

APRENDER HISTÓRIA DE PORTUGAL ATRAVÉS DE HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NO 1.º E 2.º CEB

Beatriz Alexandra Oliveira Dias Mourão Adam

Relatório da prática do 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

2019-2020



APRENDER HISTÓRIA DE PORTUGAL ATRAVÉS DE HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NO 1.º E 2.º CEB

Beatriz Alexandra Oliveira Dias Mourão Adam

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

Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

“O estudo em geral, a busca da verdade e da beleza são domínios em que nos é consentido ficar crianças toda a vida.”

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Alfredo Dias por ter abraçado este relatório e por tê-lo feito com toda a dedicação, empenho e rigor desde o início. A sua ajuda e disponibilidade foram imprescindíveis para que este relatório fosse realizado.

Agradeço também à Professora Encarnação por me ter transmitido o “bichinho” da literatura para a infância, por todos os conhecimentos transmitidos e pela sua ajuda neste relatório.

Gostaria de deixar também um especial agradecimento às professoras Susana Martins e Carolina Gonçalves por me terem ajudado a enfrentar uma fase menos boa e por todo o apoio prestado.

Aos meus pais por me incentivarem a prosseguir os meus estudos.

Aos meus padrinhos, os meus segundos pais, por todo o apoio, carinho e ajuda.

Aos meus avós, pela força e motivação.

À Ana Martins, minha companheira de cinco anos de curso e um pilar desde o primeiro dia. Juntas percorremos este longo caminho de mãos dadas e a ela devo o sucesso destes cinco anos.

Aos meus queridos colegas, Bruna Oliveira, Catarina Estêvão, Maria Silva, Carla Oliveira, Rita Coimbra e Bruno Gargana por toda a amizade, cumplicidade e ajuda nestes dois anos de Mestrado.

Agradeço também à restante turma de Mestrado pelos bons momentos proporcionados, pelas partilhas e pela entreajuda. Levo a todos no coração!

À minha querida amiga de infância, Inês Fernandes, por ter sido a minha âncora, por ter sempre uma palavra de motivação nos momentos menos bons e por celebrar comigo todas as conquistas. Obrigada pelo carinho e pela amizade que me transmite há mais de treze anos.

À professora-cooperante de Português, Catarina Ferreira, pela força, pelos ensinamentos e pela confiança no meu trabalho. A sua ajuda foi imprescindível para a concretização deste estudo.

Um especial agradecimento aos alunos do 6.º F pela vossa participação neste estudo e por me terem recebido tão bem como vossa professora de HGP e Português.

A todas as crianças que passaram pelas “minhas mãos” e que contribuíram para a minha formação. É por elas que continuarei a seguir os caminhos desta profissão.

Deixo também aqui o meu agradecimento à Escola Superior de Educação de Lisboa, por me ter acolhido durante cinco anos e a todos os professores que fizeram parte deste caminho e contribuíram para a minha formação.

A Deus, por me dar forças para aguentar mais um dia.

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionado II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A criação de um ambiente em sala de aula assente nos alunos como principais agentes da sua aprendizagem e o desenvolvimento de competências investigativas são problemáticas que têm merecido a reflexão e estudo por parte da comunidade académica. No entanto, no que respeita ao ensino da História, ainda predominam métodos de ensino centrados no professor, fazendo com que as competências históricas não sejam devidamente desenvolvidas nos alunos. Neste sentido, a literatura para a infância assume-se como uma estratégia possível para atingir aquilo que se espera que seja o ensino da História, através da descoberta, envolvendo o aluno em processos de construção do seu próprio conhecimento.

O estudo desenvolvido neste relatório centrou-se numa turma do 6.º ano de escolaridade. Para isso, realizou-se um estudo a partir das práticas implementadas durante o Projeto de Intervenção, recorrendo a metodologias quantitativas. De forma a responder às seguintes questões (i) que competências históricas se devem desenvolver nos alunos?; (ii) de que forma a literatura para a infância pode ser implementada em qualquer contexto escolar? e (iii) de que forma se pode tornar os alunos investigadores em História, através da literatura para a infância?, recorreu-se à utilização de um Roteiro de Leitura e à análise de um projeto interdisciplinar entre a História e Geografia de Portugal e o Português, em que o produto final foi um livro de histórias sobre História de Portugal.

Recorrendo a uma metodologia mista, com base em técnicas qualitativas e quantitativas, realizou-se a análise dos dados obtidos, tendo-se concluído que a literatura para a infância contribui para a aquisição de competências históricas essenciais, nomeadamente, as competências investigativas, de leitura e análise de fontes, e de comunicação. No entanto, é necessário ter em conta as características de um estudo desta natureza, com limitações várias, nomeadamente, o tempo letivo disponível e dificuldades de gestão do grupo na sala de aula.

Palavras-chave: literatura, literatura para a infância, História, competências históricas, aprendizagem por descoberta.

ABSTRACT

This report was prepared under the curricular unit Supervised Teaching Practice II within the Master's qualification in the 1st Level of Basic Education and in the disciplines of History and Geography of Portugal and Portuguese in the 2nd Level of Basic Education.

How to set an atmosphere within the classroom where students are the prime agents of their own learning abilities as well as responsible for the development of investigative skills, have been questions pondered and studied by the academic community. However, when considering History teaching, we can find that the methods used are still focussed on the teacher, crippling the chances for students to fully develop their historical aptitudes. This is why literature, especially during the infancy, assumes a plausible strategy to achieve what is expected of History teaching, through self-discovery, allowing the student to be involved in the construction of his own knowledge. The study developed in this report focussed on a class of the 6th year of schooling. It was developed based on the implemented practices during the Intervention Project, using quantitative methodologies. In order to get these questions answered (i) which history proficiencies should be developed in the students?; (ii) how can children's literature be implemented in any academic context? Finally (iii) how to encourage students to be History Investigators using children's literature? It was used a Reading Guide as well as an analysis of an interdisciplinary project that combined Portuguese and History to create a book of histories about the History of Portugal.

Compiled in a chart, the data was analysed and was concluded that children's literature can contribute for the acquisition of essential skills in the learning of history. However, it's needed to bear in mind the characteristics and limitations of a study with this nature, mainly the available time within the school programme as well as the difficulties managing every single personality inside a classroom.

Key words: literature, children's literature, History, History proficiencies, discovery learning.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º ciclo	4
2.1. Caracterização do meio, do agrupamento e da escola	5
2.2. Caracterização da turma	8
2.3. Problemática e objetivos da intervenção no 2.º ciclo	12
3. Análise crítica da prática ocorrida no 2.º ciclo	17
4. Apresentação do estudo	24
5. Fundamentação teórica	29
5.1. A utilidade da história nos dias de hoje	30
5.2. A importância do ensino da história	34
5.3. Ensino da história: método expositivo vs. Método por descoberta	36
5.4. História, comunicação e competências	39
5.5. A literatura para a infância e a sua legitimação	42
5.6. A importância da literatura para a infância ao longo da escolaridade	46
5.7. Formas de promoção da leitura na sala de aula (1.º e 2.º ciclos)	49
6. Metodologia	55
7. Resultados.....	60
7.1. Apresentação das atividades realizadas.....	61
7.2. Avaliação inicial.....	63
7.3. Apresentação dos resultados obtidos com os roteiros de leitura	65
7.4. Apresentação dos resultados obtidos com a implementação do projeto interdisciplinar HGP/PORT	70
7.5. Avaliação dos objetivos de intervenção	73
8. Proposta de um projeto de intervenção em contexto de 1.ºCEB	78
9. Considerações finais.....	83

10. Reflexão final	88
Referências	93
Anexos	102
Anexo A. Grelha de avaliação do objetivo geral A	103
Anexo B. Grelha de avaliação do objetivo geral B	104
Anexo C. Grelha de avaliação do objetivo geral C	105
Anexo D. Guião do questionário 2.º CEB	106
Anexo E. Análise dos questionários 2.º CEB	107
Anexo F. Sequência de atividades relacionadas com o álbum de literatura para a infância.....	111
Anexo G. Roteiro de leitura do 2.º CEB	113
Anexo H. Mega desafio final do roteiro de leitura	121
Anexo I. Avaliação inicial dos roteiros de leitura	122
Anexo J. Avaliação dos roteiros de leitura	123
Anexo K. Sequência de atividades relacionadas com o projeto interdisciplinar entre a HGP e o PORT	124
Anexo L. Exemplo de uma fonte histórica e do respetivo guião de estudo utilizado no projeto interdisciplinar	127
Anexo M. Ficha para o planeamento dos capítulos do projeto interdisciplinar	131
Anexo N. Capítulos elaborados pelos alunos	133
Anexo O. Análise do processo de construção do livro	140
Anexo P. Critérios de correção dos textos do projeto (avaliação do <i>objetivo geral C</i>)	141
Anexo Q. Projeto de intervenção numa turma de 4.º ano do 1.º CEB.....	145
Anexo R. Livro utilizado ao longo do projeto de intervenção do 1.º CEB	158
Anexo S. Roteiro de leitura para o 1.º CEB	174
Anexo T. Exemplo de uma cronologia a ser implementada na sala de aula no âmbito do projeto de intervenção no 1.º CEB.....	208

Anexo U1. Grelha de avaliação do roteiro de leitura do 1.º CEB	221
Anexo U2. Grelha de observação direta.....	222
Anexo U3. Grelha de avaliação de competências	223

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Total da população estrangeira com estatuto legal de residentes (2008 – 2018).....	6
--	---

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. População estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades.....	6
Tabela 2. Estratégias desenvolvidas na IE, com base nos objetivos gerais propostos.....	13
Tabela 3. Métodos e técnicas de recolha de dados utilizados no estudo.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
IE	Intervenção Educativa
INE	Instituto Nacional de Estatística
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
PORT	Português
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TPC	Trabalho Para Casa

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico tem como fase final a realização de um relatório que contemple um estudo em volta da prática desenvolvida ao longo da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II. Assim sendo, este relatório apresenta-se como o momento conclusivo do Mestrado mencionado, com a finalidade de obtenção do grau de Mestre em ensino do 1.º e 2.º Ciclos.

Este relatório está dividido em duas partes, sendo a primeira correspondente aos capítulos 2 e 3 e a segunda parte correspondente aos restantes capítulos.

O capítulo 2 corresponde à *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º Ciclo*, em que consta a caracterização do meio e do agrupamento onde a escola se insere e da própria escola em si. Posteriormente, é apresentada a caracterização da turma onde foi realizada a Intervenção Educativa. A intervenção descrita e fundamentada teoricamente foi realizada numa turma do 6.º ano de escolaridade, numa escola situada no concelho da Amadora. A turma era composta por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, cuja principal característica identificada foi a diversidade cultural.

Deste modo surge o capítulo 3 referente à *Análise crítica da prática ocorrida no 2.º Ciclo*, frisando a questão da diversidade cultural identificada na turma e de que forma o trabalho realizado ao longo da Intervenção Educativa se revelou numa mais-valia para adquirir competências relacionadas com a língua. Por fim, são apresentados de forma muito sintética, os dois momentos que marcam este estudo – a implementação de uma **prática pedagógica através da literatura para a infância** e o **projeto interdisciplinar** entre a História e Geografia de Portugal e o Português – realçando as suas vantagens na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências essenciais por parte dos alunos.

