuidade da exploração dos conteúdos programáticos previstos, definiram-se os seguintes:

- (i) Desenvolver capacidades de resolução partilhada de conflitos.
- (ii) Adotar atitudes de respeito, aceitação, de negociação e de interresponsabilidade na participação em atividades interativas.
- (iii) Ser capaz de refletir e avaliar atitudes e comportamentos individuais e coletivos.

Após a formulação da problemática e dos objetivos de intervenção, definiram-se as estratégias gerais (EG) de ação para operacionalização das intencionalidades pedagógicas, que se encontram explanadas na tabela 2.

Planificaram-se, então, diferentes atividades que concorriam não só para a implementação das estratégias de ação desenhadas, como também para a materialização das finalidades presentes nos três objetivos gerais.

Implementou-se o Diário de Turma, disponível para todos os alunos, a fim de que registassem os elementos de que gostaram e de que não gostaram dentro das suas vivências como grupo. A este adicionou-se um elemento de documentação das decisões tomadas em Conselho de Turma, em que com o auxílio do Presidente e do Secretário, se definiam os modos de resolução de determinados conflitos internos (ver Anexo B).

Tabela 2.*Relação entre os OG e as EG do PI de 1.º CEB*

Problemática	
<i>De que modo as atividades interativas e de reflexão promovem o desenvolvimento das capacidades de negociação e de resolução de conflitos?</i>	
Objetivo Gerais	Estratégias Gerais
OG 1. Desenvolver capacidades de resolução partilhada de conflitos.	<p>Transversal às áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementação do Diário de Turma, para registo dos momentos positivos e passíveis de serem resolvidos em grupo. - Organização do Conselho de Turma, para promoção da resolução partilhada dos problemas do grupo. - Organização da turma em trabalho em pequeno e grande grupo, tendo em vista objetivos de aprendizagem comuns, para promover a participação e a cooperação. - Reforço positivo, para motivar os discentes a superarem as suas fragilidades. - Promoção de momentos de reflexão e debate sobre as relações entre pares, a fim de superar as fragilidades que surgem ou persistem.
OG 2. Adotar atitudes de respeito, de aceitação, de negociação e de interresponsabilidade na participação em atividades interativas.	<p>Transversal às áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma em trabalho de pequeno e grande grupo, tendo em vista objetivos de aprendizagem comuns, para promover a adoção de atitudes de respeito, aceitação, negociação e interresponsabilidade. <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades laboratoriais em pequeno grupo, para promover e motivar os discentes na aquisição das aprendizagens. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades jogadas em pequenos grupos, para promover e motivar os discentes na aquisição das aprendizagens. <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de tarefas de compreensão de textos instrucionais, para definir o modo de participação em atividades de grupo.
OG 3. Refletir e avaliar atitudes e comportamentos individuais e coletivos.	<p>Transversal às áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de tabelas de Auto e Heteroavaliação. - Promoção de momentos de reflexão e debate sobre as relações entre pares, a fim de superar as fragilidades que surgem ou persistem. - Reforço positivo, para motivar os discentes a superarem as suas fragilidades.

Nota. Adaptado do Plano de Intervenção.

No âmbito da área curricular de Português, desenvolveram-se diferentes atividades interativas, a maioria no âmbito do estudo do texto instrucional. Inicialmente, realizou-se um jogo tabuleiro, sendo que os alunos tiveram de analisar as regras do mesmo, responder a um questionário para avaliar a compreensão e, posteriormente, participar consoante as aprendizagens realizadas sobre o modo de jogar. Este género textual foi, também, apresentado através de tarefas encadeadas em que os alunos, em

conjunto, dispunham de diferentes exercícios referentes aos elementos principais do texto. Com um olhar específico sobre a receita, confeccionou-se um salame, em grupo, com base na análise do recurso escrito. Esta última foi posteriormente reescrita pelos alunos, consoante a sua memória sobre o que tinham realizado. Em pares, os discentes responderam aos diferentes desafios presentes na atividade “Cozinhar a aprender” da plataforma RED da Escola Superior de Educação de Lisboa. Com base numa sequência de imagens referente à execução de uma sopa de legumes, as crianças estruturam uma receita, individualmente. Por fim, analisaram, também, receitas estrangeiras para localizarem tanto os elementos essenciais como os dispensáveis deste tipo de texto, sendo que os resultados foram posteriormente discutidos em grande grupo (ver Anexo C).

No âmbito da gramática, os alunos procederam à realização de exercícios encadeados sobre a classe de palavras das preposições, em pequenos grupos. Os resultados obtidos foram apresentados e discutidos em conjunto, sendo, por fim, formulada uma definição do conceito.

Na área de Estudo do Meio, analisaram-se, em grupo, diferentes notícias relacionadas com o fenómeno geológico dos sismos, para posterior partilha das descobertas. Por ser a atividade indutora do conteúdo, a discussão em grande grupo comprovou ser essencial para a aferição dos conhecimentos prévios dos discentes (ver Anexo D). Através desta tarefa foram também estruturadas, pela turma, as regras de interação em pequenos grupos. Foram estes registos que serviram de base para a construção das tabelas de auto e heteroavaliação dos comportamentos em sala de aula (ver Anexo E).

Realizaram-se, igualmente, duas atividades experimentais, uma sobre os tipos de solo e outra sobre as características das rochas. A primeira devido à limitação de recursos foi dinamizada por um dos elementos do par de estágio, com o auxílio de alguns discentes, enquanto a segunda se centrou na observação de amostras feita em pequeno grupo (ver Anexo F).

Na área da Matemática realizou-se uma atividade interativa sobre o dinheiro, em que os alunos em conjunto tiveram de organizar as suas economias para adquirir diferentes produtos e responder a alguns problemas, mobilizando diferentes algoritmos.

Após as atividades dinamizadas em pequenos grupos, os alunos em alguns momentos preenchem as tabelas de auto e heteroavaliação, analisando a prestação e o comportamento individual e dos pares no decorrer da tarefa (ver Anexo E).

No que se refere à avaliação das diferentes atividades, esta, também, foi feita através da observação dos indicadores gerais e específicos definidos para cada tarefa, segundo a prestação de cada aluno no decorrer da mesma. Para tal utilizaram-se grelhas de registo, notas de campo e, também, a apreciação das produções dos alunos. Valorizou-se, então, a avaliação formativa, associada ao constante *feedback*, não tendo sido realizada avaliação sumativa.

2.3. Avaliação do Projeto de Intervenção

A avaliação do PI foi previamente organizada, definindo-se para tal os indicadores de avaliação para cada objetivo geral. Estes indicadores orientaram a apreciação da concretização dos objetivos e avaliação da implementação do PI. Estes indicadores encontram-se definidos na Tabela 3, em relação com cada um dos objetivos.

Tabela 3.

Objetivos Gerais e Indicadores de avaliação do 1.º CEB

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
OG 1. Desenvolver capacidades de resolução partilhada de conflitos.	1.1. Dá espaço para que os outros se possam exprimir. 1.2. Discute sobre as ações a realizar para contornar os problemas que surgem. 1.3. Comunica de forma respeitosa com as partes do conflito. 1.4. Aceita a decisão do grupo.
OG 2. Adotar atitudes de respeito, de aceitação, de negociação e de interresponsabilidade na participação em atividades interativas.	2.1. Cumpre as regras estabelecidas. 2.2. Cumpre a sua responsabilidade dentro do grupo de trabalho. 2.3. Colabora com os pares nas tarefas propostas.
OG 3. Ser capaz de refletir e avaliar atitudes e comportamentos individuais e coletivos.	3.1. Participa nos momentos de reflexão, analisando as suas atitudes e as consequências das mesmas. 3.2. Formula uma apreciação atendendo às opiniões dos colegas 3.3. Avalia os seus próprios comportamentos e os dos pares.

Nota.

Adaptado do Plano de Intervenção.

De forma a dar resposta ao OG1 (*Desenvolver capacidades de resolução partilhada de conflitos*) analisou-se o comportamento dos alunos no decorrer dos

Conselhos de Turma. Pelas limitações, associadas aos constrangimentos da prática, apenas se realizaram quatro momentos desta natureza, sendo que os alunos foram avaliados sempre segundo os mesmos indicadores. Através da grelha (Anexo G), constata-se que o cumprimento desta finalidade ocorreu de modo satisfatório, perfazendo uma taxa de sucesso de 70,91%. Destaca-se que a capacidade de aceitação das decisões tomadas pelo grupo, foi aquela à qual os discentes corresponderam com maior êxito (tx de sucesso de 86,60%). A maior dificuldade da turma estava associada à capacidade de discussão sobre as ações a realizar para contornar os problemas que surgiam, pois muitos não participavam da partilha de ideias ou, ao fazê-lo, não assumiam uma postura correta.

Por sua vez, ao segundo objetivo (*Adotar atitudes de respeito, de aceitação, de negociação e de interresponsabilidade na participação em atividades interativas*) associaram-se diferentes atividades, organizadas em pequeno ou em grande grupo, na qual os alunos interagiram com diferentes tipos de recursos, no âmbito das diferentes áreas curriculares. A prática e a colaboração eram elementos essenciais para o sucesso destas atividades e a sua avaliação fez-se através de grelhas de observação, que resultaram num registo final. A taxa de sucesso desta finalidade apresenta um resultado muito positivo, de 86,02%. A participação ativa foi notória (tx de sucesso de 91,1%) na maioria das tarefas e realizou-se por parte de um grande número de elementos, sendo o valor mais baixo alcançado para este objetivo associa-se ao indicador *cumprir as regras estabelecidas*, com 82,45%.

Por último, o OG3 (*Refletir e avaliar atitudes e comportamentos individuais e coletivos*) resultou numa taxa de sucesso de 65,24%, um valor mais baixo que o alcançado para os anteriores, ainda que positivo. A capacidade de reflexão requeria um maior trabalho para ser devidamente desenvolvida tanto no âmbito da autoanálise como da observação do comportamento dos outros. Apesar da maioria do grupo participar da avaliação dos comportamentos (indicador 3.3. apresenta uma taxa de 73,44%), o consenso entre as opiniões apresentou-se como a maior dificuldade, com uma taxa de sucesso de 49,63% (indicador 3.2. *Formula uma apreciação atendendo a opinião dos colegas*).

Pode concluir-se que a intervenção pedagógica do par de estágio se apresentou como um contributo positivo para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e para alcançar com sucesso os objetivos de intervenção.

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

| ' ' | | ' ' |

À semelhança do anterior capítulo, o presente, objetiva agora caracterizar a prática de ensino supervisionada desenvolvida no 2.º CEB, seguindo a seguinte estrutura: (i) caracterização do contexto socioeducativo, (ii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção e, por fim, (iii) avaliação do Projeto de Intervenção.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica no 2.º CEB desenvolveu-se ao longo de 10 semanas, de 15 de janeiro a 22 de março de 2024, numa escola pública da Área Metropolitana de Lisboa, sendo esta a sede do agrupamento incluía instituições com valências de ensino desde a Educação Pré-Escolar ao 3.º CEB. As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação participante, com o objetivo de recolher dados para o diagnóstico e caracterização dos grupos turma, para posterior construção do PI.

No referente à população escolar, a escola pretendia servir a comunidade em que se inseria, caracterizada pela sua diversidade cultural, com nacionalidade portuguesa, brasileira, de países do leste da Europa e de países africanos. Regia-se pelos princípios da inclusão e da igualdade, a fim de que os discentes cumprissem a escolaridade obrigatória e garantindo o seu desenvolvimento individual e cívico. A maioria dos alunos beneficiava do apoio da ASE e pertencia a famílias com baixas habilitações académicas. Para além das intencionalidades referidas, o agrupamento pretendia também aumentar a motivação e o sucesso escolar, através da construção de um sentimento de pertença pela valorização da multiculturalidade e do desenvolvimento holístico (Agrupamento de Escolas, 2023).

As parcerias que estabelecia integravam instituições que partilhavam desta mesma missão social, que procuravam auxiliar no processo de implementação de um ensino de qualidade, no sentido da excelência e melhoria das condições de ensino para evolução dos discentes. Entre estas nomeiam-se instituições de Ensino Superior, a Junta de Freguesia, Casa Popular, clínicas de psicologia e associações para a juventude (Agrupamento de Escolas, 2023).

Junto dos alunos era reforçada a relevância das competências para uma cidadania ativa, valorizando-se também a educação artística e o desporto. Disponibilizavam-se, igualmente, diferentes tipos de apoio, para o crescimento na autonomia e o sucesso

individual, bem como turmas de acolhimento para alunos estrangeiros. Concretizavam-se diferentes visitas de estudo, ofereciam-se serviços como clubes, orquestra, desporto escolar, participação no projeto Eco-escolas, no parlamento para jovens e na educação para a saúde (Agrupamento de Escolas, 2023).

A intervenção ocorreu com duas turmas de 5.º ano de escolaridade, com a supervisão de duas professoras cooperantes, uma responsável pelas aulas de Português e outra pelas de História e Geografia de Portugal, com ambos os grupos. Ao longo da semana, para a primeira disciplina contabilizavam-se duzentos minutos, enquanto para a segunda, o total perfazia cento e sessenta minutos, com cada turma.

A OC de Português (ver Anexo H) licenciou-se em ensino com especialidade em Português e Francês, tendo vinte anos de serviço no ensino público, oito dos quais cumpriu nesta instituição. A docente de HGP (ver Anexo H) obteve o seu primeiro ciclo de estudos no ensino superior em Sociologia, tendo complementado a sua formação com algumas pós-graduações e um estágio em pedagogia. A mesma lecionava nesta escola há três anos.

A planificação do ano letivo era elaborada por ambas em conjunto com os restantes docentes dos respetivos departamentos, sendo, posteriormente, da sua responsabilidade a organização semanal e a adaptação às características das suas turmas. No âmbito do Português existia uma organização dos conteúdos entre os dois anos do 2.º CEB, para que não se repetissem e fossem abordados com mais tempo e profundidade. Por sua vez para HGP, a cooperante planificava o seu trabalho segundo a ocorrência temporal dos acontecimentos em estudo. Ambas regiam-se pelo modelo tradicional recorrendo habitualmente ao manual e, nas aulas de História e Geografia de Portugal, a diferentes vídeos da Escola Virtual (EV).

Os alunos eram avaliados por ambas as cooperantes de um modo contínuo, segundo a sua participação e comportamento, os resultados das fichas de avaliação, das questões de aula e dos trabalhos de casa. No final de cada semestre realizava-se um balanço geral do desempenho de cada um, que resultava numa apreciação quantitativa.

A organização das salas, segundo a indicação da direção do agrupamento, não podia sofrer alterações, seguindo um modelo tradicional, com quatro filas com três mesas cada uma. Os discentes tinham uma planta estipulada pelo diretor de turma, que apenas

poderia ser alterada em situações excepcionais, por ordem do professor ou como consequência da reiteração de comportamentos desviantes.

A primeira turma, intitulada como A, era constituída por vinte alunos, dez do sexo masculino e dez do feminino, dos quais dezassete eram portugueses e os restantes provenientes do Brasil e do Paquistão. Este grupo, na sua maioria, manteve-se estável na transição do 1.º para o 2.º CEB. Três dos discentes beneficiavam de medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018 e a quase totalidade dos elementos usufruíam de ASE.

Por sua vez, o grupo B era composto por dezanove alunos, nove do sexo masculino e dez do sexo feminino, dos quais doze tinham nacionalidade portuguesa e seis nacionalidade estrangeira: três cabo-verdianos, dois brasileiros e um guineense. Dois discentes beneficiavam de medidas seletivas e adicionais, sendo que toda a turma estava ao abrigo dos apoios ASE. No decorrer da intervenção foi transferida para a turma uma aluna, oriunda do Brasil, que apresentava um atraso cognitivo significativo, com uma idade mental baixa, não apresentado ainda as competências de alfabetização.

Como fragilidades e potencialidades de ambas as turmas identificaram-se aquelas que se apresentam na Tabela 4.

Tabela 4.

Caracterização dos grupos turma do 2.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
Português	Grupo A Expressão oral Leitura em voz alta Compreensão de enunciados Grupo B Expressão oral	Correção ortográfica Criatividade na produção textual Mobilização de regras gramaticais Compreensão de leitura
História e Geografia de Portugal	Grupo A Interesse pelos conteúdos Análise de fontes Grupo B Curiosos Interesse pelos recursos digitais	Interpretação de fontes Localização no espaço e no tempo Correspondência entre ano e século Mobilização de vocabulário específico
Competências Sociais	Grupo A Participativos Curiosos Grupo unido e coeso Respeito pela autoridade	Grupo A Atenção Autonomia Conversadores Respeito pela tomada de turno

	<p>Grupo B Sociáveis Interesse em atividades em grande grupo</p>	<p>Adequação da conduta Diversidade de vivências (experiências limitadas no contacto com a cultura e o conhecimento do mundo)</p> <p>Grupo B Respeito pelas regras de sala de aula Provocadores Conflituosos Desinteressados pelos conteúdos e atividades Diversidade de vivências (experiências limitadas no contacto com a cultura e o conhecimento do mundo) Pontualidade e Assiduidade Autonomia</p>
--	--	--

Fonte: PI de 2.º CEB

3.2. Problematização do contexto e identificação da problemática da intervenção

Considerando as características dos dois grupos, atendendo às potencialidades e fragilidades de cada um, definiu-se uma problemática comum, segundo uma ótica curricular, que perspectivava o desenvolvimento das competências específicas das duas áreas disciplinares, valorizando também as competências sociais, transversais a todo o ensino: *A competência escrita e a interrogação da realidade histórica e geográfica permitem desenvolver capacidades de participação e pensamento crítico.*

Com base nesta intencionalidade pedagógica definiram-se três objetivos gerais que serviram de guia para a implementação do plano de ação:

- (i) Ser capaz de participar nas aulas de História e Geografia de Portugal e de Português.
- (ii) Desenvolver competências de escrita.
- (iii) Desenvolver competências de pensamento crítico histórico-geográfico.

Para a operacionalização dos mesmos formularam-se estratégias gerais de ação para uma integração de qualidade das intencionalidades e finalidades nas práticas pedagógicas implementadas. Esta relação encontra-se explanada na Tabela 5.

Tabela 5.*Relação entre os OG e as EG do PI do 2.º CEB*

Problemática	
<i>A competência escrita e a interrogação da realidade histórica e geográfica permitem desenvolver capacidades de participação e pensamento crítico.</i>	
Objetivos Gerais	Estratégias Gerais
OG 1. Ser capaz de participar nas aulas de História e Geografia de Portugal e Português.	<p>Transversal às duas áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de recursos didáticos, analógicos e tecnológicos, em formato de jogo, para a consolidação e sistematização de conteúdos. - Organização da turma em trabalho individual e coletivo, tendo em vista objetivos de aprendizagem comuns, para promover a assiduidade e a participação. - Promoção de reforço positivo, para motivar os discentes a superarem as suas fragilidades. <p>História e Geografia de Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoção de momentos de reflexão e debate sobre os conteúdos, a fim de relacionar as vivências pessoais com os temas a ensinar. <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de laboratórios gramaticais para desenvolver o conhecimento e funcionamento da língua. - Realização de questionários (quizzes) para promover o envolvimento dos alunos na aprendizagem.
OG 2. Desenvolver as competências de escrita.	<p>Transversal às duas áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma em trabalho individual e coletivo, tendo em vista objetivos de aprendizagem comuns, para promover a assiduidade e a participação. - Realização de questionários (quizzes) para promover o envolvimento dos alunos na aprendizagem. - Promoção de reforço positivo, para motivar os discentes a superarem as suas fragilidades. <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de laboratórios gramaticais para desenvolver o conhecimento e funcionamento da língua. - Exploração de estratégias para colmatar erros ortográficos.
OG 3. Desenvolver competências de pensamento crítico histórico-geográfico.	<p>História e Geografia de Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de recursos didáticos, analógicos e tecnológicos, em formato de jogo, para a consolidação e sistematização de conteúdos. - Resolução do desafio da semana, de cariz histórico-geográfico para recolha de dados no âmbito do pensamento crítico e da imaginação histórica. - Organização da turma em trabalho individual e coletivo, tendo em vista objetivos de aprendizagem comuns, para promover a assiduidade e a participação. - Promoção de momentos de reflexão e debate sobre os conteúdos, a fim de relacionar as vivências pessoais com os temas a ensinar. - Promoção de reforço positivo, para motivar os discentes a superarem as suas fragilidades.

Nota. Adaptado do Projeto de Intervenção

As estratégias definidas concretizaram-se com a implementação de diferentes atividades nas sessões de Português. No âmbito do estudo do género textual narrativo realizaram-se tarefas de ordenação de partes de um texto narrativo, duas atividades de escrita criativa e de melhoramento de texto. Através de exercícios de exploração foi definida a estrutura das narrativas, surgindo, com isto, um recurso específico, utilizado para a planificação das redações individuais (ver Anexo I). Realizaram-se, também, laboratórios gramaticais para o estudo de diferentes conteúdos, segundo organizações variadas, de modo individual, a pares e em grande grupo (ver Anexo J). Estas dinâmicas incluíam sempre a partilha de ideias e a discussão de resultados, havendo uma intencionalidade especial em procurar que todos os alunos participassem, preferencialmente de forma voluntária, sendo por vezes requisitado o envolvimento de determinados discentes. Dinamizaram-se, igualmente, jogos didáticos na apresentação de determinados conteúdos e/ou sistematização dos mesmos, com o auxílio de recursos pré-existentes, como por exemplo da plataforma da EV ou Wordwall e, noutros momentos, formulados pelo par. Nos momentos de leitura e compreensão de textos optou-se, comumente, pelo trabalho a pares com posterior correção em grande grupo, para promover a cooperação, a comunicação, a partilha e discussão.

No âmbito da História e Geografia de Portugal proporcionaram-se diferentes momentos de análise de recursos como vídeos da EV, documentos e imagens presentes nos manuais (ver Anexo K). Para os mesmos eram estruturadas questões, por vezes apresentadas antes da exposição, para motivar à atenção dos discentes, por vezes emergentes da demonstração/exploração de conteúdos para aferir as aprendizagens dos alunos. A fim de implicar os discentes nas aprendizagens, após a apresentação/exploração dos conteúdos, realizaram-se diferentes desafios em que os alunos deviam não só mobilizar conhecimentos específicos, como também a sua opinião sobre os acontecimentos estudados (ver Anexo L). A primeira tarefa relacionava-se com a batalha de S. Mamede, a segunda incidia sobre a estrutura da sociedade medieval. Por sua vez, o terceiro desafio referia-se à vantagens e desvantagens associadas à alfabetização do Clero e, por último, uma reflexão sobre a realidade social no século XIV aquando da propagação

da Peste Negra, da fome e dos maus anos agrícolas. Estes desafios serão objeto de análise mais detalhada na segunda parte deste relatório, no âmbito do estudo investigativo.

3.3. Avaliação do Projeto de Intervenção

Como descritores de desempenho para avaliar as aprendizagens realizadas pelos discentes, tendo em vista a avaliação da concretização dos objetivos gerais do PI, definiram-se diferentes indicadores de avaliação, que se encontram reunidos na Tabela 6.

Tabela 6.

Indicadores de Avaliação do PI de 2.º CEB

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação
OG 1. Participar nas aulas de História e Geografia de Portugal e Português.	1.1. Coloca questões nos momentos de reflexão e partilha de ideias, de modo voluntário. 1.2. Respeita a tomada de turno aquando da intervenção dos pares 1.3. Intervém quando a sua participação é solicitada.
OG 2. Desenvolver as competências de escrita.	2.1. Escreve com correção ortográfica 2.2. Respeita a estrutura do texto narrativo. 2.3. Constrói textos coesos e coerentes.
OG 3. Desenvolver competências de pensamento crítico histórico-geográfico.	3.1. Questiona diferentes situações a partir de narrativas histórico-geográficas. 3.2. Manifesta a sua opinião. 3.3. Argumenta e justifica as ideias que apresenta. 3.4. Mobiliza vocabulário histórico-geográfico de forma adequada. 3.5. Reflete sobre os conteúdos em análise.

Fonte: PI de 2.º CEB

Para avaliação do primeiro objetivo construíram-se tabelas de registo, em que se assinalava a participação dos discentes, ao longo das diferentes sessões. Formulou-se um recurso por disciplina para cada turma e através da análise dos registos efetuados no mesmo é possível visualizar uma constância nos dados referentes ao grupo A, sendo mais evidente a evolução no grupo B, que inicialmente apresentava uma postura de maior desinteresse (ver Anexo M).

Nas sessões de Português, em ambos os grupos, os resultados são muito positivos, contudo no grupo B, alguns dos alunos apenas intervinham se fosse solicitados diretamente. Por sua vez, o grupo A contou com a participação voluntária de todos os elementos presentes num grande número de sessões. São visíveis algumas oscilações

entre os registos, o que se encontra diretamente ligado à natureza das atividades desenvolvidas. A participação era mais recorrente nas aulas em que se dinamizaram os laboratórios gramaticais ou jogos, em detrimento das atividades de escrita, de compreensão de textos ou de realização autónoma e individual (ver Anexo M).

Com esta mesma tendência encontram-se os dados referentes às sessões de HGP, em que a participação do grupo A teve uma maior expressão em comparação com o B. Contudo, devido à repetibilidade das atividades desenvolvidas e às dificuldades de resolução de alguns instrumentos de avaliação implementados pela OC, a partir da primeira metade do estágio, registou-se um declínio na incidência da participação na turma B, apesar de, em ambas as turmas, existirem algumas incidências de expressão positiva (ver Anexo M).

No grupo A, contudo, apesar da participação regular, os discentes na sua maioria apresentavam dificuldades em respeitar os colegas nas suas intervenções, interrompendo-os regularmente. Como tal, privilegiou-se a participação dos alunos com uma conduta adequada.

No que se refere ao objetivo geral 2 (*Desenvolver competências de escrita*) analisaram-se as produções dos alunos, nas duas atividades de escrita criativa. A taxa de sucesso (ver Anexo N) do mesmo resultou num valor de 65,89%, sendo o indicador com maior expressão positiva o referente ao respeito pela estrutura da narrativa (74,4%), o que revelou que a mesma foi conseguida por ambas as turmas. A correção ortográfica, sendo uma das maiores fragilidades não só dos grupos como também do geral dos alunos do agrupamento, apresentou uma taxa de sucesso mais baixa, ainda que positiva (58,37%). A taxa de sucesso alcançada na coerência e coesão dos textos (64,88%) pode ser associada à complexidade das propostas, pois dado o nível de desempenho dos discentes, propostas com menor condicionamento, representam um maior desafio na estruturação do pensamento e do encadeamento dos acontecimentos.

Por último, o objetivo 3 (ver Anexo N), que visava *desenvolver competências de pensamento crítico histórico-geográfico*, registou uma taxa de sucesso mais baixa, de 49,99%. Para a apreciação dos mesmos analisaram-se os quatro desafios implementados ao longo do estágio. A maior dificuldade dos discentes referiu-se ao indicador *argumenta e justifica as ideias que apresenta* (tx de sucesso de 43,74%), sendo comum que os alunos

ao se posicionarem, manifestando a sua opinião (tx de sucesso de 49,78%), não afirmavam qual a causa que os conduzia a esse pensamento. Com uma expressão mais positiva encontram-se os indicadores relacionados com o uso do vocabulário específico de um modo adequado, com uma taxa de sucesso de 54,25%, com destaque para o desafio 2 (estrutura da sociedade medieval). As perguntas de reflexão alcançaram, igualmente, uma taxa de sucesso positiva (52,19%), sendo aquele o desafio que incluiu respostas mais próximas do pedido na estrutura do enunciado.

Apesar das limitações da intervenção, considera-se que a continuidade das práticas e a adaptação de algumas metodologias, conferindo ao aluno maior centralidade na construção do conhecimento, poderia permitir alcançar resultados mais positivos, quer numa perspetiva cognitiva, quer de desenvolvimento de competências de cidadania.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo realiza-se uma análise crítica da intervenção nos dois contextos de estágio em que ocorreu a PES II. Para tal, estrutura-se esta análise em quatro dimensões: (i) o nível de desenvolvimento das competências esperadas dos alunos, (ii) os métodos de ensino para a implementação do currículo, (iii) a relação pedagógica estabelecida entre o par e os discentes, bem como (iv) os meios de regulação e de avaliação das aprendizagens, tanto académicas como sociais. A reflexão crítica sobre estas dimensões surge de modo integrado, pois considera-se que existe uma articulação entre as mesmas, sendo difícil explorar cada uma em separado.

O processo de organização do currículo, no estágio de 1.º CEB realizou-se junto da OC quando a mesma apresentou os conteúdos curriculares que estavam ainda por explorar, nas áreas do Estudo do Meio, do Português e de Matemática. Com base neste delineamento, o par de estágio procurou definir para cada conteúdo, atendendo às Aprendizagens Essenciais esperadas e ao contexto as opções metodológicas que considerou mais adequadas, que não só se mostrassem eficazes na abordagem e sistematização do conhecimento construído, mas também fossem motivadoras e desafiantes para os alunos, levando-os a “ir além do conhecimento e avançar para objetivos que valorizam o desenvolvimento de competências (atitudes, valores, capacidades)” (Hortas, 2023, p. 213). Na base deste procedimento encontravam-se sempre uma apresentação do tema a explorar, a realização de exercícios/resolução de situações problema, um momento de sistematização em grande grupo e, por fim, o treino individual.

Pretendia-se, com esta proposta, seguir o modelo prático de implementação do currículo, procurando a centralidade do aluno e a inclusão das suas ideias prévias na construção de conhecimento, enquanto ser ativo e interventivo na sua aprendizagem (Pagès, 2012; Altet et al. (2013); Cachinho, 2000, 2017). Esta concretização através do percurso de questionamento, de exploração através da interação com os conteúdos em estudo, tinha como intenção a construção de um currículo na e com a prática, que tivesse sentido (Pagès, 1994) para os alunos. “o currículo cria-se na prática e só nela (...) adquire sentido”

Esta opção demonstrou ser fundamental para garantir o sucesso dos alunos na aprendizagem e nos momentos em que este processo não se completou, com a sistematização e o treino, foram evidentes as fragilidades que persistiram. Por exemplo,

no tema das características das rochas e da sua utilidade para os seres humanos, o conteúdo foi introduzido através de uma atividade de observação das propriedades das rochas, seguida de uma breve exposição sobre o conhecimento científico, complementada com fotografias e vídeos, precedida da realização de vários exercícios. As crianças em diferentes momentos, tanto nas produções, como nas conversas que estabeleciam entre si, como também na construção dos seus jogos digitais, provaram ter-se apropriado dos conceitos com facilidade e exatidão. Por sua vez, na abordagem das preposições, não só pelas lacunas pré-existentes na gramática, como pela redução do tempo útil para o estudo da mesma, persistiram algumas fragilidades, mesmo sendo esta uma classe de palavras fechada. Por ter consciência desta realidade o par de estágio procurou formular tarefas que conduzissem os alunos na construção das conclusões previstas, mas que também ativassem o conhecimento implícito que os mesmos possuem sobre a língua. Importa que a escola proporcione este ambiente de reflexão sistemática sobre a língua, a fim de que os falantes aumentem a sua qualidade e proficiência no uso da mesma, ao saberem identificar os diferentes elementos e categorias, as suas regras de utilização, aplicando-as em situações concretas, com diferentes objetivos (Duarte, 2008). Contudo, os quarenta e cinco minutos disponibilizados para o estudo desta temática, como expectável, foram insuficientes.

Ademais, as restrições de tempo útil com a turma, condicionaram, também, o desenvolvimento do trabalho junto de cada discente para atender não só às expectativas curriculares, mas acima de tudo às necessidades individuais de cada criança. Apesar de tudo, as opções metodológicas permitiram colmatar algumas das fragilidades, dando primazia às competências a desenvolver e não só aos conteúdos.

Para tal, atendendo às características da turma, optou-se por proporcionar diversos momentos de trabalho em grupo, para o desenvolvimento de competências e de valores essenciais não só para o crescimento pessoal, como também para a formação do perfil cívico. Damiani (2008), analisando as investigações de Salvador (1994) e Colaço (2004) atribui ao trabalho colaborativo benefícios como:

- 1) socialização (o que inclui aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência), controle dos impulsos agressivos, adaptação às normas estabelecidas (incluindo a aprendizagem relativa ao

desempenho de papéis sociais) e superação do egocentrismo (por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio); 2) aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar); e 3) aumento do nível de aspiração escolar. (p. 222)

Todas estas dinâmicas de trabalho foram vivenciadas sob a consciência das regras que os próprios alunos formularam para o trabalho em parceria, o que demonstrou ser essencial, pois as regras de funcionamento e interação não resultaram de uma mera imposição do professor, mas sim do reconhecimento das próprias crianças sobre os comportamentos a adotar para a convivência saudável, para alcançar objetivos comuns, fundamentais para a concretização da tarefa. Nestes ambientes, segundo Colaço (2004) os discentes “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho” (p.339)

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2016), afirma-se a importância dos relacionamentos interpessoais, em diferentes contextos, pois estes possibilitam que o discente identifique, expresse e regule as suas emoções, construa ligações com aqueles que o rodeiam, estabeleça finalidades e soluções para enfrentar os desafios com que se depara. Visa-se, então, que a criança em contexto escolar “[trabalhe] em equipa e [use] diferentes meios para comunicar”, neste ambiente pretende-se igualmente que “[adeque] comportamentos em contextos de cooperação, partilha [e] colaboração”, interagindo segundo valores como a “tolerância, empatia e responsabilidade”, tais como a negociação, aceitação, o pragmatismo numa atitude de participação ativa (p. 25).

Um importante instrumento de regulação dos comportamentos sociais, associados ao trabalho de grupo, foram as tabelas de auto e heteroavaliação (Anexo E). Estas foram preenchidas após alguns momentos específicos de trabalho em conjunto, segundo a indicação de que, à luz das regras definidas pela turma, os discentes deveriam avaliar, não só os seus comportamentos, como também participar na discussão sobre a apreciação das atitudes dos colegas. Nestes momentos foram claros alguns enviesamentos dos resultados, por falta de hábito de reflexão e de tomada de consciência sobre algumas atitudes pessoais, contudo, a análise dos contributos dos pares foi mais rica, representando resultados mais próximos da realidade.

Na base desta intencionalidade encontra-se novamente o PASEO (Martins et al., 2016), no âmbito do desenvolvimento pessoal, em que se reforça a importância da autorregulação e da motivação para aprendizagem, numa relação integrada entre a cognição, a emoção e a conduta. Visa-se que os discentes cresçam em autonomia e responsabilidade, ao reconhecerem os seus “pontos fracos e fortes” como sendo seus e parte da sua vida, com a “consciência da importância de crescerem e evoluírem” (p. 26)

Ainda sobre as competências sociais, considera-se que o instrumento e estratégia com maior destaque para o desenvolvimento das mesmas foram a implementação do Diário e Conselho de Turma. Sendo este um grupo com uma grande propensão para o conflito e para os desentendimentos, a introdução dos registos representou, inicialmente, um meio de relevar todo o tipo de incidências, sem que os alunos procurassem resolver as questões entre si. As primeiras reuniões foram também um desafio, não só para a autorregulação dos indivíduos que intervinham, como para o respeito pela tomada de turno e pelas opiniões. Contudo, com a regularidade desta prática, registou-se um aumento no número de elogios, enaltecendo-se atitudes positivas dos colegas, como também uma alteração da natureza dos assuntos discutidos. A turma, com o avançar do período de estágio, mostrou-se mais proativa antecipando a resolução dos desentendimentos, trazendo apenas para o Conselho os assuntos que as crianças sentiam que não eram capazes de solucionar sem auxílio. As reuniões representavam-se como um momento de *articulação* de ideias e propostas, de *reordenação* de prioridades, de *coordenação* e consenso entre diferentes perspetivas e de *instituição* de mudanças positivas, num ambiente de cooperação e diálogo (Niza, 1991).

Destaca-se, igualmente, a importância dos momentos de decisão, em que os discentes tinham a responsabilidade de propor estratégias de ação que os auxiliassem a superar as dificuldades na sua convivência. Por vezes, as sugestões direcionavam-se para todos os elementos da turma, acontecendo em algumas instâncias que as propostas se referiam a fragilidades de conduta relativas a um aluno em específico, no âmbito da autorregulação, da competitividade, entre outros assuntos.

Segundo Niza (1991) o Diário de Turma é “um instrumento mediador e operador (...) da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interactiva que uma educação cooperada ou democrática pressupõe” (p. 28). Ou seja, este

instrumento permite dar voz aos alunos, como intermediário entre as suas afirmações pessoais e o grupo, que as analisa e valoriza individualmente. O Conselho surge, posteriormente, alimentado pelos dados registados no instrumento escrito, para então promover o diálogo mediado, a partir de uma análise crítica e rigorosa dos acontecimentos. Com base nos consensos construídos no grupo tomam-se as decisões, após a partilha e discussão, objetivando alterar, de um modo orgânico o desenvolvimento da convivência na turma.

Apesar dos constrangimentos com que o par de estágio se deparou, junto da OC compreendeu-se a pertinência não só das metodologias como dos recursos elaborados, que corresponderam às necessidades identificadas na turma. Foi evidente o equilíbrio entre a procura pela inovação nas práticas, como também o cuidado em dar continuidade às rotinas pré-existentes, conciliando-as com o projeto implementado. Dentro da disponibilidade horária pré-estabelecida, o trabalho pedagógico didático desenvolvido procurou cumprir, ainda que com algumas falhas, o seu propósito último, de potenciar as características e dinâmicas positivas do grupo e colmatar algumas das suas fragilidades.

Perante as características diversas da turma, um princípio absolutamente fundamental para as práticas implementadas foi a diferenciação pedagógica. Esta não surgiu apenas pela simultaneidade de dois anos escolares que se encontravam presentes na sala de aula, mas acima de tudo pela pluralidade de características dos discentes. Enquanto alguns alunos podiam fazer tarefas de maior complexidade de forma autónoma, outras crianças requeriam um acompanhamento constante e presente, para auxílio à compreensão dos exercícios solicitados ou dos conteúdos explorados. Por existirem alunos que beneficiavam de medidas seletivas e adicionais, a tarefa de adaptação foi uma aprendizagem exigente e igualmente necessária para o par de estágio. Inicialmente, este cuidado não foi demonstrado com tanta clareza, mas com o auxílio e chamada de atenção da OC esta prática tornou-se mais regular, valorizando as diferenças com a intenção do desenvolvimento individual de cada criança. Como é afirmado no Decreto-Lei nº54/2018 é necessário que a educação facilite a inclusão de todos, dando espaço para as “potencialidades, expectativas e necessidades” de cada aluno, a fim de que este participe e se sinta como parte integrante na sua formação (Diário da República).

Este cuidado teve um impacto importante na construção da relação pedagógica, professor-aluno, pois ao se reconhecer a diversidade de perfis dentro da turma, existia uma preocupação constante em potenciar as características de cada um e corresponder às suas necessidades para que o crescimento individual acontecesse. Deste modo, o acompanhamento junto de cada discente tornou-se mais intencional, aproximando-o significativamente do par de estágio. A preocupação em circular pela sala, em responder às diferentes questões, valorizar diferentes tipos de participação, atribuir reforço positivo, demonstrou a atenção dada a cada criança. Os momentos de repreensão comprovaram, igualmente, que não se pretendia promover comportamentos desviantes, que as regras definidas por todos eram para cumprir e essa atitude era importante para que fosse possível crescerem juntos, reforçando sempre a capacidade que cada aluno tinha de se autorregular e adequar.

Por sua vez, **no 2.º CEB**, a organização dos conteúdos de Português surgiu, também, do diálogo com a OC, que apresentou uma lista dos temas que tinha previsto para o período da intervenção, sendo a maioria do domínio da Gramática. A OC de História e Geografia de Portugal delineou uma proposta do número de temas que pretendia que o par de estágio abordasse com as turmas.

Por motivo das condicionantes impostas, em termos de metodologia de trabalho na sala de aula, as atividades desenvolvidas na disciplina de HGP não envolveram metodologias diversas, pois não existiu abertura para explorar os conteúdos curriculares com recurso a estratégias mais interativas, que potenciassem a motivação dos alunos para as aprendizagens. Contudo, o par de estágio procurou, dentro da sua realidade, implicar ao máximo os alunos na sua aprendizagem, motivando-os, frequentemente, à participação. Esta era requerida tanto na observação e análise de documentos, como na discussão sobre os vídeos da EV, bem como na realização de exercícios. Porém, como referido anteriormente, a desmotivação dos alunos perante a imutabilidade do método revelou-se muito significativa.

Esta realidade é compreensível dado que a teoria demonstra que o ensino tradicional valoriza o papel dos alunos. O recurso a metodologias interativas torna os discentes responsáveis pela construção do seu próprio saber, sendo as aprendizagens

realizadas mais duradouras (Ross, 1994; Pagès, 2012; Altet et al., 2013), com o auxílio e mediação do docente. A promoção de atividades de questionamento, de reflexão, de pesquisa e análise com carácter prático aumentam o interesse pelo conhecimento (Santos et al., 2020), assim como o trabalho em equipa, o diálogo e a reflexão conduzem à formação de um pensamento dirigido para a ação e para a transformação da realidade (Cachinho, 2017; Pagès, 2011, 1994).

O carácter penoso das aulas de cariz fundamentalmente transmissivo refletiu-se, inclusive, nas produções dos alunos nos momentos de avaliação. Os instrumentos de avaliação foram construídos pela OC, sem que houvesse qualquer cuidado de adaptação às práticas de ensino do par de estágio e às características das turmas, o que conduziu à obtenção de classificações baixas pelos alunos. Estas opções pedagógicas da OC tiveram um grande impacto na construção da relação pedagógica, pois não sendo comum para alguns alunos a obtenção de classificações mais baixas, associaram esta realidade com a prática do par de estágio.

Contudo, a professora tutora de HGP motivou o par a reservar uma sessão para avaliar os conteúdos explorados, através de uma ficha sumativa. Para tal foi construída uma ficha com questões de natureza diversa, baseadas nas práticas de sala de aula e nas características dos grupos. Apesar de esta ficha ter sido apenas resolvida pela turma B e com alguns alunos da turma A, os resultados demonstraram uma evolução significativa em comparação com os obtidos nos restantes instrumentos de avaliação (questões de aula) aplicados pela OC.

No que se refere ao desenvolvimento de competências histórico-geográficas, segundo Dias e Hortas (2015), através dos desafios implementados foi possível “problematizar convidando os alunos a questionar os fenómenos espaço-temporais” (p.195), na tentativa de os levar à reflexão sobre os conteúdos em estudo. Através da elaboração de esquemas e da leitura de documentos, procurou-se promover a conceptualização, na aquisição e apropriação de vocabulário específico. No que diz respeito às competências sociais, destaca-se a participação ativa, o respeito e a empatia, evidentes não só nos desafios semanais, mas também no decorrer das aulas, em que persistiu a intenção de procurar valorizar as intervenções, proporcionar um ambiente de

cordialidade saudável, não só entre professor-aluno, mas acima de tudo nas relações entre pares.

No âmbito de Português as metodologias para o desenvolvimento do currículo apresentaram uma maior riqueza e variedade, existindo abertura pela OC para experimentar e desafiar as turmas de modos distintos. O recurso didático implementado com resultados mais significativos foi o laboratório gramatical, como meio de exploração das características da língua portuguesa. Segundo Silvano e Rodrigues (2018), este permite que em sala de aula, os discentes “tomem consciência do conhecimento que têm sobre a sua língua de uma forma reflexiva, objectiva e estruturada” (p. 218). O primeiro foi realizado em grande grupo para que os alunos se apropriassem da estrutura de pensamento associada ao recurso. A motivação e a curiosidade dos discentes foram evidentes, o que permitiu que os seguintes laboratórios gramaticais fossem realizados a pares e, no caso do grupo A, num último momento, individualmente.

Para além do estudo de aspetos linguísticos foi possível proporcionar um ambiente de interação com os colegas, com divisão de tarefas, reflexão, análise, negociação, com crescimento na comunicação e respeito pelo outro. O PASEO (2016) reforça a importância destas competências ao destacar que o aluno deve ser capaz de “colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, (...), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente” (p. 22), através do trabalho cooperativo.

Existiu, também, a preocupação de abordar os elementos gramaticais através de contextos textuais para que os mesmos tivessem maior significado para os alunos, compreendendo a sua funcionalidade na língua e não só as suas propriedades ou definições. Do ponto de vista social, o valor desta metodologia reside no facto do aluno desenvolver competências de cidadania, pois “para além de possuir conhecimentos teóricos sobre a língua, domina os seus usos em contexto” (Gorgulho & Teixeira, 2016, p. 156). Com base na obra da “Fada Oriana”, realizaram-se não só os laboratórios gramaticais da autoria do par de estágio, como também diferentes exercícios de compreensão da estrutura da narrativa e de texto. Procurou-se recorrer, igualmente, ao uso de jogos didáticos para sistematização de conteúdos. Estes foram muito bem recebidos pelos alunos e os resultados foram muito positivos, tanto na prestação individual como de grupo.

Os resultados dos instrumentos de avaliação, não só contínua, com recurso a grelhas e às produções, como também sumativa, demonstraram que os conhecimentos foram construídos pelos alunos. Isto comprova que a diversidade de estratégias enriqueceu o processo de aprendizagem, conduzindo a resultados positivos.

A relação pedagógica foi, do mesmo modo, positiva, pois o ambiente de diálogo e partilha permitiu que os alunos participassem no seu processo de aprendizagem, tendo um papel ativo. A motivação e o empenho na realização das tarefas, acompanhado por *feedback* e reforço dos comportamentos e intervenções, criou um espaço saudável de aprendizagem. Existindo limites para preservar a disciplina, ainda assim, havia uma constante preocupação em dar abertura para a partilha de ideias, a discussão/reflexão sobre perspetivas diversas, para errar e tentar de novo. Conjuntamente com a OC existiu uma constante diligência na promoção do crescimento dos alunos, não só enquanto aprendizes, mas como pessoas e cidadãos que devem ter um lugar no mundo. Para tal, existiram momentos de correção de comportamentos e atitudes, através da reflexão sobre as causas e as consequências dos mesmos.

Em conformidade com este pensamento encontra-se o estudo de Veiga, Caldeira e Melo (2013, citados por Veiga et al., 2014) que demonstram que a comunicação entre professor e aluno são fundamentais para um ambiente de aprendizagem saudável e seguro, pois a influência é evidente desde a primeira instrução dada para a execução das tarefas, às questões, à abertura para pensar e responder, ao desenvolvimento das mais diversas capacidades. Esta gestão correta da sala de aula tem impacto no desempenho dos discentes, na disciplina, na autoconfiança e autoestima, como também no sentimento de satisfação associado à escola (Veigasanto et al., 2014).

Retomando as quatro dimensões de análise apresentadas inicialmente e após serem apresentadas as características de ambos os contextos, importa realçar alguns aspetos em cada domínio. No referente ao primeiro, considera-se que a intervenção foi positiva na medida em que em geral, o PI permitiu promover o desenvolvimento de competências sociais, como a participação ativa, o respeito pelo outro e pela tomada de turno e a comunicação. Este progresso foi sentido, ainda que estas fragilidades não tenham sido totalmente colmatadas, devido ao reduzido tempo de acompanhamento dos

grupos. No 2.º CEB, pela especialização do ensino, importa referir que no domínio do funcionamento da língua foram notórias algumas evoluções, contudo na escrita, por não ter sido tão explorada, persistiram as dificuldades tanto na expressão como na correção ortográfica. No âmbito das ciências sociais, permaneceram as limitações análise e interpretação de fontes, mobilização de vocabulário específico, tendo sido observadas alguns progressos na capacidade de reflexão sobre os conteúdos.

Os métodos de ensino aproximaram-se em ambos os contextos, dada a necessidade de promover o trabalho cooperativo, para o desenvolvimento de competências, como também o uso de recursos digitais, como forma de sistematizar as aprendizagens e aumentar a motivação dos alunos na realização das tarefas. O estágio de 1.º Ciclo e as atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Português de 2.º CEB destacam-se pela diversidade que permitiram potenciar no ensino, adequadas às características e interesses dos discentes. Esta riqueza não se tornou tão presente nas sessões planificadas e implementadas na disciplina de HGP, existindo uma menor mutabilidade nas abordagens.

A relação pedagógica demonstrou ser positiva em ambos os contextos. As três turmas com quem se estabeleceu o contacto apresentavam fragilidades no comportamento em sala de aula (no 2.º CEB de um modo mais significativo), contudo estas características não foram um impedimento para uma comunicação saudável e uma dinâmica adequada entre estagiárias e alunos. Porém, como mencionado anteriormente, pelas características do ensino nas aulas de HGP este contacto não foi tão positivo.

A avaliação formativa utilizou-se com maior regularidade nas duas intervenções, baseada tanto na observação (com registo) como também na análise das produções dos alunos. No 2.º CEB destaca-se a possibilidade de se ter aplicado instrumentos de avaliação sumativa, como fichas, questões de aula, para se compreender se de um modo autónomo os alunos conseguiram aplicar os conhecimentos estudados ao longo das sessões.

A importância da intervenção na Prática de Ensino Supervisionada, dado a análise realizada, comprova-se como sendo fundamental no processo de formação inicial para docência, aliada à reflexão crítica sobre os diferentes domínios da pedagogia.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

5. IMAGINAÇÃO E EMPATIA
HISTÓRICAS: A CONSTRUÇÃO
DA PROBLEMÁTICA

| ' ' | | ' ' |

O presente estudo baseia-se no período de intervenção com duas turmas de 5.º ano do 2.º CEB, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, com o objetivo de aferir as potencialidades da imaginação e empatia para o desenvolvimento do pensamento histórico. A problemática emerge da análise das características da turma, em particular das fragilidades do grupo no âmbito das capacidades que importa mobilizar nesta área do saber.

A escolha da temática, imaginação, empatia e pensamento histórico, surge da curiosidade em implementar uma metodologia de ensino que privilegie, não só as intencionalidades prescritas no currículo para a abordagem dos conteúdos em sala de aula, mas que vá além destas, potenciando a construção de um perfil cívico baseado numa postura empática e crítica perante factos da história do passado. O contexto de 2.º CEB foi, então, privilegiado por considerarmos existirem oportunidades para potenciar a abordagem a determinados conteúdos de HGP através de um ensino ativo, em que o aluno se assume como o protagonista da sua aprendizagem, numa tentativa de prezar o papel da escolarização no desenvolvimento da sua cidadania. Visava-se, com isto, desconstruir a visão da escola como um mero local de transmissão de conhecimento, muitas vezes perspetivado como obsoleto, para a substituir por uma postura que integra os benefícios das diferentes áreas do saber para uma evolução holística do ser humano.

O período de observação das aulas de HGP lecionadas pela OC, que antecedeu a intervenção, revelou-nos, que os alunos das duas turmas assumiam uma postura passiva, escassa predisposição para refletir sobre as aprendizagens, demonstrando, inclusive, uma resistência significativa perante a disciplina. Este desinteresse concretizava-se, ainda, em falta de atenção, incumprimento das regras e dificuldade no saber estar em sala de aula. Nas relações interpessoais estes alunos apresentavam, também, fragilidades na compreensão, na comunicação, no respeito, sendo ainda visível num dos grupos uma atitude provocadora e conflituosa.

Com isto revelou ser essencial desafiarmo-nos a pensar o ensino e aprendizagem de modo a corresponder ao perfil dos alunos, não só no domínio dos conteúdos específicos desta área do saber, como também das fragilidades sociais do grupo. Valorizando-se o saber, mas de igual modo o saber ser, pois tal como afirma Marković (2018) os alunos

“necessitam de possuir não apenas conhecimento, mas também competências essenciais” (p. 7).

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2016) valorizam-se igualmente estas duas dimensões, em diferentes tópicos do documento. Numa primeira instância, aquando da apresentação dos princípios de base menciona-se, não só a dimensão humanista, como também do conhecimento:

Base humanista: A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar;

Saber: O saber está no centro do processo educativo. É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto. (Martins et al., 2016, p. 13)

Explicita-se, então, a importância de transparecer no ensino não só o desenvolvimento social, numa visão cívica, como também a valorização do domínio do saber, para a tomada de uma postura consciente, informada e responsável perante o mundo. Nas áreas de competências abona-se a capacidade de pensar de maneira abrangente e crítica, recorrendo a diferentes formas de conhecimento, para abordar a realidade de um modo mais criativo e inovador. Ademais, ambiciona-se que os discentes sejam capazes de interagir “com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (p. 25), adequando a sua conduta à realidade e contexto em que se encontram.

A partir dos princípios e valores supramencionados, que servem de suporte para o desenvolvimento do presente estudo, estruturou-se a seguinte problemática: *Uma abordagem de ensino que privilegie a imaginação e empatia históricas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico*. Propõe-se, então, que o recurso à imaginação e empatia no ensino da História, permitem desenvolver o pensamento histórico, com base numa postura crítica perante os conteúdos relativos ao passado, presente e futuro da sociedade. Para a concretização do estudo, através deste pressuposto, formularam-se três objetivos de investigação:

1. Analisar a capacidade de os alunos mobilizarem a imaginação e empatia históricas para analisarem factos inseridos nos conteúdos de HGP.
2. Analisar de que modo o desenvolvimento da imaginação e da empatia históricas contribuem para a formação de uma consciência histórica.
3. Refletir sobre as estratégias e atividades que potenciam o desenvolvimento do pensamento histórico a partir da imaginação e empatia históricas e da consciência histórica.

Tenciona-se, então, discutir de uma forma crítica, sustentada nos quadros teóricos, a pertinência desta problemática e da relação que a mesma propõe, no que se refere ao desenvolvimento das capacidades de imaginação e empatia históricas em alunos do 2.º CEB para a construção do pensamento histórico na disciplina de História e Geografia de Portugal.

6. DO PENSAMENTO E
IMAGINAÇÃO HISTÓRICAS AO
ENSINO DA HISTÓRIA

| | ' ' | | ' ' |

No presente ponto pretende-se apresentar o quadro teórico que se constitui como a base do trabalho investigativo que pretendemos levar a cabo. O mesmo é desenvolvido em dois pontos fundamentais, primeiramente, analisam-se as dimensões implicadas no processo de construção do pensamento histórico, destacando neste processo o lugar da dimensão imaginação histórica. Num momento seguinte, discute-se o contributo da imaginação e da empatia históricas no ensino da História.

6.1. Do pensamento histórico à imaginação histórica

O conhecimento histórico encontra-se assente na perspetiva humana sobre a temporalidade, no que se refere aos processos de mudança e à possibilidade de serem analisados em várias etapas. O seu desenvolvimento constrói-se através da análise das sociedades enquanto um todo, uma unidade básica fechada, onde são estabelecidas relações internas e interpessoais. O seu desenrolar envolve uma investigação cuidada deste *passado*, por meio da recolha e do tratamento de fontes de informação, seguida de uma representação da compreensão desses mesmos dados, que servem de base para a elaboração de uma narrativa dos acontecimentos. Na sala de aula pretende-se que os alunos experienciem estas fases adaptadas ao seu contexto e às suas capacidades, para que compreendam a sua História e a do mundo em que se inserem (Dias, 2016).

No seguimento desta metodologia, considera-se essencial que os alunos construam não apenas conhecimentos históricos, mas acima de tudo adotem uma forma de pensar historicamente. Nesta perspetiva, desafia-se o professor a promover nos seus discentes competências de análise, interpretação e compreensão, a fim de que autonomamente sejam cidadãos capazes de analisar a História, com representações do passado, contextualizando os acontecimentos e estando conscientes da distância temporal entre o passado vivido pelo Outro e a realidade presente que nós vivemos, oferecendo àquele passado novos significados: “l’autre, dans ce cas, n’est pas l’habitant des pays lointains mais celui du temps passé” (Laurentin, 2010, p. 27/Judith Lyon-Caen, citado por Dias, 2023, p. 80).

Nas palavras de Santisteban (2010), “la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar

el mundo actual”, ou seja para que os discentes, com o que conhecem sobre o que lhes antecedeu, possam no futuro saber intervir no porvir (p. 35).

Diferencia-se, assim, o ensino que serve apenas o propósito de fazer conhecidos os factos segundo a sua ordem de acontecimentos, para posteriormente serem decorados pelos alunos, de um ensino verdadeiramente democrático. Neste, importa que os discentes levistem questões sobre as causas e as consequências, sobre os meios e os recursos que permitiram que hoje conheçamos tais eventos, mas que questionem também se haveria outras possibilidades de ação ou resultados. Assim, o ensino não se resume apenas ao conhecimento, mas sim a uma participação ativa na sociedade, assumindo que a História se encontra ao serviço das pessoas (Santisteban, 2010).