A seguir, entrando na segunda parte do relatório, surge o capítulo 4 que corresponde à *Apresentação do estudo*. Tendo em conta os gostos e experiências pessoais da estudante, surgiu o seguinte título deste relatório: **Aprender História de Portugal através de histórias: experiências didáticas no 1.º e 2.º CEB**. Por sua vez, face todas as características identificadas na turma, bem como as práticas observadas na professora cooperante, a concretização deste estudo cingiu-se na **literatura para a infância** como a única estratégia de ensino e aprendizagem da História. Assim surge, igualmente, a problemática deste estudo, que iremos procurar dar resposta no final do estudo – **A literatura infanto-juvenil pode assumir-se como**

um recurso privilegiando o desenvolvimento de competências históricas em alunos do ensino básico? Por fim, associadas à problemática definida, surgem as questões de investigação, bem como os objetivos gerais e específicos do presente estudo. Neste capítulo, o leitor poderá encontrar o cerne da investigação que suporta o estudo deste relatório.

O capítulo 5 será dedicado à *Fundamentação teórica*, que podemos dividir em duas partes igualmente pertinentes. O primeiro momento será dedicado à História, passando pela apresentação da sua utilidade nos dias de hoje; pela importância do seu ensino; pela exploração dos métodos de ensino expositivo e de descoberta; e, por fim, pelo conceito de História, realçando as suas competências específicas. Num segundo momento será apresentado o conceito de literatura para a infância e a sua legitimação ao longo dos tempos, bem como a sua importância ao longo da escolaridade e formas de promoção da leitura na sala de aula no 1.º e 2.º Ciclo.

No capítulo 6, intitulado *Metodologia*, surge de forma fundamentada a descrição dos métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados relativos à Intervenção Educativa e ao estudo deste relatório.

O capítulo 7 compila os resultados obtidos com o estudo desenvolvido ao longo da Intervenção Educativa, ou seja, apresenta de forma aprofundada as atividades realizadas no âmbito do estudo referentes à realização de um Roteiro de Leitura em torno de um álbum de literatura para a infância e o projeto interdisciplinar, bem como os respetivos resultados obtidos com a sua implementação. Por fim, será apresentada a avaliação dos objetivos gerais propostos para a Intervenção Educativa.

No capítulo 8, intitulado *Proposta de um projeto de intervenção em contexto de 1.º CEB*, será apresentado um projeto de intervenção semelhante ao realizado no 2.º Ciclo, a ser implementado em contexto de 1.º Ciclo, numa turma de 4.º ano. O projeto terá em conta todas as potencialidades e fragilidades identificadas no 2.º Ciclo e recorrendo, novamente, à estratégia definida, ou seja, através da literatura para a infância.

No capítulo 9 serão apresentadas as *Considerações finais*, na qual se tecem algumas conclusões, de forma a dar resposta às questões de investigação e à problemática definida, inicialmente, no capítulo 4.

Por fim, surge o capítulo 10 com a *Reflexão final*, em que serão refletidos alguns aspetos importantes da prática desenvolvida no 2.º Ciclo, bem como o contributo deste estudo para a aquisição de competências profissionais.

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

| ' ' | | ' ' |

Nesta secção iremos realizar uma síntese descritiva e analítica da intervenção educativa (IE) realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular da PES II, que decorreu entre os dias 6 de janeiro e 6 de março de 2020.

Nesta síntese, depois de uma breve caracterização do meio e da escola, propomo-nos analisar o grupo-turma no qual decorreu a IE, destacando as suas potencialidades e fragilidades. De seguida, passaremos à análise crítica da organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, das finalidades educativas dos princípios orientadores da ação pedagógica e, finalmente, estenderemos a nossa análise aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

2.1. Caracterização do meio, do agrupamento e da escola

O estabelecimento de ensino no qual foi realizado o período de intervenção insere-se num agrupamento de escolas, localizado num concelho da Área metropolitana de Lisboa, mais precisamente, no concelho da Amadora.

Segundo os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) (2018), neste concelho residem 181724 indivíduos, sendo que, 28311 integram a faixa etária dos 0 aos 14 anos, representando 15,8% daquele total de residentes do concelho. Trata-se, pois, de um concelho com uma população jovem significativa se tivermos em conta, que em Portugal continental, aquela percentagem se situa apenas nos 13,7%. Do número total de residentes no concelho, cerca de 10% corresponde a população estrangeira (Câmara Municipal da Amadora, 2014).

A Amadora é o quarto concelho do país com um maior número de população estrangeira residente (Figura 1), depois de Lisboa, Sintra e Cascais. Salienta-se esta realidade sociocultural pelo reflexo que tem na população que frequenta o agrupamento e a escola onde decorreu a prática docente.

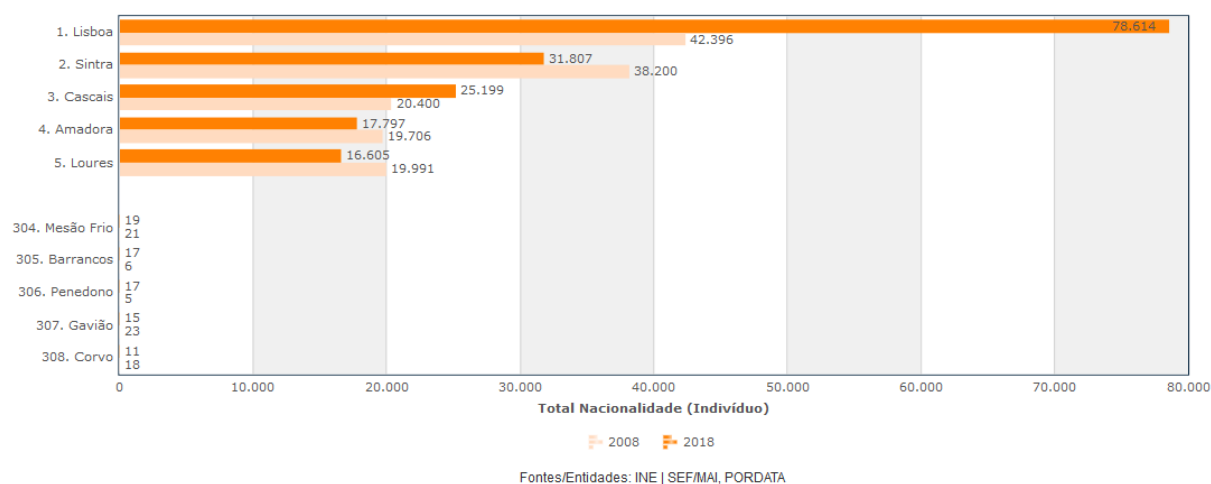
Tentando aprofundar um pouco mais esta análise, observa-se que a maioria desta população estrangeira é proveniente do continente africano (59,3%), dos quais, 56,2% têm origem nos países de língua oficial portuguesa (Tabela 1).

Numa última nota deve ser destacado que estes dados se reportam apenas a população estrangeira, sendo de considerar que o concelho e, por consequência, o

agrupamento e a escola, possui ainda alunos de origem migrante, mas que, sendo já de segunda e terceira geração, possuem, entretanto, a nacionalidade portuguesa.

Figura 1

Total da população estrangeira com estatuto legal de residentes (2008-2018)



Fonte.PORDATA:

<https://www.pordata.pt/Municipios/Popula%3a7%3a3o+estrangeira+com+estatuto+legal+de+residente+total+e+por+algumas+nacionalidades-101>

Tabela 1

População estrangeira com estatuto legal de residente no concelho da Amadora: total e por algumas nacionalidades

Continente	Países	N.º	%	% / continente
África	Angola	1 168	6,6	59,3
	Cabo-Verde	5 690	32,0	
	Guiné-Bissau	2 171	12,2	
	Moçambique	106	0,6	
	São Tomé e Príncipe	870	4,9	
	Outros países africanos	547	3,1	
América	Brasil	3 020	17,0	17,6
	Outros países americanos	117	0,7	
Europa	Espanha	172	1,0	13,0
	França	78	0,4	
	Reino Unido	73	0,4	
	Ucrânia	590	3,3	
	Roménia	781	4,4	
	Moldávia	50	0,3	
	Outros países europeus	576	3,2	
Ásia	China	394	2,2	10,0
	Índia	537	3,0	

	Nepal	128	0,7	
	Outros países asiáticos	724	4,1	
	Total	17 792	100,0	100,0

Fonte.PORDATA:

<https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

No que respeita à educação, de acordo com as estatísticas apresentadas pela Câmara Municipal da Amadora (2014), este concelho tem um total de 83 escolas do ensino básico. No entanto, também importa referir que a taxa de retenção e desistência no ensino básico deste concelho situa-se nos 16,2%, o que pode ser considerada uma taxa elevada tendo em conta que na região de Lisboa os valores cifram-se nos 11,3%.

O agrupamento é constituído por uma escola com 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico (escola sede), uma escola de 1.º Ciclo com Jardim de Infância, uma escola com apenas 1.º Ciclo e dois Jardins de Infância (Projeto Educativo do Agrupamento - PEA, 2018).

De acordo com o PEA (2018), no ano letivo 2018/2019, o agrupamento era composto por 1377 alunos, distribuídos pelos estabelecimentos de ensino anteriormente mencionados. Esta “população escolar é constituída por crianças e jovens de origem portuguesa e imigrantes, na sua maioria, oriundos dos PALOP”, mas também de origem brasileira, dos países da Europa de Leste e da China (PEA, 2018, p. 5), o que se confirma os dados sociodemográficos anteriormente apresentados do concelho da Amadora.

É igualmente importante referir que este agrupamento está inserido no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), cujo objetivo centra-se no cumprimento da escolaridade obrigatória, tendo em conta um modelo integrado de funcionamento vertical e horizontal (PEA, 2018).

Segundo o PEA (2018), a principal missão do agrupamento passa por contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens através do desenvolvimento de competências, incluindo não só os conhecimentos, mas também as experiências facilitadoras de uma participação ativa na sociedade. Neste sentido, com vista a cumprir com a missão proposta, o agrupamento tem como objetivo promover nos alunos os seguintes princípios e valores: (i) o respeito por si e pelos outros; (ii) o desenvolvimento pessoal e social; (iii) a cooperação.

Por fim, ainda relativamente ao agrupamento importa ressaltar os principais constrangimentos mencionados, que envolvem diretamente os alunos. Assim, o PEA identifica as situações de indisciplina; o elevado número de alunos que não dominam a língua portuguesa; o pouco envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos; o elevado número de famílias com relações conflituosas, bem como as situações precárias a nível habitacional, económico e laboral em que vivem; e, ainda, a reduzida dinâmica de trabalho colaborativo (PEA, 2018).

No entanto, o PEA também refere alguns aspetos facilitadores, nomeadamente, o clima e a dinâmica inclusiva de todo o agrupamento; o horário escolar de turno único; a multiculturalidade; o gradual envolvimento dos alunos na tomada de decisões; a diversidade de visitas de estudo; o funcionamento de espaços acolhedores e pedagógicos, como a biblioteca; e as parcerias com entidades locais.

O estabelecimento de ensino onde foi realizado o estágio, é constituído por 698 alunos, do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. Porém, é importante referir que este espaço escolar, também acolhe algumas turmas do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, devido à falta de condições e de espaço numa das escolas do agrupamento.

Assim, esta escola é composta por vários pavilhões, sendo que, quatro são destinados às aulas do 2.º e 3.º Ciclo; um pavilhão é destinado às turmas do 4.º ano; outro pavilhão é destinado a vários serviços e espaços da comunidade escolar, nomeadamente, biblioteca, sala dos professores, direção, enfermaria, reprografia, secretaria, PBX, sala de reuniões e sala dos diretores de turma; outro pavilhão é destinado à papelaria, bar e refeitório dos alunos; e, por fim, ainda existe um ginásio e um campo de jogos. Cada pavilhão de aulas do 2.º e 3.º Ciclo é composto por dois pisos, cada um deles, dispondo de seis salas. Ainda no que respeita às salas de aulas, todas têm um projetor e um computador na secretária do professor.

2.2. Caracterização da turma

Através da observação direta ao longo de duas semanas de intervenção e a partir da análise de documentos fornecidos pelas docentes cooperantes, tornou-se possível caracterizar a turma em que realizámos a nossa intervenção.

Assim, a IE foi realizada numa turma do 6.º ano de escolaridade, composta por 23 alunos, dos quais 13 eram rapazes e 10 eram raparigas. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Nesta turma existiam ainda sete alunos repetentes e dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Ainda relativamente a esta turma, cabia a duas professoras cooperantes lecionar as disciplinas de História e Geografia de Portugal (HGP) e de Português (PORT).

Começando por ensaiar uma caracterização geral do grupo, entre as principais **potencialidades** identificadas na turma, destacamos o facto de os alunos serem bastante participativos e dinâmicos, revelando sempre empenho na realização de todas as tarefas propostas. Em contrapartida, os alunos revelaram bastantes **fragilidades** relacionadas com a assiduidade e pontualidade, o que acabava por comprometer o seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem implementado nas aulas. As faltas de respeito e a ausência de cooperação para com os colegas de turma, assim como a existência de conversas paralelas eram também uma constante, o que exigia a intervenção por parte das professoras cooperantes e estagiárias. Por fim, importa ainda referir, que os alunos apresentavam muitas dificuldades em trabalhar em grupo, dentro e fora da sala de aula. Porém, quanto aos trabalhos a pares, os alunos revelavam maiores capacidades de entreaajuda e cooperação.

No que respeita à disciplina de **HGP**, não foram identificadas fragilidades nesta turma, uma vez que os alunos possuíam bons conhecimentos histórico-geográficos e adquiriam os conteúdos com bastante facilidade. Devido ao facto de serem muito participativos, demonstravam muita curiosidade pelos conteúdos abordados nas aulas, fazendo, regularmente, comentários, observações ou ligando os factos com as suas próprias vivências experienciadas no dia a dia.

Relativamente à disciplina de **PORT**, as maiores potencialidades identificadas na turma foram o facto de os alunos possuírem bons conhecimentos científicos da disciplina e o gosto pelos momentos de leitura. A grande maioria apresentava uma boa fluência na leitura, com exceção de alguns alunos que chegaram muito recentemente a Portugal, oriundos de países africanos. Este facto é sem dúvida muito importante, uma vez que a língua falada em casa da maioria dos alunos é o crioulo. Por outro lado, quanto às principais fragilidades, destacamos algumas dificuldades na oralidade, nomeadamente, na construção frásica e, ainda, dificuldades na compreensão de textos.

Face a todas as potencialidades e fragilidades identificadas na turma, foi necessário elencar um conjunto de estratégias que ajudassem a ultrapassar ou melhorar as dificuldades, mas que também, tirassem partido das potencialidades dos

alunos. Foi com esta perspetiva que foi observada e analisada criticamente a prática das professoras cooperantes, e pensadas as formas de organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, a partir do Plano de Intervenção concebido.

Neste sentido, algumas **rotinas** implementadas pelas docentes cooperantes foram mantidas ao longo do período de IE, nomeadamente, a escrita do sumário no início de cada aula, o registo de apontamentos nos cadernos diários dos alunos e a verificação dos Trabalhos de Casa (TPC) por parte do colega de carteira, o que possibilitava o desenvolvimento da responsabilidade e atenção por parte dos alunos.

No que diz respeito aos **modelos pedagógicos** que foram observados, eram focados no papel do professor enquanto centro do processo de ensino e aprendizagem, com recurso privilegiado aos manuais adotados.

Partindo desta observação, considerámos ser prioritário introduzir algumas atividades que, pela diferença, fossem motivadoras e ajudassem a colmatar as dificuldades identificadas.

Relativamente à disciplina de HGP, foram introduzidos alguns desafios relacionados com conteúdos de História no final de cada aula, com o intuito de implementar a responsabilidade e atenção dos alunos, mas também para analisar a evolução da aprendizagem dos mesmos.

No domínio da disciplina de PORT, durante a IE foi importante introduzir momentos de leitura, com a posterior verificação de compreensão dos textos e de fontes históricas. Assim, foi possível aliar o gosto pelos momentos de leitura às dificuldades sentidas na compreensão.

Deste modo, tentou-se, na medida do possível, criar uma prática complementar entre o Português e a HGP, reconhecendo as potencialidades que existem quando o professor ensaia processos de integração curricular, mobilizando estas duas áreas.

De acordo com Sim-Sim (2007), "ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê. (p. 7). Nas palavras desta autora, a apreensão do significado da mensagem é um aspeto fundamental da compreensão e, por isso, o mesmo texto lido por dois leitores diferentes, esses indivíduos podem obter níveis de compreensão distintos. Ainda na perspetiva de Inês Sim-Sim, o ensino da compreensão de textos deve permitir que os alunos: (i) aprendam o sentido global de um texto; (ii) identifiquem o tema central e aspetos acessórios; (iii) localizem informações; (iv) sintetizem partes do texto (Sim Sim, 2007, p. 11).

Esta abordagem ao ensino do PORT, particularmente tendo em conta a compreensão textual, levou-nos a reconhecer o seu contributo para o desenvolvimento de um conjunto de competências histórico-geográficas, a saber: (a) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (b) Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (c) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (g) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia (Hortas & Dias, 2017, pp. 289-290).

Ao nível das estratégias implementadas, importa mencionar a implementação de atividades mais dinâmicas e motivadoras, que promovessem a descoberta para os conteúdos das duas disciplinas e que fugissem ao uso exclusivo e exaustivo do manual escolar, permitindo processos de construção do conhecimento, por parte dos alunos. No mesmo sentido, foi também crucial melhorar as competências de trabalho a pares e em grande grupo, de forma a potenciar os seus níveis de atenção, concentração e responsabilidade.

No capítulo das finalidades educativas e **princípios orientadores** da ação pedagógica, como já tivemos ocasião de referir anteriormente, as professoras cooperantes das duas disciplinas privilegiavam o método de ensino expositivo e o consequente uso do manual escolar.

No caso em específico da cooperante de PORT, a professora também recorria, regularmente, ao uso do manual digital e de todos os recursos áudio e em filme disponibilizados pelo mesmo.

Em relação à disciplina de HGP, as aulas centravam-se na leitura do manual e na análise de documentos escritos e iconográficos presentes no mesmo. Após a leitura, a professora realizava uma breve explicação oral dos conteúdos, que terminava com o registo escrito de apontamentos no quadro.

Porém, ambas as cooperantes também procuravam apelar à participação ativa dos alunos, seja através de questões ou na correção de exercícios.

No caso concreto da disciplina de PORT, apesar de a professora utilizar maioritariamente o manual, a mesma procurava diversificar as atividades propostas, entre as quais, a leitura e compreensão de textos; atividades de compreensão oral; atividades de ortografia e de alargamento do vocabulário; atividades gramaticais; e, ainda, realização de trabalhos de grupo e exposições orais.

Relativamente à **avaliação das aprendizagens**, os alunos realizaram dois testes sumativos a cada disciplina, previamente marcados no início do ano letivo. Porém, a meio do período, procedeu-se a uma avaliação intercalar com o intuito de analisar as aprendizagens dos alunos, promovendo as eventuais melhorias necessárias. Esta avaliação intercalar era realizada em conselho de turma, em que estavam presentes todos os professores das diferentes disciplinas. Neste conselho eram divulgadas as notas de cada aluno, para cada disciplina, assim como, eram discutidas medidas para melhorar os principais constrangimentos identificados, nomeadamente, problemas relacionados com questões comportamentais e de aproveitamento escolar. Os resultados desta avaliação intercalar foram, posteriormente, disponibilizados aos alunos e encarregados de educação. No final do período, também houve as avaliações finais, correspondentes ao trabalho realizado pelos alunos no decorrer do mesmo.

Por fim, enquanto professora estagiária, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi feita através de grelhas de observação e de avaliação dos objetivos de intervenção propostos (anexos A, B e C). Para que esta avaliação fosse possível, foram privilegiados como instrumentos de avaliação as fichas de trabalho, os momentos de leitura, a participação dos alunos e a observação direta.

2.3. Problemática e objetivos da intervenção no 2.º Ciclo

Tendo em conta todas as potencialidades e fragilidades identificadas na turma, foi criada a seguinte problemática: “Como criar um ambiente educativo que desenvolva competências relacionadas com o Português e a História e Geografia de Portugal, promovendo a atenção e a concentração dos alunos?”

Após a definição da problemática, são propostos os seguintes objetivos gerais:

- OG A – Desenvolver competências de seleção e interpretação de textos e fontes históricas escritas.
- OG B – Ampliar o léxico em diferentes campos do saber.
- OG C – Desenvolver a capacidade de atenção, concentração e responsabilidade.

Para a concretização destes três objetivos gerais foram desenvolvidas várias estratégias, que são apresentadas na tabela seguinte. Essas mesmas estratégias

foram implementadas no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos da turma em que foi concretizada a IE (Tabela 2).

De forma a desenvolver as **estratégias** propostas, foram implementadas diversas **atividades** nas duas disciplinas.

Relativamente às estratégias do *objetivo geral A*, na disciplina de HGP foi introduzido um novo método de ensino e aprendizagem da História, através da literatura infantojuvenil.

Tabela 2

Estratégias desenvolvidas na IE, com base nos objetivos gerais propostos

Objetivos Gerais	Estratégias
OB A	A1 – Promoção de exercícios de compreensão de textos simples e fontes históricas adaptadas.
OB B	B1 – Promoção de momentos de leitura; B2 – Desenvolvimento de atividades de descoberta de palavras desconhecidas; B3 – Construção de pequenos textos que implicassem a mobilização de novos vocábulos/conceitos.
OB C	C1 – Desenvolvimento de atividades em grande grupo e a pares; C2 – Implementação de desafios diários no final de cada aula; C3 – Promoção da responsabilidade pela verificação e correção dos trabalhos dos colegas.

Fonte: Projeto de Intervenção em 2.º CEB.

A leitura do livro esteve sempre acompanhada por um roteiro de leitura, que continha vários desafios que eram lançados aos alunos. Entre os principais desafios propostos, destacamos a leitura de fontes históricas, a visualização de fotografias e imagens e a resolução de esquemas síntese (anexo G e H). Esta estratégia revelou-se bastante positiva, uma vez constituiu um fator importante na motivação dos alunos, na melhor compreensão dos conteúdos históricos e na aprendizagem sem o recurso exaustivo ao manual. Por outro lado, na disciplina do PORT, a principal ação desenvolvida passou pela leitura de textos narrativos e contos previamente selecionados.