Atentando nesta complexidade estrutural, a didática da História deve criar meios e recursos específicos que permitam que o ensino resulte na formação de pensadores e não de meros conhecedores. Nesta perspetiva, a aprendizagem reclama experiências diversas e os conceitos são instrumentos auxiliares para a compreensão de factos. Segundo Stone (1999 citado por Santisteban, 2010), o entendimento de ideias complexas e a aquisição de metodologias de investigação, devem envolver estratégias de aprendizagem ativa, com abertura para mudança. A implementação do currículo, conduzida pelo docente, deve promover o desenvolvimento conceptual, o pensamento crítico e criativo, a resolução de problemas e a capacidade de argumentação. É a inter-relação entre o estudo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que confere ao pensamento histórico um estatuto superior.

Na investigação de Santisteban, González e Pagès (2010) é-nos apresentado um modelo conceptual que caracteriza a formação do pensamento histórico e que assumimos poder orientar teoricamente este estudo (Fig. 1).

Figura 1.

Modelo Conceptual da Formação do Pensamento Histórico



Nota: Santisteban, González & Pagès (2010, p. 39)

A interpretação do esquema evidencia que na formação do pensamento histórico estão implicadas quatro dimensões: a consciência histórico-temporal; a representação da História por meio de recursos como narrativas ou explicações; a empatia histórica e a contextualização e interpretação com recurso a fontes (Santisteban, González & Pagès, 2010).

A primeira dimensão, *consciência histórico-temporal*, é considerada, pelos autores, como um elemento basilar para a educação para a cidadania, pois esta permite interrelacionar o passado, o presente e o futuro. Centrada na dimensão temporal do pensamento histórico, esta não se resume a uma mera acumulação de saber, mas sim a uma disposição ativa de conhecer o que sucedeu anteriormente, para explicar o que está a ser vivido, com uma postura de aprendizagem para a construção do futuro. Para tal é necessário que o aluno seja capaz de perceber aquilo que ocorreu outrora, de reconhecer os movimentos de mudança e permanência ao longo do tempo, de caracterizar as evoluções das práticas humanas e as motivações que conduziram aos diferentes tipos de ação (Santisteban, González & Pagès, 2010).

No domínio da *representação da História* existe uma racionalização dos modos de ação humana, pois realça-se quais os impactos que estes tipos de conduta têm no futuro das sociedades. O ensino desta disciplina deve contribuir para que os alunos expliquem os acontecimentos que estudam, através de relações causais e cadeias de intenção, com base no conhecimento que possuem sobre as personagens, cenários e factos criando assim um raciocínio coerente. Neste âmbito, realça-se a importância das narrativas como meios de suporte à criação desta lógica (Santisteban, González & Pagès, 2010).

Por conseguinte, a *imaginação histórica* surge como uma importante ferramenta para diferenciar as características da sociedade passada da atual, no que se refere ao sistema de valores e ao modo de vida, desencadeando a empatia e a expressão de emoções e sentimentos. É fundamental que os alunos compreendam esta distinção para que realmente compreendam os processos em que os acontecimentos históricos se integram, dando especial primazia à dimensão emocional e humana. Esta disposição mental surge como fruto de uma contextualização histórica cuidada, que permite que os posteriores juízos morais e apreciações sobre as ações (através do pensamento crítico e criativo), sejam consequência de um conhecimento sobre a realidade vivida e da compreensão das motivações dos agentes do passado (Santisteban, González & Pagès, 2010).

Por último, as *fontes históricas* são elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico. A sua centralidade relaciona-se com a importância que as mesmas têm como meios de análise, interpretação e compreensão dos acontecimentos. Dá-se, com isto, primazia à análise de problemas, a partir de fontes, em que os alunos são estimulados a incluir a sua experiência, aumentar a sua proximidade e implicação com o conhecimento, a interagir com diferentes realidades e tipos de diálogo distintos, ao questionar a objetividade de diferentes interpretações da História. Coloca-se o aluno numa posição central e autónoma, convocando-o para que realize uma leitura sobre os acontecimentos e os reconstrua segundo a sua análise crítica (Santisteban, González & Pagès, 2010).

É através da interação entre estes quatro domínios que se alicerça um ensino que visa a construção do pensamento histórico, afastando-se da elementar transmissão de conhecimento. Neste processo, valoriza-se o saber científico, sendo este a base para todos os aspetos, dando igual importância não só à historiografia como também ao aluno,

enquanto aprendiz do século XXI. A este deve ser dada a oportunidade de conhecer o processo de estruturação desta ciência social, ao observar e analisar fontes, assumindo, também, o papel de explicar os factos, estimulando um pensamento próprio, que deve examinar o passado como uma ferramenta cívica de valor incontornável, tanto para o presente como para o futuro, que pode criar juízos de valor sobre a História, através do seu pensamento crítico e criativo (Santisteban, González & Pagès, 2010).

De entre estes quatro domínios que concorrem para a construção do pensamento histórico, no estudo que nos propomos realizar pretende-se conferir um especial enfoque ao contributo da *imaginação histórica* para a construção de um pensamento histórico, crítico e promotor de uma consciência cidadã.

Bel (2017) afirma que para corresponder às necessidades do ensino da História na atualidade é necessário realizar uma transposição didática do trabalho de um historiador para a realidade da sala de aula. Neste âmbito, para a construção do conhecimento em sala de aula é requerida uma aproximação entre estes dois papéis, o de professor e o de investigador, na qual a imaginação tem um papel fundamental.

Acresce que a construção do conhecimento histórico, a partir das diferentes fontes disponíveis é sempre a construção de um puzzle, do qual o historiador não tem acesso a todas as peças. É a elaboração da narrativa possível “no meio de incertezas e dúvidas” (Duby, 1992, p. 50).

mal começava a reunir esses fragmentos, revelavam-se as insuficiências do material: estava incompleto, friável, discordante (...) A partir desse momento parecia-me ter direito à independência de um mestre. Se a nossa moral me impunha dominar os meus caprichos, ela não podia com legitimidade impedir-me de tirar partido da minha cultura. Nem da minha imaginação, na condição de que a minha razão a dirigisse firmemente (Duby, 1992, p. 52).

No contexto educativo, a importância da imaginação foi estudada por Kieran Egan, no final do século XX. Este autor diferencia a fantasia deste conceito, explicitando que o primeiro se relaciona com a criação de idealizações, enquanto o segundo se refere à construção de imagens mentais sobre a realidade. Esta capacidade representa-se como um recurso educativo dinâmico e de extrema relevância para o processo de aprendizagem, na disciplina de História, pois proporciona uma aproximação do aluno ao conteúdo,

através do valor emocional associado aos factos e ações em estudo, baseados no contexto em que os mesmos surgem (Bel, 2017).

Sobre este assunto, Levesque (2008, citado por Santisteban, 2010) afirma que a sociedade no passado não se distinguiu da atual apenas pelo modo de vida, pois vivenciavam experiências, e tinham normas e condutas segundo um sistema de crenças totalmente distinto. Com isto, a atribuição de significado ao passado, pelo conhecimento científico, não pode surgir apenas de uma análise restrita, com o olhar do presente. Para tal, os historiadores devem conceber um esquema mental, imaginado, que lhes permita analisar e compreender, por meio da empatia, os factos históricos.

Neste sentido, Perarnau e Vieyra (2017) conferem à imaginação especial importância na construção do conhecimento histórico, pois esta constitui um instrumento fundamental na construção da narrativa histórica.

Esta disposição mental, como já anunciámos anteriormente através das palavras de Georges Duby, é um meio para o preenchimento das lacunas que os factos científicos apresentam. No entanto, o que agora se propõe não é apenas que a imaginação colmate estas falhas, mas sim a articulação entre a contextualização com a atribuição de sentido às ações e às evidências (Perarnau & Vieyra, 2017). Ou seja, as narrações científicas surgem através da imaginação, para que exista uma verdadeira compreensão dos acontecimentos. Para este fim são utilizadas inferências, interpretações, que integram o saber social e o pensamento criativo, no processo de análise do passado (Bel, 2017).

Ao se contextualizar deste modo, é criada uma ambivalência entre o passado histórico imaginado e a empatia presente, conjuntamente, com percepções e sistemas de valores contemporâneos que permitem dar significado às fontes e narrativas. Não consiste, contudo, numa desvirtuação ficcionada e fantasiada do que outrora aconteceu, mas sim numa disposição mental de dar sentido aos eventos e às evidências dos mesmos. Esta ferramenta não se constitui como um meio de visualizar por completo a imagem do passado, mas sim enquadrá-la segundo uma contextualização científica e emocional adequadas, ainda que imperfeitas (Santisteban, 2010).

Fines (2002) propõe que a imaginação se desenvolve através de quatro fases, no âmbito do desenvolvimento do pensamento histórico para a compreensão dos acontecimentos, tanto da perspectiva científica, como humana.

Num primeiro momento, o processo ocorre, de um modo simplista, através da observação descritiva dos factos, de um modo estático, com análise e problematização da realidade. Em seguida, o processo mental avança consideravelmente na medida em que se pretende visualizar e explicar – através da interação entre o saber e as experiências – a ligação entre os factos e o contexto em que os mesmos surgem. Num terceiro momento, a evolução é mais significativa, pois propõe-se caracterizar aquilo que aparenta ter acontecido, com uma visão mais concreta, recorrendo às imagens previamente construídas, com base no olhar e sistema de crenças do observador, assumindo a empatia um lugar de primazia na leitura da realidade (Fines, 2002).

Por fim, a quarta fase leva o aluno ao simbolismo, um processo mental de maior complexidade e grau de dificuldade, pois convoca a formulação de juízos de valor, com base nas imagens e análises construídas anteriormente. Esta tarefa mental conduz à formulação de uma interpretação nova sobre conteúdos pré-existentes, atribuindo relevância ou apreciação a factos, numa perspetiva distinta da formalidade da História, enquanto ciência social. Neste momento é dada a voz ao aluno, enquanto historiador, para que este verbalize o simbolismo que confere a determinados factos, valorizando as suas crenças e explicações sobre os elementos em estudo (Fines, 2002).

Santisteban (2010) considera que estes juízos morais são essenciais na compreensão dos acontecimentos passados. Estes são influenciados pelos preconceitos, pelos estereótipos e pelo imaginário coletivo, do passado e do presente, portanto no ensino da História importa valorizar todos estes elementos na construção do pensamento. A apreciação sobre os comportamentos passados é inevitável, logo os alunos devem ser conduzidos corretamente para um lugar de diálogo comum, onde o juízo contribui para a democracia, pois “la historia permite aplicar nuestras creencias sobre la vida al mundo real de la acción humana” (p. 48).

Reconhece-se, então, que a imaginação histórica não se confina apenas à cognição, pois esta, no âmbito do ensino da História, encontra-se ao serviço do pensamento crítico e criativo que apesar de serem conceitos distintos, inter-relacionam-se intimamente neste contexto. A sua aplicação não só interage com a empatia e a contextualização, como também se estende à formulação de outros resultados possíveis,

ao estabelecimento de diferentes cadeias causais que poderiam desencadear processos históricos distintos dos reais (Santisteban, 2010).

É inegável a importância do pensamento, enquanto ação, em que o indivíduo interage com as suas questões e procura formular as respostas necessárias para as mesmas. O modo crítico de o fazer implica ter curiosidade em compreender a forma como funciona a vida, uma predisposição que é inerente à condição humana desde idade precoce, que não pode ser apagada nem satisfeita, em prol da autorrealização. Requer que se coloquem questões, numa postura de abertura perante os factos, que se analisem evidências, que se observe a realidade com imparcialidade, para que se argumente, se raciocine e se resolvam os problemas (hooks, 2022).

Os documentos orientadores do currículo, valorizam esta competência não só numa perspetiva transdisciplinar, como também no âmbito da História e Geografia de Portugal. Nas Aprendizagens Essenciais, é possível encontrar definidas intencionalidades como “aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista e questionar os seus conhecimentos prévios” (p. 8) e, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, visa-se que os discentes sejam capazes de:

“pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informações, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, (...) para pensarem criticamente; prever e avaliar o impacto das suas decisões e que consigam desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, (...)” (Martins et al., 2016, p. 24).

Porém, apesar das características da História e da pertinência de a examinar criticamente, importa reconhecer que perante a mudança de alguns fatores a sua sucessão e resultados poderiam ter sido diferentes. Santisteban (2010) propõe que “aceptar esos retos significa aceptar el paradigma de la complejidad en el estudio de la sociedad y reconocer el papel que juega el caos en la configuración de la historia” (p. XX). Existe um grande potencial na colocação de questões estruturantes, pois promovem uma reflexão cuidada sobre a relação causa efeito. Logo, no âmbito da imaginação histórica, não é

apenas relevante analisar o que aconteceu, como também é fundamental refletir sobre o que poderia ter acontecido (Santisteban, 2010).

Reconhece-se que a presença deste *caos* no ensino da História, pode ser questionada, contudo é este mesmo conceito que possibilita uma aventura por entre as eventualidades que não se concretizaram. Esta postura demonstra que não só se valoriza o que realmente aconteceu, mas também as restantes opções de ação que eram viáveis num mesmo momento. O pensamento criativo surge na imaginação de outros “futuros do passado” e as suas implicações nos dias de hoje. É através desta competência que se operacionaliza desde a imaginação histórica até à empatia, da contextualização à formulação de variantes do passado, presente e futuro (Santisteban, 2010; Casadellá et al., 2022).

O pensamento criativo traduz-se num meio essencial para a democratização da disciplina de História em sala de aula, através do desenvolvimento da imaginação histórica “la consideración del pasado como una posibilidad que fue, (...) permite pensar en el futuro como diversas posibilidades que podrían ser” (Santisteban, 2010, p. 49). Pensar no futuro relaciona a criatividade com a consciência histórico-temporal, a reflexão em torno da mesma, permite reconhecer o impacto das atitudes, dos sistemas de crenças, das ideologias e da conduta que o ser humano tem, teve e poderá vir a ter. Uma cidadania crítica contempla esta análise, para a criação de uma sociedade mais conhecedora e interventiva na sua realidade atual (Santisteban, 2010, Casadellá et al., 2022). Carvalho, Fleith e Almeida (2021), com base na investigação de Torrance (1996) afirmam que o pensamento criativo, sendo divergente – por refletir a abordagem do indivíduo na formulação de respostas inovadoras – “constituye un modo particular de actividad cognitiva, que presenta características de originalidad, flexibilidad, elaboración y fluidez (Torrance, 1966) y funciona como estrategia en la formulación, construcción y resolución de situaciones y problemas, tanto en contextos de aprendizaje como en la vida cotidiana.” (p.166)

6.2. Da imaginação histórica ao ensino da História

Conjuntamente com o pensamento crítico e criativo para o desenvolvimento da imaginação histórica, em prol da construção do pensamento histórico, surge, também, a

empatia histórica, competência que assume uma centralidade incontornável na leitura dos factos e da realidade.

A empatia é uma das competências de maior relevância neste contexto, pois é necessário imaginar o “como era” para compreender as atitudes e os fatores impulsionadores da ação. Apenas deste modo se podem analisar os comportamentos das personagens da História, sem que os juízos de valor conduzam a uma análise errónea, inadequada e enviesada. Segundo Santisteban (2010), esta capacidade “pretende explicar acciones históricas en términos de actitudes, creencias e intenciones de las personas en el pasado” (p. 47), ou seja, convoca a que os estudantes se coloquem no lugar do outro, apesar da reconhecida dificuldade que este processo mental implica.

Em conformidade com esta definição encontra-se o estudo de Peranau e Vieyra (2017), que afirmam que a empatia histórica se constitui como a capacidade de:

ponerse en situación de los “otros” del pasado, mirando las cosas desde su punto de vista. Es entender a esos “otros”. La empatía es un logro, lo cual quiere decir estar en una posición en la que es posible contemplar creencias y metas que uno no necesariamente comparte (Peranau & Vieyra, 2017, p. 3).

Nesta perspetiva, o recurso à empatia no ensino da História implica o posicionamento do indivíduo no contexto das personagens em estudo, com base no conhecimento que tem sobre a realidade das mesmas. É com base neste saber, no conhecimento do sistema de crenças e de valores das personagens de uma determinada época, que o aluno se coloca na perspetiva dos outros para procurar compreender os factos e comportamentos. Os autores assumem esta capacidade como uma conquista, pois não só é uma aplicação do pensamento histórico, da consciência e representação, implica uma predisposição, por parte do indivíduo, para compartilhar convicções que possivelmente não apoia, ou concorda (Peranau & Vieyra, 2017).

Esta última conceção de empatia, dissociada da simpatia, é reforçada por Andrade et al. (2011) quando enfatizam que para esta capacidade, é necessário um conhecimento profundo sobre o conteúdo em estudo, para que seja formulada uma apreciação fundamentada dos factos, à luz dos valores e das conceções daquele contexto histórico-espacial, através do *descentramento e imaginação*:

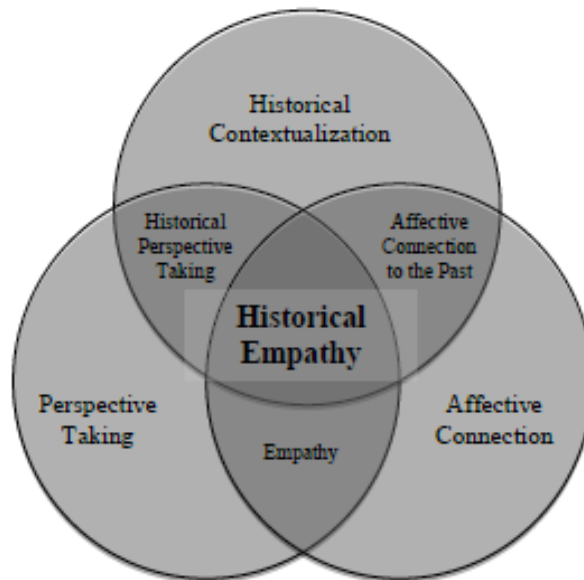
“Quanto ao descentramento, trata-se do afastamento do sujeito dos seus próprios e particulares pontos de vista, de suas percepções sobre ser e viver no tempo presente. Ao deslocar-se para outro tempo, experienciando outra posição no mundo, o aluno poderá vivenciar e adquirir compreensão acerca da falibilidade e da redutibilidade de seus pontos de vista (deles em relação a todo um universo plural e mutável de outros pontos de vista, no presente e no tempo). Poderá também exercer a imaginação, pois será convocado a criar mundos históricos do qual participará como ator” (Andrade et al., 2011, p. 261).

Conforme Lee (2004) afirma, empatia, compreensão e imaginação relacionam-se de modos muitos complexos. A primeira confere-se como uma conquista, pois “es saber lo que alguien (o un grupo) creía, valoraba, sentía quería obtener. Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentir las)” (p. 92). A empatia relaciona-se, então, com a compreensão, enquanto condição necessária para a mesma, decorrente da disposição interna para reconhecer as crenças de um agente e o sistema de valores de um grupo social, mesmo que não partilhe deles. Surge, igualmente, como um meio de colmatar as falhas que as evidências apresentam, entre os factos e a realidade de cada personagem interveniente. Confere-se como um processo em que o indivíduo toma em conta diferentes pontos de vista, enquanto historiador, servindo como um meio de suporte à análise da História, dado que sem a mesma não seria possível.

Endacott e Brooks (2013) propõem que a empatia histórica se construa na interação entre três diferentes fatores (Figura 2): a contextualização histórica, a tomada de perspectiva e a conexão afetiva. A primeira relaciona-se com a compreensão da realidade da sociedade no contexto em estudo – no que se refere a normas, política e cultura –, aliada à análise dos eventos que conduziram a determinado acontecimento. A segunda, relaciona-se intimamente com a integração do enquadramento dos sujeitos – as suas vivências, valores, atitudes e crenças – para melhor perspetivar as suas ações, associado a motivações e intencionalidades. Por sua vez, a terceira valoriza a dimensão do sentimento como indutor de determinadas ações ou opções, invocando uma relação entre o observador e o sujeito.

Figura 2.

Dimensões da Empatia Histórica



Nota: Endacott & Brooks (2013 p. 44)

A combinação destes três fatores confere um maior impacto à aprendizagem da História, numa perspectiva pedagógica, realizando-a de um modo holístico. Estas consequências não só são visíveis em resultados imediatos, relacionados com as finalidades curriculares, como também, a longo prazo, com um incremento no interesse pelos conteúdos e pela disciplina. Os benefícios prolongam-se, de um modo visível, pois a empatia histórica possibilita que os estudantes compreendam a complexidade do processo de construção de ideias e ideais, de tomada de decisão e de ação. Ademais, possibilita a compreensão da relação entre as convicções e o contexto “social, political, economic, and cultural” (p. 44), demonstrando que os movimentos da História decorrem de uma multitude de variáveis (Endacott & Brooks, 2013).

A literatura refere-nos que este exercício de observar o passado com os olhos do passado é ilusório até para um historiador, o que representa uma dificuldade ainda maior para os alunos. Ademais, apesar da importância deste exercício reconhece-se a impossibilidade de analisar o passado como este efetivamente aconteceu. Considerando este cenário, o presente toma também a sua importância no desenvolvimento da empatia histórica, por meio do estudo das aproximações entre o que aconteceu anteriormente e a

atualidade, com recurso à mediação, percepção e comparação de perspetivas dos vários agentes, os intitulados “presentismos” (Wineburg, 1994, citado por Andrade et al., 2011). Esta relação é igualmente válida e benéfica pois permite compreender melhor a realidade atual, ao se analisar o encadeamento das relações causa-consequência dos eventos passados, clarificando, também, os antecedentes que justificam o posicionamento atual relativo aos mais diversos assuntos. Além do mais, possibilita que, através dos juízos de moral, os estudantes compreendam a importância das ações para a construção de uma sociedade justa. A aprendizagem baseada nas relações humanas do passado permite que os alunos entendam, através da empatia, o que devem prevenir, evitar repetir ou coadunar nas ações que os prejudicam a si mesmos ou aos outros (Endacott & Brooks, 2013).

Como mencionado anteriormente, a empatia histórica, associada à imaginação, potencia a reflexão através das emoções e sentimentos, quer por parte do observador quer do sujeito. Logo, importa frisar a importância que esta dimensão emocional tem no ensino da História e conhecer as estratégias de valorização da mesma em sala de aula, para a construção do pensamento histórico.

Apesar da complexidade, a empatia no âmbito da imaginação histórica potencia a construção de aprendizagens mais significativas, pois relaciona a cognição com a emoção, elementos que segundo Fonseca (2016) são quase indissociáveis no funcionamento neuronal. O processo de ensino deixa de estar apenas confinado aos conteúdos, pois os alunos são implicados num processo de conhecimento do outro, ainda que este outro possa ser uma personagem histórica muito distante do seu tempo, e de si mesmos, processo este que invoca diferentes tipos de emoções (Biesta & Boqué, 2018).

Morgado (2017) afirma que todas as formas de conduta social do ser humano, ou seja, as interações pessoais estabelecidas dentro da sociedade, encontram-se imbuídas de emoções e sentimentos. Pelo mesmo motivo, Ortega e Pagès (2019) assumem que estas duas dimensões enquanto construções sociais merecem a sua presença na abordagem desta disciplina curricular. De modo a diferenciar estes dois conceitos, que pela sua natureza são muito próximos, neste enquadramento teórico, considera-se que os sentimentos se confinam à realidade mental, individual e restrita a cada sujeito, podendo, contudo, manifestar-se externamente e de forma observável através das emoções. Pelo seu carácter, as emoções podem ser analisadas, tornando-se um recurso rico para a

interpretação e explicação da História (Ortega & Pagès, 2019). Damásio (2009), no seu estudo, menciona as emoções básicas, estabelecidas pela tradição, transversais a várias culturas e até a algumas espécies para além do ser humano, fazendo constar nesta lista o “miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad”. Menciona, também, dez emoções sociais universais aos seres humanos: “la simpatía, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, la admiración, la indignación y el desdén” (p. 49)

A participação democrática em sala de aula, também é nutrida pela emoção, que confere um vínculo significativo com a escola e os seus diferentes agentes, no processo de ensino e de aprendizagem. Entre os benefícios desta presença, na investigação de Alzina e Navarro (2018) é possível compreender que a emoção influencia positivamente a empatia. Num olhar específico sobre a História, Morgado (2007) afirma que a emoção tem consequências na perceção da realidade social e na capacidade de projeção, pois o ser humano, sendo emocional, contempla sempre, no decurso da sua vivência pessoal e coletiva, a sua racionalidade e emocionalidade. As personagens históricas em estudo no currículo são movidas por emoções universais, ou seja, estas podem e devem ser reconhecidas pelos alunos como motores de metamorfose social (Ortega & Pagès, 2019). Por sua vez, Castellvi, Massip e Pagès (2019) conferem uma grande responsabilidade às Ciências Sociais na mobilização das emoções e da empatia para a construção de conhecimento, sendo estas o suporte para os juízos morais sobre a resolução de situações e contextos históricos (através do pensamento crítico e criativo), participando no processo de interpretação da realidade vivida, em especial em situações de conflito, e sendo também o motor para decisões pessoais e coletiva:” aquello que sentimos influye en cómo pensamos y actuamos; aquello que pensamos influye en cómo sentimos y actuamos, y aquello que hacemos influye en cómo sentimos y pensamos” (p. 27).

Segundo Gomes (2021) existe uma relação clara entre as emoções e o ensino da História, afirmando que o seu estudo provoca diferentes tipos de quadros emocionais nos estudantes, decorrentes das relações empáticas que constroem. O autor propõe que esta relação seja tida em consideração, pois pode definir a proximidade entre o aluno e a aprendizagem, com impactos negativos ou positivos até no seu bem-estar.

No entanto, também somos alertados por Ortega e Pagès (2019) de que esta relação entre o estudo da história e as emoções não é unânime, existindo dúvidas entre

alguns historiadores, como Vovelle (referido por estes dois autores) “sobre la conveniencia de historiar los afectos, las emociones, las pulsiones y las pasiones” ou, “sobre la naturaleza temporal de las emociones entre quienes defienden su estabilidad a lo largo de la historia y quienes abogan por sus câmbios” (p. 120).

É reconhecido por estes autores a importância que as emoções e os sentimentos assumem “en la construcción de conocimiento histórico sobre el pasado y en la enseñanza y aprendizaje de la historia, y de la necesidad de considerar la dimensión afectiva en la explicación del comportamiento humano” (Ortega & Pagès, 2019, p. 125): por um lado, as emoções estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem da história, devendo ser equacionadas nas práticas do professor, pois conduzem a juízos de valor e contribuem para a construção de estereótipos; por outro lado, estão também presentes na análise de situações coletivas, influenciando o pensamento e a nossa ação social (Castellvi, Massip & Pagès, 2019).

Em última análise, as emoções têm um papel relevante a desempenhar do ensino da história, contribuindo para a atribuição de sentido e significado às realidades políticas, sociais e culturais do passado histórico, mediadas pela dimensão temporal inerente ao pensamento histórico.

7. METODOLOGIA

| " | | | " |

7.1. Métodos e técnicas de recolha de informação

Apresentado o referencial teórico, que se confere como base do desenvolvimento do estudo, no presente capítulo definem-se os procedimentos metodológicos. Estes integram as técnicas de recolha, de seleção e de análise dos dados, à luz da problemática e dos objetivos formulados. Apresentam-se, igualmente, os princípios éticos a respeitar ao longo do estudo.

Os participantes no estudo integravam duas turmas de 5.º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, um total de 39 alunos (20 do sexo feminino e 19 do sexo masculino). Contudo, existiram condicionantes que limitaram a participação, como a assiduidade, o domínio da língua portuguesa e as fragilidades na compreensão de textos. Como tal, na realidade, o estudo conta com o envolvimento de apenas 33 discentes, ainda que na realização de algumas atividades o número tenha sido inferior, aquando da ausência das crianças.

Para a concretização deste percurso investigativo foi definida uma metodologia de ação que orientasse cada etapa de desenvolvimento do mesmo em articulação com cada objetivo de investigação. Enquanto conceito, segundo a proposta de Kaplan (1973, citado por Cohen et al., 2000), a metodologia consiste em descrever e analisar os métodos mobilizados, apresentar as limitações e condicionantes dos mesmos, bem como os recursos aliados aos seus pressupostos e consequências (tanto enquanto potencialidades como fragilidades). Como forma de resumir esta ideia, Cohen et al. (2000) propõem que “the aim of methodology is to help us to understand, in the broadest possible terms, not the products of scientific inquiry but the process itself” (p. 45).

Considerando a natureza da problemática e dos objetivos definidos, compreende-se que o presente estudo se confere como sendo de natureza qualitativa, segundo o paradigma interpretativo. Constitui-se como sendo um estudo de caso instrumental, pois pretende-se investigar uma questão-problema para se poder alcançar um conhecimento maior sobre uma determinada temática (Amado, 2014).

A metodologia qualitativa, segundo Ravitch e Carl (2015), confere-se como uma abordagem investigativa que comporta imensas possibilidades para o investigador, dado que não se encontra confinada a uma área do saber, a uma perspetiva ou a uma abordagem teórica única. Constitui-se como uma sucessão de atividades interpretativas, que incluem

uma intenção de caracterizar a compreensão, as perspetivas, posturas e experiências do ser humano, para atribuir significado a um determinado fenómeno, por meio de um olhar crítico e reflexivo. Dentro desta intenção, valorizam-se a influência de aspetos como a subjetividade, o contexto e a impossibilidade de generalizar o conhecimento de um modo quantitativo.

Coutinho (2014) afirma que a metodologia qualitativa se baseia na análise das “intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (p. 29).

Como tal, para a abordagem da problemática que orienta o presente estudo pretende-se analisar as propostas pedagógicas formuladas nas planificações da disciplina de História e Geografia de Portugal, para compreender de que modo potenciaram a construção e apropriação dos conteúdos e, posteriormente, analisar os enunciados dos desafios implementados com as duas turmas, a fim de aferir a pertinência dos mesmos no desenvolvimento do pensamento, da imaginação e da empatia histórica.

Para o estudo das planificações, recorreremos à análise documental. Esta técnica, segundo Silva et al. (2009), possibilita que o investigador tenha acesso à informação, por meio da pesquisa, estudo e compreensão crítica. No processo da sua investigação, o indivíduo coloca questões, define objetivos e seleciona os documentos necessários para aceder ao conhecimento que pretende obter. Deste modo, recolhe mais dados para responder à sua problemática, integrando-a num contexto fundamentado e cuidado, com um discurso completo e pertinente.

Após esta etapa, procede-se à análise de conteúdo das produções dos alunos relativas aos desafios aplicados na sequência da contextualização de cada temática/conteúdo de HGP. Esta técnica é definida por Amaro (2014), como uma técnica que deve basear-se em princípios como a objetividade, a fidelidade e validade e, enquanto método, deve procurar observar os dados qualitativos, de forma a aferir a sua aproximação às propostas da problemática e dos objetivos da investigação, com rigor e profundidade. Este diagnóstico é feito de um modo diferencial, pois pretende-se perceber a relação entre fatores, sejam de causa ou de consequência, dentro de um fenómeno em estudo, através

de análises sistemáticas. Nestas são apresentadas hipóteses prévias para explicar estas ligações entre os diferentes elementos, para compreender o conteúdo.

Na análise que se desenvolve neste estudo cumprem-se diferentes etapas, iniciando-se com a explicitação do quadro teórico, o qual surge como base para a elaboração das categorias de análise à priori procurando responder às hipóteses incluídas nos objetivos da investigação. Definidas as categorias de análise, realiza-se uma leitura ativa e atenta dos diferentes registos, categorizando cada unidade segundo a sua natureza. Este procedimento constitui-se como sendo fechado dado que é através da revisão da literatura que se formula o sistema de análise, num momento prévio (Amaro, 2014). Nas unidades de contexto (produções dos alunos), mencionadas anteriormente, determinam-se as unidades de registo – os segmentos submetidos à análise – que são sistematizadas segundo a categoria em que se enquadram e as suas frequências podem ser contabilizadas para uma posterior interpretação dos dados (Amaro, 2014).

Terminada esta etapa, e tal como é explicitado no terceiro objetivo da investigação, pretende-se realizar uma reflexão sobre o processo pedagógico implementado e o modo como este potenciou o desenvolvimento do pensamento histórico, por meio da imaginação e da empatia. Esta etapa, sendo própria da investigação-ação, surge como um meio de examinar criticamente as opções tomadas ao longo do processo de intervenção, à luz dos resultados que as mesmas produziram. Pois “al reflexionar sobre sus prácticas, los profesores no sólo podían desarrollar sus estrategias docentes, sino comprender mejor los objetivos y principios que debían llevar a la práctica por su medio” (Elliott, 1993), ou seja, em contexto de relatório de investigação, esta ponderação conduz à apresentação das limitações dos estudos, bem como das propostas de alteração para investigações futuras dentro da mesma temática.

Com a caracterização da metodologia do estudo, surge então a definição das técnicas de recolha, de seleção e de análise de dados, que se apresentam na tabela 7.

Tabela 7.*Orientações metodológicas: técnicas de recolha, análise de informação e instrumentos*

Objetivos de investigação	Técnicas de recolha de informação	Técnicas de análise de informação	Instrumentos
1. Analisar a capacidade de os alunos mobilizarem a imaginação e empatia histórica para analisarem factos inseridos nos conteúdos de HGP.	Recolha de dados documentais Recolha de dados qualitativos	Análise de conteúdo Análise de conteúdo com categorias definidas à priori	Planificações de HGP Desafios de aula: D1, D2, D3, D4 Produções/registos escritos dos alunos aos desafios de aula
2. Analisar de que modo o desenvolvimento da imaginação e da empatia histórica contribuem para a formação de uma consciência histórica.	Recolha de dados qualitativos	Análise de conteúdo com categorias definidas à priori	Produções/registos escritos dos alunos aos desafios de aula
3. Refletir sobre as estratégias e atividades que potenciam o desenvolvimento do pensamento histórico a partir da imaginação e empatia históricas e da consciência histórica.	Meta-reflexão sobre a análise desenvolvida nos objetivos 1 e 2 na perspetiva das estratégias e atividades a desenvolver		Planificações de HGP Desafios de aula: D1, D2, D3, D4 Produções/registos escritos dos alunos aos desafios de aula

Nota: elaboração da autora.

O primeiro objetivo, *Analisar a capacidade de os alunos mobilizarem a imaginação e empatia histórica para analisarem factos inseridos nos conteúdos de HGP*, é respondido através da recolha de dados documentais e qualitativos, analisados através da análise de conteúdo com a formulação de categorias *à priori*. São objeto de análise as planificações de aulas, os desafios implementados e as produções escritas dos alunos.

As categorias definidas para a análise das produções dos alunos, segundo este primeiro objetivo são:

- (i) *Atribuição de sentimentos e emoções aos agentes históricos.*
- (ii) *Mobilização de narrativas criativas perante situações do passado.*

Por sua vez, para o segundo objetivo de investigação, *Analisar de que modo o desenvolvimento da imaginação e da empatia histórica contribuem para a formação de uma consciência histórica*, à semelhança do anterior são analisados dados qualitativos dos registos dos alunos nas respostas aos desafios, com recurso à análise de conteúdo através de categorias formuladas *à priori*.

As categorias, baseadas na teoria, para análise desta finalidade investigativa são as seguintes:

- (i) *Leitura do passado com os olhos do presente.*
- (ii) *Formulação de alternativas entre o passado e o presente.*

Por fim, para o terceiro objetivo, *Refletir sobre as estratégias e atividades que potenciam o desenvolvimento do pensamento histórico a partir da imaginação e empatia históricas e da consciência histórica*, como se mencionou anteriormente, recorre-se à meta-reflexão sobre o estudo dos resultados apresentados no âmbito dos dois objetivos anteriores. Pretende-se, então, aferir em que medida é que as propostas de ensino e aprendizagem implementadas permitiram que os alunos progredissem nas suas capacidades relativas ao pensamento histórico e à consciência histórica, através da empatia e da imaginação.

Este ponto do capítulo, conclui-se com a apresentação dos princípios éticos que ditam a construção da presente investigação. Segundo o Código de Ética na Investigação, associado ao CIED-ESELx (2018) zelou-se pela preservação da *integridade científica, responsabilidade, honestidade, fragilidade e rigor* (s.p.), assegurando sempre a confidencialidade, tanto na recolha como no tratamento dos dados. Este cuidado surge, tal como é afirmado na Carta de Ética da SPCE (2015), “num quadro de respeito pelos direitos humanos, pelos valores democráticos e pelos princípios da ciência” (p.9).

7.2. Procedimentos metodológicos para a implementação do estudo

Elabora-se agora uma pequena síntese que visa apresentar os processos implementados para a recolha de informação aquando do período de implementação do estudo. Primeiramente, após serem definidos os temas e conteúdos a abordar, o par de estágio organizou o calendário para a sua exploração, considerando os tempos semanais destinados à disciplina de HGP. Atendendo a que a concretização do estudo implicava a resolução, pelos alunos, de um conjunto de quatro desafios, foi analisado cada tema procurando a sua pertinência para a concretização do mesmo. Organizou-se, então, uma

proposta inicial sobre os temas que melhor se adequavam para a aplicação dos desafios semanais.

Posteriormente, com um olhar mais focalizado, organizaram-se as diferentes sessões referentes a cada tópico – desde a formação do Reino de Portugal até à dinastia de Avis – nas planificações semanais. Foram definidos objetivos específicos de aprendizagem, associados a estratégias de ação, que objetivavam procedimentos pedagógicos didáticos adequados ao contexto. Os subtópicos eram explorados, de um modo geral, ao longo de uma a três sessões de cinquenta minutos. No decorrer das mesmas promovia-se a participação dos alunos, na análise, na interpretação, bem como na sistematização da informação presente em vídeos, fontes histórico-geográficas e pela exposição oral, bem como na realização de exercícios.

No final deste processo, implementava-se um desafio com três a quatro questões referentes aos acontecimentos estudados, a serem respondidas num intervalo de dez minutos. Nestes, era pedido que os alunos procurassem entender as cadeias causais que justificam determinados factos, associassem vantagens e desvantagens a essas formas de conduta e supusessem de que forma as figuras históricas estudadas – tanto individuais como coletivas – se sentiam quando confrontadas com as diferentes situações (Anexos desafios). Este encadeamento pretendia garantir que as atividades de reflexão surgissem dentro de um enquadramento histórico adequado, atendendo, simultaneamente, à necessidade de cumprir as expectativas curriculares impostas.

Estes passos são incluídos no processo metodológico da presente investigação, sendo a sua estrutura e resultados objeto de análise posterior.

8. IMAGINAÇÃO E EMPATIA HISTÓRICAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM HGP

| ' ' | | ' ' |

8.1. Imaginação e empatia histórica na aprendizagem de HGP

No âmbito do primeiro objetivo (*Analisar a capacidade de os alunos mobilizarem a imaginação e empatia histórica para analisarem factos inseridos nos conteúdos de HGP*) e à luz das categorias de análise pré-definidas, foram analisadas as respostas dos alunos aos desafios implementados, para compreender a forma como estes mobilizam a imaginação e a empatia histórica, no âmbito da aprendizagem da História e da Geografia de Portugal. Aferiram-se, numa primeira instância, as unidades de registo que poderiam integrar a primeira categoria da análise de conteúdo, a saber, *Atribuição de sentimentos e emoções aos agentes históricos* (ver Anexo O); num segundo momento, a análise recaiu sobre a segunda categoria, *Mobilização de narrativas criativas perante situações do passado* (ver Anexo P).

A reflexão que apresentamos de seguida, estrutura-se a partir de cada uma das categorias de análise, considerando a contextualização histórica e a atividade em que deu origem às respostas dos alunos.

Atribuição de sentimentos e emoções aos agentes históricos

No **primeiro** exercício que realizaram, os alunos foram questionados sobre os sentimentos que poderiam atribuir a D. Afonso Henriques, perante a necessidade que este teve de combater os exércitos de sua mãe e do seu primo, tendo a maioria dos alunos menciona a *tristeza*¹. Contudo, alguns dos discentes adicionaram a *infelicidade* e uma *convicção* de que as suas ações tinham um fim justificável, dada a intenção de garantir a independência de Portugal. Esta relação é expressa na resposta de uma das crianças:

Se eu fosse D. Afonso Henriques, quando eu estivesse a lutar com a minha mãe, pensaria "isto não é certo", mas como era para conquistar território e tornar Portugal independente, até poderia pensar duas vezes. Então sendo assim, eu [sentir-me-ia] mal mas ia estar a fazer o melhor para o meu país (A17).

Menciona-se, também, *arrependimento*, associando a esta ação um juízo de valor para a condenar, e, igualmente, a *tristeza*:

¹ O *itálico* corresponde às palavras e às inferências que retiramos das respostas dos alunos nas fichas de trabalho realizadas no âmbito deste estudo.

Digo que não gostei nada de lutar com a minha mãe e com o meu primo e arrependo-me disso até hoje (B6).

Porém, este primeiro sentimento é igualmente interligado com *determinação*: sentia arrependimento por estar a lutar com a minha querida mãe. Ao mesmo tempo, convicção porque sei que vai alegrar a todos e também expandir território (A1).

Ademais, alguns alunos conectam esta realidade com a *raiva e traição*, perante o conflito armado entre elementos de uma mesma família,

Se eu fosse ele, eu ficaria com raiva, pois eu fui traído por um parente meu da família real (A7).

No conjunto das respostas é visível uma importante amplitude de sentimentos, *tristeza, infelicidade, arrependimento, determinação, raiva e traição* apesar de a maioria manter uma postura de concordância com as decisões de D. Afonso Henriques em prol da independência do Condado Portucalense, isto é, a expressão dos sentimentos que mobilizaram foi integrada no contexto histórico que foi trabalhado na sala de aula, ajudando-os a refletir sobre as escolhas das personagens históricas.

Num **segundo** desafio colocado aos alunos, aquando do estudo sobre a estrutura da sociedade medieval e das características dos respetivos grupos que a constituíam, foi-lhes pedido que se imaginassem como um elemento do povo. Deste modo, procurou-se que estabelecessem uma conexão afetiva através dos sentimentos e das emoções. De uma maneira muito comum, as crianças referiram a *tristeza*, tanto pelo grande volume de trabalho como pela ausência de devidas recompensas pelo mesmo, tal como é visível na seguinte resposta:

Ia me sentir meio mal, pois trabalho e não ganho dinheiro e pagamos para trabalhar (B2).

Menciona-se, igualmente, a fome e o cansaço, como também a *revolta* e a *discriminação*:

Muito triste e com fome (A6);

[Sentir-me-ia] cansada e farta de ser tratada de modo diferente por não ter terras (A11);

Revoltada por ser o único grupo a pagar impostos e ter de trabalhar e até mesmo ter de prestar serviços aos donos das terras (B12).

Ainda no mesmo desafio, ao ser pedido aos alunos que formulassem duas reclamações para serem apresentadas ao rei e que, posteriormente, se imaginassem a assumir o lugar do monarca enquanto recetor destes protestos, foram visíveis diferentes tipos de respostas: ou de aproximação do rei às pretensões do povo, ou de rejeição e afirmação do poder do rei.

Em dois casos, as crianças assumiram que, no exercício da sua autoridade, haveria *compreensão*, *aceitação* e *proatividade* numa tentativa de mudar a realidade do povo:

Eu acho que o rei ia compreender e aceitar a igualdade (A5);

O rei iria ver como o seu povo estava mal e iria tentar nos ajudar (B16).

Para outros, em oposição, a reação seria de *rejeição* e posterior *condenação* para os interlocutores,

Ele ia mandar-me para a prisão até à minha morte (A6);

Eu acho que o rei [sentir-se-ia] chateado e mandava matar-me (A17),

sendo, neste sentido, muito comum a referência à *ofensa*, associada à *tristeza* e *raiva*.

Em alguns casos, os alunos mencionam que o rei poderia sentir-se *intrigado*, *confuso* por nunca ter sido confrontado deste modo, também *indiferente*, *incapaz* por não estar mais em condições para exercer o seu cargo. Um dos alunos coloca-o, também, numa posição dilemática ao perceber que era necessária uma mudança, mas talvez reconhecendo que o funcionamento da sociedade assentava nesta desigualdade entre direitos e deveres:

O Rei sentiria que deveria pôr o povo a trabalhar menos, mas não podia fazer isso (A19).

Um dos discentes afirma que este ficaria *feliz* ao ouvir as reclamações, enquanto um dos seus colegas considera que possivelmente ficaria *pensativo*.

Aquando da realização do **quarto** desafio, no âmbito do estudo sobre as fomes, pestes e revoltas no século XIV, questionou-se, novamente, como é que os alunos se sentiriam, à luz destas circunstâncias, enquanto membros do povo. Mais uma vez, a *tristeza* surge como a resposta mobilizada pela maioria dos alunos. As justificações relacionam-se com maior frequência à forte incidência de doenças, associadas à falta de condições, recursos e de higiene:

Sentia-me triste por viver naquela situação miserável (B13);

“Triste porque não tinha muitas condições e também era tudo muito sujo (A14);

Triste porque naquela altura não existia o que existe em 2024 (A10).

Esta última resposta merece um comentário adicional, na medida em que revela que o aluno tem já uma percepção clara sobre a evolução da sociedade e das possibilidades que os cidadãos têm hoje de aceder, não só a direitos como também a cuidados, muito distintos daqueles que existiam na época em estudo.

Ademais, denota-se uma forte presença de *medo* e *insegurança*, perante a possibilidade de contraírem doenças, estado de saúde este que é muito frisado pelos discentes:

Triste e com medo porque teria medo de sair para fora de casa e apanhar a doença (A1);

Inseguro porque era a época da peste negra (A7);

Doente porque eu poderia ter apanhado a doença da peste negra (A3);

Doente porque não havia condições de higiene (A17).

Contabilizam-se, igualmente, algumas respostas dos alunos que relacionam a *injustiça* pela obrigação ao trabalho, perante as condições de saúde pública, e a permanência dos impostos. Registaram-se, também, duas afirmações que referem a *felicidade*, em âmbitos diferentes, pela inevitável aproximação ao século XV e pela possibilidade de se poder trabalhar com várias pessoas.

Esta leitura da realidade demonstra uma compreensão pelas condições desfavoráveis da maioria da população da época, muito distintas daquelas que os alunos beneficiam atualmente, no século XXI. A *tristeza*, o *medo*, o sentido de *injustiça*, reportam de um modo claro o sucesso nos exercícios de a partir da contextualização dada, os alunos se colocarem na posição de um membro da plebe da época, ainda que movidos por um quadro cívico e social muito próprio do presente.

Mobilização de narrativas criativas perante situações do passado

Seguidamente, analisam-se as respostas dos alunos que se inserem na segunda categoria de análise de conteúdo, ainda no âmbito do primeiro objetivo de investigação: *Mobilização de narrativas criativas perante situações do passado*.

Começando pelo **segundo** desafio implementado, neste exercício os alunos deveriam formular duas reclamações para apresentarem ao rei, imaginando-se como membros do povo da sociedade medieval. De um modo comum, as afirmações mobilizam conceitos como *desigualdade* e *injustiça social*, ao não considerarem aceitável a discrepância entre a qualidade de vida dos membros da nobreza e do clero, em comparação com as da plebe:

Duas reclamações que eu faria ao rei são: a primeira é que seria muito injustiça de só o povo trabalhar e os nobres/cleros não. A outra reclamação é que as terras também deveriam ir para o povo (A12).

Muitos alunos colocaram, também, a possibilidade de *tornar os direitos e os deveres iguais para todos* os membros da sociedade:

Ter os mesmos direitos do clero e a nobreza e também termos mais terras (B1).

Aliada a esta realidade, encontram-se as reclamações relativas ao *excesso de trabalho, condições de vida precárias, salários baixos e impostos pesados*:

Mais dinheiro, mais terras, mais casas, mais ferramentas (B3);

O salário é muito baixo e as pessoas estão a morrer à fome (A6);

Estamos a trabalhar muito e queremos regalias (A9).

Alguns alunos expressaram o seu pedido pelo *respeito* e pela *paz* e ainda questionaram as condicionantes nas *relações entre grupos*:

Porque é que a nobreza não pode casar com o povo? (A8).

A procura pela *igualdade* e pelos *direitos dignos* dos trabalhadores marca, de um modo muito expressivo, as repostas das crianças, que se baseiam na sua perceção relativa ao destrato pelo povo. Este posicionamento dos discentes, demonstra, então, com clareza a inter-relação entre a contextualização histórica, a conexão afeita e uma consequente tomada de posição.

Por sua vez, no **terceiro** desafio, procurou-se que os alunos apresentassem uma vantagem e uma desvantagem associadas ao facto de o clero ser o único grupo social instruído.

Como *vantagens* os alunos mencionam o facto de os membros eclesiásticos serem capazes de *ler* e de *escrever*, tendo uma maior *facilidade na compreensão*:

Eles sabiam ler e escrever (A11);

Sabiam compreender melhor as coisas (A17);

Eles eram os únicos que sabiam ler e escrever (A5).

Outros associaram a estas capacidades o destaque social pela *inteligência* que as mesmas desenvolvem:

É que eles são mais sábios e todos querem ser iguais (A1),

Eram muito inteligentes (A9),

podendo, como tal, ser reconhecidos por elementos externos,

É que seriam reconhecidos pelos outros cleros (A8).

Um dos discentes menciona ainda que esta realidade era benéfica pois possibilitava o *acesso ao conhecimento* através da prática da cópia de livros:

Tinha alguém para copiar os documentos (B2).

Noutras respostas, as crianças mencionaram vantagens associadas, não ao nível de alfabetização, mas sim às características do grupo social, pelo facto de serem *isentos de pagarem impostos*:

Não pagavam impostos (A13, A15, B11, B13).

Como *desvantagens*, as crianças enunciam aspetos como o *excesso de trabalho*, a *ler e copiar obras*:

É que tudo vai para cima deles e têm muito trabalho (A1);

Passavam horas a passar histórias e a lê-las (A15);

O trabalho é maior (A6).

Outras acrescentam que o serviço que estes membros tinham de prestar por serem alfabetizados também não era gratificante, tanto no âmbito do ensino como perante a realeza:

Ajudam sempre o rei, parecem uns mordomos (B11, B13);

é ter [de] dar auxílio ao rei sempre (B4);

Ensinar os outros (A7);

Tinham [de] dar aulas às pessoas (B3).

Ainda nesta terceira atividade, questionou-se sobre as possíveis consequências que poderiam ser sentidas pela nobreza e pelo rei, dada a exclusividade da alfabetização do clero. Sete das respostas mencionam que a principal consequência seria a limitação, em si, de não saber ler e escrever, o que os *impossibilitava de aceder a conteúdos presentes em cartas*, por exemplo:

A Nobreza e o Rei não sabiam ler e não conseguiam ler as cartas nem escrever cartas (A3).

Ademais, alguns perspetivam que a restrição destas capacidades, poderia fragilizar as pessoas ou resultar num *exercício de poder manipulatório* por parte dos membros eclesiásticos, condicionando assim a postura do monarca e da sua corte:

As consequências são que eles não sabem ler e que imagina que o clero manda uma carta a dizer que iam ser atacados, o rei e a nobreza não saberiam disso pois não sabem ler (A1);

O clero conseguia ter poder sobre o rei (A17).

Outros alunos acrescentam o facto de o clero ser um grupo social mais sobrecarregado, no referente a este aspeto, pois teria de se disponibilizar para facilitar a compreensão ao rei e aos nobres, recaindo sobre ele a *responsabilidade* de não cometer qualquer tipo de incorreções:

É que assim o clero ia ter mais trabalho para explicar as coisas (A8);

e que nunca poderiam fazer erros (A6).

Nesta reflexão e propostas de ação, os alunos colocam em relação, não só os conhecimentos que construíram sobre a estrutura da sociedade medieval, mas também mobilizam o seu pensamento criativo na tentativa de realizar apreciações sobre determinados factos ou prever situações consequentes dos mesmos. Deste modo, nas narrativas que constroem, exploram ideias que não se confinam apenas aos saberes e acontecimentos específicos da História, integrando outros saberes que os complementam, colocando-se numa posição central na construção da sua aprendizagem, enquanto “historiador” e/ou cidadão que imagina as situações/acontecimentos da história de um modo crítico. A (re)construção de passado, com recurso a estratégias que promovam a imaginação e realidades imaginárias, contribui para desenvolver a ideia, nos alunos que “the future exists as imaginary, as the projecion of what the future may become” (Casadellá et al., 2022, p. 55).

8.2. Da imaginação e empatia históricas à formação da consciência histórica

O segundo objetivo investigativo – *Analisar de que modo o desenvolvimento da imaginação e da empatia históricas contribuem para a formação de uma consciência histórica* – apontava em duas direções: por um lado, a *leitura do passado com os olhos do presente* (ver Anexo Q); por outro lado, a *formulação de alternativas entre o passado e o presente* (ver Anexo R).

Leitura do passado com os olhos do presente

No âmbito dos desafios realizados, ao ser pedido aos alunos que apresentassem as decisões que se propunham tomar, caso assumissem o papel de D. Afonso Henriques, na procura pela independência do novo Reino, a maioria dos alunos considera como prioritário *continuar a lutar*, mobilizando as estratégias e recursos necessários para garantir a vitória:

Eu ia continuar a lutar para conseguir o melhor para o Condado Portucalense expandir o Reino de Portugal (A1);

As decisões que eu ia tomar eram lutar mais e aumentar mais territórios (A12).

Existe, ainda, uma referência no sentido de justificar a necessidade de prosseguir com esta intenção política com o objetivo de *melhorar as condições de vida e a realidade moral* da população:

Se eu já tinha começado por que não acabaria com isto? Se eu continuasse a lutar, mais territórios seriam conquistados. Lutava para os cidadãos conseguirem viver e terem boas ações (A15).

De entre as respostas desta natureza destaca-se ainda a de um dos alunos que, de um modo muito claro, mobilizou os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento deste subtópico:

As decisões que [eu tomaria] se eu fosse D. Afonso Henriques, [seriam] ter estratégias, para impedir os muçulmanos, chamar os cruzados para me

ajudar[em], usar barreiras naturais e castelos fortes com canhões e catapultas (A6).

No conteúdo destas últimas respostas, mobilizam-se referências à Reconquista Cristã e, conseqüentemente, expansão territorial do Condado, ao mencionar o envolvimento dos cavaleiros cristãos, a utilização de acidentes naturais como meios de defesa e a construção de infraestruturas munidas de armamento. Neste sentido, um outro aluno propõe-se *promover tempos de paz*, após os conflitos armados,

Depois da batalha [de São Mamede] iria ter algum tempo de paz (A7).

enquanto outro, afirma que procuraria *armar os elementos do povo* maiores de idade, para se prosseguir na tentativa de garantir a independência:

[Dar] armas e proteções para as pessoas maiores de 18 anos (B11).

Reconhece-se, neste âmbito, que uma parte significativa das respostas está marcada pela *percepção presente* que se pode ter sobre os resultados das ações políticas de D. Afonso Henriques, pois estas foram bem-sucedidas. Neste sentido, a *leitura do passado, é marcada pelo presente*, pelo conhecimento que se tem sobre as relações causais da conduta deste monarca. Tal como é explanado por Andrade et al. (2011) esta interação é expectável, devido à dificuldade de dissociar a realidade atual na análise de que aconteceu outrora. Contudo, este facto auxilia ao desenvolvimento da empatia histórica, ao aproximar o discente do sujeito em estudo e ao refletir sobre o contexto em que o mesmo se encontrava.

No quarto desafio lançado, a partir do conhecimento do contexto social que caracterizava Portugal no século XIV, os alunos foram convidados a posicionar-se relativamente à validade das revoltas populares, e a tomar a decisão de participação ou não nas mesmas. As respostas negativas remontam maioritariamente a um *receio* por um *prejuízo pessoal*, por existir a possibilidade de resultar no castigo ou na morte do indivíduo:

Não porque não queria ser morto (A4);

Não, eu não participava porque ia ser presa pelo rei (A8);

Não participaria porque iria me aleijar (A10);

Não preferia proteger-me para não morrer (A13);

Não, porque se me apanhassem iam me torturar (B7);

Não, porque ia ficar muito cansado (B8).

Existem, ainda, dois casos específicos em que um dos alunos não se posiciona devido à distância temporal do contexto da sua realidade e, ainda, um aluno que afirma que não participaria das revoltas, considerando que se tratava de uma mera diferença de opiniões. Um dos discentes responde que colecionaria o máximo de recursos e fugiria para outro local no planeta.