No que respeita ao *objetivo geral B*, de forma a promover momentos de leitura, na disciplina de HPG foi proposta a leitura do livro *O dia em que mataram o rei*, de

José Jorge Letria e na disciplina de PORT, foi proposta a leitura do livro *Chocolate à chuva*, de Alice Vieira, no âmbito da educação literária e, ainda, a leitura de diversos contos.

Para concretizar a estratégia de desenvolvimento de atividades de descoberta de palavras difíceis, na disciplina de HGP foi introduzido o *Cantinho das Palavras Difíceis* no roteiro de leitura, composto por várias fazes: (i) seleção de uma palavra difícil; (ii) registo do seu real significado; (iii) elaboração de uma frase com a nova palavra descoberta. Por outro lado, na disciplina de PORT, a leitura dos textos era sempre iniciada pela professora estagiária, de modo a que os alunos pudessem seguir a leitura e sublinhar as palavras desconhecidas. A seguir, a leitura da professora era seguida pela leitura coletiva dos alunos. No final das leituras, a professora questionava os alunos sobre as palavras desconhecidas, partilhando ainda o seu significado.

Por último, quanto ao *objetivo geral C*, a grande maioria dos exercícios propostos eram feitos em grande grupo, no entanto, salienta-se a realização de alguns desafios do roteiro de leitura de HGP, a pares. No que diz respeito à disciplina de PORT, à semelhança do sucedido em HGP, a grande parte das atividades eram realizadas em grande grupo.

Importa destacar a implementação de um pequeno projeto curricular que ensaiava uma experiência de integração entre as disciplinas de HGP e de PORT, realizado a pares (anexo K). Neste projeto, os alunos tiveram de construir um livro de histórias sobre História de Portugal, sendo que cada par ficou responsável por um capítulo, com um tema histórico diferente. Assim, através deste projeto, os alunos puderam mobilizar conteúdos de PORT e de HGP. Dentro das atividades propostas, destacam-se: (i) leitura e compreensão de textos, neste caso, fontes históricas, com a posterior realização de um guião com questões de recolha e seleção de informação dos textos; (ii) produção escrita, com todas as suas fases inerentes, desde a planificação, escrita e revisão textual; (iii) leitura expressiva dos capítulos elaborados.

Ainda no que respeita ao *objetivo geral C*, foram implementados alguns desafios históricos no final das aulas, em que os alunos tinham uma tira de papel com um pequeno exercício sobre os conteúdos abordados na aula. A correção destes desafios ficava à responsabilidade dos alunos, pois tinham de corrigir o desafio de um colega aleatório. Por fim, à semelhança do trabalho desenvolvido pelas professoras cooperantes, a verificação dos TPC também ficava à responsabilidade dos alunos, confirmando a realização dos mesmos por parte do colega de carteira.

Para terminar esta secção, é importante apresentar, de uma forma necessariamente sintética, os resultados alcançados a partir da avaliação de cada um dos objetivos gerais definidos no PI.

Assim, quanto ao *objetivo geral A*, apesar de os alunos terem tido uma avaliação positiva na compreensão de textos e fontes históricas, quando era necessário sublinhar informações no texto, destaca-se apenas quatro alunos que apresentaram muitas dificuldades (anexo A).

No que respeita ao *objetivo geral B*, os resultados não foram os esperados, uma vez que não houve a possibilidade de implementar grande parte das atividades relacionadas com o desenvolvimento do vocabulário, como estavam previstas, nomeadamente, a atividade proposta no roteiro de leitura, correspondente ao *Cantinho das Palavras Difíceis*. Devido à ausência de tempo no período das aulas e fora delas, esta atividade acabou por não ser desenvolvida como tinha sido concebida (anexo B). Apesar de na disciplina de PORT, durante a leitura dos textos, ter sido sempre solicitado aos alunos que sublinhassem as palavras desconhecidas, sendo o seu significado posteriormente partilhado, de uma forma geral, este objetivo geral podia ter sido melhor explorado, pois, tendo em conta o meio sociocultural onde a escola se inseria, a grande parte dos alunos revelava dificuldades na dicção de muitas palavras.

Por último, relativamente ao *objetivo geral C*, o empenho e interesse pelas atividades propostas, foram os aspetos mais positivos, verificados na turma (anexo C). Porém, também é de ressaltar que, por vezes, em algumas das atividades, os alunos entusiasmavam-se demasiado, comprometendo a realização das mesmas. Relativamente à autonomia, este também foi um dos aspetos mais positivos, com exceção de alguns casos pontuais. Quanto à cooperação entre pares, este foi o indicador de avaliação que mais surpreendeu pela positiva nesta turma. Este indicador refletiu-se, sobretudo, durante a realização do projeto interdisciplinar do livro de histórias. Neste projeto foi bastante visível a cooperação, a partilha de ideias e de métodos de trabalho e de organização entre os alunos. Por fim, os alunos revelaram mais fragilidades na responsabilidade pelo trabalho, uma vez que a grande maioria dos alunos não realizava os TPC e não traziam os materiais para as aulas. Quanto aos desafios históricos, implementados no final das aulas de HGP, os alunos revelaram-se responsáveis pelo trabalho dos colegas, porém, o facto de só terem sido implementados dois desafios durante as sete semanas de intervenção, fez com que a

avaliação do resultado obtido com a implementação dos mesmos ficasse comprometido.

Assim, globalmente, a turma apresentou uma evolução positiva nas aprendizagens, com destaque para os objetivos gerais A e C. A turma apresentou uma evolução positiva, na recolha e seleção de informações nos textos e nas fontes históricas; no empenho pelas atividades realizadas; na autonomia; e na cooperação entre pares. Porém, também é importante ressaltar os aspetos mais negativos, nomeadamente, o desenvolvimento do vocabulário dos alunos; a atenção e concentração; e a responsabilidade pelo seu trabalho. Não obstante, esta apresentação sumária dos resultados alcançados no PI, no capítulo 7 deste relatório teremos oportunidade de aprofundar, um pouco mais, esta análise, enquadrando-a no estudo que foi desenvolvido.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NO 2.º CICLO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo iremos incidir numa análise crítica e analítica da prática ocorrida ao longo das sete semanas de intervenção numa turma do 6.º ano de escolaridade, do 2.º do Ciclo do Ensino Básico.

Pelo que foi atrás exposto, ficou evidente que o projeto de IE implementado na turma do 2.º CEB valorizou o desenvolvimento de competências de análise de textos, incluindo fontes históricas escritas, ensaiando uma experiência pedagógico-didática que tentava mobilizar, de forma integrada, conteúdos do currículo, quer da HGP, quer do PORT.

Por isso, nesta análise crítica que agora nos propomos desenvolver em torno da prática desenvolvida no 2.º CEB, iremos centrar a nossa atenção no objetivo geral **A – Desenvolver competências de seleção e interpretação de textos e fontes históricas escritas** –, proposto no Plano de Intervenção, uma vez que se revelou, desde o início, num ponto-chave de toda a intervenção e, também por isso, o elegemos como tema do estudo presente neste relatório investigativo.

Como foi mencionado na caracterização apresentada no capítulo anterior, a turma insere-se num contexto de diversidade cultural e, por isso, a questão da língua é um fator crucial a ter em conta no desenvolvimento de qualquer prática pedagógica, para além de permitir a comunicação interpares e com os professores/educadores, também contribui para o sucesso dos alunos no desenvolvimento, não só ao nível dos conhecimentos, mas também em relação aos comportamentos e atitudes.

A fim de desenvolver este objetivo geral, foram implementadas diversas atividades centradas na leitura de um álbum de literatura infantojuvenil e, posteriormente, em torno de um projeto interdisciplinar entre o PORT e a HGP, que mais não foi do que um ensaio para uma abordagem integrada ao currículo daquelas duas disciplinas. Tendo em conta, o meio onde decorreu a IE, estas estratégias de ensino e aprendizagem demonstraram as suas potencialidades, uma vez que a escola se insere numa área caracterizada pela diversidade cultural.

Nas palavras de Silva (2005), “o mundo globalizado em que vivemos determinou o fim do isolamento dos povos e das culturas”, devido à maior facilidade de comunicação, quer presencial, como também à distância (p. 2206). O autor refere ainda que, apesar do nosso “espírito multicultural”, construído ao longo dos tempos, as ondas de imigração que passam hoje pelo nosso país, não deixam de trazer consigo algumas dificuldades e desafios. Tal facto faz com que haja uma necessidade de se repensar as questões da diversidade cultural e a forma como esta influência o nosso

quotidiano. É esta capacidade que os portugueses têm de repensar que nos impede de receber acusações de xenofobia. Portanto, na ótica do autor, se o mundo globalizado ditou o fim do isolamento dos povos e das culturas, então é fundamental promover o espírito de tolerância, com base na aceitação da diferença e da identidade. Neste sentido, cabe à escola este importante papel, de promover a integração da diversidade cultural. Assim, podemos considerar que o “domínio da língua das sociedades de acolhimento é confirmado como um vetor fundamental das dinâmicas que caracterizam as trajetórias sociais das populações imigrantes” (Dias & Gato, 2017, p. 3).

Silva (2005) frisa ainda que, segundo a UNESCO, todos os povos possuem o direito de falar as suas próprias línguas e de vivenciar, em público e em privado, as suas próprias culturas. Assim sendo, é importante que sejam reconhecidos os direitos linguísticos, tanto para as comunidades historicamente pertencentes ao território em questão, mas também para os povos resultantes da imigração. Neste sentido, o autor refere que é fundamental ter em atenção o desenvolvimento de uma política linguística e cultural que preserve a identidade nacional, mas que ao mesmo tempo possibilite a preservação da identidade dos migrantes. Assim, urge reconhecer a “reciprocidade de influências entre a aprendizagem de uma língua e um vasto conjunto de variáveis que se entendem como determinantes dos processos de incorporação das populações migrantes nos contextos de receção” (Dias & Gato, 2017, p. 4).

É neste sentido que a língua portuguesa se apresenta como um ponto fundamental. Ainda de acordo com Silva (2005), é necessário adequar as metodologias para ensinar/aprender uma língua, nomeadamente: (i) situações de comunicação; (ii) desenvolvimento de competências a nível da compreensão e expressão oral; (iii) prática de diálogos; (iv) recurso a textos de comunicação comum de grau crescente de complexidade. Portanto, para o autor, é primordial refletir sobre novos métodos de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, que se constituem, essencialmente, numa recombinação e adequação de métodos antigos, adaptados à nova realidade. Assim, os professores devem ter em conta que o estudo de uma língua serve para aprender essa língua, mas também, para comunicar com essa língua. Neste sentido, a língua tem de ser encarada como um fator integrador, na sociedade e, por extensão, na vida da escola: “Verifica-se também que o domínio da língua do país de acolhimento não só é necessário para a vida em sociedade, como

também para a vida escolar, visto que todas as disciplinas são lecionadas nessa língua” (p. 40).

Assim sendo, foi com esta perspectiva que o método de ensino da História, através da literatura infantojuvenil, se revelou numa mais-valia para a turma em que foi realizada a IE. O álbum de literatura selecionado, para além de se constituir numa história agradável e apelativa, contada na primeira pessoa por um menino com a idade dos alunos em questão, também continha alguns conteúdos históricos relacionados com o programa para o 6.º ano de escolaridade. Deste modo, foi disponibilizado um exemplar do álbum em questão a cada aluno, bem como o respetivo roteiro de leitura. No início de cada aula, era feita a leitura coletiva de um capítulo, ou de uma parte do texto. No final da leitura, havia um momento dedicado ao reconto do que foi lido, assim como, para o esclarecimento de algumas palavras que iam surgindo no texto, cujo significado e compreensão se revelavam mais complexas para os alunos. Após a fase da leitura e compreensão do texto, os alunos, em grande grupo ou a pares, passavam para a resolução de desafios, propostos no roteiro de leitura. Este roteiro de leitura consistia na compilação de vários desafios históricos que, à medida que iam lendo a história, tinham de ser resolvidos. Porém, quando a conclusão dos mesmos não era possível ser efetuada na sala de aula, eram concluídos em casa, individualmente. Por fim, quanto aos desafios históricos apresentados, importa ainda referir que houve uma preocupação acrescida em garantir a diversidade de escolhas, o que acabou por se refletir em desafios baseados, essencialmente, na análise de pequenas fontes históricas adaptadas; na análise de fotografias e imagens; e na construção de esquemas e quadros síntese. Tentava-se, desta forma, chegar a todos os alunos e promover o desenvolvimento de diferentes competências.

De acordo com Félix e Roldão (1996), os princípios e orientações metodológicos do ensino da História prendem-se por colocar o aluno perante situações problema que estimulem o seu sentido crítico; por recorrer ao trabalho em equipa, de forma a proporcionar a cooperação e a ajuda mútua; por utilizar uma grande variedade de recursos, o que conseqüentemente diversifica as aprendizagens; por proporcionar articulações interdisciplinares; e por utilizar a técnica da exposição/narração. Foi, sobretudo, neste sentido, que a adoção do método de ensino da História através da literatura infantojuvenil tornou-se fundamental para um ensino mais lúdico, cativador e potenciador de aprendizagens diversificadas por parte dos alunos.

Por outro lado, na disciplina de PORT, foi implementado um projeto interdisciplinar entre o Português e a HGP, visando uma experiência de abordagem integrada do currículo. Este projeto consistiu na construção de um livro de histórias, que continha vários capítulos sobre a História de Portugal. Cada capítulo, ficou à responsabilidade de um par de alunos, constituindo-se como a forma de trabalho privilegiada ao longo do projeto. Numa fase inicial, foi necessária a preparação prévia e cuidada de todos os materiais e recursos a serem utilizados nas diferentes sessões em que o projeto foi desenvolvido. Deste modo, ao nível da HGP, foi crucial a seleção de fontes históricas claras, concisas e pouco extensas, de forma a que os alunos pudessem compreender facilmente, sem perder o foco nos conteúdos históricos escolhidos. Por sua vez, a elaboração dos guiões de análise de conteúdo dos textos, também revelaram ser uma mais-valia para a assimilação dos conteúdos pretendidos. Em contrapartida, no que respeita à disciplina do PORT, foi fundamental a construção de materiais essenciais à planificação e elaboração dos capítulos, tendo em conta todas as características do tipo de texto pretendido para o projeto.

Nas palavras de Arends (1995), o autor refere que, para Cortesão (1993), a planificação assume uma grande relevância na prática profissional docente. No entanto, planificar constitui-se num permanente desafio para quem o realiza, pois, para além, de exigir dedicação e uma capacidade de estudo, de articulação e de reflexão, também exige que o professor garanta o interesse por parte dos alunos, enquanto corresponda às suas necessidades.

Neste sentido, Arends (1995) apresenta a ótica de Januário (1991), que afirma que, quando um professor planifica, tem a possibilidade de aplicar os programas escolares em vigor, desenvolvendo-os e adaptando-os ao contexto em que se insere. E, para que se alcancem resultados positivos, Januário (1991), defende ser necessário que os professores recorram à planificação, de modo a que consigam tomar decisões, estabelecer objetivos, atividades, tempos para a sua realização, modos e instrumentos de avaliação, recursos pedagógico-didáticos e os modos de organização dos alunos na sala de aula.

Nesta linha se inscreve então a perspetiva de Arends (1995), que considera que a planificação das atividades a serem realizadas em sala de aula, melhora os seus resultados e proporciona um sentido de direção aos professores e aos alunos, uma vez que tomam consciência das metas de aprendizagem a serem alcançadas.

Ainda de acordo com este autor, a planificação permite a redução dos problemas disciplinares e das interrupções que poderão ocorrer em contexto de sala de aula, o que a avaliar pelo contexto em que foi realizada a IE, revelou-se numa vantagem considerável. A forma como todo o projeto foi planificado e decidido, teve sempre a permanente atenção na forma de disposição dos alunos na sala de aula, bem como a organização de todas as etapas do projeto até se chegar ao produto final pretendido.

A partir da planificação prévia, o projeto desenvolvido pôde ser organizado e gerido numa perspetiva integrada, com base nos conteúdos e metas propostos pelo currículo, nas áreas disciplinares do PORT e da HGP. Se, por um lado, os alunos puderam experienciar um momento de leitura e análise de fontes históricas, por outro lado, puderam participar em todo o processo de construção de um texto narrativo, desde a sua planificação, textualização e revisão, sendo que as duas primeiras fases apelam sobretudo à criatividade e imaginação dos alunos.

Citando Barbeiro e Pereira (2007), “quem escreve realiza diferentes actividades no decurso do processo” (p. 17). Segundo os autores, estas atividades podem ser agrupadas em três fases: (i) a planificação, em que se pretende ativar conhecimentos sobre um tópico e sobre o género textual; (ii) a textualização, que naturalmente exige a explicitação do conteúdo, a formulação linguística e a articulação linguística, pois “um texto não é construído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas . . . mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 18); (iii) a revisão, que implica a avaliação do que se escreveu, sendo que, por vezes, é necessário reler, riscar, apagar, corrigir e reformular.

Estas fases, que são inerentes a qualquer produção textual, foram tidas em conta no projeto realizado, uma vez que se constituem como fases fundamentais na elaboração de produções escritas, no âmbito da área curricular do Português.

No que respeita à avaliação, nas palavras de Niza (2006), avaliar é produzir juízos de adequação e de valor. Avaliar é reunir informações sobre as coisas que com os outros produzimos ou nos apropriamos; é torná-las visíveis, disponíveis, partilháveis. Avaliar é expor e comunicar, pôr em comum a participação de cada um numa comunidade de aprendizagem. Avaliar é ajuizar sobre os percursos, os métodos e as produções para se poder prosseguir e progredir nesses projetos em comum. (Niza, 2007, pp. 3-4).

Assim sendo, à medida que os alunos iam realizando as diferentes etapas do projeto, as mesmas foram avaliadas com recurso à observação direta e a tabelas de observação, cuja análise será revelada no estudo que se apresenta na segunda parte deste relatório.

Assim, este percurso idealizado e concretizado nesta turma, cujos alunos pertenciam a um meio sociocultural pautado por uma diversidade linguística, revelou todas as suas potencialidades: primeiro, os alunos tiveram o contacto com um álbum de literatura infantojuvenil, permitindo a sua leitura e análise e, posteriormente, os alunos puderam analisar fontes históricas, com a realização de um projeto que apelava à integração curricular, que serviram de ponto de partida para a textualização, proporcionando a consecução de todo o processo de construção dos capítulos de um livro. Através destas atividades foi possível identificar o universo lexical dos alunos, dentro da sua diversidade, e integrar os seus conhecimentos prévios no processo de ensino e aprendizagem, pois “é preciso ter em conta o nível e proficiência que o aluno tem da língua de escolarização, uma vez que o seu domínio é fator determinante ou condicionante nas aprendizagens realizadas nas restantes disciplinas” (Silva & Gonçalves, 2011, p. 40).

Com o trabalho desenvolvido em torno de um dos objetivos gerais do Plano de Intervenção – Desenvolver competências de seleção e interpretação de textos e fontes históricas escritas – foi possível vivenciar uma experiência pedagógico-didática que nos revelou alguns caminhos a privilegiar enquanto futuros professores de 2.º CEB, de Português e de História e Geografia de Portugal.

- a. Assumir a responsabilidade de gerir o currículo a partir da caracterização do meio, da escola e dos alunos presentes na sala;
- b. Valorizar abordagens do currículo do 2.º CEB na perspetiva da integração curricular;
- c. Reconhecer a transversalidade de um conjunto significativo de conteúdos entre as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal;
- d. Identificar as vantagens do professor assumir a docência das duas disciplinas – PORT e HGP – como componente organizacional facilitadora de estratégias mais ricas de ensino e aprendizagem.

Em síntese, foram estes os caminhos que nos conduziram ao estudo que iremos desenvolver na secção seguinte deste relatório.

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo iremos ensaiar um estudo em torno de uma turma de 6.º ano do 2.º CEB. Porém, primeiramente, consideramos pertinente aprofundar algumas noções, nomeadamente, o processo de investigação. De acordo com Sousa e Baptista (2014), o processo de investigação “é o processo sistemático e rigoroso que conduz à aquisição de novos conhecimentos” (p. 2).

Deste modo, também consideramos pertinente definir o conceito de investigação em ciências sociais. Citando Sousa e Baptista (2014), “uma investigação trata-se de um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objectivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente” (p. 3).

O tema do estudo incide sobre a literatura para a infância e de que forma esta pode constituir uma estratégia para os alunos aprenderem História de Portugal. Este tema foi escolhido por duas razões. Em primeiro lugar, tenho um gosto imenso com tudo o que envolva literatura para crianças e fascina-me o facto de as crianças poderem aprender tanto com recurso a um livro de histórias. Por outro lado, a disciplina de História foi sempre uma área de particular interesse, por tudo o que ela representa para compreender o mundo em que vivo. No entanto, enquanto aluna do ensino básico, sentia que as aulas de História poderiam ter sido mais cativantes e podiam a ter levado a descobrir os conteúdos de uma forma muito mais interessante. Assim, enquanto futura professora, isso fez com que pensasse e refletisse sobre a forma como poderia lecionar conteúdos de história de forma prazerosa para os alunos e que os faça, efetivamente, gostar de História, entendendo a sua utilidade e importância nos dias de hoje. Foi assim que encontramos a resposta na literatura para a infância, surgindo o título ***Aprender História de Portugal através de histórias: experiências didáticas no 1.º e 2.º CEB.***

Nas palavras de Sousa e Baptista (2014), a escolha do tema de investigação “deve ser seleccionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida” (p. 19). Contudo, as autoras ressaltam que o assunto seleccionado deve ser pertinente e corresponda aos interesses da atualidade, ou seja, é importante que o investigador evite a escolha de assuntos fáceis, de pouco interesse geral, assuntos pouco específicos ou ainda assuntos cuja informação seja escassa (Sousa & Baptista, 2014). Por fim, as autoras salientam ainda que é necessário ter em conta os recursos financeiros para a realização do estudo, bem como os recursos biográficos e o tempo estipulado para a concretização do trabalho.