Nas respostas positivas identifica-se a mobilização de conceitos como a *procura pela mudança e justiça social, igualdade*, sendo estes os motores para a sua participação:

Eu participaria porque eu não queria passar fome e não queria trabalhar muito (A3);

Sim porque temos de ter igualdade (A5);

Sim porque tinha de trabalhar muito mesmo estando doente enquanto os grupos privilegiados têm vários privilégios (A10);

Sim porque eu acho que todos deveríamos ter os mesmos privilégios (A14);

Sim participaria porque queria defender o meu grupo social (A17);

Sim, porque iria querer tentar mudar as coisas e as situações daquela época (B12).

Numa das afirmações regista-se que a importância da *justiça social* se sobrepõe à vida humana:

Eu participaria porque seria a única vez que poderia fazer aquilo e depois já iam me executar (A1).

Na análise destas respostas compreende-se a *formulação de um juízo moral* perante a validade das revoltas populares, sendo visível a organização dos valores de maior relevância para os alunos. A *preservação da vida humana* surge com grande evidência nas respostas dos alunos, temendo os possíveis resultados nocivos que as suas escolhas poderiam acarretar para si.

Por outro lado, para alguns alunos, o valor social do *benefício coletivo da mudança* na estrutura da sociedade revela-se como um princípio que supera os perigos do atentado à sua própria vida. Revela-se uma *leitura do passado, tendo como ponto de*

partida o presente, em que para uns a agressividade e a violência dos tempos medievais conduzem a uma tomada de postura que privilegia a *segurança pessoal*, enquanto para outros, possivelmente, resultado da evolução da sociedade, sustenta uma representação que reconhece o poder de influência que o povo poder ter na *mudança social*.

Como revela Santisteban (2010), a presença de juízos morais no estudo da História é fundamental para a compreensão da realidade passada e presente. Neste momento denota-se a capacidade de os discentes formularem uma apreciação sobre um momento específico, convocando nos seus argumentos as características do contexto do povo nesta época e a sua ordem de valores perante causas sociais, aplicando assim as suas crenças na análise de ações humanas.

A última questão colocada, no desafio quatro, requeria que os alunos apresentassem duas medidas de proteção contra a peste negra. A maioria dos discentes propõe uma forma de *isolamento social*, tanto em casa, como através da fuga:

Fugia e não entrava em contacto com ninguém (A7);

Evitava falar com as pessoas e manter alguma distância e evitava ir para a rua (A8);

Eu ficava em casa e não falava com as pessoas (A14);

Ficaria em casa e não sairia a toda a hora. /Ficaria longe das pessoas que tivessem uma única borbulha (B1);

Viajar. / Ficar em casa, sozinha, isolada (B3).

A esta estratégia de ação alguns adicionam o *uso de máscara* e a *melhoria dos hábitos de higiene*:

Eu tinha de fazer primeiro pôr uma máscara e não falar com eles (A2);

Ia para outro país e punha uma máscara (A9);

Eu mantinha-me em casa e tentava cuidar do meu corpo (tomar banho) (A15).

Outros acrescentam a importância de recurso à medicação e à procura de *auxílio médico*:

Buscar a máscara e ficar ao pé de um médico (A3);

Evitava o contacto pessoal e fazia chá com aquelas misturas (A17);

Ia tomar comprimidos e máscara para não ficar doente (B8).

Dois alunos mencionam, também, a importância de colecionar recursos para *garantir a sobrevivência*, aquando do afastamento social. Porém, pretende-se realçar a resposta de uma das crianças que demonstra que procuraria formular uma cura, para oferecer aos doentes, num hospital construído pela mesma:

Construía um remédio e dava às pessoas que estavam a adoecer, construía um hospital (B11).

As respostas a esta última questão encontram-se fortemente marcadas, como era esperado, pela *experiência dos alunos* aquando do confinamento por motivo da pandemia do SARS-Cov 19. A menção recorrente ao isolamento social, ao uso de máscaras, à procura por serviços de saúde, são realidades e privilégios próprios do século XXI, logo muito *distantes* daqueles que eram acessíveis à população no século XIV. Contudo, parece-nos que as referências às experiências vivenciadas numa situação recente de pandemia conduzem a uma postura de *empatia* para com estas pessoas, através da conexão afetiva, por meio de alguma semelhança entre limitações sociais, por consequência da iminência da propagação da doença.

A conexão afetiva entre os alunos e os elementos do povo concretiza-se na tomada de perspectiva perante um problema do século XIV, de um modo semelhante à experiência vivida pelos mesmos no século XXI. Concretiza-se, então, uma abordagem do passado mediada pelo presente, ao compararem as características da vivência do grupo social com as suas. Esta aproximação, entre estas duas realidades, remonta aos “presentismos” previstos por Wineburg (1994, citado por Andrade et al., 2011).

Formulação de alternativas entre o passado e o presente.

As respostas inseridas nesta categoria decorrem das questões que possibilitavam a construção de uma visão distinta dos factos históricos. Concedia-se, então, a oportunidade de os alunos se assumirem como autores de uma história alternativa.

No primeiro desafio, na questão já analisada na categoria anterior, destacam-se duas respostas sobre as decisões que os alunos tomariam ao assumir o papel de D. Afonso

Henriques, desviando-se do propósito de definir meios de garantir a independência para valorizar outros assuntos. Uma das crianças menciona que o monarca, após cumprir os seus objetivos, deveria procurar alimentar a população, para *erradicar a fome*:

Eu, D. Afonso Henriques quando tomar a independência do Reino de Portugal vou dar comida a todo o mundo para não passarem fome (B1).

Outra criança sugere uma completa *oposição* de intenção política ao afirmar opor-se a todo o tipo de conflitos e armas, propondo o seu cessamento e o redirecionar da mobilização dos fundos dos impostos (que sofreriam uma redução) para povo:

Eu tentei proibir a luta, a vingança, os impostos e ser pobre. Ou seja não haveria luta, nada de vingança, os impostos continuaram mas abaixaram o preço, os pobres receberiam os impostos dados (B3).

Denota-se, então, a relevância de tópicos prementes como a *erradicação da fome* e a percepção sobre as *penalidades e prejuízos* associados à guerra, abordados na realidade atual de um modo distinto daquele em que se enquadra este contexto.

Ainda no primeiro desafio, quando questionados sobre a validade da continuidade do conflito armado com o povo muçulmano, assumindo o papel de D. Afonso Henriques, a maioria dos alunos defende essa *continuidade*:

Sim eu continuava a lutar para conquistar território (A8);

Eu na minha opinião continuava (A19);

Lutava pela independência (B6).

Alguns acrescentam a esta intenção, tanto a procura pela *glória pessoal* (enquanto monarcas), como da *glória da nação*:

Eu continuaria a lutar porque seria homenageado, pois expandi o território de um país em que há muita história (A1);

Eu continuaria a lutar porque gostaria de formar um país sozinho sem ninguém da minha família a apoiar (A14);

Continuava sim, para Portugal se tornar independente para sempre e seria conhecido por milhares e amado no futuro (A11).

Seguindo esta linha de pensamento, um dos alunos afirma que continuaria a *lutar* contra este povo numa tentativa de *melhorar as condições de vida da população*,

Sim eu continuava a lutar contra os “inimigos conhecidos” para todos viverem e terem uma boa vida até morrerem (A15).

Um outro aluno menciona, para reforçar a validade desta disputa, os efeitos das *diferenças religiosas* entre os dois grupos e o *impedimento* que os opositores representavam para a independência do território:

Continuava porque não faziam parte da minha religião e eles iriam deixar Portugal não independente (B11).

Apenas uma das crianças manifesta *oposição* a este conflito, valorizando a inevitabilidade da morte, ainda que fossem utilizadas as melhores estratégias:

Não, porque mesmo com uma estratégia incrível, eu ia morrer como D. Afonso Henriques (A6).

Perante a possibilidade para *criar um futuro-passado distinto*, grande parte dos alunos opta por *preservar* aquele que realmente sucedeu, mais uma vez, pesando na decisão a visão sobre os resultados últimos das ações dos agentes históricos. A única postura de oposição notificada, não revela na verdade um movimento de contrariar o prosseguimento da Reconquista Cristã, mas resulta sim de uma valorização assoberbada da iminência incontornável da morte

No segundo desafio, após os alunos formularem as suas reclamações para apresentarem ao rei, procurou-se que assumissem o lugar do monarca e explicassem como agiriam ao serem confrontados com estas inquietações. Com isto, muitos afirmam que iriam *aceitar e aceder aos pedidos*:

Têm razão temos de melhorar isto tudo (A9);

Acharia confuso mas ia aceitar as ideias que fosse[m] mudar a vida do povo (B2);

Eu tentaria compreender as necessidades do povo (B4);

Ia falar “Eu vou vos ajudar povos, não tem problema ajudar-vos (B8);

Em alguns dos casos acrescenta-se a procura pela *implementação de valores* como a *igualdade*, o *respeito*, a *compreensão* e a *solidariedade*:

Eu ia aceitar as reclamações e ia dar as coisas que dou à nobreza e ao clero. Eu ia dar as mesmas coisas ao povo (A1);

Eu ia aceitar para termos igualdade e respeito pelos outros(A5).

Um aluno manifesta que aceitaria corresponder aos pedidos do povo, visando nesta ação uma possibilidade de benefício político e económico:

Eu entenderia mas só dava mais dinheiro porque quanto mais dinheiro eu der ao povo mais impostos pagam(A17).

Em algumas respostas, os alunos procuram corresponder às reclamações que referiram anteriormente, reconhecendo as características da sociedade da época, alguns expõem ideias como o *aumento dos salários*, *diminuição da carga de trabalho e dos impostos*:

Ok, então tu queres ter um salário melhor, então o vosso salário vai ser um 1,5% maior (A6);

Ok, dou-vos mais dinheiro e o trabalho vai ser mais fácil (B10);

Povo, de hoje em diante já não vão ter de pagar os impostos todos vocês me ajudaram a ver que vocês precisam de ajuda (B16).

Uma das crianças vai ainda mais longe e propõe uma *reestruturação da sociedade*, atribuindo novas profissões ao grupo social dos nobres e do clero, para colmatar as diferenças na exigência laboral entre os mesmos com o povo:

Eu diria que chamaria os nobres e os cleros para trabalharem mais para o povo, os cleros virariam médicos e os nobres polícias (A11).

Realça-se, ainda, uma das posturas que reflete uma *predisposição empática* perante as condições desfavoráveis do povo, procurando agir em favor dos mesmos para *mudar esta realidade*, esperando uma retribuição para essa demonstração de bondade:

Se eu fosse a rainha eu aceitaria as reclamações e sabia como eles se sentiam e [ajudá-los-ia]. Porque se fosse eu seria a melhor e de certeza que iriam gostar de mim (A15).

Porém, notificam-se em algumas das respostas a afirmação da *autoridade do rei* e, num dos casos, contemplando uma *punição* como consequência da insolência na postura reivindicativa:

Eu sou o rei, eu é que mando (A7);

Eu exigia mais respeito e mais calma com as reclamações (A10);

Mas estás muito elevado agora és tu que mandas aqui! (B1);

Se eu fosse o rei eu ia ficar muito zangado (B15);

Vai para o lago dos crocodilos (B3).

Ao imaginarem uma possibilidade de, no passado, ouvirem as reclamações do povo perante a realidade em que este grupo social vivia, existe uma grande receptividade por parte dos alunos em *construir um ambiente de mudança*. Este novo “mundo” encontra-se marcado pelo *diálogo*, por *valores* como a *aceitação*, a *igualdade*, a *justiça* e *mudança* para estruturar uma *sociedade mais justa*, sendo esta uma alternativa aos acontecimentos factuais muito marcada pela leitura por meio de um *olhar do presente*. Aqueles que se distanciam desta postura marcam o seu discurso com a *austeridade* das figuras de poder reconhecida comumente nestas épocas.

Em conformidade com o estudo de Endacott e Brooks (2013), na análise destas respostas compreende-se que os alunos, ao imaginarem este contexto, mobilizam os juízos de moral na tentativa de preverem ações no passado que permitiram a construção de uma sociedade mais justa. Ao assumirem uma posição de poder, colocam-se, então, perante a oportunidade de intervirem, reconhecendo as fragilidades da estrutura social da época, intervindo de modo a contribuir para a transformação social.

Ao *imaginarem um passado* em que haveria a possibilidade de um membro do povo poder ler e escrever, foi pedido aos alunos que partilhassem a sua opinião sobre se seria do seu interesse serem alfabetizados, justificando a sua resposta. Apenas duas crianças responderam que não, dada a *dificuldade* a que este processo de aprendizagem está associado e, por outro lado, afirmando que estas capacidades neste contexto temporal

não tinham grande *relevância*, relevando o esforço de refletir sobre o passado, colocando-se nas condições específicas da época em análise:

Não, porque iria ser complicado (B3);

Não me importaria, pois não era muito importante na época (B12).

Nas respostas afirmativas, algumas das justificações evocam o *valor* que as *capacidades de ler e escrever* têm em si mesmas, possibilitando que se redijam cartas, inclusive para a entidade máxima do reino:

Sim, se eu fosse do povo eu adoraria saber ler e escrever (B1);

Sim, porque é muito importante (A7);

Sim, eu gostaria porque se me interessasse pela leitura conseguia ler e se calhar até escrever (A8);

Se eu fosse do povo eu queria escrever uma carta para o rei (A3).

Outros reconhecem que ser portador destas competências promoveria o *desenvolvimento cognitivo e da inteligência*, característica esta que poderia potenciar o *destaque social*:

Eu gostaria porque poderia mandar cartas e eu seria o mais inteligente do povo todo (A1);

Gostaria porque melhora as minhas habilidades e o meu intelecto (A5);

Sim porque assim era o mais inteligente (A9).

Alguns realçam o mero benefício de se poderem *adquirir mais conhecimentos*:

Sim porque teria mais conhecimentos (A11);

Sim gostaria porque é importante e essencial para a vida e continha mais conhecimento (A17).

Para alguns alunos, assumem relevância os efeitos multiplicadores destas capacidades de leitura e escrita, em particular, no *aumento do poder económico e social* para quem vive numa condição precária:

Sim, porque assim eu ia ser especial, único e ia ganhar muito dinheiro (A6);

Sim, eu gostaria. Gostaria porque podia organizar uma forma de ter dinheiro (B4);

Sim, eu gostaria de saber escrever e ler porque assim era uma daquelas que sabiam essas coisas e seu escrevesse alguma coisa só eu e o clero é que conseguíamos ler (A15).

Nestas respostas denota-se uma associação positiva à *alfabetização*, atribuindo-lhe as potencialidades que esta permite ao *desenvolvimento pessoal*, ao *desenvolvimento cognitivo*, da *inteligência e aquisição de conhecimento*, como também ao alargamento da *influência social*. Através de um cenário imaginado, os alunos com os seus conhecimentos sobre o presente, colocam-se no lugar do outro – sendo este um membro do povo – e preveem de que maneira é que estas competências poderiam alterar a realidade do mesmo. Aproxima-se o passado e o presente, através de uma proposta que o contexto em si, factualmente, não contempla, com a aplicação do pensamento criativo e reflexão sobre o que poderia ter acontecido (Santisteban, 2010)

Compreende-se, com as diferentes respostas dos alunos, que estes são capazes de reconhecer a *possibilidade na interação com os conteúdos da História*, sobre o passado, como *meios de interpretar o presente*, com intuito de *construir um mundo distinto no futuro*. O recurso à *imaginação e empatia históricas*, perante a resolução de situações que implicam prever os modos de ação de agentes históricos, bem como para a formulação de alternativas aos factos históricos, demonstra que os alunos são capazes de *mobilizar diferentes valores e princípios*, sustentados pela sua cidadania atual, para *agir em consciência perante os acontecimentos*. Deste modo, o ensino e a aprendizagem da história pode contribuir para ensinar e aprender a usar a imaginação no sentido de pensar mundos diferentes, impulsionando uma cidadania ativa e transformadora. A imaginação não é algo inato, mas algo que pode ser ensinado e aprendido na sala de aula, na perspetiva da uma formação cidadã (Casadellá et al., 2022).

A realidade atual e o progresso da sociedade capacitam as crianças para a *mobilização do seu pensamento histórico*, de um modo criativo e crítico, mesmo aquando da observação e reflexão sobre a partir de situações ou contextos passados.

8.3. Práticas de ensino em HGP: desenvolvimento da imaginação e da empatia históricas

Refletir sobre as estratégias e atividades que potenciam o desenvolvimento do pensamento histórico a partir da imaginação e empatia históricas e da consciência histórica implica-nos na realização de uma meta-reflexão sobre a prática docente implementada e sobre os resultados alcançados nos dois objetivos anteriores. A finalidade desta reflexão é a de avaliar a prática docente, mais concretamente as metodologias implementadas, no sentido de, através da imaginação e da empatia históricas, conduzir os alunos no desenvolvimento da consciência histórica.

Tendo em conta a necessidade de dar continuidade ao trabalho que estava a ser desenvolvido pela professora cooperante, assumindo o compromisso de explorar os conteúdos e orientações previstos nos documentos curriculares (Aprendizagens Essenciais), procurou-se uma abordagem pedagógica didática que fosse mais além, garantindo o desenvolvimento de outras competências que, mobilizando a imaginação e a empatia históricas, contribuíssem para a formação da consciência histórica pelos alunos.

As atividades implementadas integraram quatro temas previstos na planificação da professora cooperante para a intervenção do par de estágio: (i) a formação do Reino de Portugal; (ii) a estrutura da sociedade medieval; (iii) o clero na sociedade medieval; e (iv) as fomes, pestes e revoltas na Europa do século XIV. De sublinhar que são temas da história de Portugal, localizados entre o século XII e XIV e, por isso, temporalmente muito distantes da realidade de alunos que dificilmente revelariam a capacidade de reconhecer as especificidades caracterizadoras daquela época histórica.

1.1. A Formação do Reino de Portugal

A abordagem ao tema da *Reconquista Cristã* iniciou-se na primeira semana de intervenção com o enquadramento histórico, na qual surge a Formação do Condado Portucalense e posteriormente do Reino de Portugal. Pretendia-se que a exploração das motivações que conduziram ao conflito com o povo muçulmano fossem posteriormente relacionadas com as pretensões políticas de construção de um reino autónomo. Como estratégia privilegiada destaca-se o questionamento dos alunos, conduzindo-os na construção de reflexões que mobilizassem nas suas respostas os conteúdos em estudo.

Posteriormente, exploraram-se as condições que garantiram uma crescente autonomia do Condado Portucalense. Retomaram-se as relações matrimoniais de D. Raimundo e D. Henrique com as filhas de Afonso VI e as recompensas territoriais pelos serviços prestados nome da Santa Igreja. Nesta abordagem, o recurso a fontes documentais, de que é exemplo um documento de Fernão Lopes sobre as condições de vassalagem para com D. Afonso VI de Leão, serviu de indutor para a exploração da luta pela independência do Condado. Através da visualização de uma animação, da plataforma da EV, analisou-se o contexto em que o Condado Portucalense se encontrava e quais os agentes envolvidos na procura da sua autonomia. Para tal colocaram-se diferentes questões aos alunos, procurando a sua participação ativa na construção de conhecimento.

Em seguida, na abordagem à batalha de S. Mamede (1128), enquanto acontecimento essencial para o fortalecimento das intenções e do posicionamento de D. Afonso Henriques para garantir a liderança política do Condado, foi reforçada a ideia de que aquele conflito não surgiu como fruto de contendas entre familiares, mas sim das diferentes relações políticas entre D. Teresa e o seu filho, Afonso Henriques. Acrescentou-se que, na sequência da batalha de S. Mamede, devido às ações de D. Afonso Henriques, foi assinado o Tratado de Zamora (1143) e foi concedida a bula papal (1179) a reconhecer a autonomia de um novo reino, documentos que confirmaram e consolidaram a independência do Reino de Portugal.

Como forma de sistematização dos conteúdos explorados foi construído um esquema síntese sobre os objetivos de D. Afonso Henriques e os momentos cruciais que conduziram à formação e independência do Reino de Portugal, sendo realizados, também, exercícios de consolidação dos conhecimentos.

Na conclusão da exploração deste tema, apresentou-se o processo de definição das fronteiras do Reino de Portugal, até à data em que assumiu a configuração territorial que se manteve até aos dias de hoje. Com esta intencionalidade analisou-se, ainda, uma breve animação sobre a temática a partir de questões orientadoras, formuladas com base no conteúdo do recurso audiovisual e em algumas perguntas do manual. Neste âmbito relacionaram-se, também, as características da Reconquista Cristã, com as medidas políticas para o acordo sobre as fronteiras convencionais

Na sequência deste conjunto de sessões, que antecederam a resolução do desafio semanal, procuraram-se ver cumpridos os objetivos específicos referentes ao conhecimento e às capacidades de recolha e análise de informação, avaliados segundo os indicadores definidos (tabela 8).

Finalizada a contextualização, e cumpridas as finalidades pedagógicas planificadas, surge então o primeiro desafio, com o objetivo de *Caracterizar o processo político de D. Afonso Henriques para a garantia da independência de Portugal*.

Para este desafio, definiram-se três indicadores de avaliação, por meio dos quais se pretendia aferir se o aluno era capaz de “responde[r] às questões colocadas respeitando a estrutura do enunciado”, “mobiliza[r] os conteúdos aprendidos” e “justifica[r] os seus pontos de vista com clareza e lógica”. As perguntas incluídas na proposta foram as seguintes:

Depois da batalha de S. Mamede, 1128, D. Afonso Henriques continuou a lutar pela formação de um Reino independente. Imagina que eras D. Afonso Henriques, escreve um texto e:

- Descreve o que ele sentiu ao lutar contra os exércitos da sua mãe, D. Teresa, e do seu primo, Afonso VII, rei de Leão e Castela.

- Indica as decisões que tomavas para continuar a lutar pelo objetivo da independência do Reino de Portugal.

- Explica se continuavas a luta de D. Afonso Henriques contra os “inimigos conhecidos” e porquê.

Dado o contexto apresentado no enunciado, foi pedido aos alunos que se colocassem no papel de D. Afonso Henriques e relacionassem os seus objetivos políticos de conquista da autonomia com os possíveis sentimentos experimentados ao serem confrontados com a necessidade de combater dois dos seus familiares para esse fim. Em seguida, propôs-se aos alunos que assumissem a tarefa de planificar as decisões a implementar, com o fim de garantir a independência do Reino. Finalmente, questionou-se a pertinência e a relevância da continuação do conflito com o povo muçulmano e a importância da figura de D. Afonso Henriques no processo de “reconquista”.

Tabela 8.*Objetivos e indicadores específicos para a contextualização do 1.º desafio*

Sessões	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	Estratégias de Ação
1	1. Identificar as características gerais da Reconquista Cristã da Península Ibérica.	1.1. Nomeia aspetos como: - sentido do movimento da Reconquista; - importância dos acidentes naturais na preservação do território conquistado; - função das construções para a proteção do território.	- Construção de esquemas; - Análise de fontes; - Exploração de vídeos; - Realização de exercícios de sistematização.
	2. Analisar Fontes Geográficas.	2.1. Recolhe informação a partir das fontes. 2.2. Mobiliza a informação para responder às questões colocadas.	
2	1. Identificar as características gerais da Reconquista Cristã da Península Ibérica.	1.1. Nomeia aspetos como: - sentido do movimento da Reconquista; - importância dos acidentes naturais na preservação do território conquistado; - função das construções para a proteção do território.	
	2. Compreender o processo de formação do Condado Portucalense.	2.1. Caracteriza o papel dos cruzados na Reconquista Cristã. 2.2. Relaciona o papel de D. Afonso VI com os cruzados D. Raimundo e D. Henrique. 2.3. Associa as recompensas matrimoniais à divisão do território.	
3	1. Identificar as condições que permitiram a independência do Condado Portucalense.	1.1. Nomeia aspetos como: - condecoração de D. Afonso Henriques; - as conquistas territoriais por D. Afonso Henriques; - a batalha de S. Mamede; - o conflito com D. Afonso VII.	
	2. Nomear os momentos-chave para a independência do Reino de Portugal.	2.1. Descreve o Tratado de Zamora e o papel do mesmo para a independência do Condado Portucalense. 2.2. Caracteriza a <i>Bula Manifestis</i> e a sua relevância para o reconhecimento da independência.	
4	1. Identificar as fases de definição das fronteiras do Reino de Portugal.	1.1. Identifica que o processo de conquista envolveu recuos e avanços, no decorrer de vários anos. 1.2. Identifica as evoluções territoriais ao longo da 1.ª dinastia monárquica. 1.3. Caracteriza fronteiras naturais e convencionais.	
	2. Nomear as estratégias de conquista das cidades.	2.1. Caracteriza os conceitos de: - assalto; - cerco.	

Nota: Planificações das sessões de HGP.

Analisando o processo pedagógico-didático implementado, tendo por referência o quadro teórico anteriormente exposto, estamos em condições de refletir sobre as suas potencialidades e limites na perspectiva do desenvolvimento da imaginação e da empatia histórica.

As estratégias apresentadas proporcionaram uma contextualização dos acontecimentos, sendo este o primeiro passo para a implementação de atividades no âmbito do desenvolvimento da imaginação histórica, tal como propõe Santisteban (2010). No próprio enunciado é pedido que o aluno perspetive a história através dos *olhos* de D. Afonso Henriques para refletir sobre a importância do dever para com a nação, em comparação com as emoções e a relevância das relações familiares. Deste modo, pretendia-se que, através do enquadramento histórico, os discentes atribuíssem significado às ações do monarca e à sua relevância/contribuição para a posterior independência do Reino. O juízo moral, sugerido tanto por Santisteban (2010) como por Fines (2002), assume também uma grande relevância nesta proposta, pois proporciona-se um momento de possível validação das ações políticas, dando espaço para que o aluno reflita sobre os factos segundo um sistema de crenças, contextualizando os eventos no contexto da época em que ocorrem, mas não deixando de lhes atribuir um novo significado com as preocupações do presente.

No primeiro tópico do enunciado, dentro da imaginação histórica, surge de uma forma clara o envolvimento da empatia. Ao ser pedido que o aluno se coloque no papel de D. Afonso Henriques, questionam-se os sentimentos e emoções que este poderia ter sentido ao ter de se confrontar militarmente com dois dos seus familiares, partindo do seu contexto histórico, segundo a proposta metodológica de Peranau e Vieyra (2017).

1.2. A Estrutura da Sociedade Medieval

Afastando-nos de uma abordagem política, predominante no primeiro tema, iniciamos, com os alunos, o estudo das características das atividades económicas e do comércio dos séculos XIII e XIV, e da estrutura da sociedade medieval.

O tratamento deste tema decorreu numa única sessão, a partir da qual foi implementado o segundo desafio.

A sessão teve início com a visualização de uma animação sobre o tema, em que se explorava a estratificação da sociedade segundo conceitos como privilégios, direitos e deveres.

Através de uma breve explicação, esclareceu-se que a Reconquista Cristã potenciou esta divisão social, estratificada segundo os seus contributos nos conflitos armados e nas consequentes posses territoriais que adquiriram como recompensa. Para uma melhor compreensão da temática, analisaram-se representações esquemáticas ilustrativas da organização e das funções e características associadas a cada grupo social. Por fim, como forma de consolidação das aprendizagens, realizaram-se exercícios individuais ou de grupo sobre a temática.

Nesta sessão visou-se, então, cumprir o objetivo específico de aprendizagem identificado na tabela 9, avaliado segundo indicadores definidos.

Tabela 9.

Objetivo e indicadores específicos para a contextualização do 2.º desafio

Sessões	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	Estratégias de Ação
1	1. Caracterizar a sociedade portuguesa dos séculos XIII e XIV.	1.1. Identifica os diferentes grupos sociais dos séculos XIII e XIV. 1.2. Nomeia as características que diferenciam os grupos sociais. 1.3. Associa o conceito de privilégio aos diferentes grupos sociais.	- Análise de fontes; - Exploração de vídeos; - Realização de exercícios de sistematização.

Nota: Planificações das sessões de HGP.

Após as atividades de contextualização, surge a segunda proposta de desafio. Para a mesma objetivou-se que os alunos fossem capazes de *Relacionar o conceito de justiça com a organização social dos séculos XIII e XIV*.

Para avaliar as repostas utilizaram-se diferentes indicadores que permitiram analisar as capacidades do aluno em “identifica[r] as características da classe social do povo”, “assum[ir] uma postura relacionada à classe social do povo” e “apresenta[r] argumentos que justifiquem o seu posicionamento”. A proposta regia-se pelo enunciado seguinte.

O povo representava a grande maioria da população, sendo este a base da sociedade medieval. Responde às seguintes questões:

- 1. Imagina que era um elemento do povo. Como te sentirias a viver nesta sociedade?*
- 2. Escreve duas reclamações que farias ao Rei, se pudesses falar com ele um dia.*
- 3. O que achas que o Rei sentiria quando tu lhe apresentasses as duas reclamações?*
- 4. Se fosses o Rei que resposta darias às reclamações do povo?*

Aos alunos foi pedido que, reconhecendo as características em que vivia a classe social do povo, associassem sentimentos que surgissem como consequência desse contexto. Ademais, propunha-se que imaginassem uma realidade em que teriam a oportunidade de partilhar com o Rei o seu desagrado perante as condições da classe social mais baixa, prevendo, também, o tipo de postura que o monarca assumiria perante a concretização desta possibilidade. Por fim, era pedido que assumissem o papel do Rei e previssem qual a resposta que dariam às reclamações que os mesmos formularam, perante a realidade vivida pelo povo nesta sociedade e contexto histórico-temporal.

Após serem estudadas as características da sociedade medieval e as desigualdades que a caracterizavam, esta atividade surge com a intencionalidade de explorar a empatia histórica, ao invocar de um modo claro a relevância das emoções e dos sentimentos.

No primeiro ponto valoriza-se a capacidade de observar a realidade segundo o ponto de vista do grupo social mais desfavorecido, prevendo, à luz das suas características, o modo como os seus elementos se sentiriam, seguindo o sistema de crenças atual, ou o do contexto histórico em estudo. Surge, então, o descentramento em que a criança assume um ponto de vista particular e distante do seu, procurando partilhar da perceção que era tida nas vivências deste tempo (Andrade et al., 2011).

No segundo ponto, esse posicionamento concretiza-se numa definição de proposta de contestação perante a figura de autoridade máxima, expressando deste modo aquelas que consideravam ser as principais preocupações ou constrangimentos que estas pessoas viviam e sentiam. Em seguida, era pedido ao aluno que assumisse o papel do monarca enquanto recetor destas objeções, presumisse qual a recetividade do mesmo perante esta mensagem e definisse uma reação que o mesmo teria. Este passo comportou possibilidades interessantes de exploração do nível de compreensão que os alunos possuem sobre a sociedade. A perceção sobre a ausência de direitos do povo e a soberania irrevogável do rei, podem ser analisadas segundo a realidade medieval ou segundo o sistema de crenças da atualidade. Nesta perspetiva, no âmbito da empatia histórica, foi possível observar a interação do contexto histórico, da tomada de perspetiva e da conexão afetiva para com os diferentes agentes da sociedade (Endacott & Brooks, 2013).

1.3. O clero na Sociedade Medieval

Após a aplicação do segundo desafio prosseguiu-se com o estudo das características dos grupos sociais desta época, com uma análise mais pormenorizada de cada um destes.

Na quarta semana de intervenção, abordou-se, então, a Nobreza, com a exploração de uma animação sobre a realidade nos domínios senhoriais, a partir da qual se colocaram algumas questões de análise para aferir quais os conteúdos apropriados pelos alunos. Examinaram-se, também, diferentes recursos como imagens e esquemas que representavam as características desta classe social. Proporcionou-se, igualmente, um momento de observação da constituição das terras dos senhores nobres, descrevendo as principais funções de cada elemento, bem como as funções que estes indivíduos desempenhavam na sociedade. Como forma de sistematização, explorou-se um esquema em que se encontravam representadas as principais características da classe social da nobreza.

De um modo semelhante, analisaram-se as características do Clero, com a visualização de uma animação sobre a vida nos mosteiros. Estas informações complementaram-se com a análise de figuras e documentos presentes no manual. Seguidamente, explorou-se a constituição dos domínios eclesiásticos, enquanto

propriedades cedidas pelo rei, mantidas através do trabalho e impostos pagos por terceiros, especialmente do povo.

Nesta mesma sessão procedeu-se à apresentação da vida diária do Povo, descrita de um modo breve anteriormente devido à presença destes nos domínios dos dois outros grupos. Com a ajuda dos alunos, após a visualização de uma animação, é resumido o conteúdo, complementado posteriormente pela análise de um documento e de algumas figuras. À semelhança das opções metodológicas para o estudo da nobreza, a aula terminou com a exploração de dois esquemas sobre o clero e o povo, de modo a sistematizar os conteúdos abordados ao longo da sessão. Com a implementação destas atividades, pretendeu-se cumprir os objetivos de aprendizagem definidos na tabela 10, tendo em conta os indicadores previamente definidos.

Na quarta sessão aplicou-se o terceiro desafio: pretendia-se que o aluno fosse capaz de *Identificar as vantagens e desvantagens da alfabetização, na época medieval*, respeitando os seguintes indicadores: “nomeia vantagens e desvantagens da alfabetização”, “formula argumentos”, “justifica o seu posicionamento”.

O enunciado deste novo desafio tinha a seguinte formulação:

O Clero era o único grupo social que conseguia ler e escrever. Por isso, era na Igreja que estava todo o saber e conhecimento.

- 1. Indica uma vantagem e uma desvantagem de o Clero ser a única ordem social instruída.*
- 2. Que consequências tinha para a Nobreza e o Rei?*
- 3. Se tu pertencesse ao Povo, gostarias de saber ler e escrever? Porquê?*

Tabela 10.*Objetivos e indicadores específicos para a contextualização do 3.º desafio*

<i>Sessões</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Indicadores de Avaliação</i>	<i>Estratégias de Ação</i>
1	1. Caracterizar o grupo social da nobreza nos séculos XIII e XIV.	1.1. Nomeia as principais atividades e funções da nobreza.	- Construção de esquemas; - Análise de fontes; - Exploração de vídeos; - Realização de exercícios de sistematização.
	2. Identificar a constituição das terras senhoriais.	2.1. Distingue reserva de manso. 2.2. Assinala numa representação de um domínio senhorial: - a casa senhorial; - a igreja; - as casas dos camponeses; - os moinhos e os fornos;	
2	1. Caracterizar o grupo social do clero dos séculos XIII e XIV.	1.1. Identifica as principais funções do clero. 1.2. Nomeia os tipos de influência que o clero tem na sociedade dos séculos XIII e XIV.	
	2. Identificar os principais constituintes dos territórios eclesiásticos.	2.1. Menciona os diferentes constituintes de um território eclesiástico: - dormitório; - igreja; - albergaria; - biblioteca; - enfermaria; - cozinha; - campos.	
	3. Caracterizar a realidade vivida pelo povo nos séculos XIII e XIV.	3.1. Enuncia as condições em que o povo vivia. 3.2. Nomeia as atividades económicas desenvolvidas pelo povo.	

Nota: Planificações das sessões de HGP.

Com base no conhecimento sobre a exclusividade da alfabetização do Clero, pedia-se que os alunos associassem uma vantagem e desvantagem à restrição desta capacidade, e previssem as consequências que poderia ter para a nobreza e para o Rei. Os alunos eram também desafiados a imaginarem-se como elementos do povo e a decidirem se seria do seu interesse saberem ler e escrever, e qual a razão que justificava as suas respostas.

Esta proposta surge com uma dificuldade acrescida, pois o primeiro ponto respeitante às vantagens e desvantagens relativas à alfabetização, integra conhecimento que não surge na contextualização histórica dos conteúdos. Reafirmando a proposta delineada por Santisteban (2010), de que as atividades de imaginação histórica devem

partir dos factos, podemos considerar que este enquadramento poderá ter sido insuficiente para a formulação de respostas relevantes e adequadas, tendo em conta o número reduzido de dados que os alunos tinham ao seu dispor sobre este tópico.

Na questão 2, era pedido que os alunos, com os conhecimentos construídos sobre os grupos sociais da nobreza e do clero, previssem de que modo as capacidades de ler e escrever podiam representar algum tipo de influência sobre os outros grupos sociais. Ensaia-se, então, a mobilização do pensamento crítico e criativo para a formulação de inferências e interpretações, com base no saber, preenchendo assim uma “lacuna” que a contextualização não cobre.

No mesmo sentido, propôs-se que o aluno assumisse a postura de um elemento do povo nesta sociedade e ponderassem se, em alguma medida, seria benéfico aprenderem a ler e a escrever, justificando a sua escolha, prevendo de que modo estas capacidades poderiam vir a influenciar ou não a sua condição social. Esta ideia relacionou-se com o estudo posterior do grupo social da burguesia, constituída por elementos do povo que procuraram a sua escolarização, que lhes conferiu um estatuto diferenciado. Nas fases de desenvolvimento da imaginação histórica, esta proposta integra a importância da atribuição do simbolismo (Fines, 2002), associado à escolarização, propondo uma análise com a exploração de hipóteses baseadas no contexto em estudo, ao refletir sobre o que poderia ter acontecido (Santisteban, 2010).

1.4. As fomes, pestes e revoltas na Europa do século XIV

O tópico referente à Europa no século XIV, foi abordado na sequência do anterior. Iniciou-se com a exploração de uma animação intitulada de “Fomes, peste e guerra”, na qual foram utilizadas algumas questões de compreensão, às quais os alunos responderam após a visualização. Através deste recurso, explicitaram-se os aspetos ambientais e sociais que coexistiram e resultaram nestas calamidades, informações complementadas com a análise de diferentes figuras e quadros informativos. Atribuiu-se um especial enfoque ao surgimento da Peste Negra e ao impacto que esta enfermidade teve na população europeia, com recurso à leitura e compreensão de um documento sobre a vida quotidiana no ano de 1348.

Feita a contextualização, questionaram-se os alunos sobre a forma como caracterizariam as condições de vida e os sentimentos da população. Explorou-se, então, uma outra animação sobre as consequências desta crise social, recorrendo novamente à participação dos alunos na construção das respostas às perguntas de análise. As relações causais entre as calamidades vividas e as revoltas populares é reforçada com a leitura e exploração de esquemas. Por fim, para sistematizar todas as informações abordadas no decorrer da sessão construiu-se, em conjunto com os alunos, um esquema final no quadro e, por fim, realizaram-se alguns exercícios do manual.

Através desta sessão única visou-se cumprir os objetivos específicos que identificamos na **tabela 11**, associados aos seus respetivos indicadores de avaliação.

Tabela 11.

Objetivos e indicadores específicos para a contextualização do 4.º desafio

Sessões	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	Estratégias de Ação
1	1. Identificar os aspetos que caracterizam a Europa do século XIV.	1.1. Refere as causas que estão na origem das: - fomes; - pestes; - guerras;	- Construção de esquemas; - Análise de fontes; - Exploração de vídeos; - Realização de exercícios de sistematização.
	2. Caracterizar as condições de vida da época.	2.1. Identifica as obrigações do povo. 2.2. Associa esta realidade ao agravamento das imposições por parte da nobreza.	
	3. Descrever os sentimentos e comportamentos do povo durante este período.	3.1. Refere o aumento da insegurança e intolerância. 3.2. Menciona as revoltas populares, perseguições religiosas e o incitamento ao ódio	

Nota: Planificações das sessões de HGP.

Contextualizado nos conteúdos explorados, construiu-se o quarto e último desafio, associado ao objetivo de aprendizagem *Refletir sobre a realidade social vivida em Portugal, no século XIV*, e avaliado segundo os seguintes indicadores: “identifica o povo como a classe social mais frágil nesta época de maior fragilidade”, “assume uma postura relativamente à validade das revoltas populares” e “justifica o seu ponto de vista mobilizando, de uma forma clara, diferentes argumentos”, apresentando a seguinte redação:

Como já aprendeste, no século XIV, o povo vivia em condições muito difíceis: muito trabalho, muitos impostos e muitas injustiças. Tudo se agravou ainda mais com as doenças que mataram muitos homens e mulheres em toda a Europa.

1. Completa a frase: Se eu vivesse na Europa, no final do século XIV, sentia-me ... porque

...

2. Se a tua aldeia se revoltasse contra os grupos privilegiados, tu participavas? Porquê?

3. Imagina que, na tua aldeia, as pessoas começavam a adoecer devido a uma pandemia.

Indica dois comportamentos que passavas a seguir para te prevenir contra o contágio da doença.

Propunha-se que os alunos refletissem sobre os sentimentos que poderiam ter sido despoletados em elementos do povo perante o contexto adverso estudado anteriormente, posicionando-se perante as revoltas populares, atendendo às condições sociais com as quais a plebe se deparava e, relacionando esta situação pandémica com as experiências vividas face à propagação da SARS-Cov em 2020. Na sequência, solicitava-se aos alunos que propusessem modos de prevenção à exposição da peste negra e de preservação pessoal.

Após a apresentação das condições ambientais e sociais que conduziram à crise europeia no século XIV, considera-se que o enquadramento possibilitou contextualizar historicamente os conhecimentos a mobilizar no desafio. Surge, então, o posicionamento segundo a perspetiva de um elemento do povo, ao associarem conexões afetivas e definindo as emoções que o mesmo poderia manifestar perante as condicionantes com que se defrontava. Ademais, procurou-se, com base nos conhecimentos estudados, que os alunos tomassem uma posição perante as revoltas, avaliando-as segundo juízos morais de acordo com a sua pertinência, assumindo uma tomada de posição justificada.

Neste percurso de construção de conhecimento, mobiliza-se não só a terceira e quartas fases de desenvolvimento da imaginação histórica, definidas por Fines (2002), como também se proporciona uma inter-relação entre os fatores apresentados por Endacott e Brooks (2013) que compõem a empatia histórica. Em especial destaca-se o potencial da relação entre os sentimentos como motivadores e motores para as mudanças sociais, apresentando este fator como uma das variáveis legítimas para conduzir a essas revoltas que procuravam a transformação social.

Por fim, numa tentativa de mobilizar as condições associadas à vida do povo nesta época e de relacionar a realidade do século XIV, com aquela vivida pelos alunos aquando dos confinamentos de 2020 e 2021, aproximou-se, com a implementação do desafio, os eventos do passado com as realidades do presente, numa visão mediada entre ambos (Wineburg, 1994, citado por Andrade et al., 2011).

Compreende-se que este tipo de proposta, ao valorizar a imaginação, associada a um contexto histórico específico, e a empatia, ao promover uma análise da componente emocional na ação humana, promove o desenvolvimento da consciência histórica. Desafia-se os alunos a lerem o passado, partindo da realidade presente, examinando realidades anteriores e distintas das suas, a fim de que mobilizem princípios, valores e competências cívicas que lhes permitem agir em consciência para a criação de futuro enquanto cidadãos ativos inseridos na sociedade. Reitera-se a ideia de Endacott e Brooks (2013), de que é através da análise da História que os alunos reconhecem a importância de ideias e privilégios de que beneficiam atualmente, reconhecendo o processo temporal da evolução da sociedade até aos dias de hoje. Deste modo, garantimos que o ensino da história, promovendo a imaginação, a empatia e a consciência histórica, seja um elo fundamental na formação de uma cidadania democrática: “imagination and its social and educational implications become essential keys to democracy and democratic education (Casadellá, 2022, p. 56). Ao se evocar a possibilidade de decidir, a criança tem a oportunidade de mobilizar todos estes aspetos sendo ela uma autora da história passada, presente e futura.

9. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Após a apresentação e discussão dos resultados alcançados em cada um dos objetivos investigativos, retoma-se, novamente, a problemática definida – *Uma abordagem de ensino que privilegie a imaginação e empatia históricas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico* – para, a partir desta, elaborar as conclusões. A construção da reflexão e análise críticas, que encerra o presente estudo, organiza-se, assim, a partir da análise dos resultados obtidos em cada objetivo.

No que respeita ao primeiro objetivo (*Analisar a capacidade de os alunos mobilizarem a imaginação e empatia histórica para analisarem factos inseridos nos conteúdos de HGP*), evidencia-se que os alunos demonstram ter capacidade de mobilizar uma grande variedade de sentimentos, quando implicados, através da empatia, com os diferentes agentes históricos. Contudo, reconhece-se a incidência regular de emoções próximas do seu quotidiano como a alegria e a tristeza.

Considerando o nível de desenvolvimento cognitivo, particularmente no que concerne à noção de tempo histórico, compreende-se não ser fácil para os alunos transportarem-se totalmente para a época histórica das personagens estudadas. Todavia, mais relevante foi os alunos demonstrarem, por meio de conexões afetivas, a capacidade de refletir e de questionar as ações de personagens históricas, no contexto e nos processos históricos em que se movimentaram, estabelecendo relações entre o passado e o presente (Andrade et al., 2011).

Destaca-se que este exercício de problematização das formas de conduta dos agentes históricos contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico: desafiar os alunos para a construção de novas narrativas em que mobilizem a contextualização histórica, através do conhecimento e da utilização de um vocabulário específicos, abrem o caminho para que encontrem explicações para as opções de ação tomadas naquela época. Por meio da afetividade, os conceitos científicos são construídos através de uma conexão expressa com as emoções e sentimentos (Endacott & Brooks, 2013). Deste modo, através da imaginação histórica, as crianças foram confrontadas com problemas sociais associados às épocas em estudo, estabelecendo, relações de comparação entre o passado e o presente centradas em temáticas de grande complexidade, na análise da realidade social, tais como a desigualdade e injustiça, a igualdade de direitos, bem como

de deveres, a cultura enquanto forma de privilégio social, tal como instrumento de exercício de poder.

No âmbito do segundo objetivo (*Analisar de que modo o desenvolvimento da imaginação e da empatia histórica contribuem para a formação de uma consciência histórica*), é de realçar a forma como os alunos mobilizam a imaginação e empatia históricas para fazerem uma leitura do passado, aprofundando as relações temporais entre passado, presente e futuro. A partir do estudo de processos históricos que ocorreram num passado distante, os alunos demonstraram ser possível promover um ensino e aprendizagem da história integrada no desenvolvimento das noções de tempo histórico, de forma a analisar criticamente o passado e o presente e, desta forma, refletir sobre uma possível ação transformadora do futuro.

Para o desenvolvimento da consciência histórica, importa que nos afastemos da ideia tradicional de que a “história é a ciência que estuda o passado” e que se aprofundem as complexas relações, não lineares, entre passado, presente e futuro (Casadellá et al., 2022). Assim, apesar do recurso à imaginação histórica ter como ponto de partida uma análise sobre o passado, as respostas dos alunos revelam dados muito interessantes no âmbito da consciência histórica. Esta tríade passado-presente-futuro possibilitou que os alunos, através das situações estudadas se posicionassem relativamente a assuntos sociais de grande relevância como o poder da decisão e as consequências da ação humana, a luta por causas sociais, a defesa pela saúde e bem-estar das pessoas.

Ademais, na formulação de alternativas entre o passado e o presente, denota-se a capacidade de, através da realidade atual, construir um mundo mais justo. A imaginação e a empatia históricas possibilitam que as crianças problematizem as épocas anteriores à sua, e identifiquem meios e ações que poderiam alterar as características da sociedade, numa perspetiva de transformação social, construtora de futuros. Ao se colocarem no lugar do outro, com as suas vivências do século XXI, contemplam na estruturação das suas respostas juízos morais que identificam o real problema, o qual, aos seus olhos, poderia ser modificado. Refletem, deste modo, sobre as relações causa-efeito na ação humana e sobre o que poderia ter sucedido, o que demonstra a pertinência do *caos* no estudo da História, como afirma Santisteban (2010).

Por meio dos resultados obtidos no terceiro objetivo (*Refletir sobre as estratégias e atividades que potenciam o desenvolvimento do pensamento histórico a partir da imaginação e empatia históricas e da consciência histórica*), compreende-se que a proposta pedagógica, apesar das suas fragilidades, cumpriu a intencionalidade prevista para a concretização do estudo. Para o desenvolvimento do pensamento histórico reconhece-se que o carácter predominante expositivo das sessões permitiu garantir a contextualização dos conteúdos, apesar de persistirem as fragilidades no domínio da representação e interpretação históricas. Contudo, procurou-se através da diversificação das questões colocadas nos desafios, promover a abordagem de diferentes tipos de competências como a problematização, a argumentação, a reflexão, a análise de um mesmo assunto/tema através de diferentes pontos de vista, aliados à imaginação e empatia históricas. Ou seja, por meio destes exercícios de reflexão e de esforço para preencherem as lacunas que o conhecimento não permite sedimentar, os alunos revelaram-se capazes de construir a sua narrativa. Possibilitou-se, então, de um modo processual uma evolução nas quatro fases de desenvolvimento da imaginação histórica de Fines (2002), pois observaram-se e problematizaram-se os factos, construíram-se explicações, numa interação entre o saber e as experiências. Num nível mais elevado, caracterizou-se o acontecimento/facto histórico, através da mobilização de crenças e da empatia e formularam-se, também, juízos de valor.

A empatia surgiu, neste estudo, como meio para implicar afetivamente os alunos com a aprendizagem, procurando que os mesmos se colocassem na posição das personagens históricas estudadas. Contudo, nem sempre se verificou uma principal preocupação em descentrar as crenças dos alunos, numa observação do presente, para se valorizarem as ações dos indivíduos em análise, numa contextualização do passado. Logo, a realidade atual dos discentes assumiu um grande peso neste processo como era expectável, devido à complexidade do exercício. Ainda assim, através deste tipo de observação, formularam-se juízos morais muito relevantes, nas apreciações sobre as diferentes posturas e formas de conduta, analisadas segundo o exercício da cidadania, própria do presente (Endacott & Brooks, 2013)

Sendo a empatia um dos fundamentos da imaginação histórica e esta última um dos principais constituintes do pensamento específico no âmbito da história, reconhece-

se que esta proposta privilegiou um desenvolvimento rico para os alunos. Ainda que as estratégias de ensino tenham sido limitadas, por razões externas à capacidade de decisão do par de estágio, a intencionalidade pedagógica não se resumiu a uma mera passividade na exposição dos factos, mas procurou-se promover um ambiente democrático em que os alunos problematizam, estabelecem relações, encontram nexos de causalidade e questionam a ação humana. Esta postura permite que, por meio da consciência histórica, os alunos transponham esta articulação para o exercício da sua cidadania, percecionando a influência que a sua conduta pode ter na construção de um futuro mais justo (Santisteban, 2010).

Por meio da contextualização histórica, construída ao longo das sessões que antecederam os diferentes desafios, procurou-se desenvolver a consciência temporal, na interação entre o passado-presente-futuro, reconhecendo os fatores que conduziram às mudanças e, simultaneamente, à continuidade da sociedade. Por meio das estratégias, em articulação com este primeiro momento, procurou-se analisar diferentes fontes histórico-geográficas, como imagens, documentos, mapas, a fim de que a imaginação e a interpretação históricas surgissem sobre o conhecimento científico. Com a aplicação dos exercícios evidencia-se então a capacidade de empatia, de pensar criticamente e de modo criativo, construindo, também, juízos de moral perante os cenários-personagens-factos da História (Santisteban, González & Pagès, 2010).

Terminando como começámos – a nossa problemática investigativa – consideramos que *uma abordagem de ensino que privilegie a imaginação e empatia históricas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico*. As metodologias adotadas de abordagem de conteúdos históricos, previstos nos documentos que orientam o currículo do ensino básico (10-12 anos), garantiram a possibilidade de “compreender o passado para conhecer o presente” (Vilar, 1985, p. 14), mas conseguindo ir um pouco mais longe: as crianças confrontaram-se com a necessidade de resolver desafios que as obrigavam a uma reflexão constante sobre o passado, mobilizando não só os seus conhecimentos prévios e vivências, mas também a sua imaginação, criando relações empáticas ao expressar sentimentos e emoções. Este foi um processo possível que contribuiu para a formação de uma consciência histórica e, por isso, com uma dimensão de formação de uma cidadania crítica, democrática e transformadora.

10. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Terminada a análise crítica sobre os períodos de intervenção da PES II e a construção do estudo investigativo que dá título a este relatório, importa agora refletir sobre os contributos da experiência de estágio no 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico, aferindo, também, os benefícios do processo de investigação para a construção do perfil docente, e relevando os aspetos de maior pertinência para o crescimento pessoal e profissional.

Segundo Júnior (2010) a reflexão constitui-se como a capacidade de se colocar numa postura introspetiva, analisando a realidade educativa e ação do indivíduo sobre a mesma, a fim de recorrer ao conhecimento construído para o modificar, enriquecendo-a ao se agir em consciência para potenciar o ensino e a aprendizagem. Nas suas palavras “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p. 581). Com base neste princípio, analisa-se a prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos de ensino.

No 1.º CEB a grande aprendizagem decorreu da necessidade, enquanto docente de procurar promover um ensino adequado e estimulante para todos os alunos. Sendo uma turma mista, com uma grande variedade de níveis, foi absolutamente fundamental a procura pela implementação da diferenciação pedagógica, a fim de que dentro das suas capacidades, todos os alunos pudessem potenciar as suas competências e envolver-se no processo de ensino e aprendizagem. Este desdobramento exige um trabalho prévio, com uma planificação cuidada da ação pedagógico didática, mas também uma elasticidade dentro da sala de aula, de recorrer a diferentes estratégias, para corresponder às necessidades de todos os alunos.

A diferenciação pedagógica exige de um docente a mobilização da totalidade das competências que possui. A sua pretensão não se confia àquilo que sabe, mas sim à sua intenção de conduzir todos os alunos na construção de aprendizagens, deve ser resiliente na procura pelas respostas necessárias para os desafios com que se depara, numa tentativa de promover a inclusão e a capacitação de todas as crianças. A reflexão é uma ferramenta de que se mune para identificar os problemas na sua sala de aula, na procura pelas soluções e dos meios para as operacionalizar, dispondo-se a apreciar os resultados,

responsabilizando-se pelo seu papel neste processo (Esteves, 2017). Esta proposta foi o maior desafio associado à intervenção do 1.º CEB, sobre a qual ainda existe muito para aprender e evoluir, para que este conceito não se limite apenas a uma intenção, mas se configure como uma realidade pedagógica.

Por sua vez, a experiência no 2.º CEB, por ter sido a primeira e única na formação inicial, representou-se como um desafio singular na medida em que a adaptação não se confinou apenas ao trabalho a desenvolver com as turmas e cooperantes, mas também requereu uma apropriação da dinâmica própria deste ciclo. A possibilidade de focalizar em apenas duas áreas do saber, dispondo de um tempo útil mais curto com os alunos, estimulou a um planeamento mais cuidado e objetivo, na tentativa de conciliar um ensino motivador e objetivo, com o cumprimento do currículo com sucesso. Ademais, a possibilidade de intervir numa escola TEIP constitui-se como mais um desafio, na procura da articulação entre uma abordagem de conteúdos, e, o desenvolvimento intencional e particular de competências sociais e de cidadania. O contacto com as turmas, neste sentido, foi enriquecedor, sendo a relação professor-aluno, baseada no conhecimento mútuo, absolutamente fulcral para o êxito.

Baker (2006) considera que a relação pedagógica se constitui como sendo fundamental para o envolvimento das crianças na sua aprendizagem, contribuindo inclusive para a construção do seu perfil pessoal. Auxilia-as a compreender o seu papel no mundo, promovendo a aquisição de capacidades e competências, úteis para a escolarização e para o exercício da cidadania.

Por reconhecer as potencialidades no ensino da História e Geografia de Portugal para o desenvolvimento de um perfil cívico ativo, procurei integrar nas metodologias pedagógicas meios de conduzir os alunos à reflexão sobre as causas e consequências da ação humana na sociedade. Desta intencionalidade emergiu a problemática de investigação que orientou o estudo. A análise atenta das características das duas turmas com que contactei, reconhecendo as suas necessidades, motivou-me a procurar meios de as valorizar e suprir através de uma prática de ensino desafiadora. A nível profissional, comprovou-se que o papel do professor não se confina apenas à procura pelo cumprimento do currículo, antes de mais importa valorizar o crescimento holístico dos

seus alunos, procurando promover a aquisição do saber, mas também o desenvolvimento do saber ser.