Após a definição do tema a ser alvo de estudo, bem como a justificação da escolha, foi necessário encontrar uma estratégia, de modo a poder realizar o estudo. Assim, tendo em conta o tempo muito reduzido de intervenção na turma em questão, a concretização deste estudo cinge-se a uma única **estratégia** de ensino e aprendizagem - **a literatura para a infância**. Deste modo, procurou-se levar os alunos a aprender História através de histórias.

Deste modo, definimos a seguinte problemática que irá guiar este estudo investigativo: **A literatura infanto-juvenil pode assumir-se como um recurso privilegiando o desenvolvimento de competências históricas em alunos do ensino básico?**

De acordo com Coutinho (2015), uma “investigação envolve sempre um problema, seja ele (ou não) formalmente explicitado pelo investigador” (p.49). Nas palavras da autora, quando uma investigação adota um cariz quantitativo, a formulação da problemática faz-se através de uma pergunta ou num objetivo geral. Neste sentido, a autora conclui que a formulação de um problema de investigação é fundamental, pois: (i) centra a investigação numa área concreta; (ii) organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência; (iii) delimita o estudo; e (iv) guia a revisão da literatura para a questão central (Coutinho, 2005). Na perspetiva de Sousa e Baptista (2014), o problema em estudo “deve ser formulado sem termos vagos e confusos (...) deve fazer referência à população ou à amostra (...) [e] deve fazer referência explícita às variáveis a investigar, num nível moderado de especificidade” (p. 26).

Deste modo, Sousa e Baptista (2014) afirmam que, “após a formulação do problema (...) e de ter assegurado de que dispõe de todas as condições para proceder à investigação, o investigador está em condições de perceber se a questão que inicialmente colocou merece ser investigada” (p. 27). Assim, na ótica das autoras, a próxima etapa centra-se na formulação das questões de investigação.

No presente estudo, propomos as seguintes **questões de investigação**:

- 1) Que competências históricas se devem desenvolver nos alunos?
- 2) De que forma a literatura para a infância pode ser implementada em qualquer contexto escolar?
- 3) De que forma se pode tornar os alunos investigadores em História, através da literatura para a infância?

Após a definição da problemática e das questões de investigação, importa agora definirmos os conceitos de objetivo geral e específico. De acordo com Sousa e Baptista (2014), o objetivo geral “indica a principal intenção de um projeto (...) o que se quer alcançar na investigação a longo prazo, ultrapassando inclusive o tempo de duração do projeto” (p. 26), uma vez que na perspetiva das autoras, um projeto deve ser visto como um meio para alcançar um fim maior. No que respeita aos objetivos específicos, as autoras afirmam que possibilitam “o acesso gradual e progressivo aos resultados finais (...) [sendo] susceptíveis de ser atingidos a curto prazo e o seu enunciado não dará lugar a ambiguidades de interpretação” (Sousa & Baptista, 2014, p. 26).

Neste sentido, e retomando o projeto de intervenção anteriormente elaborado no âmbito da IE no 2.º Ciclo, definimos os seguintes **objetivos gerais e específicos** de intervenção:

- A. Desenvolver competências de seleção e interpretação de textos e fontes históricas escritas;
 - A1. Interpretar corretamente as informações contidas nos textos e nas fontes;
 - A2. Sublinhar informações de acordo com as indicações propostas;

- B. Ampliar o léxico em diferentes campos do saber;
 - B1. Procurar contextualizar o significado de novas palavras;
 - B2. Compreender o significado de novas palavras;
 - B3. Proferir corretamente novas palavras;
 - B4. Utilizar novos vocabulários/conceitos em diferentes situações;

- C. Desenvolver a capacidade de atenção, concentração e responsabilidade;
 - C1. Revelar empenho e interesse pelas atividades desenvolvidas;
 - C2. Revelar atenção e concentração nas atividades propostas, sem perturbar o bom funcionamento da aula;
 - C3. Revelar autonomia na realização das atividades;
 - C4. Demonstrar a cooperação entre pares;
 - C5. Demonstrar ser responsável pelo seu trabalho, bem como o dos colegas.

Para terminar, espera-se com este estudo proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos, assente em competências investigativas, as quais se

espera que os alunos adquiriam nos dias de hoje. Por outro lado, também pretende colmatar alguns desafios que qualquer contexto escolar enfrenta atualmente, entre os quais, problemas relacionados com questões comportamentais, de atenção e concentração, com vista a promover o sucesso escolar nos alunos.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo iremos ensaiar uma breve abordagem aos conceitos e temas fundamentais relativos à problemática anteriormente apresentada, avançando em dois momentos distintos. Primeiro, iremos abordar o conceito de História e as suas competências, bem como analisar a utilidade da História nos dias de hoje e a importância do seu ensino, refletindo sobre dois dos métodos de ensino da História, que são comuns nas práticas que conhecemos - o método expositivo e o método por descoberta. Num segundo momento, iremos analisar e refletir sobre questões ligadas à literatura para a infância, nomeadamente, a sua legitimação, a sua designação, a sua importância ao longo da escolaridade e, por fim, algumas formas de promoção no 1.º e 2.º CEB.

5.1. A utilidade da História nos dias de hoje

Nesta secção iremos abordar um tema bastante pertinente para os dias de hoje: a utilidade da História. Para isso, serão apresentados três pontos de vista diferentes, com base em três autores distintos, entre os quais Mattoso (1999), Fontana (2004) e Dias (2019).

De acordo com **Mattoso**(1999), é muito comum que se questione sobre a utilidade da História. Citando o autor, a História “é útil e necessária no mundo de hoje, e neste país em que vivemos” (p. 5). Porém, infelizmente, vinte anos depois destas palavras serem escritas por este historiador, tem-se o pensamento e a ideia de que estudar História de pouco ou nada serve e que quem se atreve a prosseguir os estudos nesta área é sinónimo de desemprego garantido.

Porém, uma pessoa formada em História nem sempre tem de se cingir exclusivamente ao ensino, pois também pode exercer uma variada gama de profissões. Mattoso (1999) refere que,

há licenciados em História que trabalham como conservadores de museus, como jornalistas, como assessores de câmaras municipais, como responsáveis por movimentos associativos, como animadores culturais, como arquivistas ou bibliotecários, como operadores turísticos, como locutores radiofónicos, como diplomatas, como funcionários administrativos, como políticos profissionais, como gestores, como investigadores, como técnicos de informação. (p. 9).

Nas palavras deste autor, hoje os licenciados em História dispõem de uma oferta de ocupações muito maior em relação ao passado. Assim, o facto de a História

estar presente em todo o lado e não exclusivamente no ensino, faz com que seja alargada a possibilidade de empregabilidade na área. Porém, Mattoso (1999) centra-se no que pensamos ser essencial: “o que interessa não é ‘gostar de História’, mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos” (pp. 13-14).

Do mesmo modo, Mattoso (1999), defende que a História “abre os seus horizontes às dimensões do mundo e da Humanidade, uma visão ampla e diversificada da sociedade, não tanto de um ponto de vista estático, mas sobretudo (...) do ponto de vista temporal e dinâmico” (p. 17). A História permite um olhar para os acontecimentos como resultantes de causas e de condições; habitua a descobrir a relatividade das ideias, das crenças e das doutrinas; e permite descobrir no passado longínquo e recente a identidade e a variância, a repetição e a inovação.

Porém, na ótica de Mattoso (1999), existem razões “mais profundas para insistir na utilidade da História não só para a sociedade actual, mas para a sociedade de qualquer época” (p. 19). O autor refere que, o mundo de hoje tem cada vez menos por conta a tradição, no entanto, é notória uma preocupação pela preservação do conhecimento e a compreensão do passado. Mattoso (1999), explica que “este fenómeno está ligado (...) a uma associação fundamental do culto da memória com a luta pela sobrevivência (...) porque o homem tem necessariamente de viver no tempo” (p. 20). Assim sendo, esta vivência no tempo depende da memória e da capacidade de recordar e evocar o passado. Por outro lado, o autor também salienta que o homem não recorda apenas o seu passado individual, mas também, o passado da coletividade em que se insere. Por fim, ainda sobre este aspeto, Mattoso (1999) remata, ressaltando que “recordar o passado coletivo é (...) uma forma de lutar contra a morte. Daí que a história comum seja tão importante para qualquer sociedade” (p. 20).

Outra razão pela qual Mattoso (1999) defende a utilidade da História prende-se pelo facto de a História constituir um fundamento da consciência da identidade. Neste sentido, o autor salienta que,

O relato das acções alheias é também fundamental para que o indivíduo possa aprender como se vive em sociedade (...) conhecer os vínculos que o unem ou separam dos seus semelhantes, descobrir os traços que definem os grupos humanos e que se exprimem em acções e comportamentos, isto é, os factos históricos (p. 21).

Continuando a desenvolver o pensamento deste autor, “a História contribui mais do que muitos outros saberes para se adquirir a noção de infinita complexidade das formas de sociabilidade”, pois quanto mais vastos são os horizontes da História, mais o seu conhecimento possibilita a apreensão das dimensões espaciais e temporais (Mattoso, 1999, p. 21). Assim, a História contribui para se adquirir a noção da infinita complexidade das formas de sociabilidade, na medida em que o homem se foi adaptando ao mundo, através das soluções encontradas ao longo dos tempos.

A perspectiva de **Fontana** (2004), aproxima-se do pensamento de José Mattoso, ao defender que todo os seres humanos “necesitan también de la historia (...) en la medida en que la historia cumple para todo grupo una de las funciones que la memoria personal tiene para cada individuo, que es la de proporcionarle un sentido de identidad” (p. 16). Nas palavras deste autor, os humanos precisam de contar com a sua memória, pois sabe-se que a nossa memória pessoal é um depósito de representações do passado.

Fontana (2004), à semelhança de Mattoso (1999), também defende a importância do ensino da História, contudo o autor pensa menos na quantidade de conhecimentos que se podem transmitir aos alunos, e mais na possibilidade de lhes ensinar a pensar e a duvidar. Citando o autor,

Tenemos una responsabilidad muy grave ante una sociedad a la que no solamente hemos de explicarle qué sucedió en el pasado (...) sino a la que debemos enseñar aquello que mi maestro Pierre Vilar llama “pensar históricamente”. Lo que implica enseñar a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado, y a no dejarse engañar por tópicos que quieren jugar con nuestros sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón (p. 24).

Assim, de acordo com Fontana (2004), o futuro só se pode construir com base nas experiências humanas que provêm do passado. Tal significa que precisamos de uma história que sirva para criar uma consciência crítica do passado, para que possamos entender melhor o presente e decidir o futuro. Portanto, do ponto de vista da educação, a História deve ter como objetivo central a possibilidade de compreender os mecanismos sociais que dão origem à “desigualdad y pobreza, y ha de atreverse a denunciar los prejuicios que enfrentan innecesariamente a unos hombres con otros y, sobre todo, a denunciar a aquellos que los utilizan para agravar esos enfrentamientos” (Fontana, 2004, p. 26). Para este autor, este tipo de História não tem modelos

acabados, nem tampouco, manuais que ensinem como fazê-la. “Ha de ser un tipo de historia que se haga en el interior de este mundo revuelto” (p. 27).

Por último, na tese proposta por **Dias** (2019), este professor apresenta uma síntese dos pontos de vista de diferentes historiadores franceses reunidos por E.Laurentin, numa obra que publicou em 2014 sob o nome *À quoisertl’histoireaujourd’hui?*.