A nível pessoal a experiência de investigação representou-se como um desafio, na medida em que exigiu da minha parte uma postura de constante observação, não só dos conteúdos teóricos, como também, dos programáticos, aliados ao comportamento dos alunos. O estudo deveria servir o ensino e as turmas em que foi desenvolvido, logo foi requerida paciência, resiliência e uma gestão interna saudável. Neste processo realço o papel essencial de reconhecer a necessidade que tenho de me rodear das pessoas certas, que procuram igualmente o meu crescimento, nomeadamente os professores supervisores do estágio, a minha orientadora e coorientador, bem como, de um modo particularmente especial, a minha colega de estágio. A cooperação no exercício da docência é essencial, contudo esta relevância estende-se também à vida diária, pois sendo seres humanos relacionais, precisamos do contacto com o outro, para crescermos na nossa humanidade e, também, profissionalmente. Segundo Thurler e Perrenoud esta

só é possível pela vontade explícita e insistente de uma equipe de professores que busca orientar o essencial de sua trajetória rumo a um objetivo comum; que visa ao alargamento das competências individuais e coletivas para assegurar o sucesso dos alunos; que leva os sujeitos a se perceberem, enquanto indivíduos, como um elo importante do sistema, participando ativamente de seu desenvolvimento (2006, p. 370)

Para além da cooperação, no trabalho em equipa, a docência na atualidade, marcada pelo seu elevado nível de exigência, envolve uma prática regular de reflexão sobre a sua pedagogia, um investimento intencional no desenvolvimento profissional, uma atualização sobre um mundo em constante mudança. Requer qualidades como a autonomia, a responsabilidade e a criatividade, uma postura investigativa constante sobre a sua prestação. Galvão, Ponte e Jonis (2018), afirmam que “ensinar em qualquer grau de ensino, implica conhecimentos diversos e competências específicas, mas também uma grande capacidade de aprendizagem e de adaptação” (p. 30). O professor deve ser sempre um pensador crítico ativo, um investigador e um aluno.

Ao chegar a esta etapa da minha vida acadêmica reconheço que, sendo professora, nunca poderei negligenciar ou silenciar o meu papel enquanto aprendiz. Importa que no exercício da docência, se procure conhecer mais e melhor para providenciar um ensino contextualizado, que acompanha o essencial das mudanças que todos os dias ocorrem na sociedade, que consigo traz para a escola alunos de realidades distintas, vindos de contextos sociais diferentes, integrados num mundo com novos desafios. Apesar desta ser a última etapa que me permite aceder à profissão, estou completamente ciente de que a minha aprendizagem está muito longe do seu fim.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

| | " | | " |

- Agrupamento de Escolas. (2021). Projeto Educativo.
- Agrupamento de Escolas (2023). Projeto Educativo.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Dirs.). (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. De Boeck.
- Alzina, R. B., & Navarro, E. G. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28.
- Amado, J. (2015). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, B. G., Júnior, G. R., Araújo, A. N., & Pereira, J. S. (2011). Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. *História & Ensino*, 17(2), 257-282.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher: child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bel, J. C. (2017). Fantasía e imaginación: Estrategias para el trabajo del pensamiento histórico en educación primaria. In *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, 341-348. Universidad de Córdoba.
- Bel, J. C. (2022). Sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia: planteamiento de investigación y resultados iniciales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 42(42), 21-34.
- Biesta, G., & Boqué Torremorell, M. C. (2018). ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela?. *Participación educativa*.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didática. *Inforgeo*, 15, 73-95.
- Cachinho, H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista de Educação Geográfica*, 1, 9-19.
- Castellví, J., Massip, M., & Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41.

- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Colaço, V. D. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17, 333-340.
- Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Crítica.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 213-230.
- de Carvalho, T. D. C. M. Fleith, D. S. & Almeida, L. S. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17(1), 164-187.
- 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. (2023). *Práticas e conceções da história e da didática da história na formação de professores do ensino básico (2.º CEB)*. Politécnico de Lisboa.
- Dias, A. G. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em estudo do meio no 1.º CEB: Abordagens a partir da didática da história e da geografia. In *Saber & Educar 20/2015: Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico*, 189-200. Instituto Politécnico de Lisboa
- Duarte, I. (2008). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duby, G. (1992). *A história continua*. Edições Asa.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. Consultado em, <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Esteves, M. (2017). A diferenciação pedagógica e a formação de professores. In *II Congresso Internacional* (p. 12).
- Fines, J. (2002). Letting the past speak. *International Journal of Historical Learning: Teaching and Research*, 2(2).
- Fonseca, V. da. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&tlng=pt.
- Galvão, C., Ponte, J. P. D., Jonis, M., Faria, C., Chagas, I., Kullberg, C., ... & Martins, M. J. (2018). *Práticas de Formação Inicial de Professores: Participantes e Dinâmicas*.
- Gomes, A. (2021). O abraço entre as emoções e o ensino da História. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/135041/2/484321.pdf>
- Gorgulho, A. R. & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da gramática e da escrita: O uso do laboratório gramatical. *Exedra: Revista Científica*, (2), 146-168.
- Hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Hortas, M. J. (2023). La formación inicial de maestros en contextos de diversidade cultural: aportaciones desde la didáctica de la Geografía. [Tesi Doctoral. Doctorat em Educació – Facultat de Ciències de l'Educació – Universitat Autònoma de Barcelona].
- Júnior, V. C. (2010). Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34, 580-586.

- Lee, P. (2014). La imaginación histórica. *Memoria Y Sociedad*, 8(17), 87–111. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7879>
- Marković, S. S. (2018). Prefácio. In *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* (pp. 7-8). Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Ariel.
- Morgado, I. (2017). *Emociones corrosivas*. Ariel.
- Niza, S. (1991). O diário de turma e o conselho. *Escola Moderna*, 1(3), 27-30.
- Ortega, D. & Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. In Hortas, M. J., Dias, A. & de Alba, N. F. (2019). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 118-127). Escola Superior de Educação, Politécnico de Lisboa.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de la Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, 26, 203-228.
- Perarnau, E. & Vieyra, E. (2017) Memoria, imaginación histórica y empatía histórica: dos experiencias. *Sección Experiencias - Argonautas*, 7(9), 1-8.
- Ravitch, S. M. Carl, N. M. (2015). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodical*. Sage.
- Ross, E. W. (1994). (Eds.). *Reflective practice in social studies*. National Council for the Social Studies.

- Santisteban, A. F. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, (14), 34-56.
- Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115-128.
- Santos, I. G. Teodoro, R. Sadoyama, G. & Sadoyama, A. (2020). O uso de metodologias ativas no ensino de ciências: um estudo de revisão sistemática. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 24(3), 69-91.
- Silva, L. R. C., Damaceno, A. D., Martins, M. C. R., Sobral, K. M. & Farias, I. M. S. (2009). *Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente*. In Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 4554-4566. <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>
- Silvano, M. D. P. & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos discursos e o laboratório Gramatical no ensino da gramática. *Gramática: história, teorias, aplicações*, 275-286.
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. *Cadernos de pesquisa*, 36, 357-375.
- Veiga, F. H., Festas, M., Taveira, M. D. C., Galvão, D., Janeiro, I. N., Conboy, J., ... & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho acadêmico—sua importância na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 31-47.
- Vilar, P. (1985). *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Edições João Sá da Costa.

ANEXOS

| " | | | " |

Anexo A. Entrevista à cooperante de 1.º CEB

A presente entrevista, a ser implementada durante o período de observação às professoras cooperantes, no âmbito do Projeto de Intervenção contemplado na Unidade Curricular de PES II, tem como principal objetivo a recolha de dados relevantes sobre diversas temáticas, segundo a ótica do entrevistado. Este método de recolha de dados permitirá aceder a informações fulcrais para o desenvolvimento deste Projeto. A entrevista terá um carácter confidencial, sendo mantidas em anonimato as informações pessoais dispensadas e o seu uso destina-se estritamente à concretização do projeto.

Objetivos gerais:			
Caracterizar o estabelecimento educativo;			
Definir as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente no contexto escolar, em específico na sala de aula;			
Descrever o grupo turma.			
Blocos	Objetivos específicos	Questões	Respostas
Legitimação da entrevista	Identificar o objetivo da entrevista. Motivar o entrevistado, garantindo a confidencialidade e anonimato.	- Informar sobre o trabalho a desenvolver e qual o objetivo da entrevista. - Assegurar a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados recolhidos.	Sim, aceito a realização da entrevista.

Professor cooperante	Caracterizar o percurso de formação e profissional da docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação acadêmica? - Há quanto tempo leciona no 1.º Ciclo? - Para além de lecionar no contexto público, já exerceu no ensino privado? - Vivenciou outras experiências distintas nesta área profissional? - Há quanto tempo é docente nesta escola? - Há quanto tempo acompanha esta turma? 	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo concluída em junho de 2008 na ESELx; Pós-graduação em Educação Social e Intervenção Comunitária em 2016 na ESELx - 15 anos - Sim, durante 12 anos lecionei no ensino privado - Sim, já lecionei enquanto professora titular em turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade. Também já lecionei enquanto professora de apoio - Estou nesta escola desde setembro de 2023 - Desde setembro de 2023
Escola	Descrever a realidade educativa do estabelecimento de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião sobre o funcionamento da escola? - A instituição segue algum modelo pedagógico? Que impacto considera que este tem no desenvolvimento dos alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> - No geral funciona bem. É uma escola muito grande e onde trabalham profissionais de várias áreas, alguns só estão na escola em determinados momentos. - Não segue nenhum modelo pedagógico. Apesar de ser um agrupamento de referência para alunos surdos e, por isso, todos os alunos usufruem de Língua Gestual Portuguesa como Oferta Curricular.

		<p>- Colaborou na elaboração do Projeto Educativo e do Projeto Curricular? O que pensa sobre estes documentos (potencialidades e fragilidades)?</p> <p>- Existe trabalho colaborativo entre professores? E com os docentes das áreas de Educação Artística e Física ou das AEC's?</p> <p>- Existe algum local ou área, na escola, que considere que devesse ser melhorado? Qual e por que razão?</p> <p>- Que recursos analógicos e tecnológicos estão disponíveis para os alunos utilizarem na escola?</p>	<p>- Não. Potencialidades: são documentos que regem o trabalho geral do agrupamento mas que dão “liberdade” no trabalho realizado em sala de aula; Permitem criar uma identidade às escolas do agrupamento.</p> <p>Fragilidades: Há, por vezes, um excesso de projetos e atividades no agrupamento.</p> <p>- Entre professores irá haver sessões de partilha de práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula.</p> <p>Entre os outros docentes existe colaboração na articulação do trabalho realizado com os alunos de cada turma.</p> <p>- Há espaços da escola em que chove.</p> <p>- Projetor, quadro virtual (mas não funciona) e computadores</p> <p>- Material de apoio, sobretudo, às disciplinas de Matemática e Estudo do Meio (microscópios; MAB; pentaminós...)</p>
Processo Pedagógico	Caracterizar o modelo pedagógico, a	- Como planifica o ano letivo?	- Planificação Anuais e semestrais. Durante a semana elaboro a agenda semanal.

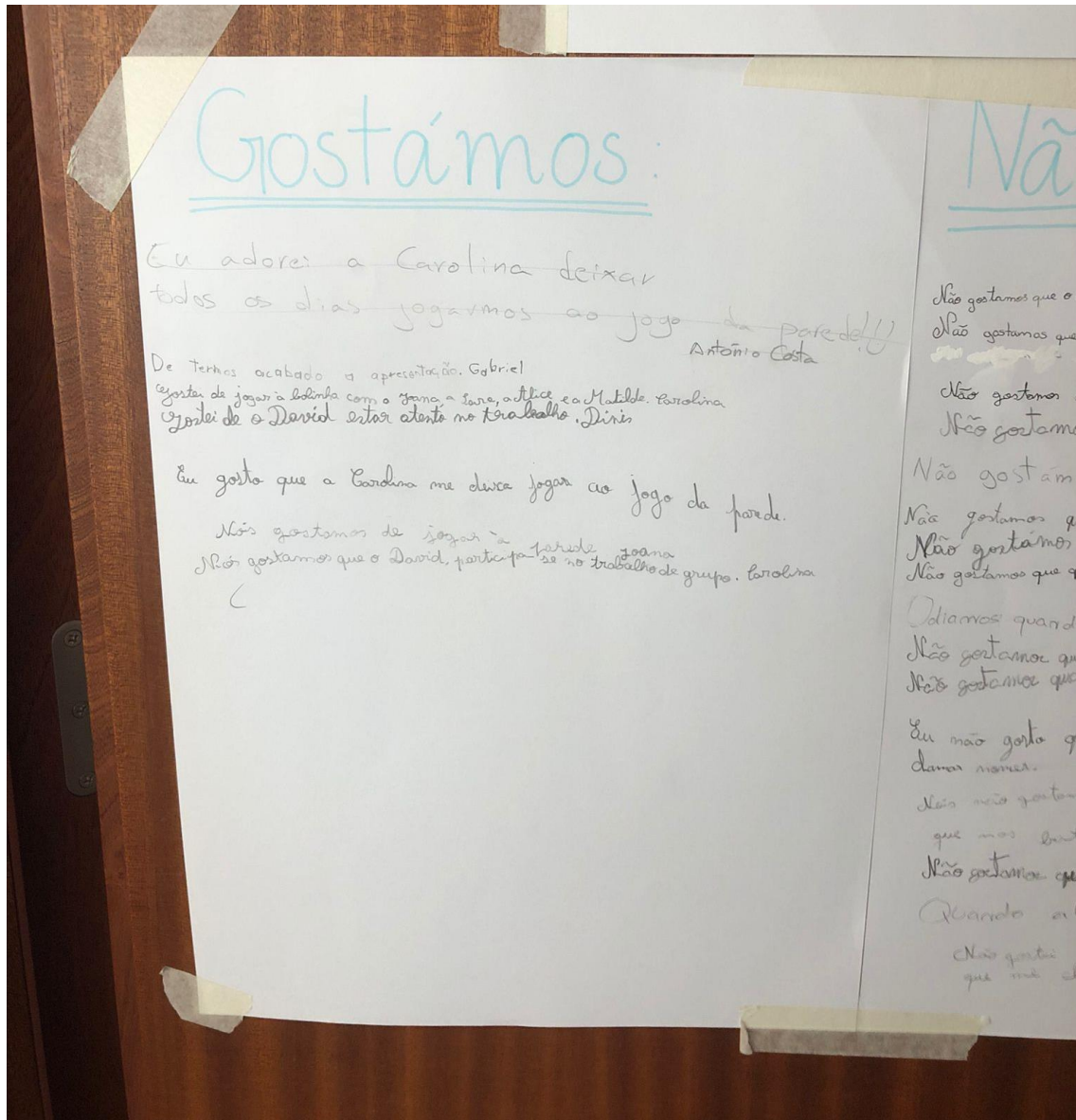
	gestão curricular e as práticas da docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a metodologia pedagógica que aplica em sala de aula? - De que forma é que na sua ação está implicada a diferenciação pedagógica? - Que estratégias e recursos utiliza com mais frequência? - Desenvolve a articulação entre as diferentes áreas curriculares? De que maneira? - Como é feita a avaliação dos alunos (formativa, contínua ou qualitativa)? Quais os agentes que participam na mesma? 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobretudo centrada na necessidade dos alunos/turma respeitando a sua individualidade e promovendo, sobretudo, a sua autonomia. Existe uma “mistura” de metodologia ativa/moderna com a expositiva. - Em todos os momentos mas, sobretudo, no trabalho realizado individualmente pelos alunos. - Recursos digitais; trabalho de projeto; trabalho de grupo a pares; apoio individual ou em pequeno grupo - Tento articular os conteúdos entre si, acontece sobretudo na realização de projetos. - Há avaliação contínua diariamente, sobretudo, por observação direta. No meio e final do semestre há avaliação formativa através de fichas de avaliação. Esta avaliação é qualitativa de acordo com o estabelecido no PC.
Turma	Caracterizar, identificando as	- Como caracteriza o grupo a nível de	- É um grupo heterogéneo que abrange alunos matriculados no 3º e 4º anos. O

	<p>potencialidades e fragilidades do grupo.</p> <p>Descrever o trabalho desenvolvido com a turma.</p>	<p>desenvolvimento, de aproveitamento e de comportamento?</p> <p>- Existem casos particulares de alunos que necessitem de medidas e acompanhamento específicos?</p> <p>- Que potencialidades e fragilidades considera que a turma tem?</p> <p>- Qual o critério para a organização dos discentes na sala? Essa disposição é alterada ao longo do ano? Porquê?</p> <p>- Como ocorre a organização da agenda semanal? Quais as rotinas que nesta são incluídas?</p> <p>- Quais as tarefas que os alunos têm dentro e fora da sala de aula? Como são</p>	<p>grande grupo do 4º ano é muito bom desenvolvendo e correspondendo muito bem às atividades propostas. Há um grupo de alunos muito pouco assíduos e, por isso, com muitas lacunas na aprendizagem. Há um outro aluno abrangido pelas medidas adicionais que realiza o trabalho estipulado no seu Projeto Educativo Individual.</p> <p>- Sim, duas alunas surdas que beneficiam de terapia da fala e apoio de educação especial. Um aluno com défice de atenção e hiperatividade que beneficia de apoio de educação especial, terapia da fala e psicóloga. Um aluno com défice cognitivo que usufrui de apoio de educação especial e terapia da fala. Um aluno com Síndrome de Noonan que beneficia de apoio de educação especial, terapia da fala e psicomotricidade.</p> <p>- Potencialidades da turma: Fragilidades da turma:</p> <p>- A metodologia utilizada que é, sobretudo, baseada no trabalho colaborativo. Os grupos alteram-se consoante os projetos que estejam a realizar.</p> <p>- Todos os dias de manhã há apresentação de produções gerida pelos alunos. Há momentos coletivos de</p>
--	---	---	---

		<p>geridas essas responsabilidades?</p> <p>- Que outras atividades tem a turma, para além das geridas pela professora e em que projetos está inserida?</p>	<p>Português, Matemática e Estudo do Meio. Há momentos estipulados para os projetos.</p> <p>- Todas as semanas há rotatividade de tarefas: responsável da turma; entrega e recolha de manuais; entrega e recolha de cadernos.</p> <p>- Têm Língua Gestual Portuguesa; Educação Física que faz parte de um programa com a Câmara Municipal Lisboa; Projeto “Pequenos Empreendedores” da Mastercard; Projeto NO da JFBenfica; Oficina de Escrita; Laboratório; Projeto Sistema Solar com a turma do 4º D</p>
<p>Relação Escola-Família-Comunidade</p>	<p>Conhecer a articulação estabelecida entre o docente, os alunos, a família e a comunidade.</p>	<p>- De que maneira se envolvem os encarregados de educação ou demonstram interesse pela vida escolar?</p> <p>- Com que frequência e de que forma estabelece contacto com os Encarregados de Educação?</p> <p>- De que maneira está envolvida a</p>	<p>- Participam nas reuniões para as quais são convocados; solicitam reuniões; a maioria demonstra interesse pelas atividades desenvolvidas na escola. Partilho num padlet fotografias de atividades que são desenvolvidas com a turma.</p> <p>- Sempre que necessário. Comunico com frequência com a representante dos encarregados de educação que é um elo de comunicação entre mim e os EE. E com todos os EE por email ou pessoalmente em reunião.</p> <p>- Não têm uma participação direta mas é solicitado que acompanhem os seus</p>

		<p>família com as atividades desenvolvidas em sala de aula?</p> <p>- Qual a relação entre a escola e a comunidade onde esta está inserida?</p> <p>- De que modo os alunos experienciam essa relação com o meio envolvente?</p>	<p>educandos em todas as atividades desenvolvidas, sobretudo, que lhes questionem, incentivem e promovam o gosto pela escola.</p> <p>- É boa. A JF é uma parceira muito ativa no trabalho com a escola.</p> <p>- São dinamizadas várias atividades no bairro, como por exemplo, a feira do Natal, peddy paper pela freguesia, marchas, magusto na freguesia, entre outras.</p>
--	--	--	--

Anexo B. Exemplos de Diário de Turma e atas do Conselho de Turma



Não gostamos:

Não gostamos que o Lucas nos estivesse a chamar nomes. Carolina

Não gostamos que o David nos tivesse a puxar nos o cabelo. Sara

Não gostamos que nos batessem nem que nos fossem sentir mal. Joana

Não gostamos que a Carol seja mandona no jogo da parede. Lebar

Não gostamos que a Carolina tenha mau perder. António

Não gostamos que a Carol tenha mau perder. Sara

Não gostamos que quando a Joana viu que a bola não tocou em mim

Odiamos quando chamam nomes.

Não gostamos que a Carolina tenha mau perder. Lebar

Não gostamos quando a Carolina me espalça de jogar da parede. Lebar

Eu não gosto que o David ande sempre a chatear a danar nomes.

Não não gostamos que o David nos fizesse o dedo do meio nem

que nos batesse. Joana Dantas

Não gostamos que a Carol só deixe as meninas jogar à parede. Lebar

Quando alguns atiram as minhas bolachas.

Não gostei que o Lucas me bateu-se nem gostei que me chama-se nomes. Joana

Gostamos:

Eu adoro a Carolina deixar todos os dias jogarmos ao jogo da parede! Antonio Costa ✓

De termos acabado a apresentação Gabriel ✓
Gosto de jogar a bolinha com o Inma, Ana, Alice e a Madalena Carolina ✓
Gosto de o David estar perto no trabalho. Diana ✓

Eu gosto que a Carolina me deixe jogar ao jogo da parede.

Não gostamos de jogar a bolinha ✓
→ Não gostamos que o David participe do jogo da parede. Carolina ✓

Não gostamos:

Não gostamos que o David nos chame a chamar nomes. Carolina ✓

Não gostamos que o David nos chame a chamar nomes. Carolina. Sara ✓

Não gostamos que nos batam nem que nos falem muito mal. Inma ✓

Não gostamos que a Carol seja mandona no jogo da parede. Inma ✓

Não gostamos que a Carolina tenha mau perder. Antonio ✓

Não gostamos que a Carol tenha mau perder. Inma ✓
Não gostamos que a Carolina tenha mau perder. Diana ✓
Não gostamos que quando a Inma joga que a bola não vá para mim. Diana ✓

Quando chamam nomes.

Não gostamos que a Carolina tenha mau perder. Inma ✓

Não gostamos quando a Carol me expulsa do jogo da parede. Inma ✓

→ Eu não gosto que o David ande sempre a chamar a chamar nomes.

→ Não nos gostamos que a Carol nos fizesse o jogo da parede. Inma ✓
que nos batem. Inma. Diana ✓

Não gostamos que a Carol não deixe os outros jogarem à parede. Inma ✓

→ Quando alguns desobedecem as minhas bolechas.

Não gosto que o Lucas me bata-se nem gostei Alice que me chama de nome. Inma ✓

Não gostamos

Não gosto que o presidente sempre a dizer lá ali - Joana
Não gosto que a Joana sempre a dizer lá ali - Joana
Não gosto que o Diogo sempre a dizer lá ali - Joana
Não gosto que a Alice tenha sido bolada, a expiação de Carolina
Não gosto que a Joana seja uma queixinha
Não gosto que o João seja um queixinha

Da atitude do grupo dos meninos no Projeto "Pequenos Empreendedores" - Beatriz
~~...~~

→ Não gostamos quando o Diogo briga com a Alice

→ Não gosto que quando saiam a falar em algum momento digam...

Não gosto que a Joana seja queixinha, Beatriz

Não gosto que o Leonardo diga...
Bea

Quando
João - "tá" - que eu quero
Carolina - "tá" - que eu quero
Alice - "tá" - que eu quero
Bea - "tá" - que eu quero
Bea
Bea grupo de amigos

Gostamos

Gostamos que a Carolina tenha melhorado em relação ao meu pedido
Gosto muito da experiência do C e da Débora, António
Gostei que o Diogo ajudasse no trabalho, Carolina
Não gostamos quando os meninos (Joana, Alice, Bea) não deixam muito de jogar futebol, Carolina

Nós gostamos que os OS mudos da nossa turma sejam
o João em 1.º lugar, Alice

Gostei de ganhar o torneio Diogo

gostei de ganhar o torneio, e ter as carnalidades, Carolina

gostamos da experiência do 2.º, Alice

gostei da experiência que o ZSE foi para São

gostei do Diogo fazer o trabalho, Bea

Não Gostamos:

- Não gosto quando gritão comigo no futebol. Alice
- Não gostei que o Lucas tivesse mau perder no jogo da parede. Carolina
- Não gosto que o Leo diga que eu seijo Seane e Baby TV Sebrae
- que o Roberto perca, come a batata e diga que é culpa do morro. Leonardo
- Não gostamos que o Sebas estivesse a cantar nome do David. Pedro
- Não gostamos que a Joana nos chama-se CORMUDOS em especial aos meninos. Pedro
- Não gostei que a Louisa chama-se "o melhor" dos sapatos. Diana

Gostamos:

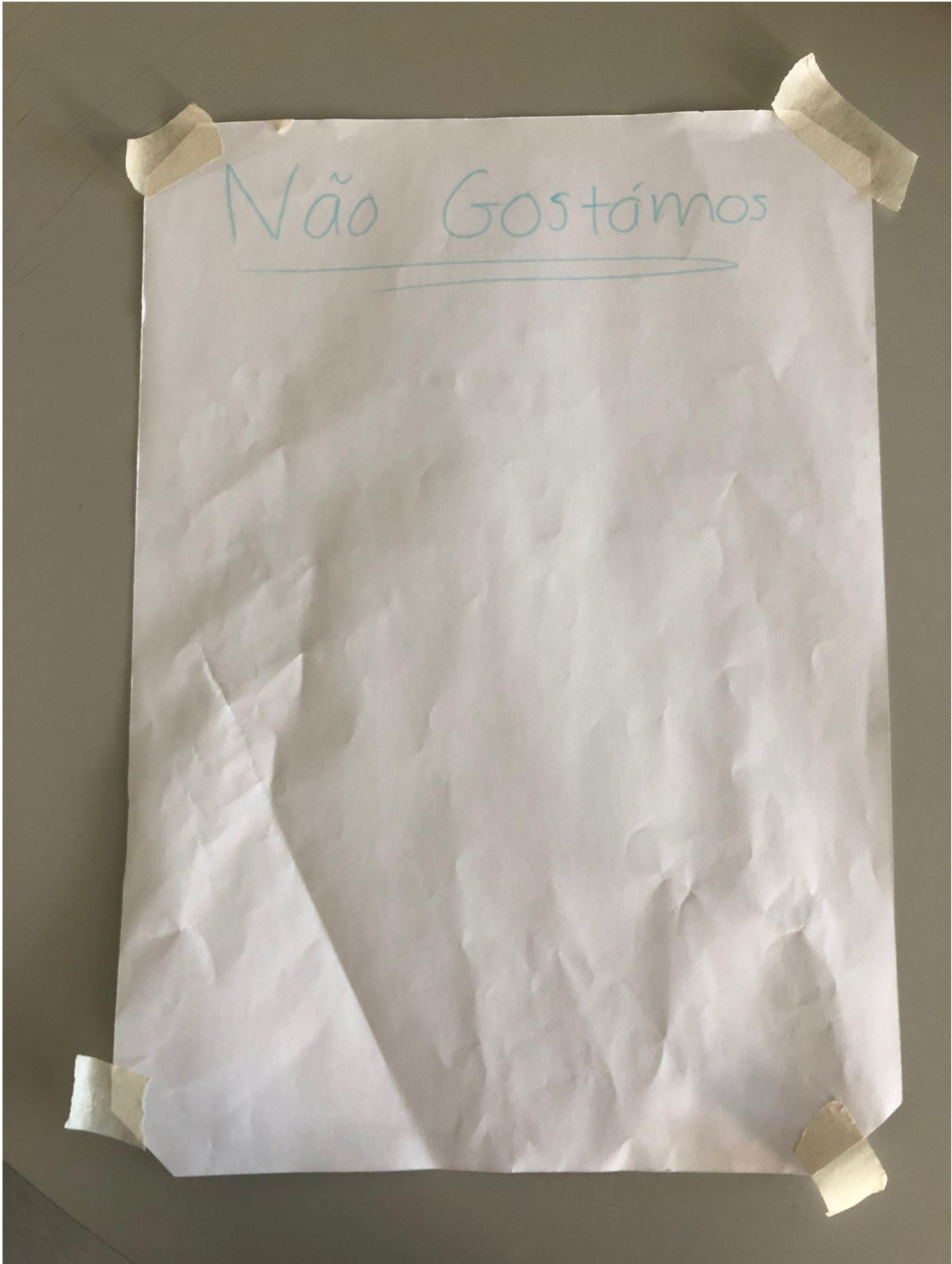
Gostei que a Joana joga-se futebol. Carolina

Gostei de ver o canal a trabalhar. Yamilé





Adeci fazeer @ Salome Livitaca

Gosto que os rapazes estejam a ser mais simpáticos comigo. Joana



Gostei que quando tentei marcar um gol a minha equipa me agradeceu. Joana



Gostamos

Gosto da Debora e da Bia! Antônio 
Gostei da festa da Debora. Carolina -   

Gostei da festa da Debora e da Bia!!! 
Gostei que a Carol não seja ^{uma} ~~uma~~ ^{competitiva} ~~competitiva~~ ^{paiz} ~~paiz~~

Gostei de brincar com o Samu ao tira bonecos. Antônio  

24/5/2024

Ata nº 5

Leitura do registo "não gostámos" da semana anterior.

Decidimos que no jogo da parede:

- 1 devemos ouvir os colegas quando temos dúvidas e em relação a alguma ação.
- 2 Quem fica no jogo não deve gozar com os colegas que perdem.

Leitura do registo "gostámos" da semana anterior.

Uma vez que ninguém ~~de~~ escreveu na folha não gostámos desta semana avançamos para leitura da folha do gostámos.

Decidimos manter o diário e o conselho de turma.

Ata n.º 4

7/10/2024

Leitura do "Gostámos":

Leitura do "Não Gostámos":

Ficou decidido que o conselho de turma ~~que~~ ~~se~~ iria começar pela leitura da folha "Não Gostámos".

Reforçar ao Samuel e ~~arunt~~ com a Joana

Ata n.º 4

7/105/2024

Leitura do "Gostámos":

Leitura do "Não Gostámos":

Ficou decidido que o conselho de turismo ~~que~~ iria começar pela leitura da folha "Não Gostámos".

Reforçar ao Samuel o assunto com a Joana


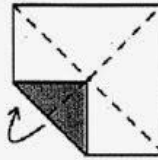
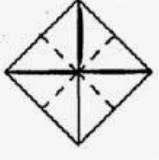
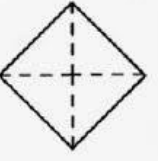
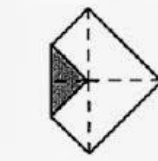

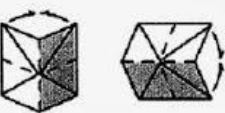
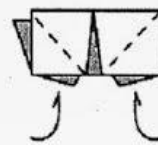

Anexo C. Atividades sobre o texto instrucional

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Português: Texto instrucional Receita Regras de jogos Instruções de montagem Função Estrutura : - Título - lista de material/ ingredientes - procedimento Características : - presença de gráficos/símb olos - vocabulário específico	1. Analisar a estrutura do texto instrucional. 2. Compreender a informação presente no texto instrucional.	<p>O aluno responsável dirige-se ao painel de registo das apresentações e modera a participação dos colegas.</p> <p>De seguida, inicia-se o desafio indutor do texto instrucional: distribui-se uma folha branca e solicita-se aos alunos que, individualmente, façam as dobras necessárias para construir um quantos-queres. Após o tempo estabelecido, verificam-se as produções dos alunos e são fornecidas as instruções de montagem, de modo a auxiliar os alunos que não concluíram a tarefa. No final desta exploração, realiza-se uma reflexão em grande grupo acerca das dificuldades encontradas, da diferença entre a exploração da tarefa e questiona-se os alunos sobre a função do texto instrucional (de que forma ajudou? Para que serve este texto? Parece-vos familiar ou conhecem outros textos semelhantes?) Apresenta-se uma definição formal da função do texto instrucional (regular/orientar com precisão as ações humanas para a realização de algum objetivo) e refere-se que como no texto narrativo - já trabalhado - também este género apresenta uma estrutura e características específicas. Para explorar estas particularidades, serão construídas 4 estações pelas mesas, com atividades diversas e os grupos de alunos devem passar por todas. Os alunos terão cerca de 5 minutos por estação e, após a indicação, devem arrumar as suas produções e estabelecer-se na atividade seguinte.</p> <p>ATIVIDADES:</p>	30 10 5 20	Folhas brancas Instruções quantos- queres	<p>1.1. Identifica elementos da estrutura do género instrucional: 1.1.1. Título 1.1.2. Lista de material/ingredientes 1.1.3. Procedimento 1.2. Distingue as características do género instrucional: 1.2.1. Presença de imagens/símbolos 1.2.2. Verbos de ação 1.2.3. Vocabulário específico 1.2.4. Sequência de ações; 1.2.5. Modo imperativo 2.1. Seleciona a informação relevante do texto. 2.2. Cumpre a instrução com base no que é descrito. 2.3. Respeita a ordem de execução das fases.</p>	<p>Produções dos alunos</p> <p>Notas de campo (reflexão)</p> <p>Produções dos alunos</p>

<p>- verbos de ação - verbos no imperativo - sequência de ações</p> <p>Matemática: Problemas Dinheiro Receita Despesa Orçamento</p>		<p>mesa 1 - presença de gráficos ou símbolos - estão dispostos três textos representativos do gênero (receita, instrução de jogo e de montagem de móveis) sem os títulos das diferentes secções ou símbolos associados e os alunos devem elaborar estes aspetos, tendo em conta o tema abordado no texto.</p> <p>mesa 2 - lista de material/ingredientes - são fornecidas três folhas apenas com o título do tipo de texto (receita, instrução de jogo e de montagem de móveis) e uma lista de palavras que os alunos devem distribuir pelas folhas.</p> <p>mesa 3 - verbos de ação - estão expostos dois textos com lacunas que os alunos devem completar com os verbos em falta, atendendo ao contexto textual.</p> <p>mesa 4 - sequencialidade de ações - são fornecidos três textos/ imagens desorganizados e os alunos devem ordenar e colar numa folha a sua proposta final.</p> <p>Após este momento, realiza-se uma reflexão em grande grupo e sistematizam-se os aspetos da estrutura do texto instrucional, construindo-se uma lista de verificação (que os alunos também preenchem). Seguidamente, são projetados dois exemplares do gênero - receita de bolo de chocolate e origami em forma de borboleta - e realiza-se um levantamento dos verbos, questionando-se os alunos sobre a conjugação dos mesmos. Esclarece-se que o uso do modo imperativo é outra característica, lembrando-se a função do texto - que justifica a seleção da conjugação. Refere-se, ainda, a atividade referente à organização da lista de materiais por tipo de texto e questiona-se os alunos acerca das suas escolhas e opções, bem como o porquê de, por exemplo, os parafusos não estarem incluídos na receita. Após este diálogo e com as conclusões do grupo, refere-se a importância do uso de vocabulário específico, uma vez que o gênero textual nos</p>	10	<p>Textos instrucionais impressos</p> <p>folhas brancas lista de palavras Texto instrucional com lacunas texto instrucional desordenado</p> <p>lista de verificação</p>		
---	--	--	----	---	--	--

		<p>direciona à concretização ou construção de algo específico, logo não surgem universos distintos misturados neste género textual. Adicionam-se estes aspetos à lista de verificação que é posteriormente colada no caderno. Para terminar, apresenta-se, ao grande grupo, um modelo do género com os aspetos que o constituem.</p>		Template texto instruccio nal		
--	--	--	--	-------------------------------	--	--

Texto instrucional

<p>1</p> <p>Dobre cada canto até ao canto oposto. Abra o papel, de seguida. Deverão notar-se dobras no seu papel, com este aspecto:</p> <p>Voltado para baixo</p> 	<p>2</p> <p>Dobre todos os cantos até ao centro do papel.</p> 	<p>3</p> <p>Neste momento o seu papel deve parecer-se com:</p> 
<p>4</p> <p>Vire o seu papel de forma a que as dobras que fez fiquem voltadas para baixo.</p> 	<p>5</p> <p>Tal como no passo nº 2, dobre todos os cantos para o centro do papel.</p> 	<p>6</p> <p>Neste momento o seu papel deverá parecer-se com algo assim:</p> 
<p>7</p> <p>Dobre agora o papel ao meio, vertical e horizontalmente.</p> 	<p>8</p> <p>Insira os dedos indicador e polegar por baixo/dentro das abas laterais.</p> 	<p>9</p> <p>Heis o produto final! Jogue muito :)</p> 

























- 1° Tenha em mãos uma folha de papel com um formato quadrado;
- 2° Dobre em quatro partes iguais;
- 3° Em seguida dobre novamente, siga a marca do meio para fazer vincos em diagonal;
- 4° Puxe o vinco que está no meio e crie um triângulo;
- 5° Puxe as abas para cima;
- 6° Vire e dobre, puxe a ponta um pouco além da dobra e dobre essa mesma ponta, prendendo assim mais acima;
- 7° Dobre a ponta;
- 8° Dobre no meio na vertical;
- 9° Vinque bem as dobras da borboleta e seu origami fácil borboleta está pronto!

Origami: borboleta



Salame de chocolate

30 min Fácil 10 porções 3.0

Ingredientes

manteiga	180 g
açúcar	200 g
chocolate em pó	150 g
ovo M	1 unid.
bolacha Maria	200 g
açúcar	2 c. de sopa

Preparação

Passo 1

Com o batedeira, bata a manteiga amolecida com o açúcar até ficar com uma pasta esbranquiçada.

Passo 2

Junte o ovo, mexa bem com uma colher, e acrescente o chocolate, envolvendo bem.

Passo 3

Junte as bolachas partidas em pedaços pequenos. Misture.

Passo 4

Coloque o preparado numa folha de papel vegetal, fazendo a forma de um rolo. Aperte bem o papel com as mãos de forma a que o salame fique bem formado.

Passo 5

Guarde no frigorífico até solidificar, de preferência de um dia para o outro.

Passo 6

No altura de servir, tire o papel vegetal e cubra o salame de chocolate com açúcar.

Título

Lista de ingredientes/materiais



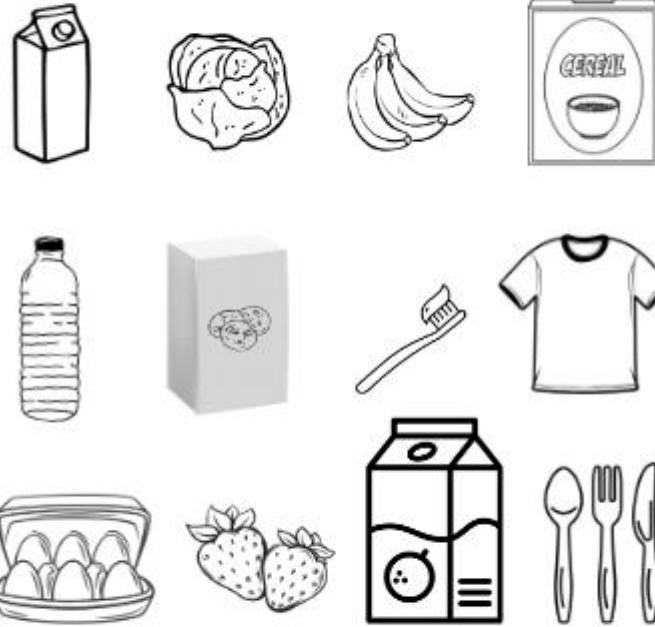
Imagem do
produto final

Procedimento

Um objeto de 3000 €.
intermediária de 1000 €.
com um custo de 18 000 €.
Lui a parte vendida de
o preço mais um custo variável
18 000 - 18 000 / 3000 x 60,
custo 16 200.
Aplicando esse em duas
buckman de 1000 € cada, mais
um objeto. Custo 15 000

Nome: _____ Data: _____

1. Pinta os produtos que estão à venda no mercado do 4.º C.



2. Quantos produtos pintaste?

3. Qual o nome de cada um dos produtos?

Anexo D. Atividade de Análise de Notícias

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Estudo do Meio; Dinâmica Interna da Terra; Sismos; Escala de Richter; Epicentro;	3. Reconhecer os sismos como manifestações da dinâmica e da estrutura interna da Terra. 4. Selecionar informação relevante de um texto.	Devido à ausência das estagiárias, questiona-se a turma sobre a experiência vivida no simulacro da passada quarta-feira (O que aconteceu? O que tiveram de fazer? Como é que sentiram?). A partir deste diálogo, questiona-se os alunos sobre a definição de sismo, segundo as ideias que já possuem (estas recolha é registada no quadro). Seguidamente são distribuídas notícias relacionadas com a temática, das quais os alunos, em pequenos grupos, devem extrair informação que os auxilie a caracterizar um sismo. Para tal, devem seguir as indicações do guião de exploração. Após este momento de análise, os grupos apresentam à turma os seus resultados. Lisboa, 1969: https://visao.pt/atualidade/sociedade/2023-02-07-o-sismo-de-1969-em-lisboa-contado-das-primeiras-paginas-dos-jornais-da-epoca/#&gid=0&pid=1 Japão, 2024: https://www.publico.pt/2024/04/04/mundo/noticia/sismo-magnitude-6-atinge-costa-japao-largo-fukushima-2085837 China, 2024: https://sicnoticias.pt/mundo/2024-01-23-Sismo-de-magnitude-71-no-noroeste-da-China-faz-varios-feridos-7090c444 Indonésia, 2004: https://visao.pt/atualidade/mundo/2015-12-26-imagens-para-recordar-a-maior-tragedia-natural-da-historia/#&gid=0&pid=1	10 5 25 15	Quadro; Projetor; Notícias; Guião de Exploração	3.1. Descreve as características de um sismo. 3.2. Relaciona os conceitos de epicentro e magnitude com os fenómenos sísmicos. 4.1. Mobiliza a informação mais relevante no guião de exploração.	Notas de campo



Estudo do Meio



Onde ocorreu o sismo?

Em que dia e ano aconteceu?

Qual a sua **magnitude** na escala de Richter?

Qual o **epicentro** do sismo?

Quais os resultados/**consequências** deste acontecimento?

De acordo com esta notícia, como descreveriam um sismo?

Nomes: _____

O SISMO DE 1969 EM LISBOA CONTADO DAS PRIMEIRAS PÁGINAS DOS JORNAIS DA ÉPOCA



Jornal "Diário da Manhã" - 28 fevereiro de 1969
Hemeroteca Digital

No dia 28 de Fevereiro de 1969, Portugal continental sentiu um sismo de magnitude de 7,3 na escala de Richter. O fenómeno foi registado nas estações sismográficas de Coimbra e Lisboa, com início às 3h41. Mais tarde foi sentido um outro sismo com início às 5h28. O sismo atingiu o sul do país e a região de Lisboa, sendo o último grande sismo a ocorrer em Portugal Continental.

O terramoto, segundo o Serviço Meteorológico Nacional (que antecedeu o Instituto Português do Mar e da Atmosfera), provocou alarme e pânico entre a população, cortes na telecomunicações e no fornecimento de energia eléctrica. Registaram-se 13 vítimas mortais em Portugal Continental, duas como consequência direta do sismo e 11 indirectas.

Em Lisboa, caíram inúmeras chaminés de edificios e paredes pouco consolidadas, e parte da cidade ficou sem energia nem comunicações telefónicas. Nessa altura, foram reportados 58 feridos ligeiros. Já na zona do Algarve, o rasto da destruição foi maior, principalmente nas localidades algarvias de Vila do Bispo, Bensafrim, Portimão e Castro Marim. Nas povoações de Bensafrim e Barão de S. João caíram mais de 20 casas.

Sismo de magnitude 6 atinge costa do Japão ao largo de Fukushima



O abalo ocorreu pouco depois do meio-dia (4h em Portugal), com epicentro a 40 quilómetros de profundidade ao largo da costa da província de Fukushima, no leste do país, avançou a Agência Meteorológica do Japão.

A TEPCO, empresa que opera a central desactivada de Fukushima Daiichi, que sofreu um desastre nuclear devido a um sismo e *tsunami* em Março de 2011, disse na rede social X (antigo Twitter) que “nenhuma anomalia” foi detectada no complexo.

De acordo com a empresa Tohoku Electric Power, não foi também detectada qualquer anomalia na central nuclear de Onagawa, na região vizinha de Miyagi, ou nos níveis de radiação nas áreas próximas.

Segundo a televisão pública japonesa NHK, o abalo levou a empresa ferroviária JR East a suspender as operações do comboio rápido de Tohoku, que liga a capital Tóquio à cidade de Sendai, no nordeste do Japão, devido à interrupção no fornecimento de energia.

O sismo no Japão ocorreu um dia depois de um abalo de magnitude 7,4 na escala de Richter ter atingido Taiwan, **deixando pelo menos nove mortos e 1050 feridos**, levando ainda à activação de alertas de *tsunami* nas ilhas do arquipélago de Okinawa, a sudoeste do Japão, em Taiwan e nas Filipinas.

O Japão fica localizado no chamado Anel de Fogo, a **zona sísmica mais activa do mundo**, e sofre sismos com relativa frequência, daí a infra-estrutura estar especialmente desenhada para resistir a abalos.

A península de Noto, uma zona rural e remota no centro do arquipélago japonês, sofreu um terramoto de magnitude 7,5 a 1 de Janeiro que deixou mais de 240 mortos, nomeadamente devido ao desabamento de casas antigas.

MUNDO

Sismo de magnitude 7,1 no noroeste da China faz vários feridos

O terramoto abalou a vila de Uchturpan, na região de Xinjiang, pouco depois das 02:00 horas locais (18:00 de segunda-feira em Lisboa), informou o Centro de Redes de Terramotos da China. Cerca de 200 equipas de salvamento foram enviadas para o epicentro.

Lusa

08:33, 23 jan.2024



SERGIO AMITI/GETTY IMAGENS

[Um terramoto de magnitude 7,1](#) que atingiu, esta terça-feira, uma zona escassamente povoada de Xinjiang, noroeste da China, deixou seis pessoas feridas e danificou ou derrubou mais de 120 casas num clima de frio extremo, disseram as autoridades.

O terramoto abalou a vila de Uchturpan, ou Wushi em mandarim, na prefeitura de Aksu, pouco depois das 02:00 horas locais (18:00 de segunda-feira em Lisboa), informou o Centro de Redes de Terramotos da China. Cerca de 200 equipas de salvamento foram enviadas para o epicentro.

Entre as seis pessoas feridas, duas tinham ferimentos graves e quatro ferimentos ligeiros. Além disso, 47 casas desmoronaram, 78 casas ficaram danificadas e algumas estruturas agrícolas colapsaram, publicou o governo da Região Autónoma de Xinjiang na sua oficial na rede social Weibo.

O terramoto derrubou postes de eletricidade, mas a energia foi rapidamente restabelecida, informaram as autoridades de Aksu. Uchturpan tinha cerca de 233.000 habitantes em 2022, segundo as autoridades de Xinjiang.

O serviço ferroviário de Urumqi, capital de Xinjiang, retomou os serviços a partir das 07:00 (23:00 de segunda-feira, em Lisboa), depois de os controlos de segurança terem confirmado que não havia problemas nas linhas de comboio.

A suspensão afetou 23 comboios, informou o departamento que serve a capital de Xinjiang na conta oficial do Weibo. O Serviço Geológico dos Estados Unidos informou que o terramoto teve uma magnitude de 7,0 e ocorreu na cordilheira de Tian Shan.

Último grande sismo na região foi em 1978

O maior terramoto na área no século passado foi de magnitude 7,1 e ocorreu em 1978, a cerca de 200 quilómetros do terramoto desta terça-feira. Foram registados vários tremores secundários, o mais forte dos quais com uma magnitude de 5,3.

A zona rural é habitada maioritariamente por uígures, uma minoria étnica chinesa de origem muçulmana que tem sido alvo de uma campanha estatal de assimilação forçada e de detenção em massa.

Uchturpan está a registar temperaturas muito abaixo de zero, com mínimas previstas pela Administração Meteorológica da China para esta semana de 18 graus Celsius negativos. Algumas zonas do norte e do centro da China têm estado sujeitas a vagas de frio extremo este inverno, tendo as autoridades encerrado várias vezes as escolas e as autoestradas devido a tempestades de neve.

VISÃO

Imagens para recordar a maior tragédia natural da história

O sismo e tsunami no Oceano Índico, no dia 26 de dezembro de 2004, foi um dos maiores desastres naturais da história. Recorde a tragédia que fez milhares de vítimas em 14 países



Dia 26 de Dezembro de 2004, oito horas da manhã, um sismo com epicentro, em pleno oceano Índico, a oeste da ilha de Sumatra, nas coordenadas 3,298°N (latitude) e 95,779°O (longitude), com 9,0 na Escala de Richter fica para a história como o mais violento registado desde 1960 e um dos cinco maiores dos últimos cem anos.

Ao tremor de terra seguiu-se um tsunami de cerca de dez metros de altura que devastou as zonas costeiras e causou a morte de mais de 230 mil pessoas em 14 países diferentes.

O tsunami atravessou o Oceano Índico e provocou destruição nas zonas costeiras da África oriental, nomeadamente na Tanzânia, Somália e Quênia.

O terramoto é conhecido pela comunidade científica como sismo de Sumatra-Andaman e foi causado por uma subducção que desencadeou uma série de tsunamis devastadores ao longo das costas da maioria dos continentes banhados pelo Oceano Índico, o que causou a morte de mais de 230 mil pessoas em 14 países diferentes e inundou comunidades costeiras com ondas de até 30 metros de altura. Foi um dos mais mortais desastres naturais da história. Em número de vítimas, a Indonésia foi o país mais atingido, seguida por Sri Lanka, Índia e Tailândia.

A situação de muitos povos e países afetados em todo o mundo provocou uma resposta humanitária. Ao todo, a comunidade mundial doou mais de 14 bilhões de dólares em ajuda humanitária.

Anexo E. Tabela de Auto e Heteroavaliação

Trabalho em grupo



Coloca o teu nome e preenche a seguinte tabela, com base na maneira como te comportaste dentro do teu grupo:

Avalia o teu comportamento segundo a seguinte classificação:

- 1- Não fui capaz de o fazer.
- 2- Por vezes consegui fazê-lo.
- 3- Consegui fazê-lo sempre.

Sei comunicar (ouvir e falar):						
Coopero e ajudo os colegas:						
Cumpro as tarefas distribuídas:						
Presto atenção ao longo da atividade:						
Respeito os colegas:						

Trabalho em grupo



Preencham a seguinte tabela, avaliando o comportamento dos colegas dentro do vosso grupo:

Avaliem comportamento segundo a seguinte classificação:

- 1- Não foi capaz de o fazer.
- 2- Por vezes conseguiu fazê-lo.
- 3- Conseguiu fazê-lo sempre.

Sabe comunicar (ouvir e falar):						
Coopera e ajuda os colegas:						
Cumpra as tarefas distribuídas:						
Presta atenção ao longo da atividade:						
Respeita os colegas:						

Anexo F. Atividades Experimentais de Estudo do Meio

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Solos: Argiloso; Franco; Arenoso; Permeável Impermeável Semipermeável	3. Caracterizar os diferentes tipos de solo.	<p>Durante o horário do laboratório, os alunos preparam uma experiência com o intuito de participarem numa atividade, dinamizada pela escola, que consiste na apresentação do trabalho experimental a outras turmas.</p> <p>A atividade experimental a realizar está relacionada com a temática da permeabilidade dos solos, uma vez que é um conteúdo curricular que vai ser abordado, sendo este momento o indutor. Para que a partilha da atividade ocorra na quinta-feira, a turma vai executar, num primeiro momento, o exercício em sala de aula. Assim, solicita-se aos alunos que preparem a sala, de modo a que exista uma mesa livre para pousar os materiais e com o espaço envolvente desocupado, para que os discentes se distribuam. Num primeiro momento, são mostrados os tipos de solos e analisadas algumas diferenças (cor, cheiro, textura..) e explicitam-se os procedimentos da experiência (brevemente). Após este momento introdutório, os alunos devem preencher a área destinada à previsão dos resultados.</p> <p>De seguida, é selecionado um aluno que deve ler os materiais, que vão sendo evidenciados durante a apresentação. O mesmo acontece com os restantes passos, sendo lidos pausadamente pelos alunos escolhidos, enquanto, simultaneamente, vão sendo executadas as tarefas pelas estagiárias.</p> <p>No final, os alunos respondem individualmente às questões referentes à “observação” e “conclusão” presentes no guião. Depois deste momento, é feita uma reflexão em grande grupo acerca das previsões e resultados alcançados, bem como uma justificação para os mesmos (tendo em conta as ideias iniciais dos estudantes).</p> <p>Após esta exploração, são distribuídas as tarefas a desempenhar pelos alunos no momento de partilha com as outras turmas e é</p>	60	<p>areia argila terra</p> <p>3 coadores</p> <p>3 frascos</p> <p>água</p> <p>guião de exploração da experiência</p> <p>instruções da experiência</p>	<p>3.1. Classifica as diferentes propriedades analisadas nos solos:</p> <p>3.1.1. cor</p> <p>3.1.2. textura</p> <p>3.1.3. cheiro</p> <p>3.1.4. permeabilidade</p> <p>3.2. Define o conceito de permeabilidade.</p>	<p>Guião de exploração da atividade experimental</p>
			10			

		realizada a atividade pelos estudantes, como treino para quinta-feira.				
--	--	--	--	--	--	--

Nome:

Data:

PERMEABILIDADE DOS SOLOS



Será que a água atravessa os solos da mesma forma?

PREVISÃO

- Todos os solos se deixam atravessar pela água da mesma forma.
- Nem todos os solos se deixam atravessar pela água da mesma forma.

OBSERVAÇÃO

- Os frascos têm a mesma quantidade de água.
- Os frascos têm quantidades diferentes de água.

CONCLUSÃO

- A água atravessa todos os solos da mesma forma.
- A água não atravessa todos os solos da mesma forma. Há solos que retêm mais a água e outros que retêm menos.

Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
				Indicadores	Instrumentos
<p>1. Analisar uma carta geológica sobre a distribuição de formações geológicas em Portugal.</p> <p>2. Agrupar rochas segundo as suas propriedades.</p> <p>3. Identificar a utilidade das rochas para os seres humanos.</p> <p>3. Participar em atividades de trabalho em grupo.</p>	<p>Após terminarem as apresentações e os respetivos comentários, projeta-se no quadro uma carta geológica simplificada da localização de algumas formações geológicas ao longo do território português. Pede-se, então, que os alunos localizem a legenda, com base na mesma interpretem o mapa. Através da análise das imagens que complementam o recurso, questionam-se os alunos sobre as diferenças entre os tipos de rochas e se segundo a suas opiniões existe alguma razão que justifique a sua distribuição.</p> <p>Com os alunos divididos em grupos, colocam-se sobre as mesas quatro caixas onde se encontram amostras de mármore, xisto, basalto, granito, calcário, argilite e arenito. Com recurso a uma tabela, é pedido que os alunos categorizam as diferentes rochas segundo os critérios cor (claro/escuro), textura (cristais visíveis/cristais não visíveis), dureza (resiste ao risco/não resiste ao risco) e cheiro (cheira a barro/ não cheira a barro). Quando todos terminam, a tabela é corrigida em conjunto.</p> <p>Os alunos procedem à avaliação dos comportamentos com recurso às tabelas de auto e heteroavaliação.</p> <p>Como forma de sistematização dos conteúdos trabalhados, os alunos realizam os exercícios da página 127 do manual, em grande grupo.</p>	10	<p>Carta geológica</p> <p>Amostras</p> <p>Tabela de análise</p> <p>Tabelas de auto e heteroavaliação</p> <p>Manual</p> <p>Caderno de Fichas</p>	1.1. Identifica o título da carta geológica.	<p>Notas de campo</p> <p>Tabelas</p> <p>Produções dos alunos</p>
		20		1.2. Lê o mapa com base na legenda.	
		10		1.2. Descreve a distribuição das formações geológicas/rochas ao longo do território.	
		10		2.1. Categoriza as rochas segundo as propriedades:	
		20		2.1.1. Cor	
	2.1.2. Dureza				
	2.1.3. Textura				
	2.1.4. Cheiro				
	3.1. Descreve os tipos de atividades económicas que utilizam rochas.				
	3.2. Nomear o tipo de usos associados a rochas como:				
	3.2.1. Argila				
	3.2.2. Areia				
	3.2.3. Calcário				
	3.3.4. Granito				
	3.3.5. Xisto				
	4.1. Respeita a tomada de turno.				

	<p>Após o intervalo, questionam-se os alunos sobre a utilidade das rochas para além daquela que a Natureza lhes confere, ou seja, de que maneiras tem o ser humano beneficiado deste recurso? As ideias dos discentes são registadas no quadro.</p> <p>Em seguida, apresentam-se alguns exemplos e curiosidades sobre algumas das rochas observadas: (com fotografias de exemplo: https://www.canva.com/design/DAGEe7r8UCY/wfYuU7YEPBP49bY0A6CagA/edit?utm_content=DAGEe7r8UCY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O xisto é utilizado na construção de casas, existindo aldeias em Portugal que são conhecidas por esta razão. - O vidro é produzido através da transformação da areia - Na construção, também, se utilizam produtos originados pelo trabalho com argila, como as telhas, os tijolos e os azulejos. (sendo esta uma das bases do cimento) - Nas ruas portuguesas é possível encontrar calcário preto e branco nas famosas calçadas. - O mármore é utilizado nas bancadas das cozinhas, bem como na construção de esculturas <p>Vídeos:</p> <p>https://youtu.be/QL72XIUuZH0?si=7r8pvaiOUaMeKi86 https://youtu.be/OLcVOjiYSs0?si=INGPMkSQByeimDAc https://youtu.be/o_4jzbTOX_k?si=Bp2Scz5V5jZxo6q https://youtu.be/Q1djq2LmQEO?si=aCFcE6-Xxoya9nSg https://media.rtp.pt/zigzag/videos/como-se-faz-azulejo/</p> <p>Posteriormente, os alunos realizam autonomamente os exercícios da página 129, sobre esta mesma temática.</p>	10		<p>4.2. Cumpre as tarefas distribuídas pelos elementos do grupo.</p> <p>4.3. Partilha ideias com os colegas.</p>	
--	--	----	--	--	--

Trabalho em grupo



Trabalho em grupo



Preenchem a seguinte tabela, avaliando o comportamento dos colegas dentro do vosso grupo:

Saber comunicar (ouvir e falar):						
Cooperar e ajudar os colegas:						
Cumprir as tarefas distribuídas:						
Prestar atenção ao longo da atividade:						
Respeitar os colegas:						

Avalia comportamento segundo a seguinte classificação:

- 1- Não foi capaz de o fazer.
- 2- Por vezes conseguiu fazê-lo.
- 3- Conseguiu fazê-lo sempre.

Coloca o teu nome e preenche a seguinte tabela, com base na maneira como te comportaste dentro do teu grupo:

Saber comunicar (ouvir e falar):						
Cooperar e ajudar os colegas:						
Cumprir as tarefas distribuídas:						
Prestar atenção ao longo da atividade:						
Respeitar os colegas:						

Avalia o teu comportamento segundo a seguinte classificação:

- 1- Não fui capaz de o fazer.
- 2- Por vezes consegui fazê-lo.
- 3- Consegui fazê-lo sempre.

Estudo do Meio



Classifiquem as seguintes rochas segundo as propriedades apresentadas:

	Cor (clara/escuro)	Textura (cristais)	Dureza (duro/mole)	Cheiro (barro)
Calcário				
Granito				
Xisto				
Basalto				
Arenito				
Argilito				

Aplicabilidade das rochas (quadro-síntese)

Rochas ou sedimentos	Aplicabilidade	Rochas ou sedimentos	Aplicabilidade
Granito	Construção de edifícios e monumentos; calcetamento e pavimentos.	Argila	Fabrica de azulejos, porcelanas, loiça de barro, telhas e tijolos.
Basalto	Construção de edifícios, muros e diques; revestimentos, calcetamento e pavimentos.	Mármore	Decoração, mobiliário e obras de arte; revestimento de edifícios.
Calcário	Construção de edifícios e monumentos; calcetamento.	Xisto Ardósia	Construção de edifícios, pavimentos, coberturas e revestimento de fachadas.
Areia	Fabrica de argamassa e de vidro.		



1. Assinala, com X, a rocha que é usada no fabrico de tijolos, telhas, azulejos e louça em barro.

granito xisto argila areia



2. Qual é a rocha usada no fabrico de vidro?

basalto calcário argila areia



3. Liga cada rocha à imagem da sua aplicabilidade.



Calcário



Argilo



Granito



Areias



Xisto

Casa



Bancada de cozinha



Calçada portuguesa



Louça de barro



Vidro



Recolhe amostras de diferentes tipos de rocha, analisa-as e regista as características de cada uma: cor, dureza, textura e cheiro.

Anexo G. Avaliação do PI de 1.º CEB

Objetivo 1. Desenvolver capacidades de resolução partilhada de conflitos.																
Data	3.05	10.05	17.05	24.05	3.05	10.05	17.05	24.05	3.05	10.05	17.05	24.05	3.05	10.05	17.05	24.05
Indicadores de avaliação do PI	1.1. Dá espaço para que os outros se possam exprimir.				1.2. Discute sobre as ações a realizar para contornar os problemas que surgem.				1.3. Sabe comunicar de forma respeitosa com as partes do conflito.				1.4. Aceita a decisão do grupo.			
Pontuação Obtida	45	35	34	33	27	24	24	25	34	29	34	33	38	37	40	41
Pontuação Máxima	57	45	45	45	57	45	45	45	57	45	45	45	57	45	45	45
Taxa de Sucesso do Indicador (%)	78,95	77,78	75,56	73,33	47,37	53,33	53,33	55,56	59,65	64,44	75,56	73,33	84,21	82,22	88,89	91,11
Taxa de Sucesso do Indicador do PI (%)	76,405				52,3975				68,245				86,6075			
Taxa de Sucesso do Objetivo do PI (%)	70,91375															

Objetivo: Adotar atitudes de respeito, de aceitação, de negociação e de interresponsabilidade na participação em atividades interativas.																								
Data	6.05	6.05	13.05	15.05	20.05	27.05	6.05	6.05	13.05	15.05	20.05	27.05	6.05	6.05	13.05	15.05	20.05	27.05	6.05	6.05	13.05	15.05	20.05	27.05
Indicadores de avaliação do PI	2.1. Participa ativamente nas atividades.						2.2. Cumpre as regras estabelecidas.						2.3. Cumpre a sua responsabilidade dentro do grupo de trabalho.						2.4. Colabora com os pares nas tarefas propostas.					
Pontuação Obtida	39	32	38	47	42	34	37	26	33	43	42	33	38	27	38	44	43	33	38	28	34	48	43	31
Pontuação Máxima	45	36	42	48	48	39	45	36	42	48	48	39	45	36	42	48	48	39	45	36	42	48	48	39
Taxa de sucesso indicador (%)	86,66	88,88	98,47	97,91	87,5	87,18	82,22	72,22	78,57	89,58	87,5	84,62	84,44	75	90,47	91,66	89,5	84,62	84,44	77,77	76,19	100	89,5	79,49
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	91,1						82,45166667						85,94833333						84,565					
Taxa de sucesso do objetivo (%)	86,01625																							

Objetivo 3. Ser capaz de refletir e avaliar atitudes e comportamentos individuais e coletivos.									
Data									
Indicadores de avaliação do PI	3.1. Reflete sobre as suas atitudes e as consequências das mesmas.			3.2. Formula uma apreciação atendendo a opinião dos colegas.			3.3. Avalia os seus próprios comportamentos e os dos pares.		
Pontuação Obtida	31	32	35	22	21	24	35	31	33
Pontuação Máxima	45	42	48	45	42	48	45	42	48
Taxa de Sucesso do Indicador (%)	68,88	76,19	72,9	48,88	50	50	77,77	73,8	68,75
Taxa de Sucesso do Indicador do PI (%)	72,65666667			49,62666667			73,44		
Taxa de Sucesso do Objetivo do PI (%)	65,24111111								

Anexo H. Entrevista às cooperantes de 2.º CEB

Entrevista professoras cooperantes

A presente entrevista, a ser implementada durante o período de observação à professora cooperante, em virtude do Projeto de Intervenção contemplado na Unidade Curricular de PES II, tem como principal objetivo a recolha de dados relevantes sobre diversas temáticas, segundo a ótica do entrevistado. Este método de recolha de dados permitirá aceder a informações fulcrais para o desenvolvimento deste trabalho. A entrevista terá um carácter confidencial, sendo mantidas em anonimato as informações pessoais dispensadas e o seu uso destina-se estritamente à concretização do projeto.

Objetivos gerais:

- Caracterizar o estabelecimento educativo;
- Definir as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente no contexto escolar, em específico na sala de aula;
- Descrever o grupo de turma.

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Respostas
Professoras	Caracterizar o percurso de formação e profissional da docente.	<ul style="list-style-type: none">- Qual a sua formação académica?- Há quanto tempo leciona no 2.º ciclo?- Para além da experiência com o ensino público, já teve alguma experiência com o ensino privado?- Vivenciou outras experiências distintas nesta área profissional?- Há quanto tempo é docente nesta escola?	<ul style="list-style-type: none">- Portanto, eu tirei o curso de 1º e 2º ciclo na variante português-francês na Escola Superior de Educação de Lisboa.- Olha, é assim, eu comecei no 2º ciclo, depois interrompi, fui para o 1º, e depois voltei ao 2º ciclo. Portanto, no 2º ciclo mesmo, a tempo inteiro, estou há cerca de 8 anos.- Já. Portanto, era francês. Apesar de ser uma turma de 1º ciclo, dava francês.- Olha, durante muitos anos, enquanto estava a estudar na ESELx, geralmente nas férias fazia as colónias da Junta de Freguesia de Benfica, que era mesmo ali ao lado.

			- Há mais ou menos 8 anos. Quando eu vim para o 2º ciclo, foi aqui.
Escola	Descrever a realidade educativa do estabelecimento de ensino.	<p>- Como caracteriza o funcionamento da instituição e do agrupamento?</p> <p>- Considera as instalações adequadas às necessidades dos alunos? Se não, que espaços deveriam existir? (salas de aula, sala de tic, ginásio)</p> <p>- Existe algum local ou área, na escola,</p>	<p>- É assim, a escola é uma escola organizada, há uma grande colaboração entre todos, há uma boa relação entre os órgãos de gestão e os professores. O único defeito que eu realmente aponto aqui neste agrupamento é a falta de comunicação em certas coisas. Portanto, às vezes nós sabemos as coisas pelos colegas e não pelo órgão de gestão. E isso para mim não é bom. E nós já tivemos aqui uma avaliação externa, e nessa avaliação externa um dos pontos fracos foi exatamente isso. Eu até vos posso dar um exemplo. Os retro projetores que estavam com fios, eu só soube que deixaram de estar com fios porque ouvi em conversa. Ninguém nos informou. Isso é uma informação importante que é preciso passar. E há uma questão também aqui que é o facto de, quando nós temos que passar informações aos pais, não há uma informação geral para toda a gente dar a mesma informação. Cada um tem que fazer a sua informação. E isso às vezes cria desinformação. Não é bom.</p> <p>- Nós aqui temos liberdade para escolher o que quisermos. Portanto, essa é uma mais-valia deste agrupamento. Cada um trabalha como quer, ao jeito que quer, desde que apresente os resultados que são esperados. Portanto, não há nenhum modelo a seguir. Cada um segue o seu próprio modelo e adapta de acordo com a realidade que tem, com os alunos que têm.</p>

		<p>que considere que devesse ser melhorado? Qual e porque razão?</p> <p>- Colaborou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular de escola? O que pensa desses projetos?</p>	<p>- Estes meninos que nós temos aqui são maioritariamente de bairros sociais. A escola tinha, portanto, quando eu cheguei aqui, tinha dois bairros que eram muito problemáticos, que é a Cova da Moura e o 1º de Maio. Entretanto, já deitaram abaixo o 1º de Maio, portanto, deixámos de ter esses meninos e agora vêm maioritariamente da Cova da Moura. Nós temos agora, nestes últimos dois anos, temos tido um crescente na população estrangeira, que vem para esta escola. Uma vez que é uma escola que tem um bom acolhimento, tem um projeto de turma de acolhimento, coisa que não existe em muitas escolas, há muita gente a procurar esta escola, principalmente alunos estrangeiros. E, portanto, as coisas vão mudando todos os anos, tendo em conta essa população, mas lá está, o contexto socioeconómico é muito baixo, são miúdos com baixas expectativas, os pais têm um nível de escolaridade muito baixo e não têm expectativas em relação ao futuro dos filhos, portanto, isto é um bocadinho o depósito, mas se nós compararmos a vida que eles têm aqui com a vida que eles tinham, isto já é muito bom para eles.</p> <p>- Olha, é assim, eu já estive em muitas escolas e quando nós temos termo de comparação, é mais fácil dizer se é bom ou não, não é a pior escola que há. Aqui, o que eu acho que ainda é preciso realmente limar, a aresta que eu acho que é preciso limar, é a questão do frio que se faz sentir nas salas no inverno. Pronto, já temos janelas novas, antigamente era de morrer, eu deixava</p>
--	--	---	---

		<p>- Existe trabalho colaborativo entre professores?</p> <p>- E com os professores das AEC?</p>	<p>sempre os miúdos estarem com gorros na sala, que é uma coisa que eu acho que não deve acontecer, mas era insuportável o frio aqui dentro, agora está melhor, mas depois temos o problema, não sei se vocês chegaram a assistir aí a alguma aula, dos quadros completamente a escorrer. Pronto, isto acontece com muita frequência, mas lá está, os dinheiros vêm do Ministério e a escola teve melhoramentos e para o Ministério o melhoramento é isto, portanto, agora há outras escolas a precisar, portanto, nós só vamos ter melhoramentos em 2026, se não estou em erro. Portanto, nós podemos pedir muita coisa e pode haver muita força de vontade e muita vontade de fazer melhor por parte do agrupamento, mas se não há dinheiro... é como a nossa gestão de casa, se não temos dinheiro não podemos fazer, não é?</p> <p>- Eu acho que sim, mas nós temos um grande problema a nível de salas, por isso é que eles têm o horário que têm, é muito difícil encontrar uma sala vazia durante o dia. O que significa que muitas das vezes, vocês quando chegaram aqui já não era assim, mas no início do ano eu tive de trabalhar lá em cima numa carpintaria, porque não há salas suficientes. Depois lá andaram a fazer o jogo das salas e dos horários, mas a escola não tem como pôr mais salas, portanto eu até posso querer mais salas, na escola ideal obviamente que sim, mas não há como, aqui não há como.</p> <p>- Nós tivemos uma melhoria muito grande ali na sala dos alunos, que era</p>
--	--	---	--

		<p>- É realizada articulação com outros níveis de ensino? De que forma?</p>	<p>um sítio onde eles gostavam muito de estar e onde é importante estarem a conviver. Colocaram uns pufes, uma televisão, portanto tornaram aquilo mais agradável, e acho que já foi uma melhoria boa. Os outros espaços foi aquilo que eu já tinha dito, se pudesse ser era ótimo.</p> <p>- Olha, é assim, eu pertencço ao conselho pedagógico, significa que faço parte da equipa que trabalha esses documentos todos, esses e mil e um documentos, pronto. O projeto educativo, não sei se vocês... certamente já o viram, mas é um documento extenso, de difícil interpretação às vezes, e o que se tenta fazer aqui na escola é torná-lo cada vez mais simples e mais acessível. Não só para nós, antigamente nós é que tínhamos acesso aos documentos, mas também para os pais. Os pais têm muita dificuldade em perceber um simples recado, portanto, é tentar desconstruir ali um bocadinho, que é isso que temos de fazer. A meu ver, o projeto está adequado aos alunos que nós temos aqui na escola. As potencialidades é a integração, principalmente, portanto, a integração dos alunos novos e mesmo a integração dos alunos que estão no bairro social. Portanto, a integração na sociedade e o trabalhar para que eles tenham um futuro dentro das poucas expectativas que têm, não é? Portanto, eu acho que é adequado aos alunos que temos, mas é um projeto que está sempre em desenvolvimento, não é? Portanto, não é um projeto estanque que nós fazemos e fica assim, apesar de durar quatro anos, portanto, ele vai de</p>
--	--	---	---

		<p>quadriênio em quadriênio, mas é um projeto que pode ser sempre alterado, porque é uma mais-valia também para a escola. Nós podemos sempre achar que não está bem e pensar sobre o assunto, que isso é muito importante. Não é em todos os sítios que se faz isso.</p> <p>- Muito. Esta escola, de todas onde eu estive, é aquela onde existe mais, portanto, existe muito trabalho dentro do grupo, mas sobretudo entre colegas. Partilham, às vezes não é preciso ser em reuniões, portanto, partilhamos, às vezes, enquanto bebemos um chá. Mas partilham-se muitos materiais, partilha-se muitas estratégias, infelizmente, já não há muitas mais para partilhar, não é? Mas partilha-se muitas estratégias, há muita entreajuda. Os professores novos que chegam, e eu também fui nova, e senti-me em casa quando cheguei, portanto, nunca fui tão bem acolhida numa escola como aqui. Eram outros tempos, era um diretor diferente, mas não sinto... não sinto, assim, tanta diferença agora. Continuo a achar que há um bom acolhimento de todos.</p> <p>- Aqui não há AECs, as AECs é do primeiro ciclo, portanto, no segundo ciclo não há. A vossa colega que me perguntou, porque acho que já estive numa escola em que há AECs no segundo ciclo, eu não tinha sequer conhecimento que isso existia. Deve ser algum projeto novo, porque geralmente as AECs, tudo aquilo que eu conheço, é sempre em primeiro ciclo, portanto, o que nós colaboramos, nós temos aqui um projeto que é o Par Pedagógico, e os colegas de Educação Física e de Artes</p>
--	--	--

		<p>vão ao primeiro ciclo. Isso é uma ótima parceria, porquê? Porque esses meninos já estão habituados a ter mais professores, habitam-se a conhecer professores do agrupamento para onde vêm depois, e é ótimo nesse sentido.</p> <p>- Sim, nós costumamos ter sempre, quando os meninos vêm do quarto para o quinto, uma reunião, para saber quais são as possibilidades, as potencialidades do grupo, e isto porquê? Porque geralmente, nós, quando fazíamos turmas, eu também já fiz turmas, agora já não faço, mas também já fiz, uma das indicações para fazer a turma, era separar os alunos. Para quê? Para eles não criarem hábitos. Pronto. O que é que começou a acontecer? Os pais diziam, se eles ficam separados, vamos para outro sítio. Então, a própria escola, teve que alterar ali um bocadinho, porque como é óbvio, nós não podemos perder alunos, porque se perdemos alunos, perdemos professores e tudo o resto, não é? E então, mudámos aqui um bocadinho a estratégia, e agora eles vêm em grupo, não é? Portanto, essa articulação é feita, depois com o professor, que é o titular de turma, e que nos diz, olha, este precisa disto, este precisa daquilo. Nós já estivemos também aqui na escola, agora isso não acontece, mas o professor de matemática e de português, de matemática, desculpem, que ia à escola, e que fazia a ponte entre o primeiro ciclo e o segundo, e depois vinha aqui também.</p>
--	--	---

			<p>eles têm o seu computador, portanto, o Ministério entregou a cada um um computador, portanto, eles têm o seu computador. O que é que acontece com a questão dos computadores, que realmente era fantástico. A internet nem sempre funciona, pronto, está melhor, mas nem sempre funciona. Aqui temos uma questão, eu, por exemplo, raramente, acho que nunca pedi os computadores, porquê? Porque eles vêm do bairro com um computador. E assim, estes miúdos mais frágeis, com um computador no bolso, não é boa ideia, não é? Portanto, nós não pedimos nesse sentido. E muitas das vezes, quando pedimos, o computador já está estragado. Os pais não têm dinheiro para depois arranjar os computadores. Isto é lindíssimo, esta história dos projetos, mas depois falta a outra parte. Quando eles estragam, como é que é? E estes miúdos têm tendência a estragar muito o seu material. Portanto, mesmo que nós façamos uma aula diferente e realmente, se pedirmos aos alunos para eles trazerem os computadores, nem todos vão trazer, os que vão trazer muitas vezes não estão carregados, os que trazem já estão estragados, e não</p>
--	--	--	--

			funciona. Eles podem aceitar ou não. E muitos dos pais não aceitam exatamente por isso, porque sabem que se partirem, são eles que arranjam. E têm a consciência que depois não têm dinheiro para isso.
Processo pedagógico	Caracterizar o modelo pedagógico, a gestão curricular e as práticas da docente.	- Como planifica o ano letivo no que diz respeito aos conteúdos programáticos?	- Houve uma alteração entre a planificação que nós fazíamos nos anos anteriores e este. O que é que nós conseguimos perceber em grupo e departamento? Nós não conseguimos chegar a todo lado, porque os alunos são muito fraquinhos. Então, o que é que nós decidimos? Uma vez que nós temos conteúdos de quinto e de sexto que se repetem, incidir em certos conteúdos mais no quinto e outros no sexto. Obviamente que temos que passar por eles, mas não ficar tão presos a certos conteúdos. Se resulta, não sabemos, mas a outra versão não resultava. Portanto, estamos a experimentar esta. Começámos este ano a fazer isso. Portanto, quando fazemos a planificação inicial, e eu estou a dizer fazemos porque fazemos em conjunto, apesar de ser o meu trabalho, é um trabalho conjunto. Quando fazemos a planificação inicial, vemos logo dentro de cada ciclo, o que é que os professores acham, qual é o conteúdo que é mais fácil abordar só no quinto ano e deixar outros para o sexto. Portanto, eu geralmente sigo aquilo que os outros colegas, porque nós não trabalhamos sozinhos. Portanto, trabalhamos sempre em conjunto.

		<p>- As crianças estão incluídas na organização do currículo?</p> <p>- Como é realizada a planificação das atividades?</p>	<p>- Não. É uma aresta a limar, sim. Mas não porque os alunos trazem sempre qualquer coisa, mas é pouco (devido à questão do pouco conhecimento do mundo, apontado como uma fragilidade).</p> <p>- Depende. Esta atividade que vocês viram, definimos em grupo de português, pronto. Depois há outras atividades que vocês não vão assistir, que são planificadas ao longo do ano, também é tudo em grupo. Depois, dentro da minha sala, sou eu que faço. Mas acontece muitas vezes uma colega dizer assim, “olha, fiz isto e olha, eles adoraram. Ah, vou fazer também.” Ainda outro dia falávamos da notícia e eu pedi-lhes para eles escreverem uma notícia e foi na altura do Natal. E eu disse, olha, cada um escreve a notícia que quiser, mas o que aconteceu foi que o pai Natal não conseguiu entregar as prendas. E saíram coisas realmente muito giras. Não bem escritas, mas muito giras. Ideias criativas. E depois houve aqui uma colega, eu estava a contar, “ah, vou fazer isso também. É mesmo giro”, pronto. Porque às vezes há assim atividades que nós, não sei lá, não nos passam pela cabeça. E depois resulta numa turma, e depois às vezes aplicamos e não resulta nada noutra. Pronto, pode acontecer. Mas eu não tenho aquela planificação, não, tem que ser sempre assim. Não tenho. Era aquilo que eu vos estava a dizer. Aquilo que resulta às vezes num ano, não vai resultar num outro. Portanto, há que adaptar ali um bocadinho. Mas sigo muito o manual. E já vos expliquei</p>
--	--	--	---

		<p>- A disposição e organização da sala é alterada? se sim, com que regularidade e por que motivo?</p>	<p>porquê. Porque realmente aqui não podemos estar sempre a tirar fotocópias. Aqui e em todo o lado. Isto hoje em dia já é assim. E para mim, quando eles têm o manual, temos que utilizar, não é? Porque temos ali recursos, e estar a gastar outros recursos para mim não faz sentido.</p> <p>- É assim, nós temos uma regra aqui na escola, que é o diretor de turma é que faz a planta da sala. Pronto. O que é que acontece às vezes? É o caso do 6º B, os diretores de turma são professores de Educação Física. Não têm bem a noção... Eu tenho dois diretores de turma que são professores de Educação Física. Essa turma, no 6º ano, fui eu que fiz a organização. Porquê? Porque sou eu que estou mais tempo com eles. Eu e a professora de Matemática. Eu já os conhecia do ano passado e o colega perguntou-me se eu não me importava. Obviamente que não. Mas tentamos não mudar essa organização. A nível de sala de aula, não dá para mudar mesas. Não há tempo para isso. Porque às vezes os colegas queixam-se. “Epá, não podemos trabalhar em grupo. Não podemos fazer isto, não podemos fazer aquilo.” Mas a verdade é que não há tempo. São 50 minutos. Portanto, organizar, desorganizar, sentarem-se ou não se sentarem, não temos aula quase nenhuma. Nós temos, não sei se vocês têm alguma sala dessas, nós temos umas salas que já têm umas mesas pequeninas, triangulares. Essas são mais fáceis. Parece que é estranho, mas aquilo rapidamente se encaixa e fazem ali um quadrado. E às vezes acontece</p>
--	--	--	--

		<p>- Que estratégias de ensino utiliza com mais frequência? - Recorre ao ensino diferenciado? Em que medida?</p> <p>- Que método de ensino utiliza?</p>	<p>trabalhar em grupo. Eu digo que se estiver numa sala dessas, eles encaixam-se ali e trabalham. Mas não é fácil nós chegarmos aqui “Olha, quero trabalhar assim.”, porque depois vem outro professor que não quer.</p> <p>- O trabalho que eu faço nas diferentes turmas é sempre diferente. Portanto, porque os alunos que eu tenho na turma não são iguais. Por acaso calhou porque já aconteceu trabalhar sempre igual. Porque também às vezes temos turmas que são muito semelhantes. Faço sempre diferenciação nos testes, portanto, faço sempre dois testes diferentes. E muitas das vezes... Não sei se vocês estão bem dentro do decreto da lei 54. Se calhar ainda falta a parte prática. Mas o 54 diz que podemos aplicar medidas universais a todos. E a partir do momento em que nos disseram que podemos aplicar medidas universais a todos nós temos muito maior liberdade em sala de aula. E o que é que acontece? Mesmo que não sejam da educação especial, eu posso dar um teste diferenciado se eu achar que é um aluno que tem dificuldades, que se está a esforçar... E aconteceu isso. Agora quando dei os testes já dei esses a alguns alunos. Portanto... E depois lá está. Temos a professora da educação especial, que também dá uma ajuda dentro da sala de aula.</p> <p>- Olha é assim eu sempre fui muito pelo método tradicional, mesmo no primeiro ciclo. Mas eu gostava sempre de ir buscar um bocadinho a outro método. Porque... Lá está. Vocês também vos vai acontecer, usar só um método é</p>
--	--	---	--

		<p>- Que materiais/recursos que utiliza para além do manual?</p>	<p>muito radical. E vocês vão ver que nos outros métodos também há coisas boas. Então... A minha forma de estar é muito tradicional, reconheço, eu gosto... Eu sou muito estruturada. Tenho que estar ali tudo muito direitinho. É um defeito meu. E lá está o trabalho de grupo, por exemplo, é um dia de aula completamente louco para mim. Porque... Como eu gosto de tudo muito estruturado, e tudo muito organizado, há desorganização não é? E eu tenho que lidar com isso. E é como eu digo, tenho alguma dificuldade. E sei que é um defeito meu. Mas aqui no segundo ciclo não há tanto isto dos métodos, no primeiro ciclo é que vocês vêm a escola moderna, vêm o método tradicional, há as 28 palavras. Portanto no primeiro ciclo esta coisa dos métodos é mais vincada. Aqui no segundo ciclo já não é muito.</p> <p>- Para mim é sempre o manual digital. Mas para eles não. Porquê? Porque lá está. Eles não trazem os computadores. Nós há muito pouco tempo é que temos estes projetores que são bons. Nós não tínhamos projetores bons. Nós não tínhamos cortinados nas salas. Portanto é para esquecer. E o que é que acontece na projeção? Para eles verem, o português é muito difícil, porque para eles verem um texto inteiro, quase que não leem as letras. Porque fica muito pequenino. Então não é fácil. E o manual digital, para eles trazerem o computador, foi a questão que eu há bocado tinha dito. Eles têm um caderno de atividades de Português que eu digo sempre que podem fazer em casa. E há</p>
--	--	--	--

		<p>- Que importância atribui à interdisciplinaridade ? Costuma aplicá-la?</p> <p>- Como realiza a avaliação dos alunos? Quais os agentes que participam na mesma?</p>	<p>alunos que fazem. Às vezes até me trazem para eu ver que fizeram isto ou fizeram aquilo. Mas eu não tenho tempo para fazer tudo. É impossível. Então o que eu digo é sempre que damos um conteúdo novo, que eles podem sempre usar o caderno de atividades.</p> <p>- Olha, nós vamos fazer agora um que ainda não começou, que é com História, que é sobre o 25 de Abril. E portanto a colega ainda não sabia bem como é que era o trabalho, mas em princípio faria uma exposição. E geralmente o português participa sempre. Porquê? Porque é a construção de textos. Portanto, nós fazemos a parte dos textos, geralmente, eles fazem a História porque têm os conteúdos de História que eu não os conheço, não é? Mas depois vão para o português e trabalham o texto, vêem os erros, se está tudo ok. E depois vão para educação visual, para fazer a parte da ilustração e portanto há sempre um trabalho a decorrer em conjunto.</p> <p>- Eu por mim não fazia testes e nós não somos obrigadas a fazer testes, mas é uma questão de sociedade. Portanto, eles fazem testes para tudo. Portanto, eles têm que se habituar a ter um teste. Mas eu por mim abolia completamente os testes. Porquê? Porque estes alunos precisam que nós puxemos por eles nas potencialidades, não é? E a potencialidade deles é falar, na maior parte é a oralidade, portanto, eu consigo dar um 4 só pela oralidade, mas depois no teste dou um 2, não é? E nós temos muitos alunos com necessidades educativas, o que significa que não</p>
--	--	---	--

			<p>chegamos a todos. É impossível. Portanto, nós chegamos a ter que, em Conselho Pedagógico, este ano, tal e qual como em muitos anos, temos que autorizar a abertura de turmas com tantos alunos que implicam redução de turma. Portanto, nós não temos turmas para fazer só duas... Não sei se vocês têm a noção, mas um redutor obriga a ter apenas 20 alunos. E nós temos mais, porque não há espaço para tanta gente. E depois, às vezes, temos 4 e 5 redutores na mesma turma. E, portanto, torna-se difícil. Então, como é que eu puxo por eles e como é que eu faço a avaliação? Muito pela oralidade, porque não posso estar sempre ao pé deles e porque, lá está, eles precisam de um apoio ali, um reforço sempre ao lado. Portanto, eu valorizo muito isso, valorizo aquilo que eu disse hoje na aula, que é a participação, o empenho e eu digo-lhes muitas vezes que eles escolhem as professoras que têm e escolhem mesmo. Eles é que não têm a noção. Portanto, eu tanto posso ser uma professora compreensiva, como posso ser uma pessoa completamente diferente... E vocês já me viram em duas turmas diferentes, mas eu também entro muitas vezes de cara fechada na aula, porque realmente eles escolhem ter uma professora assim, não é? Mas a avaliação é muito aquilo que eles fazem na sala de aula, porque eu sei que tudo aquilo que eles fazem em casa é zero. Eles são muito verdadeiros na autoavaliação. Eles não fazem, eles não pedem uma nota. Eles próprios dizem que merecem o 2. Portanto, vocês vão</p>
--	--	--	--

			<p>ver. E se alguém diz assim uma nota fora, eles começam logo a olhar de lado e são muito críticos. E eles próprios têm consciência daquilo que não fazem. Pedem muitas vezes desculpa por não fazer, só que depois não conseguem mudar de atitude.</p>
Turma	<p>Caracterizar, identificando as potencialidades e fragilidades do grupo.</p>	<p>- Descrever o trabalho desenvolvido com a turma.</p> <p>- Como caracteriza a turma a nível de desenvolvimento, de aproveitamento escolar e de disciplina?</p> <p>- Existem casos particulares que necessitem de medidas e acompanhamento específicos?</p>	<p>- São turmas completamente diferentes. Portanto, vocês já sabem isso. Portanto, o 5º A, eles são muito competitivos. Portanto, se puderem esconder aquilo que fizeram bem, escondem. O 5º B é ao contrário. Portanto, como não são competitivos, conseguem trabalhar melhor como turma.</p> <p>- Portanto, são turmas completamente diferentes, não é? Dia e noite. Temos o dia no 5.º A, portanto, são alunos muito participativos, com bom aproveitamento, são ainda muito imaturos, e portanto, às vezes, criam ali um burburinho, mas são fáceis de levar. Depois temos o 5.ºB, que tem um comportamento típico de bairro, portanto, são muito rebeldes, nesse sentido, e pouco participativos, pouco empenhados, e portanto, é ali um bocadinho o oposto. Eu sempre que mando coisas para fazer vêm logo dizer-me se não fizeram porque é uma preocupação, e nesta turma é indiferente, muito diferente.</p> <p>-Portanto, temos aqui no 5.ºB, temos o Emanuel, que só participa na aula quando vem, porque ele pertence à unidade. Nós temos uma unidade de multidificência aqui na escola, portanto, ele só vai a algumas aulas. É o Emanuel, depois é a Janira e depois é o Gilson. O Gilson veio há muito pouco tempo,</p>

		<p>- A turma está inserida noutros projetos escolares? se sim, quais?</p>	<p>portanto, ainda estamos... O Gilson é o menino que está a fazer português de língua não materna, e que não é suposto, mas está a fazer noutra sala com a professora de português língua não materna. É um menino, para mim, é o mais problemático, no sentido de temos que encontrar uma solução para ele, porque é o aluno que ainda não sabe ler e escrever. E por acaso este ano é o único em que isso acontece. Às vezes temos dois e três neste caso, portanto, menos mal. Depois, no 5º A, quem é que nós temos? São os dois gémeos, portanto, é o Carlos e o Jorge, mas o Carlos, eu já disse à professora, não faz sentido ele estar no 54, porque acho que é um miúdo que, independentemente de ter as suas dificuldades, gere muito bem o seu trabalho, e o Jorge é completamente o oposto. O Jorge tem muita dificuldade em concentrar-se, tem muita dificuldade em perceber onde está e depois alia um atraso constante nas aulas, uma assiduidade também que não é regular e portanto não é fácil de lidar. E depois temos um problema, é que eles são gémeos e é muito complicado, porque eles são muito competitivos entre eles. E então, o Carlos, apesar de ser bom menino, mas com o irmão, às vezes é um bocadinho cruel, e não é bom para um menino que tem muitas dificuldades, não é?</p> <p>- 50 mil! Muitos, muitos. É assim, há projetos em todas as disciplinas, em todas as coisas. Portanto, há aqui muitos projetos, eu não vos vou enumerar todos, mas são muitos projetos aqui na escola. Às vezes temos que dizer, não,</p>
--	--	---	--

		<p>- Que potencialidades e fragilidades considera que as turmas têm?</p>	<p>basta, porque não há tempo para fazer tanto projeto.</p> <p>- A fragilidade, sem dúvida, é a escrita. Para mim, a potencialidade é a oralidade. Porque eles, realmente, na oralidade, são muito... Participam e conseguimos puxar por eles. Mesmo os do 5.º B, que são mais difíceis de pôr a participar. Mas a fragilidade, sem dúvida alguma, desde que eu comecei a dar aulas, é a escrita. Porque eles não leem. Eles só escrevem mal. Só vêm vídeos em brasileiro. Portanto, eles estão numa... Eles e vocês, não é? Eles estão numa época em que é muito mensagem, é muito vídeo, é muito YouTube. E é o que eles têm acesso. E, portanto, é difícil. Quem não lê, não escreve bem. Portanto, a leitura, para eles, não faz parte da vida deles. Mesmo aqueles que são melhorzinhos. É muito difícil eles dizerem, olha, estive a ler um livro, ou fiz isto, ou fui comprar um livro. Não, não tem nada a ver.</p> <p>É assim, o que eu faço na interpretação de texto é, eles lêem sempre em silêncio, porque é importante também verem as palavras que têm mais dificuldade e por aí fora. Depois, faço uma leitura e faço o desenvolvimento do texto por mim. Então, e o que é que aconteceu? E quem é que veio? E não sei o quê. Pronto. E depois eles fazem as perguntas. Vocês vão ver que, pronto, é uma estratégia minha, mas eu gosto que sejam eles a ler e a responder. E eu digo sempre, se vocês não sabem uma pergunta, passam à frente. E pode-vos parecer, não sei se vos parece isso,</p>
--	--	--	---

			<p>mas pode às vezes parecer perder ali um bocadinho de tempo, não é? Porque estamos ali e eles estão a trabalhar, podiam fazer noutra sítio, mas é como eu vos digo, em casa eles depois não fazem. E eles precisam de autonomia, muita. E vocês estão a ver o quinto ano que é diferente do sexto. No sexto já vai tudo a andar, porque já sabem como é que eu trabalho, já sabem como é que eu funciono. E eu geralmente acompanho sempre. Mas no quinto eles ainda vêm muito com a perspectiva de primeiro ciclo. Muito pouco autónomos. Não lêem e perguntam o que é para fazer. Portanto, é muito importante que eles tenham o espaço deles. E não é perder tempo, é ganhar. Para mim é ganhar. O 5.º A é mais forte em tudo. Faço tudo igual, a diferença é que às vezes a correção eu consigo desenvolver mais no A e não desenvolvo tanto no B. E há uma coisa que eu tento fazer sempre, que é andar ao mesmo nível nas duas turmas, porque depois é muito complicado uma já estar à frente e outra já estar atrás, depois dar o teste. É assim, eu faço dois testes diferentes, não vou fazer mais, porque senão não faço mais nada na vida. E portanto, tento sempre que eles andem equiparados, mas para isso muitas das vezes não faço certas coisas no 5.ºB. Mas também não deixo de fazer aquilo que é importante. O que faço é com uma adaptação. Foi o que aconteceu.</p>
Relação escola-família-comunidade	Conhecer a articulação estabelecida entre o docente, os	- De que maneira se envolvem os Encarregados de	- Olha, eu fui diretora de turma muitos anos, ainda antes de passar à coordenação. E é muito difícil, é muito difícil. Eles não vêm à escola.

	alunos, a família e a comunidade.	Educação na vida escolar?	<p>Eu cheguei e fiz isso uma vez e depois desisti, porque nós no início tentamos fazer o melhor por eles, não é? Mas nós percebemos que há aqui pessoas que não querem ser ajudadas. Não vale a pena insistir. E eu cheguei a mudar a minha hora de atendimento para que os pais pudessem vir à escola e eu ficava aqui, eles não apareciam, nem sequer telefonavam a dizer que não puderam vir, nada. Portanto, eles têm muita dificuldade em vir à escola. E realmente, nós chamamos muito os encarregados de educação quando há qualquer coisa má. Nós tínhamos uma reunião e falávamos sobre isso, e é verdade, temos que assumir, porque eles também não têm tempo de vir ouvir as boas e as más. E nós temos aqui muitos pais que trabalham sem contrato, não podem faltar. Porque há professores que às vezes são um bocadinho frios e dizem mas está justificado, o pai tem que vir à escola. Não é assim. Porque quando eles não têm contrato, se eles faltarem, há outros que querem. Nós temos que nos lembrar que muitas das vezes estas famílias só têm aquilo. E nós também temos que ser, temos que ter um bocadinho de sensibilidade para isso. Porque se não temos, então aí é que os perdemos completamente. Mas lá está., nós tentamos que os pais venham à escola. Não há aqui muitas atividades para fazer, mas também não resultam muito bem. Porque lá está, há sempre confusão, há sempre... Mas pronto, agora temos aqui uma animadora que já vai fazendo assim umas coisinhas.</p>
--	-----------------------------------	---------------------------	--

		<p>- Com que frequência estabelece contacto com as famílias? Utiliza outros meios de comunicação para além das reuniões formais?</p> <p>- Qual a relação entre a escola e a comunidade onde está inserida? De que forma é que esta é</p>	<p>Trazer os pais à escola, lá está, é difícil porque eles trabalham muito. Eles ficam muitas vezes sozinhos em casa porque eles trabalham durante a noite e tudo e muitas vezes de manhã estão a dormir. E eu posso vos dizer que quando eu dei aulas online, quando foi a pandemia, muitas das vezes eles estavam em frente ao computador e atrás no sofá estava alguém a dormir. Portanto, nós temos que ter essa sensibilidade e perceber que não é só como nós queremos, não é? E se vocês trabalharem numa escola como esta, vocês têm que ter essa sensibilidade. Se não, perdem os pais completamente.</p> <p>- É assim, os pais só podem contactar com o diretor de turma. Portanto, não podem vir à escola dirigir-se a outro professor qualquer, a não ser que haja assim um caso excepcional e o diretor de turma está sempre presente. Portanto, isso é uma regra da escola e nós não passamos por cima dela. Eu às vezes ameaço e digo, olha, nem vai pelo diretor de turma, vou já ligar para casa. Eu já fiz, mas tento não fazer porque depois é não cumprir uma regra da escola e eu também cumpro aquilo que está estabelecido. Mas com o diretor de turma é diferente, agora sozinha não.</p> <p>- Ah, eles fazem sempre a visita no início do ano. Portanto, os pais vêm conhecer a escola. Portanto, fazemos uma... Vão à sala, conhecem o diretor de turma, depois vão conhecer a biblioteca, vão conhecer... Portanto, há uma visita que se faz. Depois, temos a</p>
--	--	--	--

		<p>experienciada pelos alunos?</p> <p>- Envolve os discentes neste processo de articulação com a família?</p>	<p>orquestra geração quando faz atividades também, os pais também vêm à escola. E depois uma ou outra assim solta, mas os pais não vêm muito à escola. Aqui o que nós temos é dentro do... Há uma parceria muito grande com o bairro. Portanto, dentro do bairro há uma associação que é a Associação do Johnson, não sei se vocês já ouviram falar. Que é aqui perto e eles trabalham muito, têm monitores e, portanto, fazem muitos dos trabalhos de casa, fazem lá. E depois há voluntários que trabalham com os miúdos e muitos deles, vocês começam a ver resultados escolares melhores quando eles vão para o espaço. E o que é interessante a nível do bairro é que eles não estão sozinhos em casa. Porque muitos deles vão para casa e ficam completamente sozinhos, obviamente que um miúdo sozinho não vai fazer trabalhos de casa, vai se pôr a ver televisão. E ali estão com pessoas mais velhas, não é? Que estão com eles. Muitas das vezes fazem coisas, às vezes coisas do livro que nem era suposto fazer. Mas eu nem me zango porque pronto, enquanto estão, ali estão com apoio.</p> <p>- Aliás, foram vocês que viram o contacto fantástico do encarregado de educação, não foi? É um bocadinho daquilo que nos complementa aqui na escola.</p>
--	--	---	---

Entrevista professoras cooperantes

A presente entrevista, a ser implementada durante o período de observação às professoras cooperantes, no âmbito do Projeto de Intervenção contemplado na Unidade Curricular de PES II, tem como principal objetivo a recolha de dados relevantes sobre diversas temáticas, segundo a ótica do entrevistado. Este método de recolha de dados permitirá aceder a informações fulcrais para o desenvolvimento deste Projeto. A entrevista terá um carácter confidencial, sendo mantidas em anonimato as informações pessoais dispensadas e o seu uso destina-se estritamente à concretização do projeto.

Objetivos gerais:			
<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o estabelecimento educativo; - Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente no contexto escolar, em específico na sala de aula; - Caraterizar o grupo turma. - Caraterizar as relações escola-família 			
Blocos	Objetivos específicos	Questões	
Professoras	Caracterizar o percurso de formação e profissional da docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação académica? - Há quanto tempo leciona no 2.º ciclo? - Para além da experiência docente no ensino público, já teve alguma experiência no ensino privado? - Vivenciou outras experiências distintas nesta área profissional? - Há quanto tempo é docente nesta escola? 	<ul style="list-style-type: none"> - Tirei a licenciatura em Sociologia. Depois disso, fiz dois cursos de pós-graduação e fiz estágio profissional em ensino e comecei a trabalhar. Aliás, comecei a trabalhar antes até do estágio. - Ah, não sei, 20 anos. Não sei, não sei, por aí. Comecei no secundário, só com habilitação própria, porque o meu estágio já foi no segundo ciclo. - Não. - Só professora. - Eu fui cá colocada, mas eu concorri à mobilidade interna. E, portanto, fiquei cá colocada sem ficar cá, porque fui trabalhar mais para o pé de mim. Aquilo não é ■■■■■, aquilo é ■■■■■.

			Mas é perto de [REDACTED]. E só regresssei aqui há três anos.
Escola	Descrever a realidade educativa do estabelecimento de ensino.	<p>- Como caracteriza o funcionamento da instituição e do agrupamento? Do ponto de vista dos órgãos de gestão? Do ponto de vista do/os modelo/os pedagógicos?</p> <p>- Sobre a população que o agrupamento serve. Como a caracteriza? (origens socioculturais, relação com a escola)</p>	<p>- O que é que eu poderei dizer? É um agrupamento que está inserido num contexto muito complicado. E isso, logo a partir de trás, depois de vários problemas a nível da sala de aula e das nossas turmas, e da aprendizagem dos nossos alunos, porque, de facto, não é nada, nada fácil. O agrupamento tenta fazer o que pode, mas é evidente que o que pode não resolve os problemas, porque os problemas são externos. Portanto, é muito difícil conseguir fazer alguma coisa. Tenta-se, mas não é assim muito fácil. Tirando isso, há várias atividades... Portanto, o agrupamento tenta integrar os alunos na comunidade. Temos várias atividades que tentam proporcionar isso. E... Nem sei o que mais poderei dizer. A nível das relações interpessoais, é um agrupamento que eu penso que funciona bem. As pessoas tentam entreajudar-se e são muito colaborativas umas com as outras, o que, à partida, é bom e, de certa forma, vai contrabalançar todos os outros problemas que existem a nível dos contextos sociofamiliares dos nossos alunos.</p> <p>- Tem, maioritariamente, baixo nível de escolaridade. Há muitos desempregados. Também não há grandes salários. Maioritariamente, claro que há exceções, não é? E não sei até que ponto... Isso eu não sei, é difícil estar a dizer, mas até que ponto</p>

		<p>- Considera as instalações adequadas às necessidades dos alunos? Se não, que espaços deveriam existir? (salas de aula, sala de tic, ginásio)</p> <p>- Existe algum local ou área, na escola, que considere que devesse ser melhorado? Qual e por que razão?</p> <p>- Colaborou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular de escola? O que pensa desses projetos? Que potencialidades e fragilidades identifica?</p>	<p>as estruturas familiares são sólidas? Não me parece que sejam. Atendendo a muitos casos isolados, não me parece que sejam estruturas muito sólidas.</p> <p>- Isso aí já é mais complicado. A escola precisava de uma grande intervenção. Está um bocado... velha. Pronto, agora até se está... Até já se está a trabalhar nisso, porque até já temos novos projetores, que não tínhamos. Há algumas salas até já estamos a começar a ter novos equipamentos escolares, que também não tínhamos. Só que isto ainda não... Pronto, os projetores estão a abranger as salas todas, mas o material das mesas, as cadeiras... Algumas têm, mas poucas. Há muitas que não têm. Às vezes também o chão... Há várias intervenções necessárias a nível dos equipamentos e da própria escola, dos estabelecimentos.</p> <p>- A prioridade seriam mesmo as obras no edifício.</p> <p>- Claro. Dentro do meu departamento. Todos nós fizemos isso.</p> <p>- É... É... É assim. Para mim, o maior problema, e que é difícil de resolver, tem a ver com todos os meninos que chegam que não falam português. Apesar da escola ter a turma de acolhimento, que é uma ótima iniciativa, e ter depois também a separado português-língua não materna, eu penso que isso deveria... Estão a vir demasiados meninos nessas condições. Portanto, eu penso que estas duas estruturas têm que ser mais alargadas. Porque fica difícil, por</p>
--	--	--	---

		<p>um lado. Por outro lado, os meninos se integrarem...Portanto, é importante para os meninos integrarem-se na escola e na turma. Isso aí. Não há questão, não tenho nada a dizer. Mas, por exemplo, assistirem a todas as aulas... No meu caso, assistirem a História e Geografia de Portugal não faz muito sentido. Porque eles não percebem nada. Alguns vêm... Uns ainda falam inglês, outros nem inglês falam. Portanto, eles estarem ali ou não estarem, numa situação que nem sequer podem interagir com os colegas, porque estamos em aula, penso que nessas situações seria preferível, nalgumas disciplina... Sabendo que existem disciplinas em que eles podem interagir com os colegas, como educação musical, educação física, esse tipo de educação visual e tecnológica, em que eles podem interagir com os colegas e fazer alguma coisa. Disciplinas mais teóricas, eu penso que nesse tempo eles poderiam ser retirados destas aulas e terem mais aulas de português de língua não materna, ou sobretudo português de língua não materna, porque é fundamental para os depois poderem acompanhar. Essa é a fragilidade.</p> <p>A potencialidade, de facto, é a escola ter já estas duas estruturas que permitem integrar estes alunos. Deveriam era ser melhoradas, atendendo ao fluxo que neste momento existe aqui na escola.</p> <p>- É bom.</p>
--	--	--

		<p>- Existe trabalho colaborativo entre professores?</p> <p>- É realizada articulação com outros níveis de ensino? De que forma?</p> <p>- Que recursos analógicos e tecnológicos estão disponíveis para os alunos utilizarem na escola?</p>	<p>- Poderia ser melhor. Não é muito... não se faz. Faz-se, mas faz-se pouco. Poderia-se fazer mais.</p> <p>- Temos computadores, temos os livros, na biblioteca, que nós temos. Não temos jogos didáticos, aqui na biblioteca não existem. Há outras bibliotecas em que isso existe, em que eles têm um espaço lúdico dentro da própria biblioteca, um espaço à parte daqui. Isso não... Também não temos instalações suficientes em dimensão que nos permita ter esse tipo de oferta, não é?</p>
Processo pedagógico	Caracterizar o modelo pedagógico, a gestão curricular e as práticas da docente.	<p>- Como planifica o ano letivo no que diz respeito aos conteúdos programáticos/AE?</p> <p>- As crianças participam na organização do currículo?</p> <p>- Como é realizada a planificação das atividades?</p>	<p>- As planificações são sempre feitas exatamente da mesma maneira, porque nós temos, nós em História e Geografia de Portugal, temos de seguir uma certa continuidade temporal. Portanto, já temos aí uma direção que não vamos poder fugir. Nós em departamento definimos a planificação global, anual, até semestral. E depois, cada um de nós, dentro da planificação semestral, faz a sua planificação semanal.</p> <p>- Não</p> <p>- Exatamente, em função das turmas e dos conteúdos. Portanto, em intenção, o tipo de turma com que estou e os conteúdos que estou a querer abordar. Abordar. Isso depende muito de conteúdo para conteúdo. Apesar de tentar sempre metodologias compreensivas na História e Geografia, porque acho que é extremamente importante.</p>

		<p>- Que estratégias de ensino utiliza com mais frequência?</p> <p>- Recorre ao ensino diferenciado? Em que medida?</p>	<p>- Depende das turmas. Muito. De qualquer forma, tendo sempre, precisamente porque pretende sempre uma metodologia compreensiva, pretende sempre que eles pelo menos consigam vislumbrar o acontecimento seguinte que está dependente do acontecimento anterior. O que é que o acontecimento A poderá ter dado origem a... Sim. Isso eu acho importante, precisamente dentro desta metodologia. Porque para mim, a História só faz sentido nesta abordagem. Temos de compreender os comportamentos das pessoas em função das situações e como é que esses comportamentos em função das situações transformam posteriormente toda a realidade onde vivem. E isso é fundamental. Mais importante do que estar a decorar, seja o que for, é compreender porque é que as coisas estão a acontecer e não só as causas, mas também as consequências, porque as consequências são causas de outras situações, não é? Por isso é que é importante também a História ser abordada esta planificação contínua. Certo. Porque uma causa é sempre consequência de uma outra situação anterior. Portanto, isto tem que ter sempre um caminho que é uma continuidade.</p> <p>- Não muito. Só mais a nível de testes e de avaliação. Isso aí, 100%. Faço testes diferenciados, atendendo... Às especificidades que eles têm. A nível do ensino propriamente, não. O que eu pretendo sempre, é que, mas isso hoje também fazem pouco, é sempre que</p>
--	--	---	--

		<p>- Que método de ensino utiliza?</p> <p>- Que materiais/ recursos que utiliza para além do manual?</p> <p>- Que importância atribui à interdisciplinaridade? Costuma aplicá-la? De que modo?</p> <p>- Como realiza a avaliação dos alunos? Quais as modalidades que valoriza? Quais os agentes que participam na mesma?</p>	<p>eles têm dúvidas, pedirem esclarecimento e eu tento de uma qualquer forma, às vezes uma forma pouco científica, mas que lhes dê para perceberem o que é que está a passar. E muitas vezes vou exemplificando ou utilizando situações que não têm a ver com o que nós estamos a trabalhar, mas que lhes permitem perceber o que estamos a trabalhar.</p> <p>- O método compreensivo.</p> <p>- Animações, powerpoints, esquemas no caderno diário e registro no caderno diário.</p> <p>- Não é uma questão sistemática. Quando há algum projeto e que é preciso a colaboração, colabora-se. Não há nenhum projeto. Eu, por exemplo, agora vou pedir a colaboração dos meus colegas de português e de EV para o projeto das turmas de 5º ano, que é fazerem um cartaz comemorativo da colaboração dos 50 anos do 25 de abril. Mas são situações específicas. Quando surge algum projeto que necessita, de facto, dessa interdisciplinaridade, nós fazemos.</p> <p>- Nós temos uma avaliação contínua. Portanto, têm a avaliação que é permanente. Trabalho de sala de aula, trabalho de TPCs, caderno diário, participação que eles têm nas aulas. Isto de uma forma perfeitamente contínua, não é? Eu tenho folhas de registro diários do que é que está ou não está a acontecer em cada turma. E depois tenho momentos específicos, tenho três momentos diferenciados. Tenho as questões de aula, que são...</p>
--	--	---	--

			<p>Aliás, eu vou fazer agora. São duas, três perguntas, não tem mais, em que... Da última matéria que se deu, portanto, mesmo muito limitado em termos de conteúdos, onde eles podem utilizar o manual, que tem também esse objetivo. O objetivo de os levar à procura da informação... Que precisam dentro do manual, porque eles às vezes têm dificuldade nisto. Mesmo quando vão estudar para um teste, às vezes não se percebe muito bem o que é que eles estão a estudar e como. Portanto, isto obriga-os de uma forma muito direta, muito... É isso, muito direta, a que eles vão ao manual à procura de respostas a determinado tipo de questões. Depois tenho as avaliações formativas e as somativas. Normalmente, quer dizer, planeado está um somativo. Os formativos estão dois, três. Isto é o que está planeado.</p> <p>Não quer dizer que às vezes a planificação não seja alterada, não é? Em função das necessidades da altura.</p>
Turma	Caracterizar, identificando as potencialidades e fragilidades do grupo.	- Como descreve o trabalho desenvolvido com a turma?	<p>- A turma A é uma turma com boas competências e que já desenvolveu bastantes capacidades, em que se consegue trabalhar de uma forma muito satisfatória. Trabalha-se bem lá. A nível de comportamento também não é uma turma difícil. E trabalham. Portanto, é uma boa turma. A turma B é muito diferente. Não cumprem as regras da sala de aula. Chegam sempre atrasados. Não fazem os trabalhos de casa. Não estão com atenção na aula. Não têm as competências que já deviam ter. Nem desenvolveram as</p>

		<p>- Como caracteriza a turma a nível de desenvolvimento, de aproveitamento escolar e de disciplina?</p> <p>- Existem casos particulares de alunos que necessitem de medidas e acompanhamento específicos?</p> <p>- A turma está inserida noutros projetos escolares? se sim, quais?</p> <p>- Que potencialidades e fragilidades considera que as turmas têm?</p>	<p>capacidades que já deviam ter desenvolvido. Portanto, é uma turma bem mais complicada.</p> <p>- Há um menino. Mas eu não o tenho. Porque nem sequer frequenta o HGP. Há um menino, de facto, nesta situação, mas ele não frequenta as disciplinas todas.</p> <p>- Não. Penso que não.</p> <p>- E aqui, mais específico das turmas? Quer dizer, não sei o que é que entendem por projetos escolares. Porque eles têm, por exemplo, muitas atividades em educação física. Extracurriculares, ou outras, sim. Se era nesses aspectos... Ah, pronto. É que eu não percebi muito bem o que é que estavam a perguntar.</p> <p>- Há vários aspectos que eles ainda não conseguem.... E não vão dominar. Eles vão chegar ao terceiro ciclo sem saber fazer a correspondência entre ano e século. Eles vão chegar ao terceiro ciclo a ter dificuldades a fazer localizações espaciais, é o habitual. Apesar de nós insistirmos imenso. São fragilidades... Aliás, é engraçado porque são fragilidades que não é só nesta escola que se nota. Noutras escolas notam-se as mesmas. Elas têm muita dificuldade nas localizações espaciais e nas temporais também. E isso acompanha-os. Por muito que se insista... Claro que há quem domine perfeitamente. Mas há muitos que deveriam ter já conseguido fazer isso e não conseguem. Isto tem a ver também um pouco com as idades. Eles estão numa idade em que a sua capacidade de abstração não é muito</p>
--	--	---	---

			<p>desenvolvida. Mas isso não é defeito deles, é normal. Mas em Histórias e Geografia de Portugal isto é complicado. Porque há muitos conceitos que exigem abstração. Há muito tipo de trabalho, de análise que exige abstração.</p> <p>Por exemplo, as localizações espaciais exigem um certo grau de abstração. Ou mesmo as temporais. E eles têm dificuldade. Faz parte da idade.</p>
Relação escola-família-comunidade	Conhecer a articulação estabelecida entre o docente, os alunos, a família e a comunidade.	<p>- De que forma se envolvem os Encarregados de Educação na vida escolar?</p> <p>- Com que frequência estabelece contacto com as famílias? Utiliza outros meios de comunicação para além das reuniões formais?</p> <p>- Qual a relação entre a escola e a comunidade onde está inserida? De que forma é que os alunos contactam com a comunidade?</p>	<p>- Não é igual nas turmas todas. Mas não sei... Genericamente, envolvem-se pouco. Apesar de haver uma ou outra turma em que há um bom envolvimento. Mas, habitualmente o envolvimento é muito... Não é muito.</p> <p>- Não estabelece contacto, apenas pelo diretor de turma.</p> <p>- Todas as visitas de estudo que são planeadas e são feitas, isso acontece. Ou, por exemplo, nós em HGP este ano não saímos, o ano passado saímos, este ano não saímos, mas vamos trazer cá o teatro.</p> <p>Portanto, em vez de estarmos a ir, estão a vir porque está-nos mais barato. E há dificuldades económicas bastante acentuadas aqui na escola, portanto, é mais fácil pagar só o teatro sem ter que pagar o transporte, a ter que pagar transporte e teatro. Era mais interessante, socialmente, eles saírem e irem ver o espetáculo a uma casa. Mas há outras limitações.</p>

		<p>- Os EE têm interesse em estabelecer esta relação com a escola? Ou seja, terem conhecimento do que se passa na escola?</p>	<p>- Essa pergunta é difícil de responder porque alguns têm, como é evidente. Mas muitos não têm. Muitos, a escola é... pronto, é o depósito das crianças. Sim. E noutras situações, inclusivamente, eles acham que é obrigação da escola ter determinado tipo de medidas que são obrigação deles. Não quer dizer que também não sejam da escola, mas são em primeiro lugar deles.</p>
--	--	---	--

Anexo I. Exemplos de atividades sobre o texto narrativo

Planificações de Português

2.ª feira – 1ª Sessão de 100 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Elementos da narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elemento de abertura; - Personagens; - Espaço; - Tempo; - Ação: - Problema; - Peripécias; - Resolução; - Narrador; 	<p>1. Participar nas partilhas e discussões em grande grupo.</p> <p>2. Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo.</p>	<p>A turma entra na sala e cada elemento entra e toma o seu respetivo lugar.</p> <p>Redação da lição no quadro e do sumário da mesma: “Correção do trabalho de férias. Exploração da estrutura da narrativa.”</p> <p>Os alunos abrem os seus cadernos diários e o manual nas páginas do trabalho de férias. São lidos os respetivos enunciados e é pedida a participação oral para a partilha de respostas. Nos exercícios de maior complexidade a estagiárias ou os alunos, escrevem as repostas por extenso no quadro.</p> <p>A estagiária pede que os discentes guardem os materiais e que respondam a algumas questões: “Quem é que já ouviu ou leu uma história? Gostam de histórias? Em que suportes é que nos é possível contactar com histórias? Quais são os elementos essenciais para se escrever uma história com sentido?”. A partir</p>	<p>10</p> <p>30</p> <p>10</p>	<p>Quadro e caneta própria</p> <p>Cadernos diários e manual</p>	<p>1.1. Respeita as regras de interação discursiva.</p> <p>1.2. Responde corretamente às questões colocadas.</p> <p>2.1. Identifica os elementos estruturais: situação inicial, desenvolvimento da ação e conclusão.</p> <p>2.2. Nomeia aspetos elementares da narrativa com: personagens, espaço, tempo, problema, peripécias e resolução.</p>	<p>Registos de notas de campo</p>

		<p>das respostas dos alunos à última questão, são registadas as ideias dos alunos no quadro.</p> <p>É pedido, então, que os alunos localizem novamente o texto do trabalho de férias e tentem identificar, no mesmo, os elementos que foram mencionados anteriormente. A estagiária projeta o texto no quadro e sinaliza os aspetos referidos pelos discentes, segundo a correção dos mesmos.</p> <p>Após esta exploração, os discentes localizam a página 252 no manual, em que estão descritos os elementos estruturais da narrativa. É pedido um voluntário para ler e são esclarecidas as possíveis dúvidas que surjam.</p> <p>A estagiária elabora um esquema, no quadro com os diferentes elementos da narrativa, sendo lembrada a função de cada um (Situação inicial – personagens, espaço, tempo –, Enredo – problema, peripécias e resolução – Situação final, Moral). Os alunos transcrevem o recurso.</p> <p>A estagiária pede que os alunos arrumem o material e a aula é dada como terminada.</p>	20			
			10			
			10			

3.ª feira/4.ª feira – 2ª Sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Elementos da narrativa: - Elemento de abertura; - Personagens; - Espaço; - Tempo; - Ação: - Problema; - Peripécias; - Resolução; - Narrador;	1. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (parte e subpartes). 2. Organizar a informação do texto e registá-la, segundo as suas características. 3. Explicitar o sentido global de um texto.	A turma entra na sala e cada elemento entra e toma o seu respetivo lugar. Redação da lição no quadro e do sumário da mesma: “Exercício de aplicação sobre a estrutura da narrativa.”	10	Quadro e caneta própria Manual Caderno diário	1.1. Identifica os elementos estruturais: situação inicial, desenvolvimento da ação e conclusão. 1.2. Nomeia aspetos elementares da narrativa com: personagens, espaço, tempo, problema, peripécias e resolução. 2.1. Seleciona a informação solicitada e pertinente. 2.2. Faz corresponder as citações do texto aos elementos estruturais da narrativa.	Produções dos alunos; Registos de notas de campo.
		São lembrados os aspetos mencionados na sessão anterior, no que diz respeito à estrutura da narrativa. Estes elementos são escritos no quadro em forma de tabela.	10			
		Seguidamente, a estagiária pede que os alunos abram o manual na página 124 e que leiam individualmente o texto “Fada negra, Fada branca” de José Jorge Letria. Após os discentes terminarem a leitura é realizado um reconto oral para determinar se todos compreenderam as ideias da narrativa. É pedido que as crianças associem expressões do texto e que transcrevam aquelas que correspondem aos elementos enunciados. Reforça-se a importância da utilização das aspas e reticências, da transcrição correta e da seleção da informação estritamente necessária.	30			

		Terminada a sessão, os alunos arrumam o material e saem da sala.			3.1. Menciona os momentos essenciais do texto. 3.2. Reconta segundo a ordem cronológica dos acontecimentos.	
--	--	--	--	--	--	--

Reconto da História:

Havia uma fada, de nome Josefina, esta vivia no país das fadas brancas e apesar da sua vividez e sabedoria, aquelas que a rodeavam não gostavam dela, por ter uma cor de pele diferente. Muitas vezes era excluída das atividades em grupo e ninguém lhe sabia explicar a razão desse afastamento. No dia em que o Dragão da Caverna de Fogo atacou o território, ao tapar o sol e se preparar para devorar as fadas, Josefina foi a única que teve a coragem de, com a sua varinha mágica e um feitiço, enfrentar o gigante monstro e derrubá-lo. Ao o verem no chão, as restantes fadas amarraram o vilão e enviaram-no para o esquecimento. Desse momento em diante, no país das fadas nunca mais se sentiu medo do temeroso dragão e ninguém foi capaz de ignorar a corajosa fada negra.