Salienta-se que a História tem como objetivo “tornar inteligível o passado, identificar as continuidades e ruturas, com a preocupação de compreender e, também, de transmitir” (p. 85), com a responsabilidade de fazer o presente e de construir o futuro. Dito de outro modo, estamos perante uma História que deve assumir “o papel de associar o ser humano ao seu passado e ao seu futuro, recentrando-a nas questões do presente e tendo por finalidade a construção de um mundo melhor” (p. 86).

Por outro lado, sublinha-se como a História revela a sua utilidade desde que seja adotada a perspetiva de um saber que questiona o passado e se apresenta “como a arte de pôr problemas” (p. 86). Esta perspetiva é fundamental para o ensino da História contribuir para a formação de crianças e jovens capazes de aprenderem a viver o seu presente e, enquanto cidadãos, capazes de lidar com toda a informação emergente que, muitas das vezes, os impede de tomar uma atitude crítica face à leitura que fazem do mundo. Deste modo, “a História restitui a vida ao ser humano, rejeitando um passado que se esgota e privilegiando o presente e os que estão presentes” (Dias, 2019, pp. 86-87).

Por último, importa ainda ressaltar mais duas dimensões relativas à utilidade da História, mencionadas por Dias (2019). A primeira dimensão diz respeito à diversidade humana, em que a História tenta ler e interpretar o Outro e procura nesse Outro respostas que levem a entender “o ser humano e o modo como se pensa a si próprio e a forma como se relaciona com o mundo político, económico, social e cultural em que se desenrola a sua vida” (p. 87). A segunda dimensão está relacionada com a História dos vencidos, ou seja, “trata-se de construir uma História alternativa à dos grupos vencedores, dominantes, que controlam a sociedade e a própria imagem que constroem sobre si própria e a relação com os outros” (p. 87). Este tipo de História faz com que se abram “campos de pesquisa que se dedicam ao estudo de outros grupos humanos, quase sempre esquecidos, abandonados, invisíveis ou premeditadamente ignorados pela História” (p. 87).

Em suma, na perspectiva de Dias (2019), em pleno século XXI, estamos perante uma História que pretende valorizar: (i) as questões do presente, privilegiando a História contemporânea; (ii) a capacidade de interrogar o presente; (iii) a busca de respostas no passado; (iv) a ação no presente; (v) a diversidade humana; (vi) o lado dos vencidos. E aqui reside, talvez, o grande desafio que se coloca ao ensino da História quando estamos perante contextos caracterizados pela sua diversidade cultural, reconhecendo a esta disciplina um lugar de relevo no desenvolvimento de competências cidadãs, na sua capacidade de compreender e relacionar-se com o Outro.

5.2. A importância do ensino da História

Na mesma linha dos três autores anteriormente citados, começamos por relembra as palavras de Proença (1989), para quem a História é vida, pois dá-nos uma nova visão e permite-nos compreender melhor o mundo em que vivemos. Neste sentido, a autora salienta que é crucial que a disciplina de História seja um meio para o mundo que nos rodeia, proporcionando-lhe uma perspectiva crítica da realidade. Assim, lançamos o mote para analisarmos a importância do ensino da História a todas as crianças e jovens.

Na ótica de Félix (1998a), o professor deve ter em atenção a forma como os alunos aprendem a História, uma vez que o meio e o grupo social a que pertencem são determinantes, na medida em que se tiver perante alunos provenientes de grupos “privilegiados”, então esses alunos estarão mais motivados para aprender “a sua própria História”. Por sua vez, se os alunos pertencerem a grupos “menos privilegiados”, considerando-se como os “expulsos pela história”, então esses alunos terão mais dificuldade em identificar-se com a História. Frequentemente, a “história dos vencidos”, de que nos fala Dias (2019), é a “história” dos alunos em risco de exclusão da sala de aula, da escola e, por vezes, da própria sociedade.

Félix e Roldão (1996) propõem algumas orientações metodológicas para o ensino da História, que qualquer professor deverá ter em conta no processo de ensino e aprendizagem: (i) o ensino deve partir de factos e situações concretas, de forma a possibilitar o estabelecimento de analogias com as experiências pessoais dos alunos; (ii) colocar os alunos perante situações problema que permitam o desenvolvimento do sentido crítico; (iii) possibilitar o trabalho em equipa, de forma a promover a cooperação e a ajuda; (iv) fazer uso de diversos recursos, de forma a diversificar

as aprendizagens; (v) recorrer ao meio como recurso didático preferencial; (vi) proporcionar articulações interdisciplinares na abordagem dos diferentes conteúdos do programa; (vii) utilizar, em algumas situações, a técnica da narração; e (viii) treinar o exercício de memória dos alunos. Assim, cabe ao professor assumir um papel que proporcione estas orientações, sendo que isso será possível se o docente tiver em conta: (i) o respeito pelas diferenças individuais, bem como os ritmos de aprendizagem dos alunos; (ii) valorize as experiências pessoais, os interesses e as necessidades dos alunos; (iii) estimule as trocas de experiências e saberes; (iv) promova nos alunos a escolha de atividades e a participação nas responsabilidades da escola; (v) valorize as aquisições e progressos dos alunos; e (vi) crie um ambiente favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.

Segundo Félix (1998b), o ensino da História permite a formação de indivíduos nos valores democráticos e nos direitos humanos, tornando-se cidadãos críticos, tolerantes e ativos. É através do ensino da História que as crianças e jovens podem ganhar o sentido crítico e o sentimento de solidariedade que os liga aos seus antepassados. Assim, Félix (1998b) propõe três dimensões em que o ensino da História se centra, de modo a proporcionar aos alunos o sentido crítico e a solidariedade: em primeiro lugar, (i) a dimensão humana, uma vez que pode dar uma visão mais alargada do ser humano, através da evolução dos seus modos de vida ao longo do tempo; a seguir (ii) a dimensão política, que promove nos alunos a participação na vida política, possibilitando a explicação da natureza dos diversos conflitos ocorridos ao longo do tempo e de que forma podem ser solucionados; e, por fim, (iii) a dimensão económica e social, que possibilita a análise dos mecanismos económicos e sociais, que se vão modificando ao longo do tempo.

Em síntese as finalidades essenciais do ensino da História prendem-se no desenvolvimento do interesse pelo passado; na compreensão dos valores da sociedade; no conhecimento dos acontecimentos mais importantes do país e do mundo; na compreensão das diferenças entre o passado e o futuro; na interpretação dos factos históricos; na estimulação da compreensão dos processos de mudança e continuidade; e na procura de explicações para a mudança (Félix, 1998b).

5.3. Ensino da História: Método expositivo vs. Método por descoberta

Já tivemos oportunidade de refletir sobre a utilidade da História e a importância do seu ensino, bem como sobre as competências que estão subjacentes e que devem ser exploradas e desenvolvidas em qualquer contexto de ensino e aprendizagem. Importa, agora, analisar dois dos métodos de ensino da História: o método expositivo, que é o mais usado atualmente; e o método por descoberta que, aliado à literatura para a infância, foi assumido no estudo que agora apresentamos.

Começando por ensaiar sobre o **método expositivo**, este método é o que tem sido mais adotado no ensino da História da atualidade. Prats (2011) revela que este método assenta “en la casi exclusiva actividad del profesor y en una actitud pasiva y totalmente receptiva por parte del alumnado” (p. 53). Este método, geralmente, consiste numa exposição oral por parte do professor, que pode ser apoiada por diversos recursos visuais, como por exemplo, esquemas, cronologias, apresentações em formato *powerpoint*, imagens, fotografias, mapas, entre outros recursos. Nas palavras de Alves (2016), o importante é “privilegiar a diversidade, a riqueza informativa, mas também a capacidade de colocar os alunos em contacto com o ofício de historiador” (p. 25).

Assim, na perspetiva de Alves (2016), é importante que o professor varie nas estratégias, “não abdicando da necessidade de momentos magistrais ou expositivos que devem, por exemplo, definir ou explicar o motivo desse espaço na aula” (p. 24). Porém, ressalva-se que é necessário assegurar a preparação prévia dos alunos para o tema a ser abordado na aula; contextualizar os conteúdos; explicitar as ideias principais; e terminar com uma pequena conclusão.

Prats (2011) refere que a exposição oral, normalmente, é seguida de perguntas aos alunos, a fim de se perceber se os mesmos entenderam o que o professor expôs. Neste sentido, Alves (2016), salienta a importância do questionamento por parte do professor, mas “evitar as perguntas improdutivas”, insistindo nas perguntas “produtivas, normalmente interpretativas, analíticas, de relações causais ou pessoais” (p. 24).

Para além da exposição oral por parte do professor, Prats (2011) menciona uma outra variante privilegiada neste método “es la lectura coletiva del libro de texto” (p. 53). Nesta leitura, o professor auxilia os alunos na compreensão das frases e dos

conceitos históricos que, naturalmente, são considerados essenciais para a aula. Complementarmente, “también es habitual que al concluir la exposición o la lectura se realicen ejercicios individuales o en grupos, comentando algún documento histórico o respondiendo a preguntas que pretenden comprobar la comprensión de lo escuchado o leído” (p. 53).

Contudo, Prats (2011) salienta que o predomínio do método expositivo não significa que os professores não alternem com atividades consideradas mais divertidas, como a visualização de um vídeo ou a realização de uma visita de estudo. Mas é importante salientar que, na base metodológica deste método, “hay un conocimiento estructurado, ordenado e blindado a cualquier especulación, que el alumnado debe aprender (geralmente memorizar) sin plantearse la naturaleza del conocimiento (en este caso información) que se aprende” (p. 53). Assim, esta parece ser a forma mais viável para os professores que pretendem avançar nos extensos programas de História.

No entanto, é importante salientar o carácter memorístico proposto pelo método expositivo, o que leva a que os conteúdos históricos sejam esquecidos muito facilmente. Apesar de este método poder ser utilizado, principalmente, nos níveis mais avançados, quando o mesmo acontece nos níveis iniciais, a qualidade de aprendizagem pode ser colocada em causa, pois as exposições orais muito extensas, “no suele tener buenos resultados y hace imposible la motivación y la implicación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje” (Prats, 2011, p. 54).

Nas palavras de Prats (2011), nos dias e hoje, a realidade do ensino da História prende-se na aprendizagem por receção, isto é, o professor, que se constitui como a fonte de toda a sabedoria, expõe e explica os acontecimentos históricos a um conjunto de alunos que, acreditando na sua palavra, aprendem. Neste sentido, o autor sublinha que o método de ensino predominante nas aulas de História é o método discursivo, “apoyado en un aburrido subrayado del libro de texto, constatando la existencia de una importante regresión en el uso de métodos innovadores en la didáctica de la Historia” (p. 52).

O **método por descoberta** consiste “en que los alumnos no se limiten a aprender pasivamente un conocimiento ya elaborado” (Prats, 2001, p. 54). Por outras palavras, os alunos passam a ser os protagonistas da sua aprendizagem, seguindo o caminho proposto pelo professor e tirando partido de toda a informação, materiais e recursos previamente seleccionados e preparados pelo mesmo. “De esta manera, el

alumno puede llegar a “descubrir” explicaciones, desde las más simples a las relativamente complejas sobre hechos, fenómenos y acontecimientos pasados, deducir regularidades, secuencias o, incluso, elaborar explicaciones históricas” (p. 54).Reforçando esta ideia, Gonçalves (2018) retoma a perspectiva de CarmenCuélliga para sublinhar que o método por descoberta se caracteriza pela ação central dos alunos e pelo mínimo de intervenção do professor, dando assim espaço “para erros que poderão conduzir a novas análises dos dados” (p. 27).