5.ª feira – 3ª Sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Elementos da narrativa: - Elemento de abertura; - Personagens; - Espaço; - Tempo; - Ação; - Problema; - Peripécias; - Resolução; - Narrador;	1. Participar nas partilhas e discussões em grande grupo. 2. Identificar a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo.	A turma entra na sala e cada elemento entra e toma o seu respetivo lugar. Redação da lição no quadro e do sumário da mesma: “Correção do exercício da aula anterior.”	10	Quadro e caneta própria	1.1. Respeita as regras de interação discursiva. 1.2. Responde corretamente às questões colocadas. 2.1 Identifica os elementos estruturais: situação inicial, desenvolvimento da ação e conclusão. 2.2. Nomeia aspetos elementares da narrativa com: personagens, espaço, tempo, problema, peripécias e resolução.	Grelha de observação
		Correção do exercício, numa primeira instância, de modo oral. Posteriormente, a estagiária projeta a resolução, para que todos confirmem se escreveram corretamente e retifiquem os possíveis erros que possam ter efetuado.	15			
		Seguidamente, são realizados os exercícios de interpretação com registo no caderno diário. A correção é realizada oralmente.	25			

Situação inicial:	Personagens:	“Uma fada, Josefina de seu nome(...)”; “(...) fadas brancas (...)”; “(...) chefe das fadas (...)”; “(...) o Dragão da Caverna de Fogo(...)”
	Tempo:	"No dia em que o Dragão da Caverna de Fogo (...)”
	Espaço:	“(...) no país das fadas brancas (...)”
Desenvolvimento:	Problema:	“(...) as outras fadas não gostavam dela por ser negra (...)”; “No dia em que o Dragão da Caverna de Fogo entrou sorrateiro no país das fadas e, depois de tapar o sol, se preparou para as devorar (...)”
	Peripécia:	“(...) a fada negra foi a única que teve a coragem para se elevar no ar e lhe fazer frente com a sua varinha mágica (...)”
Conclusão:	Resolução:	"(...) dizendo as palavras secretas que todas as fadas guardam na sua memória para as situações de perigo, fazê-lo vacilar e, por fim, cair para o lado (...)” “(...) o dragão deixou de aterrorizar as fadas e não houve uma só que não reconhecesse a coragem da sua companheira negra.



“FADA NEGRA, FADA BRANCA

José Jorge Letria

PERGUNTA 1

“no país das fadas brancas.”

Não participante

“Uma fada, Josefina”

PERGUNTA 2

A Josefina era uma fada diferente das outras, por ser negra, quando as outras todas eram brancas.

PERGUNTA 3

Josefina, quando coloca esta pergunta, dirige-se à chefe das fadas.

Josefina coloca esta pergunta, porque queria saber porque motivo as outras fadas não gostavam dela, se a única diferença entre elas era a cor.

PERGUNTA 4

“Havia sempre um jogo, um voo noturno, uma festa no bosque em que não queriam que ela participasse (...).”

PERGUNTA 5

1º entrou no país das fadas para as devorar.

2º foi desafiado por Josefina, que lhe disse palavras secretas.

3º ficou tonta e vacilou.

4º caiu atordoado e sem labaredas nas narinas.

5º foi amarrado pelas fadas.

6º foi levado para um local onde não voltasse a atacar ninguém.

Planificações de Português

2ª feira – 1ª sessão de 100 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Estrutura da narrativa: - Elemento de abertura; - Personagens; - Espaço; - Tempo; - Ação: - Problema; - Peripécias; - Resolução;	1. Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo.	Os alunos entram e sentam-se nos seus lugares, preparando o material. É redigida a lição e o sumário no quadro: “Exercício de escrita”.	5	Quadro Manual Folhas pautadas Planificação do texto	1.1. Identifica os elementos estruturais da narrativa: situação inicial, desenvolvimento da ação e conclusão. 1.2. Nomeia os aspetos elementares da narrativa no texto (personagens, espaço, tempo, problema, peripécias e resolução). 2.1. Mobiliza os elementos definidos em grande grupo referentes à	Produções dos alunos. Grelhas de registo de participação.
	2. Elaborar um texto narrativo, respeitando as características do género textual.	Inicia-se o trabalho com uma revisão dos principais elementos da narrativa, estudados anteriormente. É lembrado que, dada a importância destes aspetos na construção de produções deste género textual, os mesmos servem de base para a planificação de textos.	5			
	3. Participar nas partilhas e discussões em grande grupo.	Para a atividade da presente sessão, são lançados três dados, nos quais se podem observar diferentes gravuras que representam personagens, espaços e tempo. De acordo com os resultados obtidos, são listadas as ideias de base para as histórias a redigir, sendo pedido aos alunos que, com base neste ponto de partida, definam, individualmente na folha de registo, qual serão o problema, as peripécias e a resolução da história.	10			

		<p>Após preencherem a planificação do texto, os alunos procedem à redação da narrativa, com base na mesma. Após terminarem o texto, os discentes podem ilustrar as suas produções.</p> <p>Os alunos que terminam antes do toque, procedem à leitura do texto da página 111 e 112 do manual: “A rapariguinha e os fósforos” de Hans Christian Andersen.</p> <p>Terminada a atividade, os alunos arrumam o material e saem da sala.</p>	70		<p>personagem, ao tempo e ao espaço.</p> <p>2.2. Cria um problema, peripécias e uma resolução.</p> <p>2.3. Estrutura o texto de modo coeso e segundo uma progressão lógica.</p> <p>3.1. Respeita as regras de interação discursiva.</p> <p>3.2. Participa ativamente na discussão.</p>	
--	--	---	----	--	--	--

Situação inicial:	Personagens:	
	Tempo:	
	Espaço:	
Desenvolvimento:	Problema:	
	Aventuras para tentar resolver	
Conclusão:	Resolução:	

3ª feira (A)/ 4ª feira (B) – 2ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Estrutura da narrativa: - Elemento de abertura; - Personagens; - Espaço; - Tempo; - Ação; - Problema; - Peripécias; - Resolução;	1. Realizar leitura em voz alta. 2. Interpretar o texto em função do género literário. 3. Participar nas partilhas e discussões em pequeno grupo.	Os alunos entram e sentam-se nos seus lugares, preparando o material. É redigida a lição e o sumário no quadro: “A rapariguinha e os fósforos - leitura e interpretação”.	5	Quadro Manual	1.1. Lê de forma audível e clara.	Tabela de participação.
		A aula tem início com um diálogo sobre o trabalho desenvolvido na sessão anterior. Posteriormente apresenta-se a tarefa para a presente sessão, sendo esta a leitura e compreensão do texto “A rapariguinha e os fósforos” de Hans Christian Andersen, nas páginas 111 a 114 do manual.	5		1.2. Profere as palavras com a dicção correta. 1.3. Confere entoação ao texto.	
		É realizada uma leitura em voz alta e, posteriormente, esclarecem-se as possíveis dúvidas relativas ao significado dos termos mobilizados no texto.	10		2.1. Explicita a ideia central do texto. 2.2. Extrai informação adequada do texto para responder às questões.	
		É indicado aos alunos que devem atentar aos conteúdos dos enunciados e só se não os compreenderem é que devem pedir ajuda. O trabalho é realizado a pares, de acordo com as regras estabelecidas para o trabalho em grupo.	15		3.1. Respeita as regras de interação discursiva. 3.2. Cooperar com o colega na realização do trabalho.	
		Quando os pares terminarem o trabalho, realiza-se a correção dos exercícios de compreensão do texto.	10			

		Terminada a atividade, os alunos arrumam o material e saem da sala.				
--	--	---	--	--	--	--

No dia da véspera de um novo ano, uma menina, pobre e indevidamente vestida, vendia na rua um punhado de fósforos. Esperava que a troco destes, pudesse receber moedas, para entregar ao seu austero pai. A baixa procura estava a afetar o seu negócio, contudo, não querendo ceder, a menina persistiu na sua tarefa, mas o seu corpo foi sucumbindo cada vez mais às baixas temperaturas.

Decidiu, então, acender um dos fósforos na esperança de se aquecer. Com a luz do primeiro, foi aquecida por um belo fogão, que irradiava uma chama quente, porém esta apagou-se e a menina regressou à fria rua. Com o segundo, pôde ver uma bela e completa ceia, parecia tão real que o ganso saltou da mesa até chegar junto dela. Contudo, também este se apagou. Com o terceiro, pode vislumbrar a mais majestosa e iluminada árvore de Natal, até esta se desapareceu. Ao regressar à sua triste realidade, observando uma estrela cadente, a menina recordou a sua amorosa avó. Decidiu acender mais um dos seus preciosos fósforos e clamar para que a sua avó a levasse consigo. O seu desejo foi ouvido e juntas voaram para tão alto, até onde nenhum mal foi capaz de as atingir.

A menina morreu, com um sorriso no rosto, junto dos seus fósforos queimados, começando o ano acompanhada pela sua querida avó.

5ª feira - 3ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Estrutura da narrativa: - Elemento de abertura; - Personagens; - Espaço; - Tempo; - Ação: - Problema; - Peripécias; - Resolução; - Pontuação - Correção ortográfica - Coesão - Coerência - Parágrafos	1. Analisar a estrutura de um texto narrativo. 2. Elaborar um texto narrativo, respeitando as características do género textual. 3. Participar nas partilhas e discussões em grande grupo.	Os alunos entram e sentam-se nos seus lugares, preparando o material. É redigida a lição e o sumário no quadro: “Exercício de melhoramento de texto.”	5	Quadro Computador Projetor Texto em análise	1.1. Identifica os elementos principais da narrativa. 1.2. Mencionar os aspetos positivos e negativos da produção. 1.3. Apresenta propostas de alteração, justificando-as. 2.1. Utiliza corretamente a pontuação. 2.2. Demarca os parágrafos, dividindo-os segundo	Tabela de participação. Produção dos alunos
		Explicita-se, que na presente sessão, os alunos irão assumir o papel de professores e proceder à correção e melhoramento de um texto elaborado por um dos elementos da turma, na aula de segunda-feira (pré-selecionado pelas estagiárias).	5			
		Num primeiro momento distribuem-se folhas em que do lado esquerdo apresentam a proposta da narrativa e do lado direito um espaço em branco, no qual os pares de trabalho devem redigir as suas propostas de alteração. Os discentes devem atentar à presença dos elementos principais da narrativa, à ideia central do texto, se as frases e a progressão de ideias fazem sentido, erros ortográficos, mobilização de recursos expressivos e aspetos formais (título e parágrafos). As possíveis mudanças devem surgir com base nestes aspetos, acompanhados, também, de uma justificação.	15			

<p>- Conectores - Concordância</p>		<p>Após o momento de diálogo e sugestão a pares, projeta-se o texto, transcrito no computador, e com base nas sugestões dos alunos, são negociadas as alterações.</p> <p>Terminada a revisão, é pedida a intervenção dos discentes para a leitura em voz alta do texto. Analisando o resultado, é pedido que os alunos realizem uma apreciação oral, comparando o produto inicial com o final.</p> <p>Com a conclusão da tarefa, os alunos arrumam o material e saem da aula.</p>	<p>20</p> <p>5</p>		<p>as ideias principais que incluem.</p> <p>2.2. Escreve de acordo com a correção ortográfica.</p> <p>2.3. Respeita a estrutura da narrativa.</p> <p>2.4. Estrutura um texto coerente e coeso.</p> <p>3.1. Respeita as regras de interação discursiva.</p> <p>3.2. Responde corretamente às questões colocadas.</p>	
--	--	---	--------------------	--	---	--

Anexo J. Exemplos de laboratórios gramaticais

Laboratório gramatical



1. Lê os poemas que se seguem.

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas, Vinícius de Moraes

Pensei muito: como é que
apareceu um tigre na rua?

pensei pensei

pensei pensei

pensei pensei,

pensei pensei

soprou o vento neste
momento, e esqueci o
pensamento.

Por isso continuo sem saber
como é que na rua terá
aparecido um tigre.

O tigre na rua, editora Bruaá

Pêssegos, peras, laranjas,
Morangos, cerejas, figos,
Maças, melão, melancia,
Ó música dos meus sentidos,
Pura delícia da língua;
Deixai-me agora falar
Do fruto que me fascina,
Pelo sabor, pela cor,
Pelo aroma das sílabas,
Tangerina, tangerina.

Eugénio de Andrade, Frutos



1.1. Identifica as diferenças entre os três poemas e regista-as.



Vamos descobrir e analisar estas diferenças!



2. Lê este excerto da obra “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner.

“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.

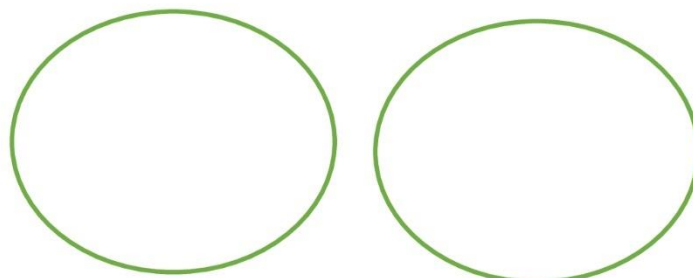
E voaram as duas por cima de planícies, lagos e montanhas. Até chegarem a um país onde havia uma grande floresta.

- 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.”

2.1 Faz um levantamento das palavras que se referem a espaços ou locais e preenche a seguinte lista. Coloca as palavras pela ordem de surgimento no texto, como no exemplo:

<ul style="list-style-type: none">• Campos• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____
--

2.2. Agrupa as palavras da lista anterior, de acordo com a frase em que surgem no texto original.



2.3. Selecciona a palavra que poderia ser acrescentada à frase original do texto sem alterar o seu sentido. Lê a frase com as três opções antes de decidires a tua resposta.

Cavalos

Rios

Livros

“E voaram as duas por cima de planícies, lagos, _____ e montanhas.”

2.4. Justifica a tua escolha, referindo o que te levou a seleccionar essa palavra. (porque falam do mesmo “universo” de coisas, são todas referentes a locais – para sistematizar que mantêm uma relação entre si – ideias para as estagiárias, serão apagadas).





Sistematiza: estas palavras mantêm _____.

3. Lê com atenção os dois parágrafos que se seguem e sublinha as diferenças que encontrares.

A. 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.

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

3.1. Compara a leitura que realizas dos dois parágrafos.

3.1.1. A informação presente em ambos os parágrafos é a mesma?

SIM NÃO

3.1.2. Consegues distinguir alguma diferença entre a fluência de leitura dos parágrafos?

SIM NÃO



3.1.3. Porquê? Justifica a tua resposta anterior.

3.3. Justifica a escolha do autor pelo uso da vírgula em vez da palavra “e”. (se tivermos várias informações separadas por vírgula evitamos repetir tantas vezes o “e” o que torna a leitura mais fluente – exemplos de respostas – para as estagiárias)





Sistematiza: Adição de informação com palavras que mantêm relação entre si e estão separadas por _____. A este recurso expressivo chamamos **Enumeração**.

4. Consegues encontrar outro caso destes? Analisa as linhas 8 a 10 do texto inicial e transcreve a enumeração.



4.1. Confirma a tua aposta com os requisitos que já aprendeste. Coloca um X nas características que descrevem o recurso expressivo da enumeração.

As palavras...

___ Mantêm relação entre si.

___ Adicionam informação à frase.

___ Estão separadas por vírgulas.



Enumeração – Adição de informação construída com palavras que mantêm relação entre si e estão separadas por vírgulas. Este recurso expressivo é utilizado para intensificar uma ideia.

5. Lê atentamente o seguinte parágrafo da mesma obra e sublinha os adjetivos que encontrares.

“À noite, quando todos dormiam, Oriana ia para os prados dançar com as outras fadas. Ou então voava sozinha por cima da floresta e, abrindo as suas asas, ficava parada, suspensa no ar entre a terra e o céu. À roda da floresta havia campos e montanhas adormecidos e cheios de silêncio. Ao longe viam-se as luzes de uma cidade debruçada sobre o seu rio. De dia e vista de perto a cidade era escura, feia e triste. Mas à noite a cidade brilhava cheia de luzes verdes, roxas, amarelas, azuis, vermelhas e lilases, como se nela houvesse uma festa.”



5.1. Transcreve apenas as frases que contêm uma enumeração de adjetivos.

6. Analisa cada uma das frases e confirma se estão presentes alguns dos seguintes requisitos. Assinala-os com um X.

As palavras...

Mantêm relação entre si.

Adicionam informação à frase.

Estão separadas por vírgulas.



7. De acordo com a informação que leste, desenha a cidade que é descrita, tendo em conta os dois momentos do dia referidos.



7.1. Preenche os espaços com as palavras que te permitiram compreender o aspeto da cidade de dia e de noite.

Cidade durante do dia:

Cidade durante a noite:

7.2. De que forma estas palavras contribuíram para a elaboração do teu desenho? Justifica a decisão do autor no uso de adjetivos para descrever a cidade.





Sistematiza: Uma enumeração de adjetivos chama-se **adjetivação**. Este recurso expressivo permite acrescentar informação com palavras que mantêm uma relação entre si, estão separadas por vírgulas e pertencem à _____.

A **adjetivação** permite _____, com maior detalhe, o objeto que está a ser observado.

8. Lê o próximo parágrafo e sublinha, com cores diferentes, as palavras que se repetem duas ou mais vezes na mesma frase.

“Passou um verão, passou um outono, passou um inverno. E chegou a primavera. E certa manhã de abril, Oriana acordou ainda mais cedo do que o costume.

(...)

E foi pela floresta fora dançando e dizendo bom-dia às coisas. Primeiro acordaram as árvores, depois os galos, depois os pássaros, depois as flores, depois os coelhos, depois os veados e as raposas. A seguir, começaram a acordar os homens. Então Oriana foi visitar a velha.

Era uma velha muito velha que vivia numa casa velhíssima. E dentro da casa só havia trapos, moveis partidos e loiça rachada. Oriana espreitou pela janela que não tinha vidro. A velha estava a arrumar a casa e enquanto trabalhava falava sozinha, dizendo:

- Que negra vida, que negra vida! Estou tão velha como o tempo e ainda preciso de trabalhar. E não tenho nem filho nem filha que me ajude. Se não fossem as fadas que seria de mim?"

8.1. Regista quantas vezes se repetem as seguintes palavras:

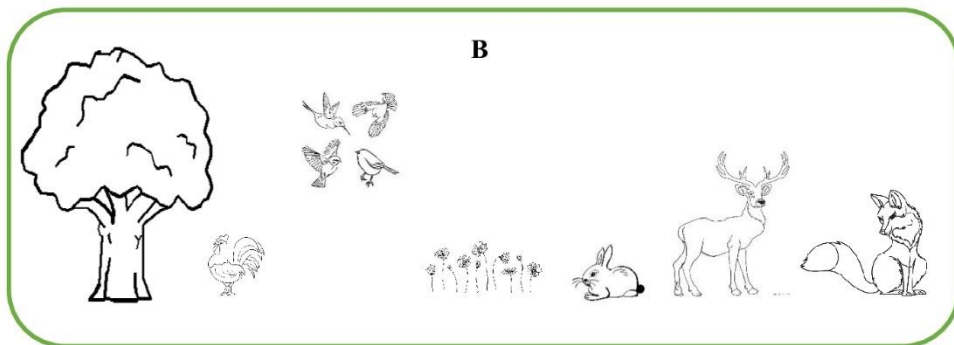
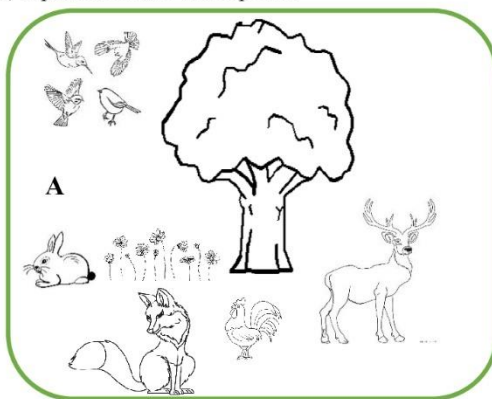
Passou ___ Depois ___ Negra ___ Velha ___



Sistematiza: Este recurso expressivo consiste na _____ numa frase.

9. Atenta na seguinte frase e circunda a imagem que melhor a ilustra:

“Primeiro acordaram as árvores, depois os galos, depois os pássaros, depois as flores, depois os coelhos, depois os veados e as raposas.”



9.1. Justifica a tua escolha.



10. Analisa a fala da velha e descreve como imaginas que era a sua vida.



“- Que negra vida, que negra vida!”

10.1. Copia a expressão que descreve a vida da velha e te ajudou a perceber as suas características. _____

11. Refere qual a relevância de ser referida duas vezes a mesma palavra (“negra”) para caracterizar a vida da velha.

___ Para acentuar a ideia de que é uma vida complicada.

___ Porque a personagem é velha e repete as palavras.

___ Porque foi um engano na escrita.

Sistematiza: a **repetição** consiste no uso repetido de palavras ou grupos de palavras numa frase, com o intuito de _____ ou uma intenção.

12. Determina o recurso expressivo em evidência nos poemas que leste no início deste laboratório gramatical e nomeia-os na linha que se encontra junto dos mesmos.

Nome: _____ n.º: _____

Nome: _____ n.º: _____

Data: _____

Como é que a palavra “como” permite aproximar duas realidades?

1. Identifica as características comuns entre um Gigante e um prédio e regista-as na lista.



Semelhanças:

—

—

—



- 1.1. Elabora uma frase em que descrevas o Gigante com o auxílio das características que este tem em comum com um prédio.

2. Lê com atenção a frase que se segue.

“Mas à noite a cidade brilhava cheia de luzes verdes, roxas, amarelas, azuis, vermelhas e lilases, como se nela houvesse uma festa”.

- 2.1. Para além da adjetivação que estudaste anteriormente, que expressão te pode ajudar a descrever a cidade durante a noite? Transcreve-a.

- 2.2. Tendo em conta a frase que leste, descreve o que há de semelhante entre uma festa e uma cidade iluminada com várias cores?

- 2.3. Selecciona a ideia transmitida pela frase original: A cidade brilhante e cheia de luzes é parecida...

a uma festa; a um ambiente escuro e triste; à cidade durante o dia

Aprendi que...

Este recurso expressivo relaciona duas realidades distintas pelas suas características comuns.

3. Lê o parágrafo seguinte e sublinha a parte que foi alterada tendo em conta o parágrafo inicial.

“Mas à noite a cidade brilhava cheia de luzes verdes, roxas, amarelas, azuis, vermelhas e lilases, tal como um inverno chuvoso.”

- 3.1. De que forma esta mudança afeta a tua visão sobre a cidade durante a noite?

- 3.2. Completa o excerto, com uma expressão ou palavra que mantenha a ideia da frase original.

Mas à noite a cidade brilhava cheia de luzes verdes, roxas, amarelas, azuis, vermelhas e lilases, como _____.

Aprendi que...

A comparação é um recurso expressivo que relaciona duas realidades diferentes pelas suas características comuns, aproximando-as.

4. Analisa as comparações que se seguem e rodeia a palavra ou conjunto de palavras que ligam as realidades distintas em cada frase:

- \ As flores cheiram bem como perfume.
Esta pulseira é brilhante tal como uma bola de espelhos.
O chocolate é duro assim como o ferro.
Essa borboleta é colorida à semelhança de um arco-íris.

5. Realiza, novamente, o exercício 1.1. do laboratório.

Aprendi que...

A comparação relaciona duas realidades diferentes pelas suas características comuns, aproximando-as.

Para construir essa ligação são utilizadas expressões como: “tal como”, “assim como”, “como” e “à semelhança de”.

Ex.: À noite a cidade brilhava como se nela houvesse uma festa.

“Como é que as árvores acordam?”

1. Ilustra uma das seguintes frases, de modo a representar o que nelas é afirmado.

- A árvore fez uma vénia ao Rei Vento.
- A cadeira bebeu o chá descansadamente.

1.1. Compara as frases que se seguem e seleciona com um X a que te parece mais provável de acontecer, na vida real:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> A árvore fez uma vénia ao Rei Vento. | <input type="checkbox"/> A cadeira bebeu o chá descansadamente. |
| <input type="checkbox"/> A dama fez uma vénia ao Rei D. Henrique. | <input type="checkbox"/> A D. Ana bebeu o chá descansadamente. |

1.1.1. Justifica a tua resposta.

1.2. As duas frases que não selecionaste fariam sentido em algum destes contextos? (marca com um X a opção)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> numa história. | <input type="checkbox"/> num manual de ciências. |
| <input type="checkbox"/> numa notícia. | <input type="checkbox"/> no rótulo de um produto. |

1.2.1. Justifica a tua escolha.

Aprenderi que...

A personificação consiste na atribuição de propriedades humanas a nomes que se referem a seres inanimados ou não humanos.

Ex.: A árvore fez uma vénia ao Rei Vento

2. Analisa os excertos e sublinha as frases nas quais identificas comparações e personificações, tendo em conta a definição destes recursos expressivos.

Excerto 1

“À noite, quando todos dormiam, Oriana ia para os prados dançar com as outras fadas. Ou então voava sozinha por cima da floresta e, abrindo as suas asas, ficava parada, suspensa no ar entre a terra e o céu. À roda da floresta havia campos e montanhas adormecidos e cheios de silêncio. Ao longe viam-se as luzes de uma cidade debruçada sobre o seu rio. De dia e vista de perto a cidade era escura, feia e triste. Mas à noite a cidade brilhava cheia de luzes verdes, roxas, amarelas, azuis, vermelhas e lilases, como se nela houvesse uma festa.”

Excerto 2

“E foi pela floresta fora dançando e dizendo bom-dia às coisas. Primeiro acordaram as árvores, depois os galos, depois os pássaros, depois as flores, depois os coelhos, depois os veados e as raposas. A seguir, começaram a acordar os homens. Então Oriana foi visitar a velha.

(...)

- Que negra vida, que negra vida! Estou tão velha como o tempo e ainda preciso de trabalhar. E não tenho nem filho nem filha que me ajude. Se não fossem as fadas que seria de mim?”

Nome: _____ n.º: _____

Nome: _____ n.º: _____

Data: _____

Quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?

Recorda

- As palavras nas frases estão combinadas umas com as outras e formam dois grandes grupos – o nominal e o verbal.
- No grupo nominal, a palavra principal pode ser um nome ou um pronome.
- No grupo verbal, a palavra principal é um verbo que pode estar acompanhado por outros grupos de palavras.

1. Divide as frases que se seguem em dois grupos, nominal e verbal, colocando-os dentro de caixas, como no exemplo.

a. Os concorrentes cantaram muito bem.	
Os concorrentes	cantaram muito bem.

b. O António visitou os primos.	d. Os bebés adormeceram.
c. As crianças construíram uma casa de cartão.	e. A Marta aprendeu a tabuada.

2. Repara que, para encontrarmos as duas partes mais importantes da frase, podemos fazer perguntas à frase: **Os concorrentes cantaram muito bem.**

Pergunta: Quem é que cantou muito bem?
Resposta: Os concorrentes
Pergunta: O que é que os concorrentes fizeram?
Resposta: cantaram muito bem.

2.1. Faz este teste com as outras frases para ver se as dividiste corretamente.

2.2. Verifica se podes substituir o grupo nominal das caixas **A** por um dos seguintes

pronomes pessoais: ele, ela, eles, elas.

A	Pronomes pessoais	B
a. Os concorrentes		cantaram muito bem.
b. O António		visitou os primos.
c. As crianças		construíram uma casa de cartão.
d. Os bebés		adormeceram.
e. A Marta		aprendeu a tabuada.

2.3. E nas caixas **B**, os grupos verbais podem ser substituídos por pronomes?

Aprendi que...

Ao contrário dos grupos verbais, os grupos nominais podem ser substituídos por pronomes pessoais.

3. Faz as combinações possíveis entre os grupos nominais e verbais, como no exemplo.

a. Os concorrentes	a. 1 / 3 / 4	1. cantaram muito bem.
b. O António		2. visitou os primos.
c. As crianças		3. construíram uma casa de cartão.
d. Os bebés		4. adormeceram.
e. A Marta		5. aprendeu a tabuada.

4. Repara que a frase fica incorreta se disseres *O António cantaram muito bem. Isto acontece porque (completa a tabela):

O grupo nominal está	O verbo está	O verbo devia estar
na 3. ^a pessoa no singular.	na _____ pessoa no _____.	na _____ pessoa no _____.

- 4.1. Reescreve corretamente a frase.

- 4.2. Completa a frase que se segue.

Para as frases estarem corretas, o grupo nominal tem de concordar com o

_____ em _____ e em _____.

Aprendi que...

O **grupo nominal** que concorda com o verbo em pessoa e número tem a função sintática de sujeito.

O **grupo verbal** tem a função sintática de predicado.

Treina

5. Combina, ligando com setas, os grupos das duas colunas e forma frases corretas.

Tu	passámos as férias na praia.
A minha casa	jogam à bola.
Eu	está pintada de verde.
Nós	gosto do Natal.
Os rapazes da minha rua	ofereceste-me um caderno novo.

Repara que:

No exercício anterior, alguns sujeitos têm apenas uma palavra (tu, eu, nós) e outros têm várias (a minha casa, os rapazes da minha rua).

Aprendi que...

Quando o sujeito tem muitas palavras e não sabes se todas elas desempenham esta função sintática, experimenta substituí-las pelos pronomes pessoais ele, ela, eles, elas.

Exemplo: Os rapazes da sala 3 da escola n.º 2 estão doentes.
Eles estão doentes.

6. Identifica o sujeito e o predicado nas frases seguintes:

	Sujeito	Predicado
a. Os meninos da escola n.º 3 fizeram um passeio na serra.		
b. A minha mala verde está guardada no roupeiro.		
c. A professora leva livros ilustrados para as aulas.		
d. As regras da gramática são fáceis de entender.		
e. O gato do António chama-se Jeremias.		

Aprendi que...

- O grupo nominal que concorda com o verbo tem a função sintática de sujeito.
- O grupo verbal tem a função sintática de predicado.
- O sujeito pode ser substituído pelos pronomes pessoais ele, ela, eles, elas.

Nome: _____ n.º: _____

Nome: _____ n.º: _____

Data: _____

O sujeito é sempre igual?

Recorda

- O sujeito é um grupo nominal (que pode ser formado apenas por um pronome) que concorda com o verbo em pessoa e número.

1. Lê as seguintes frases:

Coluna A	Coluna B
a. Eu chorei.	a. Eu e a Marta chorámos.
b. Tu choraste.	b. Eu e tu chorámos.
c. A Rita chorou.	c. A Rita e a Ana choraram.
d. Nós chorámos.	d. Eu, tu e a Rita chorámos.
e. Eles choraram.	e. O João e o Pedro choraram.

1.1. Sublinha o sujeito e o predicado em cada frase.

1.2. Quantos grupos nominais há em cada sujeito da **coluna A**? _____

1.3. E na **coluna B**? _____

1.4. Os grupos nominais da **coluna B** estão ligados (coordenados) por um “e” ou por uma _____.

1.5. Os sujeitos da **coluna A** umas vezes contêm nomes, outras, _____.

1.6. Os sujeitos da **coluna B** contêm (complete como no exemplo):

Frase a.	Um pronome e um nome (exemplo)
Frase b.	
Frase c.	
Frase d.	
Frase e.	

Aprenda que...

O **sujeito** pode ter:

- apenas um grupo nominal (**sujeito simples**);

(A Maria está cansada / Eles estão cansados).

- mais do que um grupo nominal (**sujeito composto**);

(A Maria e o Pedro estão cansados / Eu e tu estamos cansados / Eu, tu e a Maria estamos cansados.

Os grupos nominais podem estar ligados (coordenados) pela palavra “e” ou por vírgulas.

Treina

2. Transforma os sujeitos simples das seguintes frases em sujeitos compostos com, pelo menos, três grupos nominais e reescreve as frases, como no exemplo:

Sujeito simples	Sujeito composto
Eles visitaram a família.	A Rita, a Sara e o Pedro visitaram a Maria.
Nós aprendemos inglês.	
As aulas de ginástica são às quintas-feiras.	
O João viu um filme de animação.	
Os cadernos estão guardados no sótão.	

Anexo K. Planificações de História e Geografia de Portugal

1.ª Semana de Intervenção

1ª Sessão de 50 minutos

Tabela 12

Planificação das sessões da 1.ª semana de intervenção de HGP

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Primeiros povos: Romanos Visigodos Suevos Muçulmanos Reconquista Cristã	1. Participar nos momentos de partilha e discussão em grande grupo.	Os alunos entram e tomam os seus lugares. É redigida a lição e o respetivo sumário “Correção dos exercícios. Recapitulação dos conteúdos abordados no 1.º semestre”	10	Manual Quadro e caneta Caderno	1.1. Respeita as regras de interação discursiva.	Registo de notas de campo. Tabela de participação.
	2. Ordenar cronologicamente os acontecimentos referentes à ocupação da Península Ibérica.	Correção dos exercícios atribuídos antes do final do 1.º semestre, em grande grupo e oralmente. (5.º A – tabela sobre a herança muçulmana, 5.º B – manual página 79 exercícios 2 e 3).	15	Friso cronológico (oferecido pela editora)	1.2. Responde corretamente às questões colocadas.	
		Construção de um friso cronológico com os principais acontecimentos, referentes aos primeiros povos e à ocupação muçulmana. É pedido que os alunos recordem os conteúdos que abordaram ao longo do semestre e que os mencionem por ordem de acontecimento. No quadro estão redigidas algumas datas e nomes, que servem de base para a intervenção dos alunos:	15		2.1. Identifica os vários povos que ocuparam a PI. 2.2. Menciona os momentos mais relevantes no processo de ocupação dos primeiros povos.	

		<ul style="list-style-type: none"> - 218 a. C (chegada dos Romanos à Península Ibérica) - Assassinato de Viriato (139 a. C.) - Domínio da Península Ibérica pelos Romanos (19 a. C.) - 0 (Nascimento de Jesus Cristo) - Liberdade de Culto (313) - Invasão da Península Ibérica pelo povo suevo (409) - 414 (Tomada da Península Ibérica pelos visigodos) - 585 (Prevalhecimento do povo visigodo sobre o suevo) - 711 (Invasão da Península Ibérica pelo povo muçulmano) - Reconquista Cristã (722) <p>É apresentado um friso, já completo, para se localizar temporalmente a Reconquista Cristã e a Formação de Portugal.</p>	5		2.3. Organiza os acontecimentos por ordem cronológica.	
--	--	---	---	--	--	--

2ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Reconquista Cristã: Motivações – expansão território e propagação da fé Cristã Fronteiras Naturais – rios, acidentes naturais Muralhas Castelos Torres	1. Identificar as características gerais da Reconquista Cristã da Península Ibérica. 2. Analisar fontes geográficas. 3. Respeitar as regras de interação discursiva.	Os alunos entram e tomam os seus lugares. É redigida a lição e o respetivo sumário “Introdução à Reconquista Cristã”. Visualiza-se um vídeo do manual digital – Animação “Reconquista Cristã” e questiona-se os alunos acerca do contexto inicial que conduziu ao movimento de resistência. (Pretende-se que os alunos tentam colocar-se na situação tanto do povo muçulmano como cristão e proponham as razões que conduziram a este conflito e as possíveis consequência que advieram do mesmo) “Quais os motivos que conduziram à ocupação muçulmana?” “Que motivações os cristãos tinham para recuperarem o seu território?” A estagiária apresenta e regista no quadro as razões que conduziram à reconquista Cristã. As mesmas são analisadas à luz da definição de conflito bélico (guerra) que se confere como o principal “motor” para a recuperação do território. Estas são posteriormente transcritas para os cadernos diários.	10 5 10	Manual Projetos Animação “Reconquista Cristã”	1.1. Nomeia aspetos como: - o sentido do movimento da reconquista; - importância dos acidentes naturais na preservação do território conquistado; - função das construções para proteção do território. 2.1. Recolhe a informação a partir das fontes. 2.2. Mobiliza a informação para responder	Registo de notas de campo.

		<p>Analisam-se os mapas da figura 4 da página 84 (simultaneamente projetado do quadro), para explicitar o uso das fronteiras naturais, a importância da fortificação das cidades e construção de castelo, para o avanço do movimento de tomada de território. São projetados alguns exemplos de muralhas muçulmanas e cristãs, como também de castelos construídos nesta época.</p>	10		<p>corretamente às questões colocadas.</p> <p>3.1. Respeita a tomada de turno.</p> <p>3.2. Participa segundo as regras estabelecidas na sala de aula.</p>	
			10			
			5			

3ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Reconquista Cristã	1. Identificar as características gerais da Reconquista Cristã da Península Ibérica.	A turma entra, senta-se nos respetivos lugares. A lição é redigida no quadro, bem como o sumário: “Formação do Condado Portucalense”	10	Quadro e Caneta	1.1. Nomeia aspetos como:	Registo de notas de campo.
	2. Compreende o processo de formação do Condado Portucalense.	Para a contextualização e sistematização dos conteúdos anteriormente abordados, são respondidas algumas questões, oralmente e em grande grupo (página 85 do manual).	10	Manual Figura “Cruzado” Documento “O Condado Portucalense”	- o sentido do movimento da reconquista; - importância dos acidentes naturais na preservação do território conquistado;	
	3. Participar nos momentos de partilha e discussão em grande grupo.	A estagiária explicita que a Reconquista é o movimento de base para a formação de Portugal e que ambas ocorrem em simultâneo, logo a partir deste momento serão estudados estes avanços e recuos na tomada de território, com maior detalhe.	5	de Fernão Lopes Animação “O Condado Portucalense”	- função das construções para proteção do território.	
		Apresentação de uma figura representativa de um cruzado e questionamento aos alunos sobre as características que associam ao mesmo, através daquilo que é observável. A estagiária complementa informação dada pelos alunos. Focaliza-se, posteriormente, a atenção no caso de dois cruzados D. Raimundo e D. Henrique, analisando-se o papel que os seus	5		2.1. Caracteriza o papel dos cruzados na Reconquista Cristã. 2.2. Relaciona o papel de D. Afonso VI com os cruzados D. Raimundo e D. Henrique.	
			15			

		<p>matrimónios e recompensas territoriais tiveram para posterior formação do Condado da Galiza e Portucalense.</p> <p>É analisado o mapa da figura 8 da página 86, sendo reforçada a divisão das terras conquistadas em diferentes reinos à medida que a reconquista avançava.</p> <p>A estagiária solicita que um dos alunos proceda à leitura do documento de Fernão Lopes, referente ao condado Portucalense. Realiza-se uma sistematização do conteúdo do mesmo, oralmente, atendendo ao facto de que são as obrigações de D. Afonso VI de Leão que conduzem à procura da independência do Condado Portucalense.</p> <p>Para terminar, visualiza-se a animação “O Condado Portucalense” como forma de sistematização do conteúdo.</p>	5		<p>2.3. Associa as recompensas matrimoniais à divisão do território.</p> <p>3.1. Respeita as regras de interação discursiva.</p> <p>3.2. Responde corretamente às questões colocadas.</p>	
--	--	---	---	--	---	--

2.ª Semana de Intervenção

1ª sessão de 50 minutos

Tabela 13

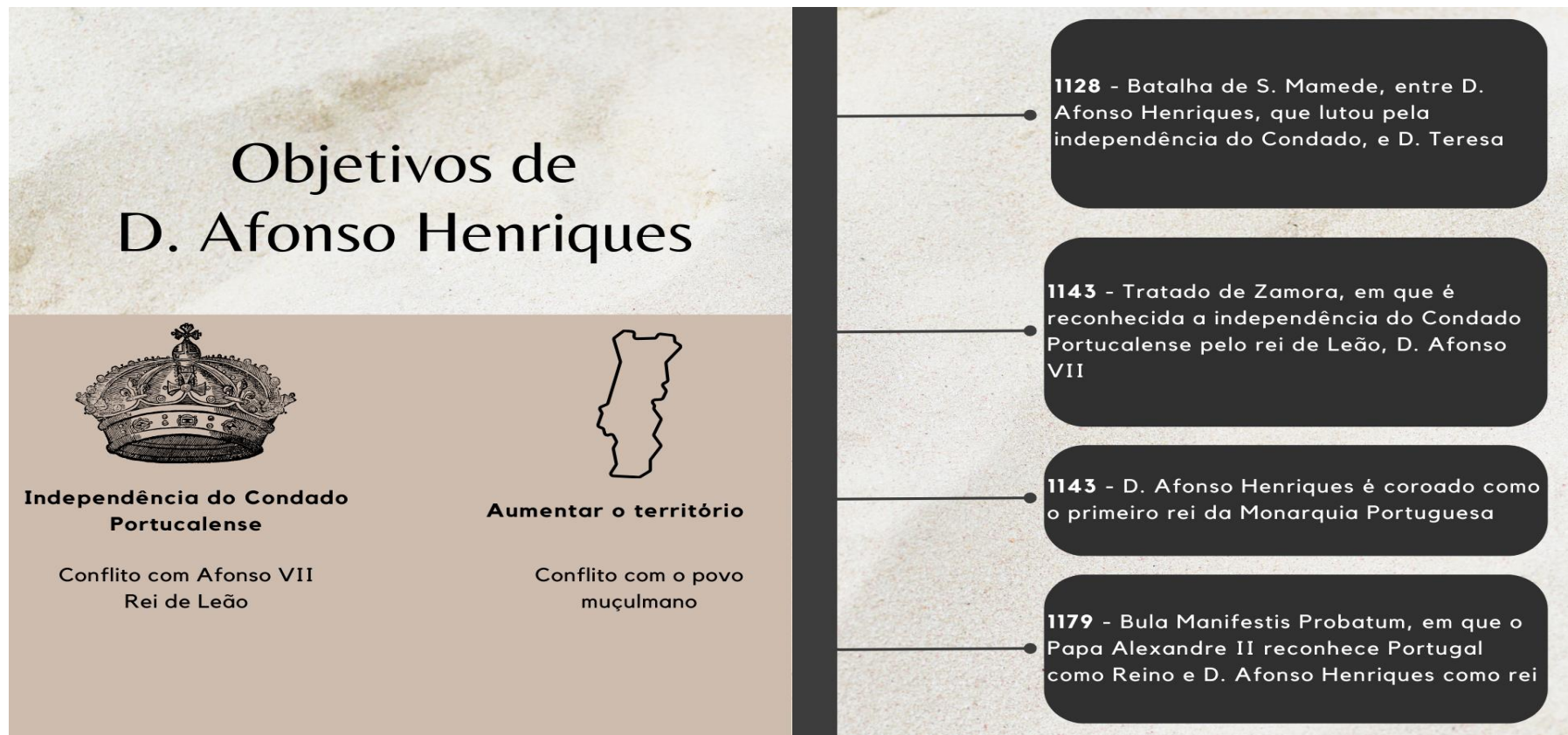
Planificação das sessões da 2.ª semana de intervenção de HGP

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Formação do Reino de Portugal: Condado Portucalense; Independência; Batalha de S. Mamede; Tratado de Zamora; Monarquia; Bula;	1. Identificar as condições que permitiram a independência do Condado Portucalense. 2. Nomear os momentos-chave para a independência do Reino de Portugal. 3. Respeitar as regras de interação discursiva.	Os alunos entram e sentam-se nos seus lugares. É redigida a lição e o respetivo sumário “Introdução à Formação do Reino de Portugal”.	5	Manual Projetor Animação “O Reino de Portugal” Fazer esquema objetivos PowerPoint com definições importantes.	1.1. Nomeia aspetos como: - condecoração de D. Afonso Henriques - as conquistas territoriais por D. Afonso Henriques. - a Batalha de S. Mamede; - o conflito com D. Afonso VII. 2.1. Descreve o Tratado de Zamora e o papel do mesmo para a independência do Condado Portucalense. 2.2. Caracteriza a Bula Manifestis e a sua relevância para o reconhecimento da independência. 3.1. Respeita a tomada de turno.	Registo de notas de campo Tabela de registo da participação.
		Introdução às figuras históricas de D. Raimundo e D. Henrique, através da análise do seu papel na Reconquista, dos seus consequentes matrimónios e recompensas territoriais, enquanto meios para posterior formação do Condado da Galiza e Portucalense.	7			
		Solicita-se que um dos alunos proceda à leitura do documento de Fernão Lopes, referente ao condado Portucalense. Realiza-se uma sistematização do conteúdo do mesmo, oralmente, atendendo ao facto de que são as obrigações de D. Afonso VI de Leão que conduzem à procura da independência do Condado Portucalense. Referência a que apesar da sua intenção, D. Henrique não é capaz de garantir a independência. Esta tarefa é posteriormente assumida pelo seu filho.	10			

		<p>Afonso VII de Leão e por D. Afonso Henriques? O que fez D. Afonso Henriques para receber o apoio da Igreja? Partilha das respostas para sistematização da informação recolhida.</p> <p>É reforçada a relevância da batalha de S. Mamede, enquanto uma luta em defesa por ideais opostos, sendo estes a base do conflito, mesmo sendo referente a dois grupos liderados por familiares com graus de parentesco muito próximos. Apresenta-se, também, um esquema relativo aos objetivos de D. Afonso Henriques e de um friso cronológico que retrata a sucessão dos acontecimentos relativos ao tratado de Zamora, à coroação de D. Afonso Henriques e à Bula de 1179.</p>	10		3.2. Participa segundo as regras estabelecidas na sala de aula.	
		<p>Realização autónoma dos exercícios da página 91 (2, 3, 4, 5) seguida de um momento de correção.</p> <p>No final da aula, os alunos arrumam o material e saem da sala.</p>	5			

Figura 3

Esquema resumo Independência Condado Portucalense



6ª feira (A) – 2ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
Reino de Portugal; Fronteira (natural e convencional); Cercos; Assalto; Tratado de Alcanizes;	<p>1. Identificar as fases de definição das fronteiras do Reino de Portugal.</p> <p>2. Nomear as estratégias de conquista de cidades.</p> <p>3. Participar nos momentos de partilha e discussão em grande grupo.</p> <p>4. Caracterizar o processo político de D. Afonso Henriques para a garantia da independência de Portugal.</p>	<p>A turma entra, senta-se nos respetivos lugares. A lição é redigida no quadro, bem como o sumário: “As fronteiras do Reino de Portugal. Exercícios de consolidação.”</p> <p>Visualização de uma animação sobre as fronteiras de Portugal e consolidação com as informações do manual. Como forma de sistematização, são respondidas oralmente as questões da página 93.</p> <p>Análise das figuras 19 e 20 como meio para comprovar o processo de conquista do território, que implicou vários avanços e recuos, com a tomada de várias cidades no decorrer da primeira dinastia.</p> <p>Análise das figuras 21, 22, 23 e 25, para exploração das estratégias utilizadas para conquista das cidades, como também das medidas políticas para definição das fronteiras convencionais.</p> <p>Desafio da semana: Depois da batalha de S. Mamede, em 1128, D. Afonso Henriques continuou a lutar pela formação de um Reino independente. Imagina que eras D. Afonso Henriques, escreve um texto e:</p> <ul style="list-style-type: none"> • descreve o que ele sentiu ao lutar contra os exércitos da sua mãe, D. Teresa, e de seu primo, Afonso VII, rei de Leão e Castela; • indica as decisões que tomavas para continuar a lutar pelo objetivo da independência do Reino de Portugal; 	<p>5</p> <p>15</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p>	<p>Quadro e Caneta Manual</p> <p>Projektor;</p> <p>Animação “Definição das Fronteiras de Portugal”</p> <p>Cartões coloridos</p>	<p>1.1. Identifica que o processo de conquista envolveu recuos e avanços, no decorrer de vários anos.</p> <p>1.2. Identifica as evoluções territoriais ao longo da 1ª monarquia.</p> <p>1.3. Caracteriza fronteiras naturais e convencionais.</p> <p>2.1. Caracteriza os conceitos de assalto e cerco.</p> <p>3.1. Respeita as regras de interação discursiva.</p> <p>3.2. Responde às questões colocadas.</p> <p>4.1. Responde às questões colocadas, respeitando a estrutura do enunciado.</p> <p>4.2. Mobiliza os conteúdos aprendidos.</p> <p>4.3. Justifica os seus pontos de vista, com clareza e lógica.</p>	<p>Registo de notas de campo.</p> <p>Tabela de registo das participações.</p>

- | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• explica se continuavas a luta de D. Afonso Henriques contra os “inimigos conhecidos” e porquê. | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Ao terminar a aula, os alunos arrumam o material e saem da sala.

3.ª Semana de Intervenção

1ª sessão de 50 minutos

Tabela 14

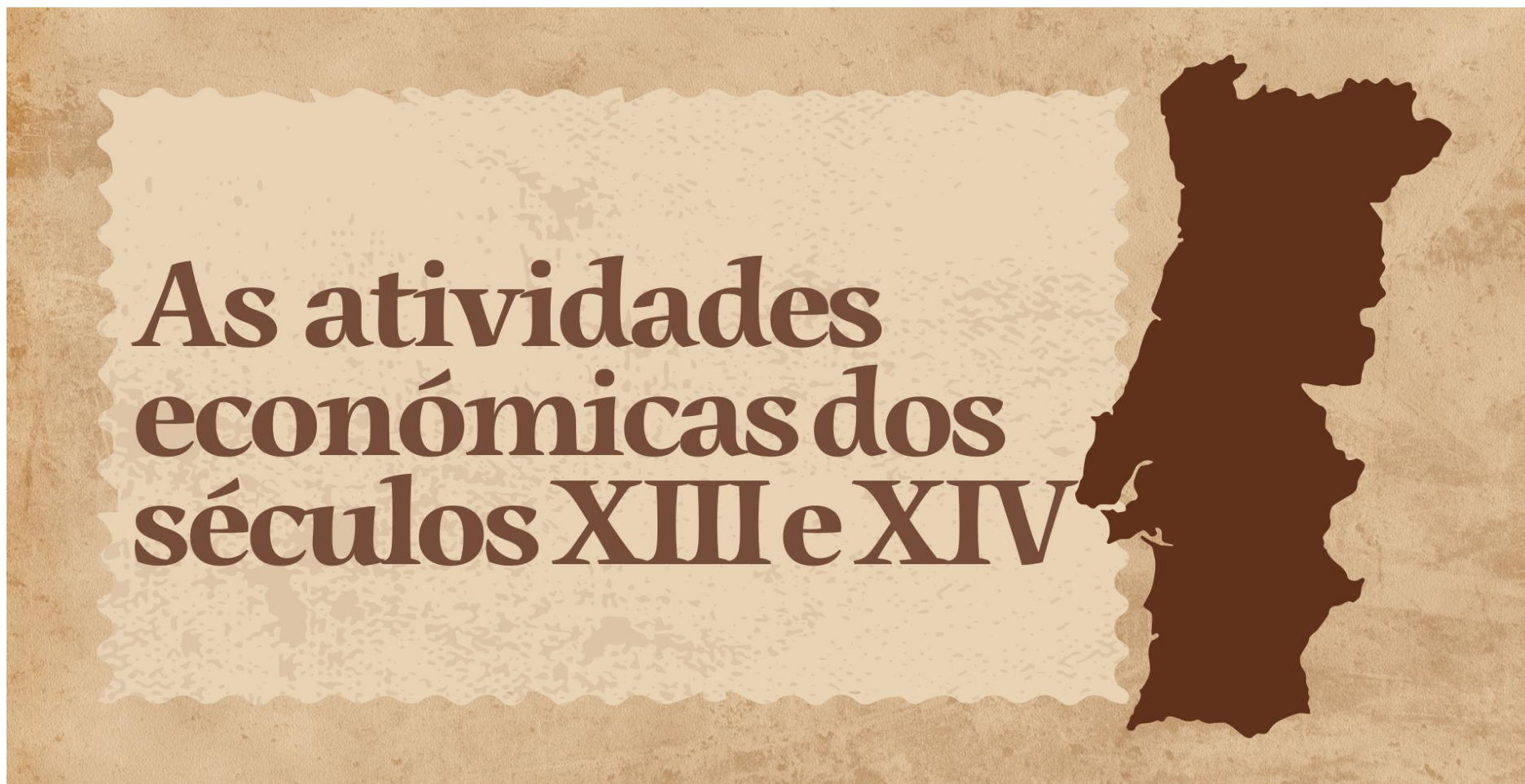
Planificação das sessões da 3.ª semana de intervenção de HGP

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Atividades Económicas do século XIII e XIV: - agricultura; - criação de gado; - pesca; - salicultura - artesanato;	1. Identificar as atividades económicas do século XIII e XIV. 2. Relacionar as características geográficas com o desenvolvimento das atividades económicas. 3. Respeitar as regras de interação discursiva.	Os alunos entram e sentam-se nos respetivos lugares. É redigida a lição no quadro, acompanhada pelo sumário: “As atividades económicas nos séculos XIII e XIV.”.	5	Quadro Projetor Manual Animação: “As atividades económicas nos séculos XIII e XIV” Mapa do relevo de Portugal	1.1. Caracteriza as diferentes atividades económicas: 1.1.1. Agricultura e criação de gado. 1.1.2. Pesca e salicultura. 1.1.3. Artesanato. 2.1. Associa os recursos naturais, enquanto matéria prima, aos produtos vendidos. 2.2. Explicita as relações entre as características físicas do território com as atividades desenvolvidas no mesmo. 3.1. Respeita a tomada de turno. 3.2. Participa segundo as regras	Grelhas de registo de participação.
		Procede-se, então, à correção do trabalho de casa, da página 95, referente ao final do subdomínio B. Para tal, é pedida a intervenção dos discentes, para que estes partilhem as suas resoluções. De acordo com a necessidade, são corrigidas as ideias que não correspondem aos conteúdos.	10			
		Segue-se, então, a visualização e exploração da animação “As principais atividades económicas”, como meio de introdução ao domínio C1. Apresenta-se o conceito de economia como sendo um conjunto de atividades desenvolvidas pelo ser humano, a fim de obter bens e serviços necessários para a satisfação das suas necessidades. Ademais, explicita-se o conceito de economia como sendo uma ciência que estuda a produção, a distribuição e o consumo de bens e serviços.	10			
		Seguidamente, apresenta-se um powerpoint com as principais atividades económicas desenvolvidas nesta época associadas aos produtos que advinham das mesmas. (consta no final desta apresentação) https://www.canva.com/design/DAF8yKiqmqY/fWhO_0qvO83idMKssTQG6Q/edit	10			

		<p>Exploração de um mapa do relevo (hipsométrico) de Portugal, a fim de relacionar as características do meio com o desenvolvimento das atividades económicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em que locais do país, associam uma presença mais relevante da pesca e salicultura? - Em que locais do território se poderiam desenvolver atividades agrícolas? Será que em todos estes eram cultivados os mesmos produtos? - Será que o artesanato se confina a uma zona do país? Que variações poderiam existir no tipo de produtos de acordo com o território? <p>São respondidas as questões que prevalecem sobre o tema e, por fim, dá-se a aula como terminada.</p>	5		estabelecidas na sala de aula.	
--	--	--	---	--	--------------------------------	--

Figura 4

Apresentação atividades económicas séculos XIII e XIV



Agricultura e criação de gado

A agricultura era a principal atividade desenvolvida nesta época, sendo praticada pela maioria da população, servindo simultaneamente como meio de subsistência. Em conjunto com a agricultura praticava-se também a pastorícia e a criação de gado.

Produziam-se: cereais, vinho, azeite, legumes, fruta, linho...

Criavam-se: ovelhas, cabras (associadas à produção de lã, leite e carne), porcos, cavalos, bois (dos quais provinham o couro e carne). Os animais de grande porte auxiliavam também nos trabalhos que exigiam muita força.

As florestas eram ambientes ricos associados à recolha de lenha e madeira, cortiça, mel e cera (colmeias).



Agricultura e criação de gado

A vida no campo era muito difícil, a simplicidade dos recursos, a quantidade e o peso do trabalho. Muitas vezes as colheitas eram fracas, por causa da seca ou instabilidade do clima. Para além disto, a terra nem sempre tinha condições para produzir, estando mal trabalhada ou mal preparada.

O clima e a pouca produção agrícola também tinham influência na pastorícia, pois os animais não tinham alimento. Para melhorar esta situação, D. Dinis mandou fertilizar as terras, secar os pântanos, ordenou a plantação de pinhais, para defesa dos campos agrícolas.





Pesca e salicultura

A pesca marítima e fluvial e a salicultura (produção de sal) eram também atividades desenvolvidas, principalmente na zona costeira. Os barcos eram pequenos e frágeis e os instrumentos de pesca eram muito simples, constituídos por redes, linhas, anzóis e armadilhas.

Pescavam-se sardinhas, moluscos (polvo), marisco (camarão), sendo também extraído o sal, Por sua vez no rio era comum pescarem-se salmões ou lampreias.

Artesanato

Nas zonas rurais, os instrumentos que eram utilizados diariamente, eram elaborados por artesãos locais. Desde o vestuário aos recursos laborais, tudo era feito à mão e com ferramentas muito simples.

A matéria prima consistia naquilo que a Natureza permitia recolher ao longo do território - vime, barro, cera, pedra, madeira, cortiça, linho, lã e peles.

Nas zonas urbanas existiam também uma grande variedade de ofícios e de mesteres. Estas pessoas eram habilitadas a trabalhar numa área artesanal: carpinteiros, pedreiros, alfaiates, sapateiros, padeiros, carniceros, ferreiros, oleiros...

Estes agrupavam-se nas cidades, em lojas ou tendas, segundo a natureza dos seus trabalhos.



2ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Atividades económicas do século XIII e XIV:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comércio; - comércio interno e externo; - feiras; - almocreves; - trocas comerciais; - exportação - importação 	<p>1. Caracterizar o comércio dos séculos XIII e XIV.</p> <p>2. Analisar fontes histórico-geográficas referente ao desenvolvimento de atividades comerciais nos séculos XIII e XIV.</p> <p>3. Respeitar as regras de interação discursiva.</p>	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares. É redigida a lição no quadro, conjuntamente com o sumário: “O Comércio no século XIII e XIV.”</p> <p>Visualiza-se uma breve animação relativa ao tema, seguida de uma exploração em grande grupo, oralmente, sobre os conteúdos mobilizados na mesma.</p> <p>Define-se o termo comércio como sendo troca de produtos por dinheiro com uma intenção lucrativa. Distingue-se comércio interno de externo, enquanto aquele que é desenvolvido no próprio país, daquele que se estabelece com países estrangeiros.</p> <p>Para o estabelecimento de cada um ocorriam feiras francas (local onde se estabeleciam trocas comerciais com isenção do pagamento de alguns impostos) ou beneficiava-se do trabalho de almocreves (comerciantes que andavam de terra em terra, transportando mercadorias em animais de carga). Com isto, procede-se à análise do mapa da figura 7, para identificação da localização das feiras, no século XIII, da sua distribuição ao longo do território. Ademais, é lido o texto 10, como forma de adicionar informação à caracterização destes espaços.</p> <p>Seguidamente, no que se refere ao comércio externo, distinguem-se os termos exportação de importação (o primeiro,</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>10</p>	<p>Quadro</p> <p>Projetor</p> <p>Manual</p>	<p>1.1. Descreve as características dos seguintes conceitos:</p> <p>1.1.1. Comércio interno.</p> <p>1.1.2. Comércio externo.</p> <p>1.1.3. Feira.</p> <p>1.1.4. Almocreve.</p> <p>1.1.5. Trocas comerciais.</p> <p>2.1. Lê corretamente o mapa, utilizando os elementos de suporte à análise.</p> <p>2.2. Interpreta a informação presente na fonte.</p> <p>2.3. Relaciona a informação presente na fonte com os conteúdos em estudo.</p> <p>3.1. Respeita a tomada de turno.</p>	<p>Grelhas de registo da participação.</p>

		<p>referente ao que é vendido pelo próprio país, o segundo o que é comprado vindo de outros países). Analisa-se, então, o mapa da figura 10, para se identificarem os países com os quais Portugal desenvolvia trocas comerciais. Realça-se, também, a importância da Bolsa de Mercadores, como um meio de proteção para os comerciantes que utilizavam o meio marítimo.</p> <p>Nomeia-se a cidade do Porto e de Lisboa, como os principais pontos de desenvolvimento comercial devido às suas características geográficas e históricas. Explora-se a planta da cidade do Porto (fig. 12) a fim de se interligar o comércio ao crescimento das cidades, com o aumento da área protegida pelas muralhas entre os dois séculos em estudo.</p> <p>Reforça-se que é nesta época que se inicia a circulação da moeda como um dos meios de troca pelos produtos e associada ao mesmo a profissão de banqueiros, como gestores deste recurso.</p>	15		3.2. Participa segundo as regras estabelecidas na sala de aula.	
		<p>Como meio de sistematização, são realizados os exercícios da página 105, em grande grupo, contando com a participação dos diferentes alunos.</p>	10			

3ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Sociedade Portuguesa dos séculos XIII e XIV:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rei - Nobreza; - Clero; - Povo - Domínios senhoriais; - Privilegiados - Não privilegiados 	<p>1. Caracterizar a sociedade portuguesa dos séculos XIII e XIV.</p> <p>2. Respeitar as regras de interação discursiva.</p>	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos seus respetivos lugares. No sumário, é descrito que no decorrer da aula se planeia estudar: “A divisão da sociedade portuguesa nos séculos XIII e XIV”.</p>	5	Quadro Manual	<p>1.1. Identifica os diferentes grupos sociais do século XIII e XIV.</p> <p>1.2. Nomeia as características que diferenciam os grupos sociais.</p> <p>1.3. Associa o conceito de privilegiado aos diferentes grupos sociais.</p>	Grelhas de registo da participação
		<p>Para a introdução do tema é explorada uma animação intitulada “A sociedade medieval”. Explora-se o tema da estratificação da sociedade, segundo características definidas, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - privilégios - direitos - deveres 	10			
		<p>Explicita-se que o processo de reconquista foi um dos meios de base para a divisão da sociedade, com a distribuição do território pelas figuras de maior poder (rei, nobreza e clero). Para tal, analisam-se as figuras 15 e 16 como representações gráficas desta organização. Com base no segundo esquema, definem-se as principais atividades de cada grupo, bem como a distribuição da população. Este último dado é confrontado com a figura 17, onde se encontra espelhada a divisão percentual dos cidadãos por grupo social.</p>	10			
		<p>São resolvidos os exercícios da página 107, como meio de sistematização dos conteúdos.</p>	10			
	<p>3. Relacionar o conceito de justiça com a organização social do século XIII e XIV.</p>	<p>Por fim, procede-se à realização do desafio semanal: O povo representava a grande maioria da população, sendo este a base da sociedade medieval. Responde às seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imagina que eras um elemento do povo. Como te sentirias a viver nesta sociedade? 2. Escreve duas reclamações que farias ao Rei, se pudesses falar com ele um dia. 	15		<p>2. Respeita a tomada de turno.</p> <p>2.2. Participa segundo as regras estabelecidas na sala de aula.</p> <p>3.1. Identifica as características da classe social do povo.</p> <p>3.2. Assume uma postura relacionada à classe social do povo.</p> <p>3.3. Apresenta argumentos que</p>	

		<p>3. O que achas que o Rei sentiria quando tu lhe apresentasses as duas reclamações?</p> <p>4. Se fosses o Rei que resposta davas às reclamações do povo?</p>			<p>justifiquem o seu posicionamento.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

4.ª Semana de Intervenção

1ª sessão de 50 minutos

Tabela 15

Planificação das sessões da 4.ª semana de intervenção de HGP

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Estrutura da sociedade nos séculos XIII e XIV:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nobreza - Serviço militar - Senhor - Dama - Cavaleiros - Torneios - Terras Senhoriais - Reservas - Mansos 	<p>1. Caracterizar o grupo social da nobreza nos séculos XIII e XIV.</p> <p>2. Identificar a constituição das terras senhoriais.</p> <p>3. Respeitar as regras de interação discursiva.</p> <p>Para o elemento de avaliação:</p> <p>4. Descrever as feiras medievais, do século XII.</p>	<p>Os alunos entram e sentam-se nos respetivos lugares. É redigida a lição no quadro, acompanhada pelo sumário: “Os grupos sociais dos séculos XIII e XIV: a nobreza”.</p> <p>Como meio de avaliação dos conteúdos estudados na semana anterior, realiza-se uma ficha formativa, de análise de uma fonte histórica referente às feiras medievais.</p> <p>Seguidamente, focaliza-se a atenção no grupo da nobreza e para tal explora-se em conjunto uma animação intitulada de “O dia a dia nas terras senhoriais”. Como forma de sistematização são abordadas as funções e atividades comuns destes membros, tanto do sexo masculino como feminino (confrontado as informações com as ilustrações das figuras da página 108).</p> <p>Aborda-se, também, com maior detalhe a constituição de uma terra senhorial, com a diferenciação dos principais elementos das</p>	<p>5</p> <p>15</p> <p>10</p>	<p>Quadro;</p> <p>Projetor;</p> <p>Ficha Formativa</p> <p>Animação: “O dia a dia nas terras senhoriais”</p> <p>Manual;</p> <p>Esquema da estrutura da sociedade;</p> <p>Esquema de sistematização;</p> <p>Exercícios;</p>	<p>1.1. Nomeia as principais atividades e funções da nobreza.</p> <p>2.1. Distingue reserva de manso.</p> <p>2.2. Assinala numa representação de uma terra senhorial:</p> <p>2.2.1. a casa senhorial.</p> <p>2.2.2. a igreja.</p> <p>2.2.3. as casas dos camponeses.</p> <p>2.2.4. os moinhos e fornos.</p> <p>3.1. Respeita a tomada de turno.</p>	<p>Grelhas de registo de participação.</p> <p>Ficha formativa</p>

		<p>propriedades. Realça-se igualmente os tipos de compromissos que se desenvolviam debaixo do encargo da nobreza.</p> <p>Em forma de resumo, realiza-se um esquema com as principais características de um nobre. O mesmo é posteriormente transcrito para os cadernos diários.</p>	<p>10</p> <p>10</p>		<p>3.2. Participa segundo as regras estabelecidas na sala de aula.</p> <p>4.1. Nomeia os elementos da sociedade que frequentavam as feiras.</p> <p>4.2. Enuncia os tipos de produtos comercializados nas feiras.</p> <p>4.3. Identifica os meios utilizados para as trocas comerciais.</p>	
--	--	---	---------------------	--	--	--

Figura 5

Esquema resumo grupo social nobreza



Figura 6

Exercícios Escola Virtual – nobreza e grupos sociais

Referir atividades do quotidiano da nobreza

Identifica atividades e distrações da nobreza.



A principal função dos nobres era combater.

Em tempo de paz, os senhores dedicavam-se à administração dos seus territórios e a atividades de lazer, algumas delas relacionadas com a preparação para as batalhas.

Com efeito, caçavam animais de grande e pequeno porte e faziam torneios e justas, onde combatiam entre si para encontrar o melhor guerreiro.

Além disso, jogavam xadrez, damas, dados e cartas, normalmente considerados jogos de estratégia.

As damas nobres bordavam, passeavam pelas suas terras e governavam a casa.

Ao serão, entretinham-se com a atuação de trovadores, jograis e saltimbancos.

Referir as funções da nobreza

Como se caracterizava a nobreza, enquanto grupo privilegiado?

A nobreza dividia-se em...

média e baixa nobreza.

alta e baixa nobreza.

alta e média nobreza.

O que fazia pelo reino?

Defendia o reino dos ataques externos.

Atacava o reino.

Apenas combatia pelas suas terras.

Nos seus domínios,...

administrava e aplicava a justiça a quem lá vivia.

trabalhava a terra, como o povo.

permitia ao povo administrar e aplicar a justiça.

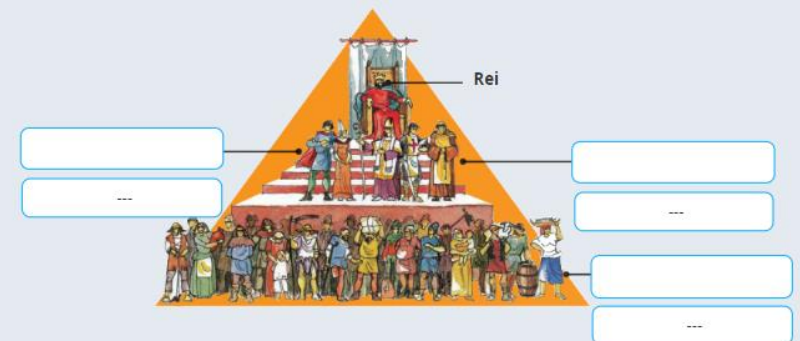
E quanto aos impostos?

Não pagava impostos ao rei, mas pagava ao clero.

Pagava impostos ao rei.

Não pagava impostos, mas recebia-os de quem trabalhava nas suas terras.

Identifica os grupos sociais existentes no séc. XIII.



Data: _ / _ / _

FICHA FORMATIVA (A) – HGP – 5.º ANO

O/A Professor/a:

Nome: _____ N.º _____ Turma _____

Uma feira no séc. XII

Por um largo caminho, restos da antiga estrada romana de Braga, viajam dois nobres a cavalo, seguidos de seus homens, armados de lança e espada.

Alcançam-nos no caminho uns mercadores judeus, que levam nas suas mulas fardos de tapetes, sedas, brocados e mais tecidos luxuosos vindos de muito longe, cobertores, vestes bordadas para bispos, e outros produtos ricos. Metem conversa os fidalgos com os comerciantes, e vão andando e deixando para trás camponeses, montados nos seus jumentos, que transportam, nos alforges ou cestos, nabos, alhos, cebolas, castanhas, maçãs, carne, sebo. Vão todos à feira de Ponte de Lima. Para aí se dirige também um lento carro de bois carregado de lenha.

Chegadas à feira, dificilmente conseguem mover-se pelo meio da multidão, principalmente de gente do povo, lavradores e servos, também se avistam alguns mesteirais, vários vendedores ambulantes, um ou outro senhor, frades e padres, e as autoridades reais ou concelhias.

Espalhados pelo terreiro, muitos animais para venda: bois, vacas, bezerros, carneiros e cabras, suínos e as mais diversas mercadorias.

Há aí couves, uvas, trigo, tigelas de barro cheias de manteiga, alguns potes de azeite, que se vende por elevado preço, há louca de olaria, arreios para as cavalgadas, espadas, lanças e arcos, utensílios de lavoura, como arados, foices, há calçado e panos de lã e de linho — enfim, tudo o que pobres e ricos, plebeus e nobres, podem precisar.

Os fidalgos separam-se dos judeus e param nos campos de gado, junto de dois camponeses que festejam o contrato, que acabam de concluir, de compra e venda de uma junta de novilhos por vinte soldos. Como nesse tempo escasseiam as moedas, o comprador pagara com cinco porcos, uma porca, três galinhas e duas libras de cera, em vez de dinheiro.

Nisto, aparecem os jograis. Um deles traz, à trela, um urso que dança ao som do pandeiro. De seguida, uma rapariga exhibe alguns números de ginástica. Depois, a pequena canta, acompanhada à viola pelo homem. Junta-se muita gente em redor, que aplaude e lança aos jograis mealhas e dinheiros.

A partir do texto «Uma feira no séc. XII» vais registar dados sobre este importante local de comércio.

1. Todos os grupos sociais frequentavam a feira.

1.1. Faz corresponder as expressões do texto aos grupos sociais respetivos.

Expressões do texto	Grupo social
«lavradores e servos»	
«mesteirais»	
«vendedores ambulantes»	
«um ou outro senhor»	
«frades e padres»	

2. Uma grande variedade de produtos ali era, comercializada.

2.1. Preenche o quadro registando produtos (um em cada caso) referidos no texto.

Produtos originários da:	Exemplo
Agricultura	
Pecuária	-
Artesanato	
Produtos estrangeiros	

3. Os produtos vendidos satisfaziam as necessidades do dia-a-dia das populações.

3.1. Seleciona do texto um produto que fosse usado:

na alimentação	
no vestuário	
no trabalho	

4. Indica agora quem estava interessado e podia adquirir:

uma espada	
tecidos luxuosos	
uma foice	

5. Nesta época, os produtos adquiridos podiam ser pagos de dois modos. O texto faz referência a uma determinada forma, de pagamento.

5.1. Diz qual.

6. Mas há igualmente referência a moedas que circulavam nessa época.

6.1. Identifica-as.

2ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Estrutura da sociedade nos séculos XIII e XIV:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clero - Serviço religioso - Mosteiro - Monges - Ensino - Enfermaria - Peregrinação - Senhorio eclesiástico - Coutos 	<p>1. Caracterizar o clero dos séculos XIII e XIV.</p> <p>2. Identifica os principais constituintes dos territórios eclesiásticos.</p> <p>3. Caracterizar a realidade vivida pelo povo nos séculos XIII e XIV.</p> <p>4. Respeitar as regras de interação discursiva.</p>	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares. É redigida a lição no quadro, conjuntamente com o sumário: “Os grupos sociais dos séculos XIII e XIV: o clero e o povo.”</p> <p>Procede-se à exploração das animações “O dia a dia nos mosteiros” e “Os livros da Idade Média”. Os conteúdos são confrontados com as figuras presentes na página 111 (funções do clero) como também como o Documento 2 e figura 2 que demonstram a envolvimento dos monges em situações de fragilidade na saúde.</p> <p>Apresenta-se a propriedade dos membros eclesiásticos (página 113), cedidas pelo rei ou nobres e geridas por monges (couto). Realça-se, também, a implementação de rendas e impostos, por parte do clero, como consequência do uso dos seus espaços por terceiros.</p> <p>Explora-se, seguidamente, “O dia a dia do povo na Idade Média” e através do diálogo em grande grupo resumem-se os conteúdos presentes no recurso. Como forma de complemento, analisa-se o documento 3 (obrigações do camponês) e mencionam-se as representações das figuras das páginas 114 e 115.</p> <p>Adiciona-se ao esquema elaborado na sessão anterior, nos cadernos diários, um relativo ao clero e outro ao povo com a sistematização das características destes grupos sociais.</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p>	<p>Quadro; Projetor; Manual; Animação: “O dia a dia nos mosteiros” Animação: “O dia a dia do povo na Idade Média” Esquema de sistematização; Exercícios;</p>	<p>1.1. Identifica as principais funções do clero.</p> <p>1.2. Nomeia os tipos de influência que o clero tem na sociedade dos séculos XIII e XIV.</p> <p>2.1. Menciona os diferentes constituintes de um território eclesiástico:</p> <p>2.1.1. o dormitório.</p> <p>2.1.2. a igreja.</p> <p>2.1.3. a albergaria.</p> <p>2.1.4. a biblioteca.</p> <p>2.1.5. a enfermaria.</p> <p>2.1.6. a cozinha.</p> <p>2.1.7. os campos.</p> <p>3.1. Enunciar as condições em que o povo vivia.</p> <p>3.2. Nomear as atividades económicas desenvolvidas pelo povo.</p> <p>4.1. Respeita a tomada de turno.</p> <p>4.2. Participa segundo as regras estabelecidas na sala de aula.</p>	<p>Grelhas de registo da participação.</p>

Figura 7

Esquema resumo grupo social clero



Figura 8

Esquema resumo grupo social povo



Figura 9

Exercícios Escola Virtual - clero

Referir as funções do clero

Como se caracterizava o clero, enquanto grupo privilegiado?

A principal função do clero era...

caçar.

combater.

rezar.

Dedicavam-se também...

ao ensino da arte da pesca e da caça.

à guerra, exclusivamente.

ao ensino e à cópia de livros.

Quanto à assistência às populações,...

emprestavam-lhes os seus livros.

não prestavam assistência às populações.

cuidavam dos doentes e assistiam os peregrinos.

Pagava impostos?

Não pagava impostos.

Pagava impostos.

Todo o clero, à exceção dos monges, não pagava impostos.

Caracterizar a vida no mosteiro

Classifica em verdadeiro ou falso.

Os mosteiros eram habitados pela nobreza.

Verdadeiro

Falso

Os monges não pagavam impostos.

Verdadeiro

Falso

Os mosteiros eram habitados por monges que fazem parte do clero regular.

Verdadeiro

Falso

Nos mosteiros não se ensinava a ler nem a escrever.

Verdadeiro

Falso

Nos mosteiros praticava-se a agricultura e produzia-se pão, azeite e/ou vinho.

Verdadeiro

Falso

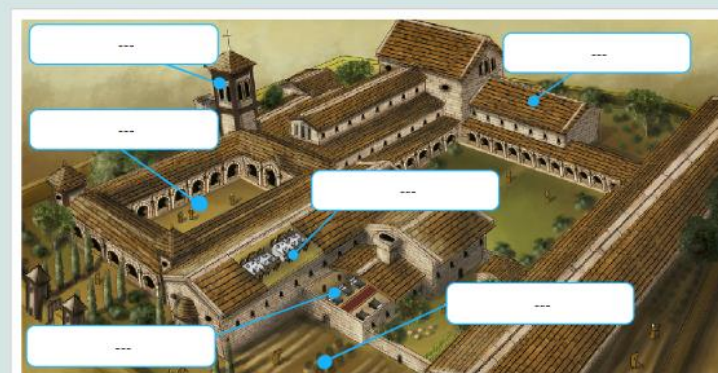
Os mosteiros abrigavam peregrinos e prestavam assistência aos doentes.

Verdadeiro

Falso

Identificar as partes de um mosteiro

Legenda a imagem com as partes que compunham um mosteiro.



5.ª Semana de Intervenção

1.ª Sessão de 50 minutos

Tabela 16

Planificação das sessões da 5.ª semana de intervenção de HGP

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Estrutura da sociedade medieval:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clero - Nobreza - Povo - <p>Alfabetização/Instrução</p> <ul style="list-style-type: none"> - Burguesia - Mercadores - Artesãos - Comércio - Instrução <p>Sistema de Concelhos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carta de foral - Concelho - Assembleia dos Homens Bons - Alcaide - Juiz - Mordomo 	<p>1. Identificar as vantagens e desvantagens da alfabetização, na época medieval.</p> <p>2. Caracterizar um concelho da época medieval.</p> <p>3. Descrever as características do grupo social da burguesia.</p> <p>4. Respeitar as regras de interação discursiva.</p> <p>5. Refletir sobre a importância da alfabetização na sociedade medieval.</p>	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos seus respetivos lugares. No sumário, é descrito que no decorrer da aula se planeia cumprir: “Questão de aula. A autonomia dos concelhos”. Para trabalho de casa os alunos realizam os exercícios da página 118 como treino.</p> <p>Para os alunos mobilizarem os conteúdos estudados anteriormente, realiza-se uma questão de aula relativa aos domínios senhoriais.</p> <p>Procede-se, então, à realização do desafio semanal: O Clero era o único grupo social que conseguia ler e escrever. Por isso, era na Igreja que estava todo o saber e conhecimento.</p> <p>1. Indica uma vantagem e uma desvantagem do Clero ser a única ordem social instruída.</p> <p>2. Que consequências tinha para a Nobreza e o Rei?</p> <p>3. Se tu pertencesse ao Povo, gostarias de saber ler e escrever? Porquê?</p> <p>Exploração da animação, “O dia a dia num concelho medieval”. Procede-se à distinção do sistema feudal (caracterizado pela distribuição de propriedades, sendo dada a função administrativa</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>10</p>	<p>Quadro</p> <p>Projektor</p> <p>Manual</p> <p>Questão de aula</p> <p>Desafio Semanal</p> <p>Animação “O dia a dia num concelho medieval”</p>	<p>1.1. Nomeia vantagens e desvantagens da alfabetização.</p> <p>1.2. Formula argumentos.</p> <p>1.3. Justifica o seu posicionamento.</p> <p>2.1. Identifica as características de uma carta de foral.</p> <p>2.2. Descreve as atividades desenvolvidas nos diferentes tipos de concelho.</p> <p>2.3. Retrata o modo de funcionamento administrativo e judicial de um concelhos.</p> <p>3.1. Identifica os elementos da sociedade que</p>	<p>Grelhas de registo da participação</p> <p>Questão-aula</p>

		<p>aos senhores (vassallos) que definiam os deveres e obrigações dos habitantes que albergavam) do foral (atribuição de estatuto de concelho (foral) a uma região, com administração regulada, estando definidos os deveres e obrigações dos seus habitantes). As cartas de foral eram registos em que o doador (rei, nobre ou membro do clero) definia os deveres e direitos dos habitantes do concelho. Como exemplo, analisa-se o documento 4 da página 116 do manual.</p> <p>Explicita-se que no concelho se atribuíam aos vizinhos - habitantes livres da região - privilégios ao contrário daqueles que estavam nos domínios senhoriais. A posse de terras, o pagamento dos impostos legislados e o sistema de justiça (assembleia dos homens bons) permitiam que houvesse uma maior autonomia. Esclarece-se que a Assembleia dos Homens Bons era formada pelos habitantes mais ricos e respeitados, de onde se elegiam um juiz (aplicação da justiça) e um mordomo (aplicação dos impostos). Nos concelhos contava-se, também, com a presença de um alcaide, enquanto representante militar do rei, normalmente um cavaleiro nobre. (figura 40). Indica-se que um dos meios de reconhecimento de um concelho era o pelourinho, que era utilizado com recurso para aplicação da justiça. (figura 39)</p> <p>Distingue-se o modo de vida dos concelhos rurais, urbanos e de póvoas (concelhos em zonas piscatórias) pelos tipos de atividades económicas desenvolvidas nos mesmos. Reforça-se, também, que foi por meio do crescimento do comércio nas zonas das cidades, que se começou a constituir a burguesia (mercadores e artesãos), pelo seu enriquecimento significativo e instrução.</p>	<p>10</p> <p>5</p>		<p>pertenciam à burguesia.</p> <p>3.2. Enuncia as características de um burguês da época medieval.</p> <p>4.1. Respeita a tomada de turno.</p> <p>4.2. Participa segundo as regras estabelecidas na sala de aula.</p> <p>5.1. Identifica vantagens e desvantagens associadas à alfabetização.</p> <p>5.2. Assume uma postura perante o poder e a influência do clero na sociedade.</p> <p>5.3. Argumenta, justificando o seu posicionamento.</p>	
--	--	--	--------------------	--	--	--

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Ano: _____

1. Observa a figura e assinala com um **X** as frases corretas:

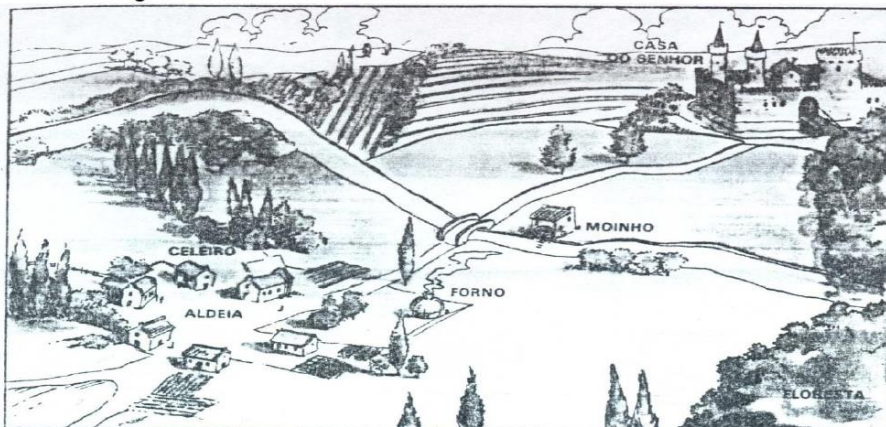


Fig.1– Um domínio senhorial no século XIII

1.1. Um domínio senhorial era...

- a) o conjunto de terrenos aráveis e bravios pertencentes a um senhor.
- b) o conjunto de pântanos pertencentes a um senhor.
- c) as terras dos camponeses.

1.2. Dentro do seu senhorio, o senhor tinha poder sobre todos os que nele viviam...

- a) obrigava os camponeses a venderem espadas.
- b) obrigava os camponeses a fazerem desporto.
- c) para além de obrigar os camponeses ao pagamento das rendas e dos serviços, também os julgava no seu tribunal.

1.3. A principal atividade do dono do domínio senhorial, em tempo de guerra, era...

- a) Combater e defender os seus territórios.
- b) tratar dos cavalos.
- c) fabricar as armaduras.

1.4. A principal fonte de rendimentos dos nobres era...

- a) os lucros do comércio
- b) os impostos e as rendas pagos pelos camponeses
- c) os seus negócios pessoais

2ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Estruturas Sociais dos séculos XIII e XIV:</p> <p>Sistema de Concelhos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carta de foral - Concelho - Assembleia dos Homens Bons - Alcaide - Juiz - Mordomo <p>Sistema de Cortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rei - Poder legislativo - Poder judicial 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar uma carta de foral. 2. Identificar as principais características da função do rei na sociedade medieval. 3. Caracterizar as cortes medievais. 4. Respeitar as regras de interação discursiva. 	<p>Os alunos entram e sentam-se nos respetivos lugares. É redigida a lição no quadro, acompanhada pelo sumário: “Ficha formativa. As cortes dos séculos XIII e XIV.”</p> <p>Inicia-se a aula com a correção oral dos exercícios da página da 118.</p> <p>Procede-se, então, à realização da ficha formativa referente a uma carta de foral.</p> <p>No restante tempo de aula, apresenta-se de um modo breve as características de uma corte dos séculos XIII e XIV, Para tal apresenta-se uma breve animação, intitulada de “As Cortes”, a sua exploração realiza-se com um diálogo em grande grupo, a partir das questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as principais funções do rei? - Em que situações era necessário convocar a corte? - Quais as características principais das cortes medievais? - Em caso de impasse, quem tinha o poder de decisão? - Em que reinado passaram a estar presentes os representantes dos concelhos? - Qual o principal benefício da ocorrência das cortes? 	<p>5</p> <p>5</p> <p>30</p> <p>10</p>	<p>Quadro;</p> <p>Projetor;</p> <p>Ficha Formativa;</p> <p>Animação: “As Cortes”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Descreve as principais características de um concelho medieval. 1.2. Identifica o emissor da carta de foral. 1.3. Menciona os direitos e deveres incluídos na carta de foral. 2.1. Associa ao rei as responsabilidades de: <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1. Decidir os períodos de paz e guerra. 2.1.2. Fazer as leis gerais . 2.1.3. Aplicar a justiça suprema. 2.1.4. Cunhar a moeda. 3.1. Identifica as principais funções das cortes. 	<p>Ficha Formativa;</p> <p>Grelhas de registo de participação.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Cunho da moeda - Nobreza - Clero - Representantes de concelhos - Agravos 		<p>Distinguem-se, igualmente os termos “corte” de “cortes”, sendo o primeiro grupo de membros que acompanhavam o rei - família real, cavaleiros, conselheiros e criados -, enquanto o segundo se constitui como assembleia de representantes da nobreza e do clero que o aconselhavam o monarca.</p> <p>Para sistematização da informação, os alunos transcrevem para os cadernos diários as informações principais sobre o tema em estudo.</p>			<p>4.1. Respeita a toma de turno.</p> <p>4.2. Participa na aula, de acordo com as regras estabelecidas.</p>	
--	--	---	--	--	---	--

Figura 10

Resumo acerca das Cortes

AS CORTES

- ✓ Assembleia convocada pelo rei, quando precisava de ajuda na tomada de uma decisão mais importante.
- ✓ Representantes dos três grupos sociais, que apresentavam os seus pedidos e aconselhavam o rei.



Local de participação dos diferentes grupos sociais nas tomadas de decisão do reino.

6ª feira – 3ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Cultura portuguesa dos séculos XIII e XIV:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura popular - Religião - Magia - Literatura oral - Cultura cortesã - Saraus - Trovadores - Língua Portuguesa - Estudo Geral ou Universidade <p>Arte Gótica e Românica:</p>	<p>1. Caracterizar a cultura popular portuguesa da época medieval.</p> <p>2. Descrever a cultura cortesã portuguesa da época medieval.</p> <p>3. Identificar as principais características da arte românica e gótica.</p> <p>4. Respeitar as regras de interação discursiva.</p>	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares. É redigida a lição no quadro, conjuntamente com o sumário: “A cultura portuguesa dos séculos XIII e XIV.”</p>	2	<p>Quadro; Projetor; Manual; Animação: “A arte românica: a arquitetura”</p>	<p>1.1. Identifica a relevância da religião e magia para o povo nesta época.</p> <p>1.2. Identifica as atividades recreativas desenvolvidas pelo povo:</p> <p>2.2. Nomeias as funções desempenhadas pelos jograis e trovadores.</p> <p>2.3. Explica as mudanças culturais introduzidas por D. Dinis.</p> <p>3.1. Caracteriza a arte românica, associando-a às localidades do Norte de Portugal e à época da Reconquista Cristã.</p> <p>3.2. Menciona os principais elementos distintivos da arte românica.</p> <p>3.3. Descreve os principais elementos da arte gótica.</p> <p>3.4. Associa a arte gótica à segunda metade do século XIII</p>	<p>Grelhas de registo da participação.</p>
		<p>Para se iniciar a sessão, pergunta-se aos alunos se conhecem o significado de cultura (recolha e registo das ideias nos quadro). A definição dada para o termo é de: conjunto de crenças, conhecimentos, costumes, formas de vida, divertimentos e manifestações artísticas de uma população.</p>	3			
		<p>Para introdução dos elementos culturais menciona-se que nesta época era muito comum as pessoas estarem intimamente ligadas à vida religiosa, mas simultaneamente valorizavam também aspetos místicos como a magia, a superstição e a bruxaria. Atribuía-se comumente ao maligno os eventos adversos como as más colheitas ou desastres.</p> <p>O povo tinha como hábitos a frequência à missa, às procissões e romarias, como também às festas organizadas pelo rei (figura 49). A literatura era baseada no conto e reconto oral que transmitiam entre gerações.</p> <p>Na vida da corte, aconteciam banquetes e saraus, festas noturnas onde se cantava, dançava e se liam poemas. Nos palácios era possível encontrar jograis e trovadores, por causa do gosto pela literatura.</p> <p>Foi debaixo do governo de D. Dinis que o português se tornou a língua oficial do país, como também se deu criação do Estudo Geral em Alfama que, posteriormente, se mobilizou para a cidade de Coimbra.</p> <p>Visualiza-se um vídeo sobre as características da arte românica. A sistematização do seu conteúdo realiza-se através de um</p>	15			
			10			

		<p>diálogo em grande grupo, em que se esclarecem os principais aspetos de maior relevância como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A arte românica engloba arquitetura, pintura e a arte, que se desenvolveram no período da Reconquista Cristã. - Os seus principais edifícios referem-se a igrejas, catedrais e castelos, situados exclusivamente no Norte de Portugal. - As suas estruturas pareciam compactas, com paredes grossas e janelas estreitas, pois conferiam-se comumente como locais de refúgio para a população em caso de ataque. - Utilizavam arcos de volta perfeita e tetos em abóbada de berço (confrontar com as figuras 54 e 55 do manual) e apresentavam representações pintadas de episódios bíblicos. <p>No âmbito do estudo da arte gótica analisam-se as figuras 56 e 57 do manual, a fim de explicitar que a partir do século XIII, este novo estilo surgiu associado ao desenvolvimento do comércio e crescimento das cidades. Os seus principais edifícios eram mosteiros, sécs, palácios, torres e castelos, na zona centro e Sul de Portugal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estruturas com teto alto, que criam uma sensação de verticalidade, com paredes finas. - Utilizava-se arcos quebrados e abóbadas em ogiva (formadas pelo cruzamento de arcos), bem como janelas largas e rosáceas. - Para a decoração eram visíveis rendilhados (ornamentos semelhantes a rendas), pináculos e esculturas, bem como vitrais. <p>O financiamento destas construções era muitas vezes proveniente do grupo da burguesia.</p> <p>TPC - página 125, exercícios 1 a 6</p>	10		<p>e à zona centro e Sul de Portugal.</p> <p>4.1. Respeita a toma de turno.</p> <p>4.2. Participa na aula, de acordo com as regras estabelecidas.</p>	
--	--	---	----	--	---	--

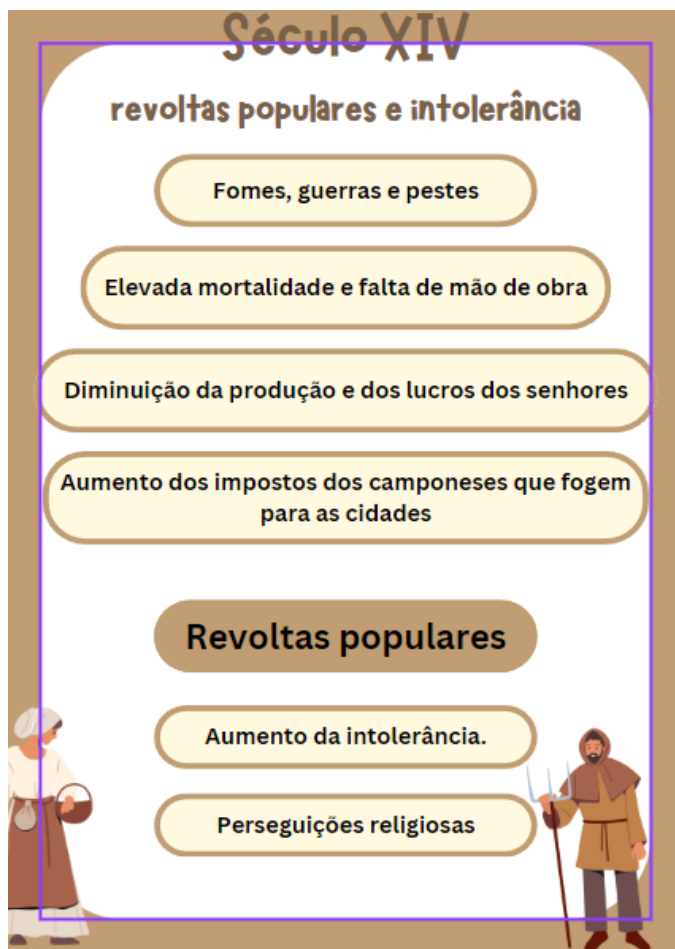
		<p>Procede-se à exploração dos aspetos que culminaram na coexistência de calamidades como as fomes, pestes e guerras e que levaram à crise sentida no século XIV (maus anos agrícolas, condições de higiene das cidades e as guerras existentes na Europa).</p> <p>Analisa-se a figura 61 que ilustra uma vítima de lepra como exemplo de doença que afetou muita população naquela época. Solicita-se aos alunos que leiam o título da figura 62 e explicitem as características de uma cidade europeia do século XIV, sendo realçados os aspetos propícios à propagação de doenças. Lê-se também o quadrado informativo que acrescenta informação à descrição da cidade.</p> <p>Explora-se o surgimento da Peste Negra e clarifica-se o impacto desta doença na população europeia, esclarecendo-se que provocou a morte de um terço da população europeia. Faz-se, também, a leitura do documento 6, que descreve o quotidiano de um ano (1348) de Peste e sustenta-se o aumento da mortalidade com passagens do texto. Visualiza-se a figura 63 que apresenta as máscaras utilizadas pelos médicos que lidavam com estes doentes.</p> <p>Tendo em conta as condições apresentadas, questiona-se os alunos acerca das condições de vida da população, os significados e os sentimentos associados à vivência desta época. As ideias são registadas no quadro.</p> <p>É feita a exploração da animação: “Consequências da crise” com o auxílio das seguintes questões:</p> <p>- Como descreves as condições de vida do povo no século XIV?</p> <p>- Que fatores levaram à fuga dos camponeses para a cidade? (aumento de impostos)</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>5</p> <p>10</p>		<p>religiosas e o incitamento ao ódio.</p> <p>4.1. Respeita a tomada de turno.</p> <p>4.2. Participa segundo as regras estabelecidas na sala de aula.</p> <p>5.1. Identificar o povo como a classe social mais frágil, nesta época de maior instabilidade.</p> <p>5.2. Assumir uma postura relativamente á validade das revoltas populares.</p> <p>5.3. Justifica o seu ponto de vista mobilizando, de forma clara, diferentes argumentos.</p>	
--	--	--	---------------------------------------	--	--	--

		<p>- Na cidade as condições de vida também pioraram. Que alterações foram referidas? (congelamento dos salários dos artesão e estagnação do comércio)</p> <p>- Que reivindicações são feitas pelos camponeses e artesãos? (melhores condições de trabalho e salários justos)</p> <p>- Quais foram as reações do povo a estas situações que resultaram em condições de vida muito duras? (revoltas populares, intolerância e perseguição dos grupos minoritários.</p> <p>Faz-se a ponte para o tema das revoltas populares e intolerância com base nas informações do vídeo que são contrastadas com as ideias prévias registadas. Solicita-se a um aluno que faça a leitura do esquema da página 127 que elenca as causas que estão na origem das revoltas populares.</p> <p>Para sistematizar a informação do vídeo, é referido que a insegurança e as frequentes revoltas populares neste período complicado fizeram aumentar a intolerância e, por sua vez, existiram perseguições religiosas e incitamento ao ódio (culpabilização dos judeus pela origem da Peste Negra).</p> <p>Como forma de sistematizar os temas abordados, é realizado um esquema com os alunos que resume os conteúdos abordados (exemplo sugestivo no final desta planificação). De seguida, são realizados os exercícios da página 127 oralmente.</p> <p>No último momento da aula, procede-se, à realização do desafio semanal:</p> <p>Pensa sobre a realidade vivida pelo povo -muito trabalho, pagamento de pesadas rendas e impostos, condições de vida muito simples e desfavorecidas, poucos momentos de</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>entretenimento - e as calamidades que surgiram na Europa no século XIV.</p> <p>1. Se vivesses nesta época, como te sentirias?</p> <p>2. Participarias nas revoltas populares contra os privilegiados? Porquê?</p> <p>3. Que adaptações farias no teu dia-a-dia para prevenir a exposição às doenças da época?</p>				
--	--	--	--	--	--	--

Figura 11

Esquema resumo Europa no século XIV



2ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Europa no século XIV</p> <p>- fomes</p> <p>- pestes</p> <p>- guerras</p> <p>Problema de sucessão ao trono</p> <p>- D. Beatriz</p> <p>- D. Leonor Teles</p> <p>Tratado de Salvaterra de Magos</p> <p>Conde Andeiro</p> <p>D. João, Mestre de Avis</p>	<p>1. Identificar o problema da sucessão ao trono após a morte de D. Fernando.</p> <p>2. Referir a função do Tratado de Salvaterra de Magos.</p> <p>3. Explicitar a implicação da intervenção do Conde Andeiro no problema da sucessão ao trono.</p> <p>4. Respeitar as regras de interação discursiva.</p>	<p>Os alunos entram e sentam-se nos respetivos lugares. É redigida a lição no quadro, acompanhada pelo sumário: “Problema da sucessão ao trono: exploração de documentos. Resolução de exercícios.”</p> <p>A aula tem início com um resumo oral, em conjunto com os alunos, sobre as calamidades que afetaram a Europa no século XIV, sendo feito o registo dos conceitos no quadro. É acrescentada a esta informação a ideia de que Portugal também atravessou este período nas mesmas condições, tendo aparecido a Peste Negra em 1348 e deflagrado as “Guerras Fernandinas” com Castela.</p> <p>São registadas no quadro algumas questões que serão respondidas após a visualização de uma animação e pede-se a cada aluno que registe duas no seu caderno, com o intuito de recolher a resposta do vídeo apresentado.</p> <p>- De que forma a morte de D. Fernando conduz ao problema de sucessão? (D. Beatriz casada com D. João de Castela e D. Leonor Teles, sua regente, com uma relação próxima a Castela - Conde Andeiro).</p> <p>- Para que efeito foi assinado o Tratado de Salvaterra de Magos? (tornar D. Leonor Teles regente e assegurar a independência de Portugal)</p> <p>- Que grupos sociais apoiavam D. Beatriz? (clero e nobreza)</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>25</p>	<p>Quadro;</p> <p>Projetor;</p> <p>Animação: “O problema da sucessão ao trono de 1383-1385”</p>	<p>1.1. Descreve as relações mantidas com Castela por parte de:</p> <p>1.1.1.D. Beatriz</p> <p>1.1.2. D. Leonor Teles</p> <p>1.2. Explicita as consequências para a independência de Portugal da regência de D. Leonor de Teles.</p> <p>2.1. Refere o Tratado como estratégia de prevenção da manutenção da independência de Portugal.</p> <p>3.1. Identifica a relação entre D. Leonor Teles e o conde Andeiro como causa de descontentamento do povo.</p>	<p>Grelhas de registo de participação.</p>

		<p>- Nomeia os candidatos ao trono (Infante D. João, infante D. Dinis e D. João, Mestre de Avis)</p> <p>- Que episódio ocorreu a 6 de dezembro de 1383? (D. João Mestre de Avis mata o Conde Andeiro)</p> <p>De seguida, é feita a exploração da animação “O problema da sucessão ao trono de 1383-1385”.</p> <p>Primeiramente, solicita-se a um aluno que explicita a informação contida na figura 66 que representa os descendentes de D. Pedro I e atendendo à informação da animação.</p> <p>É explorado o problema de sucessão que surge após a morte de D. Fernando, sendo expostas as ligações a Castela de D. Beatriz e D. Leonor Teles. Destaca-se o casamento secreto de D. Pedro e D. Inês de Castro (após a morte de D. Constança) e a condição de filhos ilegítimos dos seus descendentes que, para além disso, se encontravam ao serviço de Castela.</p> <p>É referida a assinatura do Tratado de Salvaterra de Magos como salvaguarda da independência de Portugal, após D. Fernando ter perdido três guerras contra Castela.</p> <p>Clarificam-se as intenções do conselheiro de D. Leonor de Teles com a aclamação de D. Beatriz e as reações dos grupos sociais. Aborda-se o aumento da revolta do povo, a conspiração realizada e a função de D. João Mestre de Avis no assassinato do Conde Andeiro. Lê-se o doc. 7 que relata o episódio e questiona-se os alunos acerca do ambiente vivido pela população (uma vez que</p>	10		<p>3.2. Menciona o ato de aclamar D. Beatriz a rainha como a causa do problema de sucessão.</p> <p>4.1. Respeita a tomada de turno.</p> <p>4.2. Participa na aula, de acordo com as regras estabelecidas.</p>	
--	--	--	----	--	---	--

		<p>se especulava a morte do Mestre de Avis). Analisa-se, também, a figura 68 da pág. 129 que recria a morte do Conde Andeiro.</p> <p>É feita uma sistematização no quadro dos principais tópicos explorados: (esquema no final da planificação)</p> <p>Realizam-se os exercícios da página 129 de sistematização das aprendizagens.</p> <p>Terminada a lição, os alunos arrumam o material e saem da sala de aula.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

Figura 12

Esquema resumo Portugal no século XIV



3ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Problema de sucessão ao trono</p> <p>Invasão castelhana</p> <p>D. João de Castela</p> <p>Mestre de Avis</p> <p>Batalha de Atoleiros</p> <p>D. Nuno Álvares Pereira</p> <p>Cortes de Lisboa</p> <p>Dinastia de Avis</p>	<p>1. Caracterizar o clima de instabilidade após o problema de sucessão.</p> <p>2. Descrever a 1ª invasão castelhana.</p> <p>3. Respeitar as regras de interação discursiva.</p>	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares. É redigida a lição no quadro, conjuntamente com o sumário: “Correção da ficha formativa. A divisão dos portugueses. A invasão castelhana e a aclamação de D. João I”.</p> <p>Para trabalho de casa os alunos realizam os exercícios da página 132 do manual.</p> <p>A aula tem início com a correção da ficha formativa relativa à carta de foral de Paredes.</p> <p>Relembra-se a aula anterior, oralmente, com a recordação do assassinato do Conde Andeiro por D. João, Mestre de Avis. Registam-se os conhecimentos dos alunos no quadro.</p> <p>Destaca-se, de seguida, o clima de instabilidade e agitação que levou D. Leonor Teles a refugiar-se e a pedir auxílio a D. João I de Castela. São referidas as condições e as causas da escolha do Mestre de Avis a “Regedor e Defensor do Reino”. Analisa-se a figura 69 e solicita-se a um discente que descreva o ambiente vivido na aclamação do Mestre de Avis, justificando (por palavras suas e tendo em conta o abordado) o entusiasmo sentido pela população neste momento.</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>5</p>	<p>Quadro;</p> <p>Projektor;</p> <p>Manual;</p> <p>Animação: “A resistência à invasão castelhana”</p> <p>Questões</p>	<p>1.1. Identifica as causas da agitação e das revoltas populares.</p> <p>1.2. Explicita a razão da iminência de uma invasão castelhana.</p> <p>2.1. Identifica os itinerários realizados pelo invasor.</p> <p>2.2. Nomeia D. João de Castela como responsável pela invasão.</p> <p>2.3. Caracteriza a Batalha de Atoleiros.</p> <p>2.4. Caracteriza o cerco de Lisboa de 1384.</p> <p>3.1. Respeita a toma de turno.</p> <p>3.2. Participa na aula, de acordo com as regras estabelecidas.</p>	<p>Grelhas de registo da participação.</p>

		<p>Aborda-se a divisão da sociedade, entre os apoiantes do Mestre de Avis e de D. Beatriz, com o auxílio do quadro informativo da página 130 e da figura. 70.</p> <p>Após a leitura do quadro informativo, os alunos são questionados acerca dos grupos sociais que apoiavam a coroação de D. Beatriz e os que, em oposição, apoiavam o Mestre de Avis, bem como as razões que sustentam essas decisões por parte dos grupos. De seguida, analisa-se o mapa da figura 70 (“mapa que representa a divisão dos portugueses durante a revolução”), faz-se a leitura da legenda e a interpretação da informação. Solicita-se aos alunos que, com recurso aos pontos cardeais, descrevam a distribuição dos apoiantes dos dois candidatos ao trono.</p> <p>Refere-se, também, que apesar de ser um período difícil a burguesia tinha condições para sustentar as despesas de guerra.</p> <p>De seguida, é explorada a animação “A resistência à invasão castelhana” da página 131 do manual. Antes da visualização, os alunos retiram de um saco um papel com uma pergunta, cuja resposta devem retirar das informações presentes na animação. Estão destinadas duas perguntas iguais por aluno com o objetivo de serem contrastadas as ideias retidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que rei castelhano foi responsável pela primeira invasão? (D. João de Castela) - A 1ª invasão castelhana teve início no território de _____ e como destino _____. (Guarda/Santarém) - Que Batalha se destaca desta invasão? (Batalha de Atoleiros) - Qual o povo que venceu a Batalha de Atoleiros? Por quem era comandado o exército português? (Portugal/ D. Nuno Álvares Pereira) 				
--	--	--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - O cerco de Lisboa ocorreu a _____. (29 de maio de 1384) - Qual foi a causa que levou D. João de Castela a ordenar a retirada do exército castelhano? (Aparecimento da peste) - A reunião das Cortes ocorreu na data de _____. (6 de abril de 1385). - A reunião das Cortes ocorreu na região de _____. (Coimbra) - Que candidatos ao trono se apresentaram nas Cortes de Coimbra? (D. Beatriz, Infante D. João, Infante D. Dinis e D. João Mestre de Avis) - Que nome se dá à nova dinastia, iniciada por D. João I? (Dinastia de Avis) <p>Após a visualização da animação, é feito um resumo oral do seu conteúdo com o auxílio dos discentes que devem participar quando ouvirem a sua questão, auxiliando na exposição dos conteúdos.</p> <p>Neste momento, aborda-se a 1ª invasão castelhana e os seus contornos, com o auxílio da análise do mapa da figura. 71. É feita a leitura do título e legenda do mapa, questionando-se os alunos acerca dos percursos realizados pelos castelhanos durante a invasão a Portugal.</p> <p>Destacam-se a Batalha de Atouros e D. Nuno Álvares Pereira. Explicita-se a ocorrência do cerco de Lisboa (com a análise da fig. 72), as condições em que resistiram os habitantes da cidade e a causa do levantamento do mesmo por parte de D. João de Castela.</p> <p>Explora-se a realização das Cortes de Lisboa, que teve como objetivo a escolha de um rei. Enumeram-se, também, os pretendentes ao trono e realça-se a importância do Dr. João das</p>	25			
--	--	---	----	--	--	--

		<p>Regras para a aclamação de D. João Mestre de Avis para rei de Portugal (ver figura 74 e ler o quadro informativo da pág. 132). É lembrado o esquema da figura 66 e destaca-se a justificação do Dr. João das Regras para a escolha do monarca. Desta forma, dá-se início à dinastia de Avis.</p> <p>Antes de terminar a aula, é fornecido aos alunos um esquema síntese com lacunas para serem preenchidas com os conceitos aprendidos. (esquema no final da planificação)</p> <p>Terminada a lição, os alunos arrumam o material e saem da sala de aula.</p>	5			
--	--	--	---	--	--	--

Figura 13

Exercício de consolidação sobre a crise de sucessão ao trono

Em síntese

D. João, Mestre de Avis, assassina o

Clima de instabilidade

Povo elege o Mestre de Avis a

A sociedade divide-se em dois grupos de apoiantes

Mestre de Avis	D. Beatriz
Grupos sociais: <input type="text"/>	Grupos sociais: <input type="text"/>
Objetivos • manter a independência; • melhores condições de vida.	Objetivos • <input type="text"/>

Em síntese

O rei de Castela invade Portugal

As tropas comandadas por **D. Nuno Álvares Pereira**

Vencem a Batalha de

D. João de castela **cerca Lisboa**

Mas manda retirar o exército devido ao aparecimento da

Cortes de Coimbra em 1385

D. João, **mestre de Avis** é aclamado **rei**

Dinastia de Avis - D. João I

7.ª Semana de Intervenção

(A) 1ª sessão de 50 minutos

Tabela 18

Planificação das sessões da 7.ª semana de intervenção de HGP

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Problema de sucessão ao trono</p> <p>Invasão castelhana</p> <p>D. João de Castela</p> <p>Mestre de Avis</p> <p>Batalha de Atoleiros</p>	<p>1. Caracterizar o clima de instabilidade após o problema de sucessão.</p> <p>2. Descrever a 1ª invasão castelhana.</p> <p>3. Respeitar as regras de interação discursiva.</p>	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos seus respetivos lugares. No sumário, é descrito que no decorrer da aula se planeia estudar: “Conclusão da aula anterior. Exercícios de consolidação.”</p> <p>A aula tem início com a conclusão dos temas da semana anterior que tenham ficado pendentes. Assim, recorda-se a animação visualizada e realiza-se a exploração da mesma com as questões planificadas, concluindo a aula da semana passada.</p> <p>Após a visualização da animação, é feito um resumo oral do seu conteúdo com o auxílio dos discentes que devem participar quando ouvirem a sua questão, auxiliando na exploração dos conteúdos.</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>15</p>	<p>Quadro;</p> <p>Projetor;</p> <p>Manual;</p> <p>Animação: “A resistência à invasão castelhana”</p> <p>Questões</p>	<p>1.1. Identifica as causas da agitação e das revoltas populares.</p> <p>1.2. Explicita a razão da iminência de uma invasão castelhana.</p> <p>2.1. Identifica os itinerários realizados pelo invasor.</p> <p>2.2. Nomeia D. João de Castela como responsável pela invasão.</p>	<p>Grelhas de registo da participação</p>

D. Nuno Álvares Pereira		Dr. João das Regras para a escolha do monarca. Desta forma, dá-se início à dinastia de Avis.			2.3. Caracteriza a Batalha de Atoleiros.	
Cortes de Lisboa		É fornecido aos alunos um esquema síntese com lacunas para serem preenchidas com os conceitos aprendidos (esquema no final da planificação), sendo realizada a tarefa em grande grupo.”	5		2.4. Caracteriza o cerco de Lisboa de 1384.	
Dinastia de Avis		Explora-se a realização das Cortes de Coimbra, que teve como objetivo a escolha de um rei. Enumeram-se, também, os pretendentes ao trono e realça-se a importância do Dr. João das Regras para a aclamação de D. João Mestre de Avis para rei de Portugal (ver figura 74 e ler o quadro informativo da pág. 132). É relembado o esquema da figura 66 e destaca-se a justificação do Dr. João das Regras para a escolha do monarca. Desta forma, dá-se início à dinastia de Avis.	10		3.1. Respeita a toma de turno.	
		É fornecido aos alunos um esquema síntese com lacunas para serem preenchidas com os conceitos aprendidos (esquema no final da planificação), sendo realizada a tarefa em grande grupo.”	5		3.2. Participa na aula, de acordo com as regras estabelecidas.	
		De seguida, são realizados exercícios de consolidação dos conteúdos abordados (página 132).				

Figura 14

Exercício de consolidação sobre a crise de sucessão ao trono

Em síntese

D. João, Mestre de Avis, assassina o

Clima de instabilidade

Povo elege o Mestre de Avis a

A sociedade divide-se em dois grupos de apoiantes

Mestre de Avis	D. Beatriz
Grupos sociais: <input type="text"/>	Grupos sociais: <input type="text"/>
Objetivos • manter a independência; • melhores condições de vida.	Objetivos • <input type="text"/>

Em síntese

O rei de Castela invade Portugal

As tropas comandadas por **D. Nuno Álvares Pereira**

Vencem a Batalha de

D. João de Castela **cerca Lisboa**

Mas manda retirar o exército devido ao aparecimento da

Cortes de Coimbra em 1385

D. João, **mestre de Avis** é aclamado **rei**

Dinastia de Avis - D. João I

		<p>- O surgimento de todas estas calamidades no século XIV levou ao aumento de _____. (revoltas populares)</p> <p>Procede-se à exploração dos aspetos que culminaram na coexistência de calamidades como as fomes, pestes e guerras e que levaram à crise sentida no século XIV (maus anos agrícolas, condições de higiene das cidades e as guerras existentes na Europa).</p> <p>Analisa-se a figura 61 que ilustra uma vítima de lepra como exemplo de doença que afetou muita população naquela época. Solicita-se aos alunos que leiam o título da figura 62 e explicitem as características de uma cidade europeia do século XIV, sendo realçados os aspetos propícios à propagação de doenças. Lê-se também o quadrado informativo que acrescenta informação à descrição da cidade.</p> <p>Explora-se o surgimento da Peste Negra e clarifica-se o impacto desta doença na população europeia, esclarecendo-se que provocou a morte de um terço da população europeia. Faz-se, também, a leitura do documento 6, que descreve o quotidiano de um ano (1348) de Peste e sustenta-se o aumento da mortalidade com passagens do texto. Visualiza-se a figura 63 que apresenta as</p>	<p>5</p> <p>10</p> <p>5</p> <p>10</p>		<p>perseguições religiosas e o incitamento ao ódio.</p> <p>4.1. Respeita a tomada de turno.</p> <p>4.2. Participa segundo as regras estabelecidas na sala de aula.</p>	
--	--	---	---------------------------------------	--	--	--

		<p>máscaras utilizadas pelos médicos que lidavam com estes doentes.</p> <p>Tendo em conta as condições apresentadas, questiona-se os alunos acerca das condições de vida da população, os significados e os sentimentos associados à vivência desta época. As ideias são registadas no quadro.</p> <p>É feita a exploração da animação: “Consequências da crise” com o auxílio das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como descreves as condições de vida do povo no século XIV? - Que fatores levaram à fuga dos camponeses para a cidade? (aumento de impostos) - Na cidade as condições de vida também pioraram. Que alterações foram referidas? (congelamento dos salários dos artesão e estagnação do comércio) - Que reivindicações são feitas pelos camponeses e artesãos? (melhores condições de trabalho e salários justos) - Quais foram as reações do povo a estas situações que resultaram em condições de vida muito duras? (revoltas populares, intolerância e perseguição dos grupos minoritários). 				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>Faz-se a ponte para o tema das revoltas populares e intolerância com base nas informações do vídeo que são contrastadas com as ideias prévias registadas. Solicita-se a um aluno que faça a leitura do esquema da página 127 que elenca as causas que estão na origem das revoltas populares.</p> <p>Para sistematizar a informação do vídeo, é referido que a insegurança e as frequentes revoltas populares neste período complicado fizeram aumentar a intolerância e, por sua vez, existiram perseguições religiosas e incitamento ao ódio (culpabilização dos judeus pela origem da Peste Negra).</p> <p>Como forma de sistematizar os temas abordados, é realizado um esquema com os alunos que resume os conteúdos abordados (exemplo sugestivo no final desta planificação). De seguida, são realizados os exercícios da página 127 oralmente.</p> <p>No último momento da aula, procede-se, à realização do desafio semanal:</p> <p>Pensa sobre a realidade vivida pelo povo -muito trabalho, pagamento de pesadas rendas e impostos, condições de vida muito simples e desfavorecidas, poucos momentos de entretenimento - e as calamidades que surgiram na Europa no século XIV.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>1. Se vivesses nesta época, como te sentirias?</p> <p>2. Participarias nas revoltas populares contra os privilegiados? Porquê?</p> <p>3. Que adaptações farias no teu dia-a-dia para prevenir a exposição às doenças da época?</p>				
--	--	---	--	--	--	--

2ª sessão de 50 minutos

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	T (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Reconquista Cristã	1. Identificar as características gerais da reconquista Cristã	Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares. É redigida a lição no quadro, conjuntamente com o sumário: “Realização de uma ficha de treino”.	5	Quadro; Projetor; Ficha de treino	1.1. Identifica o objetivo da Reconquista Cristã.	Grelhas de registo da participação. Produções dos alunos
Atividades económicas do séc. XIII e XIV	2. Caracterizar as atividades económicas dos séculos XIII e XIV.	Explicita-se a tarefa a ser realizada e solicita-se aos alunos que arrumem os cadernos e manuais.	5			
A divisão da sociedade no século XIII e XIV	3. Distinguir os grupos sociais do século XIII e XIV.	De seguida, é realizada a ficha de treino.	35			
Cortes ou Cortes Gerais	4. Explicitar o conceito de Cortes.	Concluída a resolução da ficha os alunos arrumam o restante material e saem da sala.	5			
Arte românica	5. Caracterizar a arte românica e a arte gótica.					
Arte Gótica	6. Descrever as calamidades que afetaram a Europa no século XIV.					
Europa no séc. XIV:					1.2. Caracteriza a Reconquista Cristã, referindo: 1.2.1. o avanço de Norte para Sul. 1.2.2. o aproveitamento dos rios (acidentes naturais). 1.2.3. os avanços e recuos da conquista dos territórios. 2.1. Nomeia 2.1.1. Agricultura 2.1.2. Pesca e salicultura 2.1.3 Criação de gado	

<ul style="list-style-type: none"> - fomes - pestes - guerras 				<p>2.1.4. Artesanato</p> <p>2.1.5 Comércio.</p> <p>2.2. Distingue as principais características das atividades económicas</p> <p>3.1. Refere:</p> <p>3.1.1. Nobreza</p> <p>3.1.2. Clero</p> <p>3.1.3. Povo .</p> <p>3.2. Associa as funções aos grupos sociais.</p> <p>3.3. Distingue os grupos tendo em conta a proporção da população no século XIII.</p> <p>4.1. Enumera características como:</p> <p>4.1.1 Assembleia proposta pelo rei</p> <p>4.1.2. Servia para tratar assunto relevantes para</p>	
--	--	--	--	--	--

					<p>o reino / para o monarca se aconselhar</p> <p>4.1.3. estavam presentes representantes dos três grupos sociais.</p> <p>5.1 Selecciona as características da arte românica:</p> <p>5.1.1. paredes grossas</p> <p>5.1.2. abóbada de berço</p> <p>5.1.3. janelas estreitas</p> <p>5.1.4. arcos de volta perfeita</p> <p>5.2. Distingue os elementos característicos da arte gótica:</p> <p>5.2.1. abóbada em ogiva</p> <p>5.2.2. janelas largas,</p> <p>5.2.3. sensação de verticalidade</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>5.2.4. paredes finas e altas</p> <p>6.1. Nomeia as fomes, pestes e guerras.</p> <p>6.2. Descreve a sucessão de acontecimentos que levaram ao agravamento das fomes em Portugal no séc. XIV.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Ano: _____

1. **Completa** as frases preenchendo os espaços em branco:

A Reconquista Cristã



Foi um período em que os _____ lutaram contra os _____ com o objetivo de _____.

Os cristãos conquistaram os territórios de _____ para _____ da Península Ibérica, aproveitando os _____ (acidentes naturais). Este processo registou _____ e _____ até se conquistarem os territórios pretendidos.

2. **Indica** dois tipos de construções feitas tanto por muçulmanos como por cristãos para defenderem os seus territórios.

3. **Seleciona** com uma **X** a opção correta.

- 3.1. Entre os Cruzados que chegaram à Península Ibérica, vieram dois nobres franceses:

- D. Sancho e seu primo, D. Henrique de Borgonha.
 D. Manuel e seu primo, D. Henrique de Borgonha.
 D. Raimundo e seu primo, D. Henrique de Borgonha.

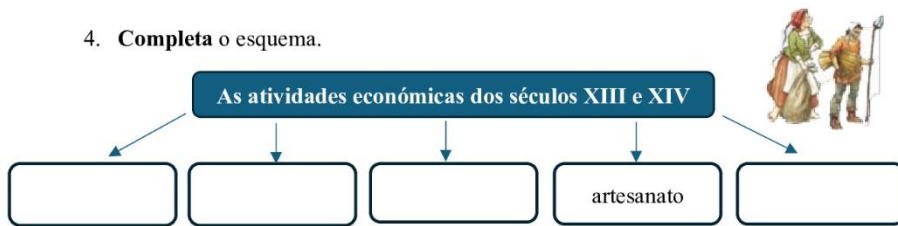
- 3.2. D. Henrique casou, em 1096, com D. Teresa, filha ilegítima de D. Afonso VI, e recebeu o:

- Condado Afonsino
 Condado Portucalense
 Reino de Aragão

- 3.3. D. Afonso Henriques revoltou-se contra a sua mãe e deu-se, a 24 de junho de 1128,:

- a Batalha de São Mamede
 a Batalha de Aljubarrota
 a Batalha de Toledo

4. **Completa** o esquema.

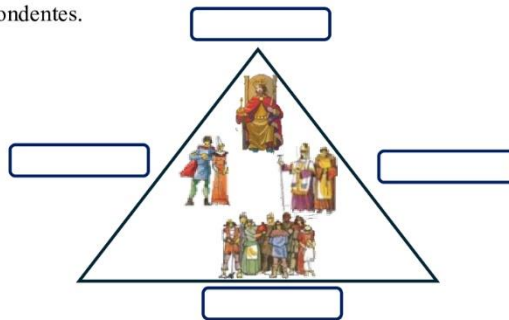


5. **Identifica** com um **X** as afirmações verdadeiras e as falsas sobre as atividades económicas do século XIII.

	V	F
A agricultura era a principal atividade económica do século XIII.		
Os barcos e os instrumentos de pesca eram bastante desenvolvidos.		
Nas feiras francas os vendedores pagavam muitos impostos.		
No artesanato as matérias-primas eram trabalhadas à mão ou com instrumentos simples.		
O comércio interno era realizado com países estrangeiros.		
Os mesterais eram trabalhadores de um só ofício.		

6. A sociedade do século XIII organizava-se em grupos sociais.

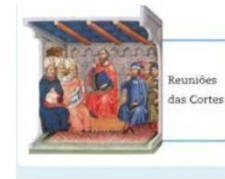
6.1. **Preenche** as caixas em branco com o nome dos grupos sociais correspondentes.



6.2. A sociedade do séc. XIII estava dividida em grupos privilegiados e em grupos não privilegiados.

Com a letra **A** identifica as frases que podem ser associadas aos grupos privilegiados; com a letra **B** as frases que dizem respeito aos grupos não privilegiados.

A	Grupos privilegiados	<input type="checkbox"/>	Representam a maior parte da população.
		<input type="checkbox"/>	Possuem terras, aplicam a justiça e recebem impostos.
B	Grupos não privilegiados	<input type="checkbox"/>	Representam uma minoria da população.
		<input type="checkbox"/>	Trabalham as terras, pagam impostos e prestam serviços.





7. Na imagem estão representadas as reuniões das Cortes.

7.1. **Explica** em que consistem as cortes.

8. Na tabela tens um conjunto de aspetos que caracterizam os dois estilos arquitetónicos.

8.1. **Retira da lista** as expressões que caracterizem cada um dos estilos de construção representados e **registra-as** nas respetivas caixas.

 Estilo românico	<ul style="list-style-type: none">- Paredes grossas;- Abóbada de berço;- Abóbada em ogiva;- Janelas largas;- Sensação de verticalidade;- Paredes finas e altas;- Janelas estreitas;- Arcos de volta perfeita;	 Estilo gótico
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; min-height: 100px;"><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/></div>		<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; min-height: 100px;"><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/></div>

9. A Europa viveu no século XIV muitas calamidades.

9.1. **Preenche** o esquema com as calamidades que afetaram a Europa durante o século XIV.



9.2. **Descreve** os aspetos que levaram ao aumento da fome em Portugal no século XIV.

Nome: _____ Nº: ____ Turma: ____ Ano: ____

1. **Completa** as frases preenchendo os espaços em branco.

A Reconquista Cristã



Foi um período em que os _____ lutaram contra os _____ com o objetivo de _____.

Os cristãos conquistaram os territórios de _____ para _____ da Península Ibérica, aproveitando os _____ (acidentes naturais). Este processo registou _____ e _____ até se conquistarem os territórios pretendidos.

rios; Muçulmanos; norte; avanços; Cristãos; reconquistar os territórios; sul; recuos

2. **Indica** um tipo de construção feita tanto por muçulmanos como por cristãos para defenderem os seus territórios.

3. **Seleciona** com uma **X** a opção correta.

- 3.1. Entre os Cruzados que chegaram à Península Ibérica, vieram dois nobres franceses:

- D. Sancho e seu primo, D. Henrique de Borgonha.
 D. Manuel e seu primo, D. Henrique de Borgonha.
 D. Raimundo e seu primo, D. Henrique de Borgonha.

- 3.2. D. Henrique casou, em 1096, com D. Teresa, filha ilegítima de D. Afonso VI, e recebeu o:

- Condado Afonsino
 Condado Portucalense
 Reino de Aragão

- 3.3. D. Afonso Henriques revoltou-se contra a sua mãe e deu-se, a 24 de junho de 1128,:

- a Batalha de São Mamede
 a Batalha de Aljubarrota
 a Batalha de Toledo

4. **Liga** a atividade económica à imagem que a representa.



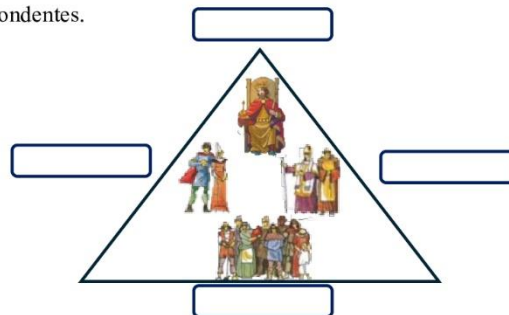
- agricultura criação de gado pesca artesanato comércio

5. **Identifica** com um **X** as afirmações verdadeiras e as falsas sobre as atividades económicas do século XIII.

	V	F
A agricultura era a principal atividade económica do século XIII.		
Os barcos e os instrumentos de pesca eram bastante desenvolvidos.		
Nas feiras francas os vendedores pagavam muitos impostos.		
No artesanato as matérias-primas eram trabalhadas à mão ou com instrumentos simples.		
O comércio interno é realizado com países estrangeiros.		
Os mesterais eram trabalhadores de um só ofício.		

6. A sociedade do século XIII organizava-se em grupos sociais.

6.1. **Preenche** as caixas em branco com o nome dos grupos sociais correspondentes.



6.2. A sociedade do séc. XIII estava dividida em grupos privilegiados e em grupos não privilegiados.

Com a letra **A** identifica as frases que podem ser associadas aos grupos privilegiados; com a letra **B** as frases que dizem respeito aos grupos não privilegiados.

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|---|
| A | Grupos privilegiados | <input type="checkbox"/> | Representam a maior parte da população. |
| | | <input type="checkbox"/> | Possuem terras, aplicam a justiça e recebem impostos. |
| B | Grupos não privilegiados | <input type="checkbox"/> | Representam uma minoria da população. |
| | | <input type="checkbox"/> | Trabalham as terras, pagam impostos e prestam serviços. |



7. Na imagem estão representadas as reuniões das Cortes
- 7.1. **Preenche** os espaços em branco com as opções fornecidas e constrói uma definição de cortes.

As Cortes eram _____ convocadas pelo rei com membros da _____ e do _____, para tomarem _____ importantes sobre o reino. A partir das Cortes de _____, passaram a estar presentes representantes do _____.

- nobreza;
- decisões;
- povo;
- reuniões;
- clero;
- Leiria;

8. **Retira da lista** expressões que caracterizem cada um dos estilos de construção representados e **regista-as** nas respetivas caixas.

Estilo românico



- Paredes grossas;
- Abóbada de berço;
- Abóbada em ogiva;
- Janelas largas;
- Sensação de verticalidade;
- Paredes finas e altas;
- Janelas estreitas;
- Arcos de volta perfeita;

Estilo gótico



9. **Preenche** o esquema com as calamidades que afetaram a Europa durante o século XIV.



- 9.1. **Preenche** os espaços em branco com as opções fornecidas e descreve os aspetos que levaram ao aumento da fome em Portugal no século XIV.

O aumento das fomes, no século XIV, surge devido aos _____. Como as pessoas não conseguiam trabalhar os campos, não havia _____ disponíveis para _____. Devido à falta de recursos, aqueles que existiam eram vendidos a um _____ preço.

- maus anos agrícolas;
- alto;
- produtos;
- consumo;

Anexo L. Desafios da Semana de História e Geografia de Portugal

Desafio 1.



Desafio da Semana

Depois da batalha de S. Mamede, em 1128, D. Afonso Henriques continuou a lutar pela formação de um Reino independente. Imagina que eras D. Afonso Henriques, escreve um texto e:

1. descreve o que ele sentiu ao lutar contra os exércitos da sua mãe, D. Teresa, e de seu primo, Afonso VII, rei de Leão e Castela;
2. indica as decisões que tomavas para continuar a lutar pelo objetivo da independência do Reino de Portugal;
3. explica se continuavas a luta de D. Afonso Henriques contra os "inimigos conhecidos" e porquê.

Desafio 2.



Desafio da Semana

O povo representava a grande maioria da população, sendo este a base da sociedade medieval.





Desafio da Semana

Responde às seguintes questões:

1. Imagina que eras um elemento do povo. Como te sentirias a viver nesta sociedade?
2. Escreve duas reclamações que farias ao Rei, se pudesses falar com ele um dia.
3. O que achas que o Rei sentiria quando tu lhe apresentasses as tuas reclamações?
4. Se fosses o Rei que resposta davas às reclamações do povo?

Desafio 3.



Desafio da Semana

O Clero era o único grupo social que conseguia ler e escrever. Por isso, era na Igreja que estava todo o saber o conhecimento.

1. Indica uma vantagem e uma desvantagem do Clero ser a única ordem social instruída.

Vantagem:

Desvantagem:

2. Que consequências tinha para a Nobreza e o Rei?
3. Se tu pertencesse ao Povo, gostarias de saber ler e escrever? Porquê?

Desafio 4.



Desafio da Semana

Como já aprendeste, no século XIV, o povo vivia em condições muito difíceis: muito trabalho, muitos impostos e muitas injustiças. Tudo se agravou ainda mais com as doenças que mataram muitos homens e mulheres em toda a Europa.

1. Completa a frase:
Se eu vivesse na Europa, no final do século XIV, sentia-me ... porque ...
2. Se a tua aldeia se revoltasse contra os grupos privilegiados, tu participavas? Porquê?
3. Imagina que, na tua aldeia, as pessoas começavam a adoecer devido a uma pandemia. Indica dois comportamentos que passavas a seguir para te prevenir contra o contágio da doença.
 - 1.
 - 2.

Anexo M. Tabelas de registo da participação dos alunos de 2.º CEB

5.º A PT	05 a 09 de fevereiro					12 a 16 de fevereiro					19 a 23 de fevereiro					26 a 01 de março					04 a 08 de março					11 a 15 de março					18 a 22 de março									
	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S					

5.º A HGP	• Domingo seguir					• Domingo seguir					• Domingo seguir																													
	05 a 09 de fevereiro					12 a 16 de fevereiro					19 a 23 de fevereiro					26 a 01 de março					04 a 08 de março					11 a 15 de março					18 a 22 de março									
	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S					

Anexo N. Avaliação do PI de 2.º CEB

Objetivo 2. Desenvolver as competências de escrita.						
Atividade	Produção 1	Produção 2	Produção 1	Produção 2	Produção 1	Produção 2
Indicadores de avaliação do PI	2.1. Escreve com correção ortográfica.		2.2. Respeita a estrutura do texto narrativo.		2.3. Constrói textos coesos e coerentes.	
Pontuação Obtida	54	59	69	75	62	64
Pontuação Máxima	93	102	93	102	93	102
Taxa de Sucesso do Indicador (%)	58,9	57,845	75,28	73,53	67,02	62,745
Taxa de Sucesso do Indicador do PI (%)	58,3725		74,405		64,8825	
Taxa de Sucesso do Objetivo do PI (%)	65,88666667					

Objetivo 3. Desenvolver competências de pensamento crítico histórico-geográfico.												
I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	IV	I	III
4.3. Justifica os seus pontos de vista, com clareza e lógica.	3.2. Assume uma postura relacionada à classe social do povo.	5.2. Assume uma postura perante o poder e a influência do clero na sociedade.	5.2. Assumir uma postura relativamente à validade das revoltas populares.	4.3. Justifica os seus pontos de vista, com clareza e lógica.	3.3. Apresenta argumentos que justifiquem o seu posicionamento.	5.3. Argumenta, justificando o seu posicionamento.	5.3. Justifica o seu ponto de vista mobilizando, de forma clara, diferentes argumentos.	4.2. Mobiliza os conteúdos aprendidos.	3.1. Identifica as características da classe social do povo.	5.1. Identificar o povo como a classe social mais frágil, nesta época de maior instabilidade.	4.1. Responde às questões colocadas, respeitando a estrutura do enunciado.	5.1. Identifica vantagens e desvantagens associadas à alfabetização.
3.2. Manifesta a sua opinião.				3.3. Argumenta e justifica as ideias que apresenta.				3.4. Mobiliza vocabulário histórico-geográfico de forma adequada.			3.5. Reflete sobre os conteúdos em análise.	
44	48	33	55	44	35	38	42	50	49	49	53	42
96	84	49	93	96	84	90	93	96	84	93	96	90
44,265	58,335	37,56	58,985	44,265	40,97	43,66	46,055	50,335	58,68	53,725	56,19	48,19
49,78625				43,7375				54,24666667			52,19	
49,99010417												

Anexo O. Análise de Conteúdo. Categoria 1

Descreve o que ele sentiu ao lutar contra os exércitos de sua mãe, D. Teresa, e de seu primo, Afonso VII, rei de Leão e Castela.

A1	Se eu fosse D. Afonso Henriques acho que quando estivesse a lutar com a minha mãe sentia arrependimento por estar a lutar com a minha querida mãe. Ao mesmo tempo, convicção porque sei que vai alegrar a todos e também expandir território.
A3	Se eu fosse o D. Afonso Henriques, eu sentia-me triste a lutar com a minha mãe e contra o meu primo.
A4	Ele sentiu que ia vencer a D. Teresa para ficar com o Condado Portucalense.
A5	Fico triste mas continuava a lutar.
A6	Desculpa mãe, desculpa primo. Portugal precisa de ser independente! Aaaah! Atacar! Mas D. Afonso Henriques se sentiu muito triste pela morte da sua família.
A7	Na batalha de S. Mamede, em 1128, D. Afonso Henriques. Se eu fosse ele, eu ficaria com raiva, pois eu fui traído por um parente meu da família real.
A8	D. Afonso Henriques sentiu que estava a ser traído.
A10	Se eu fosse D. Afonso Henriques eu iria sentir-me mal pois não queria lutar contra a pessoa que me criou.
A11	Se fosse eu sentiria-me triste pois estava a lutar contra a minha mãe, mas queria muito a independência de Portugal. Para mim, estava ser teimoso perante a minha mãe, mas sentia que tinha de o fazer.
A12	Eu acho que sentia raiva, mas ao mesmo tempo tristeza, mas ele queria ganhar essa batalha.
A13	Se eu fosse D. Afonso Henriques ficava triste por lutar com a minha mãe e o meu primo.
A14	Se eu fosse D. Afonso Henriques, o que eu sentia por lutar contra a minha mãe D. Teresa, eu sentia-me feliz porque estava a fazer bem ao meu povo e a formar um país sozinho.
A15	Se eu fosse o D. Afonso Henriques, eu concordava em lutar com a sua mãe, porque se sua mãe não estava de acordo e se ele estava, ele já não é criança e pode decidir a sua vida. Acho que ele sentiu tristeza, mas também decisão. Se fosse eu, eu não lutava com a sua mãe, mas ele lutou e é o futuro dele.
A16	Se eu fosse D. Afonso Henriques até poderia ser contra a minha vontade mas salvaria o meu país.
A17	Se eu fosse D. Afonso Henriques, quando eu estivesse a lutar com a minha mãe, pensaria "isto não é certo", mas como era para conquistar território e tornar Portugal independente, até poderia pensar duas vezes. Então sendo assim, eu sentiria-me mal mas ia estar a fazer o melhor para o meu país.
A18	Ele sentiu-se forte.
A19	D. Afonso Henriques sentiu tristeza porque estava a lutar com a sua própria mãe.
B1	Eu, D. Afonso Henriques, me sinto muito triste por ter de lutar com a minha mãe D. Teresa e o meu primo Afonso VII.
B2	Eu, D. Afonso Henriques ficaria meio agoniado e feliz por conseguir conquistar território

B3	Eu senti-me triste por ter lutado com a minha mãe e com o meu primo.
B4	Durante a batalha de São Mamede, o D. Afonso Henriques sentiu-se feliz e triste porque lutou com sua mãe e seu primo pela independência.
B5	Ele se sentia muito mal
B6	Digo que não gostei nada de lutar com a minha mãe e com o meu primo e arrependo-me disso até hoje.
B7	"Eu, D. Afonso Henriques veio por este meio pedir um tratado de paz e quem não aceitar vamos à guerra às 13 horas e vocês sabem que eu sou o melhor, têm até às 00h de 25 de maio.
B9	Seria uma má ideia
B10	Eu sentia-me triste e nervoso.
B11	Sentiu raiva
B13	Sentia-se triste
B14	O D. Afonso Henriques após derrotar o exército da mãe dele, ele ficou muito triste.
B16	Quando lutei contra a minha mãe eu me sentia mal mas ao mesmo tempo bem porque iria fazer o bem depois de lutar bastante e por o meu primo também

Imagina que eras um elemento do povo. Como te sentirias a viver nesta sociedade?

A1	Eu sentiria-me forçado e obrigado porque teria que trabalhar todo o dia e ganhar pouco por isso
A3	Cansado.
A5	Me sentiria triste por não ser recompensado pelo rei.
A6	Muito triste e com fome.
A7	Injustiçado.
A8	Eu sentiria-me com fome e triste.
A9	Eu ficaria muito triste.
A10	Me sentiria como um cavalheiro.
A11	Sentiria-me cansada e farta de ser tratada de modo diferente por não ter terras.
A12	Eu me sentiria muito mal e brava porque não gosto de trabalhar.
A13	Eu sentiria-me muito mal porque não tinha condições para viver.

A15	Eu sentiria-me triste pelo povo e tentava fazer alguma coisa para os ajudar.
A17	Eu sentiria-me pobre e desrespeitada.
A18	Eu não sei porque eu sou novo.
A19	Eu me sentia um pouco mal porque estava sempre a trabalhar.
B1	Se eu fosse o povo me sentiria um pouco mal com esta situação.
B2	Ia me sentir meio mal, pois trabalho e não ganho dinheiro e pagamos para trabalhar.
B3	Eu sentia-me mal, porque é uma vida muito difícil, muito trabalhosa.
B4	Eu não me sentia confortável em tanto trabalho.
B8	Eu me sentiria triste.
B10	Eu me sentia nervoso.
B11	Matava-me, iria ser infeliz e fazia os meus pais pagar mais nesta situação desagradável.
B12	Revoltada por ser o único grupo a pagar impostos e ter de trabalhar e até mesmo ter de prestar serviços aos donos das terras.
B13	Eu me sentiria triste e desiludida.
B14	Seria muito cansativo.
B15	Eu sentia-me triste e cansado.
B16	Se eu fosse rei dessa sociedade eu me sentia mal em fazer isso tudo.

O que achas que o Rei sentiria quando tu lhe apresentasses as duas reclamações?

A1	Eu não me importaria porque sou o rei.
A5	Eu acho que o rei ia compreender e aceitar a igualdade.
A6	Ele ia mandar-me para a prisão até à minha morte.
A7	Ele iria tentar corrigir o que as pessoas reclamavam.
A8	O Rei sentiria intrigaçã
A9	Ele sentiria-se chateado.

A10	Iria sentir que não poderia ser mais rei.
A11	Pensativo e talvez pensasse, mas seu eu não tivesse terras poderia ir para a masmorra por desobediência.
A12	Eu acho que ele se sentiria muito mal e bravo porque ele é que mandava.
A13	Ele sentiria-se um miserável.
A15	Acho que poderia sentir-se triste mas eu confiaria nele que podia nos realizar esse pedido.
A17	Eu acho que o rei sentiria-se chateado e mandava matar-me.
A19	O Rei sentiria que deveria pôr o povo a trabalhar menos mas não podia fazer isso.
B1	O rei sentiria-se chateado e até me retirou do seu reino.
B2	Eu acho que ele acharia estranho e confuso porque nunca tinha ouvido isto antes.
B3	Eu acho que ele vai me mandar para o lago dos crocodilos.
B4	Eu acho que o rei sentia-se ofendido.
B8	O rei ia me prender.
B10	Sentia-se magoado consigo mesmo.
B11	feliz.
B12	Acho que ele não se iria importar muito.
B13	Ele ia ficar triste.
B14	O rei ia ficar zangado.
B15	O rei ficava zangado e irritado.
B16	O rei iria ver como o seu povo estava mal e iria tentar nos ajudar.

Se vivesses nesta época, como te sentirias?

A1	Triste e com medo porque eu teria medo de sair para fora de casa e apanhar a doença.
A2	... porque era muito difícil fazer as coisas.
A3	Doente porque eu poderia ter apanhado a doença da peste negra.
A5	Triste porque estava quase sempre doente.
A7	Inseguro porque era a época da peste negra.
A8	Injustiçada porque tínhamos de trabalhar mesmo que eu estivéssemos doentes
A9	Feliz porque estamos quase no século XV.
A10	Triste porque naquela altura não existia o que existe em 2024.
A11	Cansada porque tinha de trabalhar para sobreviver.
A12	Mal porque existiam muitas doenças.
A13	Triste porque não tinha condições de vida suficiente para viver
A14	Triste porque não tinha muitas condições e também era tudo muito sujo.
A15	Feliz por trabalhar com tantas pessoas e talvez um pouco triste por não ter tanto espaço em minha casa. Porque gostava de ser nobre ou ser do clero, porque não teria espaço para as minhas coisas também porque tinha de partilhar a minha casa com os animais.
A16	Sentia-me chateado e com medo.
A17	Doente porque não havia condições de higiene
A18	Eu não sei porque eu não sei.
A19	Tristeza porque as pessoas tinham de pagar impostos pesados e tinham muitas doenças.
B1	Eu me sentiria muito mal pelas condições que iria viver.
B2	Apavorada por causa da doença. Porque é uma doença perigosa.
B3	Mal, porque não gostaria de me sentir um porco.
B4	Eu me sentia preocupado. Porque o século XIV era muito perigoso.
B7	Normal, porque é só não viver ao pé das cidades e dos campos.

B8	Eu sentia feliz porque sim.
B10	Mal, porque têm muitas doenças e quase não havia comida.
B11	Sentia-me muito mal por não poder comer e viver no meio do lixo.
B12	Se eu vivesse na Europa, no final do séc. XIV, sentia-me traumatizada/triste, porque estava tudo uma desgraça quase impossível de viver.
B13	Sentia-me muito triste por viver naquela situação miserável.

Anexo P. Análise de Conteúdo. Categoria 2

Escreve duas reclamações que farias ao Rei, se pudesses falar com ele um dia

A1	Eu me sentiria feliz mas ao mesmo tempo com raiva por estar a falar com o senhor que me faz trabalhar todo o dia e reclamava de ele não fazer nada e eu ter de trabalhar o dia todo.
A3	O povo, nós devemos ter as mesmas coisas como a nobreza e o clero.
A5	O povo tivesse territórios maiores e que fosse igual ao clero e à nobreza.
A6	O salário é muito baixo e muitas pessoas estão a morrer de fome.
A7	Por que não recebemos terras? Por que pagamos impostos?
A8	Por que é que a Nobreza não pode casar com o povo? Porque é que se paga tantos impostos?
A9	Estamos a trabalhar muito e queremos regalias.
A10	A primeira reclamação eu diria para não deitar lixo no chão e a seguinte coisa que eu iria dizer ao rei: Respeito e paz nesta sociedade.
A11	Eu reclamaria com os privilégios, que não temos de trabalhar para ele e sim para a nossa família. Ele deveria trabalhar para proteger o seu reino.
A12	Duas reclamações que eu faria ao rei são: a primeira é que seria muito injusta de só os povos trabalharem e os nobres/cleros não. A outra reclamação é que as terras também deveriam ir para os povos
A13	Eu reclamava por não ter dinheiro suficiente para mim!
A15	Que não nos podia tratar assim porque fazemos tudo o que o rei pede. Deveria tratar o povo como lhe tratam a si.
A17	A primeira seria que eu não devia pagar impostos e a segunda que ele deveria dar-me dinheiro.
A19	As duas reclamações seriam: nós podemos trabalhar menos e não é fácil.
B1	Ter os mesmos direitos do clero e a nobreza e também termos mais terras.
B2	Eu reclamaria sobre as terras que devia ser para todos e reclamaria do empregado dos povos.
B3	Mais dinheiro, mais terras, mais casas, mais ferramentas.
B4	O rei deveria igualar a sociedade e queria pedir ao rei para diminuir os impostos.
B8	Falava com D. Afonso rei para nos ajudar com comida e moedas.
B10	O trabalho podia ser mais fácil e o rei dar-nos muito dinheiro.
B11	Pedia-lhe para que parássemos de pagar impostos e dar dinheiro.

B12	Ser muito cansativo fazer tudo e pedir a ajuda das outras sociedades, tanto com dinheiro, quanto com trabalhos.
B13	Senhor rei eu não proponho fazer isso com o povo você podia nos dar comida e não ser muito agressivo conosco também pode melhorar o seu comportamento, por favor.
B14	Você tem de diminuir isto porque estou muito cansativo e tem de pegasse o trabalho mais leve.
B15	Mais descanso e menos impostos.
B16	Os impostos estão mais caros do que antes e trabalhamos muito, queremos descansar.

Indica uma vantagem e uma desvantagem de o Clero ser a única ordem social instruída.

A1	Vantagem: é que eles são mais sábios e todos querem ser iguais. Desvantagem: é que tudo vai para cima deles e têm muito trabalho.
A3	Vantagem: conseguia ler. Desvantagem: ficava muito tempo a copiar livros.
A5	Vantagem: eles eram os únicos que sabiam ler e escrever
A6	Vantagem: Entende tudo. Desvantagem: O trabalho é maior.
A7	Vantagem: saber ler e escrever. Desvantagem: Ensinar os outros.
A8	Vantagem: é que seria reconhecido pelos outros cleros. Desvantagem: não saberia comunicar tão facilmente com as outras pessoas.
A9	Vantagem: eram muito inteligentes. Desvantagem: Eram muito burros.
A11	Vantagem: Eles sabiam ler e escrever. Desvantagem: Eles tinham de estar sempre na igreja.
A12	Vantagem: que eles não pagam impostos e que sabiam do que os outros estavam a falar.
A13	Vantagem: é que não pagavam impostos.
A15	Vantagem: Não pagavam impostos. Desvantagem: Passavam horas a passar histórias e lê-las.
A17	Vantagem: Sabia compreender melhor as coisas.
A19	Vantagem: Ler e escrever.
B1	Vantagem: Como eles sabem ler e escrever é porque foram à escola ou foram ensinados a ler. Desvantagem: Não terem as mesmas coisas que a nobreza.
B2	Vantagem: Tinha alguém para copiar os documentos. Desvantagem: Vai ser difícil porque sou um grupo que sabe ler e escrever.
B3	Vantagem: Não era analfabeta. Desvantagem: Tinha que dar aulas às pessoas.
B4	Vantagem: Uma vantagem é que pode saber ler. Desvantagem: é ter que dar auxílio ao rei sempre.

B7	Vantagem: Sim, porque se ficassem mudos dava para escrever. Desvantagem: Nenhuma.
B11	Vantagem: Não pagam impostos. Desvantagem: Ajudam sempre o rei, parecem mordomos.
B12	Vantagem: Não sei. Desvantagem: Não sei.
B13	Vantagem: Não pagam impostos. Desvantagem: Ajudam sempre o rei, parecem mordomos.

Que consequências tinha para a Nobreza e o Rei?

A1	As consequências são que eles não sabem ler e que imagina que o clero manda uma carta a dizer que iam ser atacados, o rei e a nobreza não saberiam disso pois não sabem ler.
A3	A Nobreza e o Rei não sabiam ler e não conseguiam ler as cartas nem escrever cartas.
A5	Que eles não sabiam ler e escrever.
A6	É que assim o clero ia ter mais trabalho para explicar as coisas.
A7	Ensiná-los.
A8	As consequências é que o Rei não saberia se comunicar tão bem com o clero e que nunca poderiam fazer erros.
A9	As consequências que o rei e a nobreza tinham é que não compreendiam o que as outras pessoas diziam.
A11	Como ele não sabia ler podiam dar um papel para o tirar do poder e ele concordar porque não sabe ler.
A13	Não sabiam ler e escrever
A15	As suas consequências é que não sabiam ler e escrever.
A17	O clero conseguia ter poder sobre o rei.
B2	As consequências seriam que só eles sabiam copiar, ler e escrever.
B3	Ser analfabetos.
B4	As consequências é que se não soubessem ler e escrever não ia poder fazer as cartas de foral.
B7	Não sei.
B8	Era coisa boa se não a gente não ia aprender a escrever.
B12	Não saber ler e escrever pois assim não podiam ler nem escrever cartas, etc.

Anexo Q. Análise de Conteúdo. Categoria 3

Indica as decisões que tomavas para continuar a lutar pelo objetivo da independência do Reino de Portugal.

A3	Eu ia continuar a lutar para conseguir o melhor para o Condado Portucalense e expandir o Reino de Portugal.
A6	As decisões que se eu fosse, D. Afonso Henriques eu devia ter estratégias, para impedir os muçulmanos e chamar os cruzados para me ajudar e usar barreiras naturais e castelos fortes com canhões e catapultas.
A7	Depois da batalha iria ter algum tempo de paz.
A8	Eu continuava a lutar contra os muçulmanos pela independência do Reino de Portugal.
A9	Se eu fosse D. Afonso Henriques eu faria o seguinte: lutava contra os inimigos, D. Teresa e o seu primo, dava conselhos para vencer, tenho que ter uma equipa forte e lutar contra os muçulmanos porque eles poderiam ter acabado com a minha equipa. Para isso não acontecer, matava primeiros muçulmanos e depois vencia a batalha de São Mamede.
A10	Se eu fosse D. Afonso Henriques eu iria lutar pelo objetivo da independência de Portugal porque queria que o meu país fosse independente, porque não queria que dependesse de ninguém e queria também melhorar as condições do país. Tentaria fazer aliados para Portugal ficar protegido.
A11	Sentia coragem e sentia que seria um ótimo rei para Portugal.
A12	As decisões que eu ia tomar eram lutar mais e aumentar mais territórios.
A14	As decisões que eu tomava eram enfrentar os muçulmanos, deixar o Condado Portucalense e que o papa me reconhecesse.
A15	Se eu já tinha começado por que não acabaria com isto? Se eu continuasse a lutar, mais territórios seriam conquistados. Lutava para os cidadãos conseguirem viver e terem boas ações
A18	Ele teve de matar.
B1	Eu, D. Afonso Henriques quando tomar a independência do Reino de Portugal vou dar comida a todo o mundo para não passarem fome.
B2	Eu tomei as seguintes decisões: construir o território maior e vencer os muçulmanos.
B3	Eu tentei proibir a luta, a vingança, os impostos e ser pobre. Ou seja não haveria luta, nada de vingança, os impostos continuaram mas abaixaram o preço, os pobres receberiam os impostos dados.
B4	Para ganhar usaria um desodorizante e um isqueiro
B6	Começava por escolher os melhores soldados.
B9	Eu ia só lutar
B10	Eu chamava todos os guardas possíveis para lutar e conquistar o reino de Portugal
B11	Deu armas e proteções para as pessoas maiores de 18 anos

B13	Eu acho que vai chamar pessoas para lutar com os muçulmanos
B16	Vamos à guerra 10 vezes, depois de uma luta gigante acabar por ganhar a luta e depois lutar contra o meu primo foi um guerra grande, no fim quem tem a vitória sou eu.

Se a tua aldeia se revoltasse contra os grupos privilegiados, tu participavas? Porquê?

A1	Eu participaria porque seria a única vez que poderia fazer aquilo e depois já iam me executar.
A2	Sim porque naquele séculos tiravam os dinheiros .
A3	Eu participaria porque eu não queria passar fome e não queria trabalhar muito.
A4	Não porque não queria ser morto.
A5	sim porque temos de ter igualdade.
A7	Sim pois era muito injustiçado
A8	Não, eu não participava porque ia ser presa pelo rei
A9	Eu não participaria porque não queria morrer.
A10	Não participaria porque iria me aleijar.
A11	Sim porque tinha de trabalhar muito mesmo estando doente enquanto os grupos privilegiados têm vários privilégios.
A12	Não participava porque eu não queria morrer.
A13	Não preferia proteger-me para não morrer.
A14	Sim porque eu acho que todos deveríamos ter os mesmos privilégios
A15	Eu não participava porque não tinha nada contra eles, os privilegiados estavam para nos ajudar.
A16	Não participaria porque são opiniões
A17	Sim participaria porque queria defender o meu grupo social
A18	Eu não sei porque não estava lá.
A19	Eu não participaria porque o clero e a nobreza iam usar espadas e eu não usava e assim podia morrer
B1	Sim, eu participaria porque as pressões Aumentado e outras coisas.

B2	Sim, porque tínhamos de comer também não era só eles.
B3	Sim, porque seria uma injustiça.
B4	Eu não participava porque enquanto eles iam fazer pegava o máximo de recurso possível e fugia para África ou América.
B7	Não, porque se me apanhassem iam me torturar.
B8	Não, porque ia ficar muito cansado.
B11	Não, porque poderia me dar mal ou morrer.
B12	Sim, porque iria querer tentar mudas as coisas e as situações daquela época.
B13	Não participava porque poderia morrer.

Imagina que, na tua aldeia, as pessoas começavam a adoecer devido a uma pandemia. Indica dois comportamentos que passavas a seguir para te prevenir contra o contágio da doença.

A1	Eu iria fazer uma quarentena em casa e usaria máscara.
A2	Eu tinha de fazer primeiro pôr uma máscara e não falar com eles.
A3	Buscar a máscara e ficar ao pé de um médico
A4	Ficava trancado em casa a jogar PS4
A5	Ficava em casa e ia ao médico para verificar se estava bem.
A7	Fugia e não entrava em contacto com ninguém
A8	Evitava falar com as pessoas e manter alguma distância e evitava ir para a rua
A9	Ia para outro país e punha uma máscara.
A11	Eu pegava em madeira para cobrir a casa e pegava em frutas e legumes a mais que tinha colhido para um caso de emergência
A12	Eu ficava dentro da minha casa, trancada a tomar banho e jogava as fezes nas pessoas para as pessoas morrerem de peste negra
A13	Ficava em casa com a minha família, utilizar acessórios para me proteger.
A14	Eu ficava em casa e não falava com as pessoas
A15	Eu mantinha-me em casa e tentava cuidar do meu corpo (tomar banho)

A16	Ficava em casa e quando saia de casa usaria máscara
A17	Evitava o contacto pessoal e fazia chá com aquelas misturas
A18	Eu não sei porque não vivia lá.
A19	Ficar em casa e usar máscara
B1	Ficaria em casa e não sairia a toda a hora. /Ficaria longe das pessoas que tivessem uma única borbulha.
B2	Ficar com máscara. / Ficar longe.
B3	Viajar. / Ficar em casa, sozinha, isolada.
B4	Me separava de todos. / Fugia com o máximo de recursos.
B7	Moraria numa floresta. / Ao pé de árvores de fruta e um lago.
B8	Ia tomar comprimidos e máscara para não ficar doente.
B10	Eu pegava nas minhas coisas e saia da aldeia.
B11	Construía um remédio e dava às pessoas que estavam a adoecer, construía um hospital.
B12	Evitar sair de casa, sair só quando fosse mesmo necessário.
B13	Ficava em casa para não apanhar essa doença. / Eu ajudava mas para não morrer preferia ficar em casa.

Anexo R. Análise de Conteúdo. Categoria 4

Explica se continuavas a luta de D. Afonso Henriques contra os “inimigos conhecidos” e porquê.

A1	Eu continuava a lutar porque eu seria homenageado pois expandi o território de um país em que há muita História.
A6	Não, porque mesmo com uma estratégias incrível, eu ia morrer como D. Afonso Henriques.
A7	Sim, pois traíram o meu país.
A8	Sim eu continuava a lutar para conquistar território.
A11	Continuava sim, para Portugal se tornar independente para sempre e seria conhecido por milhares e amado no futuro.
A12	Eu continuava a lutar.
A14	Eu continuaria porque gostaria de formar um país sozinho e sem ninguém da minha família a me apoiar.
A15	Sim eu continuava a lutar contra os "inimigos conhecidos" para todos viverem e terem uma boa vida até morrerem.
A18	Eu ia para casa, porque não estava lá, não vi e não sei.
A19	Eu na minha opinião continuava.
B1	Eu continuaria a lutar com os "inimigos conhecidos"
B6	Lutava pela independência.
B10	Eu continuava porque mesmo que seja família ou amigos é importante lutar para termos mais territórios.
B11	Continuava porque não faziam parte da minha religião e eles iriam deixar Portugal não independente.
B13	Eu continuava

Se fosses o Rei que resposta darias às reclamações do povo?

A3	Eu ia aceitar as reclamações e ia dar as coisas que dou à nobreza e ao clero. Eu ia dar as mesmas coisas ao povo.
A5	Eu ia aceitar para termos igualdade e respeito pelos outros.
A6	Ok, então tu queres ter um salário melhor, então o vosso salário vai ser um 1,5% maior.
A7	Eu sou o rei, eu é que mando.
A9	Têm razão temos de melhorar isto tudo.
A10	Eu exigia mais respeito e mais calma com as reclamações.

A11	Eu diria que chamaria os nobres e os cleros para trabalharem mais para o povo, os cleros virariam médicos e os nobres polícias.
A13	Eu respondia: Ok!
A15	Se eu fosse a rainha eu aceitaria as reclamações e sabia como eles se sentiam e ajudaria-os. Porque se fosse eu seria a melhor e de certeza que iriam gostar de mim.
A17	Eu entenderia mas só dava mais dinheiro porque quanto mais dinheiro eu der ao povo mais impostos pagam.
B1	Mas estás muito elevado agora és tu que mandas aqui!
B2	Acharia confuso mas ia aceitar as ideias que fosse mudar a vida do povo.
B3	Vai para o lago dos crocodilos.
B4	Eu tentaria compreender as necessidades do povo.
B8	Ia falar "Eu vou vos ajudar povos, não tem problema ajudar-vos"
B10	Ok, dou-vos mais dinheiro e o trabalho vai ser mais fácil.
B11	Claro que sim.
B12	Que ia ordenar que mudasse.
B13	Eu ajudava o povo com muito carinho e amor eu dava comida, dinheiro e de resto.
B15	Se eu fosse o rei eu ia ficar muito zangado.
B16	Povo, de hoje em diante já não vão ter de pagar os impostos todos vocês me ajudaram a ver que vocês precisam de ajuda.

Se tu pertencesse ao Povo, gostarias de saber ler e escrever? Porquê?

A1	Eu gostaria porque poderia mandar cartas e eu seria o mais inteligente do povo todo.
A3	Se eu fosse do povo eu queria escrever uma carta para o rei.
A5	Gostaria porque melhora as minhas habilidades e o meu intelecto.
A6	Sim, porque assim eu ia ser especial, único e ia ganhar muito dinheiro
A7	Sim, porque é muito importante.
A8	Sim, eu gostaria porque se me interessasse pela leitura conseguia ler e se calhar até escrever.

A9	Sim porque assim era o mais inteligente.
A11	Sim porque teria mais conhecimentos.
A12	Eu gostaria porque gosto muito de falar com as outras pessoas.
A13	Sim gostaria para ter mais conhecimentos.
A15	Sim, eu gostaria de saber escrever e ler porque assim era uma daquelas que sabiam essas coisas e seu escrevesse alguma coisa só eu e o clero é que conseguíamos ler.
A17	Sim gostaria porque é importante e essencial para a vida e continha mais conhecimento
A19	Eu gostaria porque podia ler cartas e escrever cartas.
B1	Sim, se eu fosse do povo eu adoraria saber ler e escrever.
B2	Sim, porque seria prático.
B3	Não, porque iria ser complicado.
B4	Sim, eu gostaria. Gostaria porque podia organizar uma forma de ter dinheiro.
B8	Sim, porque se a gente não aprendesse a ler eu ia chorar.
B11	Sim, porque assim podíamos ser espertos.
B12	Não me importaria, pois não era muito importante na época.
B13	Sim, porque eu assim aprendia mais e seríamos espertos.