O papel tradicional de um professor emissor de informação e possuidor, juntamente com o manual escolar, de todo o conhecimento, passa para segundo plano, dando lugar ao mediador, orientador, dinamizador, sintetizador de conhecimento e avaliador (Prats, 2011). Também para Gonçalves (2018), este papel assumido pelo professor permite ao aluno a procura da informação pertinente para responder às questões ou ao problema inicialmente colocado, acabando por não se conformar exclusivamente com um saber já estruturado.

Na ótica de Prats (2011), o método por descoberta permite que os alunos relacionem de forma lógica os conceitos históricos, aplicando a metodologia própria da disciplina. Este método prioriza o desenvolvimento de capacidades de investigação, quer através de indução ou dedução. Assim, existem várias técnicas propostas por Prats, que servem para trabalhar os vários conteúdos históricos: (i) identificação de uma situação problema através de questões e situações dadas; (ii) estudo de caso, em que o tema analisado permite compor uma explicação; (iii) trabalho de projeto, que assente numa investigação, culminando num relatório sobre o tema desenvolvido; (iv) jogos de simulação, como forma de resolução de problemas; (v) dramatizações e reportagens, em que os alunos assumam as personagens e elaborem os respetivos guiões; e (vi) trabalho de campo, em que se simula a atividade de um investigador.

É ainda este autor quem nos descreve os principais passos que o método pela descoberta deve seguir no ensino e aprendizagem da História: (i) planeamento do problema ou questão que se quer estudar; (ii) estudo de todas as respostas ou planeamentos que foram feitos de facto em torno do problema; (iii) valorização das diversas hipóteses formuladas pelos autores; (iv) análise e classificação de todas as fontes primárias relacionadas com o problema que se estuda; (v) fundamentação, se for o caso, da hipótese resultante do passo anterior; (vi) análise demonstrativa, que depende da análise crítica das fontes; (vii) redação das conclusões a que se tenha chegado.

No entanto, a adoção deste método coloca alguns desafios aos professores. Prats (2011), salienta a perspectiva de Domínguez, que considera ser pouco razoável que se proponha aos alunos que descubram conceitos e leis que a ciência tem demorado séculos a construir. Porém, Prats (2011) ressalva que o autor confunde, claramente, uma investigação propriamente dita no campo da ciência, com o conceito de descobrir aplicado a crianças e jovens. Deste modo, Prats remata esta questão, referindo que a base de todas as discordâncias assenta na crença de que os alunos são incapazes de analisar e interpretar fontes históricas. “Es necesario que ‘los sabios’ lo prococinen y se lo sirvan em platos cocinados” (p. 58). Por fim, Prats (2011) menciona aquele que, para muitos professores, é o principal constrangimento deste método: uma maior lentidão na aprendizagem, o que levanta a eterna questão da extensão dos programas de História.

5.4. História, comunicação e competências

Na perspectiva de Ceia (s.d. a), a palavra **história** apresenta dois significados: “designa tanto a realidade de uma determinada época (...) como o discurso científico sobre o passado.” A autora refere ainda a História como algo “digno de ser preservado pela memória dos homens” (s/p).

Por outro lado, Ceia (s.d. a) ressalva que, no caso da língua portuguesa, a palavra história pode assumir ainda um terceiro significado: “o de conto, narrativa imaginária, ficção” (s/p). Porém, nas palavras da autora, tanto a história científica como a história literária apresentam uma característica em comum: a “representação de uma acção temporal” (s/p). Na ótica da autora, a

diferença consiste no estatuto ontológico da sequência de acontecimentos narrados: a matéria da história é o factual, o vero (a história conta o que realmente tem acontecido) ao passo que o domínio da literatura é o possível, o verosímil, o simulacro da própria história (a poesia conta o que teria podido acontecer). À narração real da história opõe-se a narração fingidamente real da literatura (s/p).

No entanto, Ceia (s.d. a) refere que se pode ler um texto histórico como um texto de ficção. Esta autora defende que uma obra de História pode sobreviver à sua função científica, se as suas qualidades estéticas forem passadas para primeiro plano. Assim, “pode ser lida como ficção e por motivos menos nobres, devido ao desconhecimento por parte do leitor da enciclopédia cultural subjacente ao texto e à

impossibilidade de verificação do seu contracto com o real na ausência do universo referencial” (s/p), que acaba por privilegiar os aspetos estéticos e a imaginação em relação à obra.

Por fim, ao nível textual é de destacar que Ceia (s.d. a) não identifica diferença entre a História e a ficção, uma vez que não existem, propriamente, propriedades sintáticas ou semânticas que levem à identificação de um texto enquanto obra de ficção. Tanto a história científica, como a história literária pertencem “à mesma classe do ponto de vista da estrutura narrativa” (s/p).

Outro sentido nos oferece Mattoso (1988) que expressa claramente a ideia de que hoje a História não é um género literário, mas nem por isso “se pode desleixar a escrita, desprezar a lógica, a clareza, o rigor, o equilíbrio, a imaginação, e a variedade vocabular de que depende a sua comunicabilidade” (p. 39). Em síntese, não há história sem comunicação e, neste campo as competências textuais assumem um lugar preponderante.

Porém, quando nos referimos ao conceito de História, esta área científica dispõe de um conjunto de competências que são indispensáveis ao seu estudo e compreensão.

Assim, primeiramente, é importante aproximarmo-nos do conceito de **competência**. Perrenoud (1999) refere que existem vários significados para o termo de competência. No entanto, o autor acaba por definir este conceito como “uma capacidade em agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7). Na ótica do autor, “quase toda a ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes” (p. 7). No que respeita ao conhecimentos mais profundos, são necessários para: (i) analisar um texto e reconstruir as intenções do autor; (ii) traduzir de uma língua para outra; (iii) argumentar com a finalidade de convencer alguém cético; (iii) construir uma hipótese e verificá-la; (iv) identificar, enunciar e resolver um problema científico; (v) detetar uma falha no raciocínio de um interlocutor; e (vi) negociar e conduzir um projeto coletivo.

Na perspetiva de Hortas e Dias (2017), nos dias de hoje estamos perante um mundo em permanente mudança, por isso, é fundamental

desenvolver nas crianças e nos jovens um conjunto de competências que os habilitem a ler a realidade que os cerca, a interpretar os fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais que se registam nos diferentes tempos e espaços que modelam as

sociedades humanas, e a agir na perspectiva da construção de uma cidadania ativa e global (p. 2).

Por isso, de acordo com Dias (2019), é preciso ter em vista uma abordagem do ensino e aprendizagem por competências. Na perspectiva de que “face aos progressos económicos, culturais e científicos, o professor atual reconhece que ensina o aluno para o futuro” (p. 102). Todavia, nas palavras do autor, este constitui um dos maiores desafios para qualquer professor, o de “preparar os alunos para um futuro que ele próprio desconhece” (p. 102).

Deste modo, fazendo uma ponte entre o conceito de competência e o pensamento histórico, Dias (2019), salienta a perspectiva de Santisteban, que identifica quatro pontos-chave que se relacionam com as competências do pensamento histórico: “(i) a construção da consciência histórico-temporal; (ii) as formas de representação da História; (iii) a imaginação/criatividade histórica; e, (iv) a aprendizagem da interpretação histórica” (p. 104). Na ótica deste autor citado, o pensamento histórico necessita de uma capacidade de se pensar no tempo e da conseqüente consciência da temporalidade. Por seu turno, também solicita a capacidade de representação histórica, nomeadamente, através da narrativa, bem como a imaginação para analisar e contextualizar os fenómenos históricos. Por fim, o pensamento histórico pressupõe ainda a interpretação de fontes históricas.

Assim, de acordo com Dias (2019), qualquer prática docente no âmbito da História deve assentar nas seguintes **competências históricas**: (i) recolha e tratamento de informação/utilização de fontes; (ii) compreensão/explicação histórica; (iii) comunicação em História. Nas palavras do autor “é no âmbito destas competências que o professor poderá promover um ensino que integre as três dimensões do conhecimento histórico e do ensino e aprendizagem da História: problematização, totalidade e interdisciplinaridade” (p. 106).

Tendo em conta o estudo realizado por Dias (2019), e seguindo na direção apontada por Mattoso (1988), a primeira competência histórica remete-nos para a análise das marcas e dos vestígios do passado, que podem ser monumentos ou documentos escritos. “Os documentos não “falam” se não existir a arte de problematizar os objetos de estudo eleitos pelos historiadores” (Dias, 2019, p. 104). Após a problematização, o historiador está apto para prosseguir para a segunda competência do conhecimento histórico, que consiste na compreensão/explicação dos

fenómenos estudados. Esta competência exige que se responda à questão “porquê?”, uma vez que se refere “à representação mental, resultado da sua convicção mais profunda de que o saber histórico não é um olhar comemorativo sobre o passado, mas uma forma de interpretar o presente” (p. 105). Deste modo, esta segunda competência “permite integrar os factos como elementos da realidade que nos propomos compreender e explicar” (p. 105). Por fim, vem a terceira, e última, competência, que consiste na fase representativa. Ou seja, “em que se coloca, sob a forma literária, o discurso que transmite o conhecimento aos leitores da História” (p. 105). Retomando as palavras de Mattoso, este discurso deve ser claro e sugestivo, enquanto se prende pelo rigor, objetividade e seja bem fundamentado.

Segundo Dias (2019), o desenvolvimento destas competências históricas permite que os alunos adquiram “os instrumentos fundamentais para ler a realidade social numa perspetiva histórica, desenvolver o pensamento histórico e a consciência histórica” (p. 106).

Porém, importa referir que, na perspetiva de Dias (2018), o desenvolvimento das competências históricas só revela o seu expoente máximo, quando se aplicam à análise de novas situações, principalmente quando estas vão ao encontro “das preocupações, curiosidades e motivações das crianças e dos jovens.” (p. 106). Por fim, é imperativo que o ensino da História promova nos alunos “a capacidade de a interrogar, de levantar dúvidas, de debater e investigar, a fim de melhor compreender e interrogar o mundo em que vivem” (p. 106).

Ora, se na perspetiva de Ceia (s.d. a) se pode ler um texto histórico como um texto de ficção, devido ao desconhecimento por parte do leitor do conteúdo histórico abordado, então o mesmo pode ser encarado como uma atividade de descoberta dos conteúdos históricos implícitos. Assim, primeiramente, a criança ou o jovem é estimulado a imaginar e a vivenciar a história contada e, posteriormente, é levado a descobrir os conteúdos históricos subjacentes, o que nos leva a perceber a dualidade que as histórias com História podem ter no processo de ensino e aprendizagem da História aliado à educação literária.

5.5. A Literatura para a Infância e a sua legitimação

Após este breve ensaio sobre os conceitos de História e Competências Históricas, bem como a sua importância e utilidade nos dias de hoje, e após analisar dois métodos de ensino da História, nesta secção iremos começar por analisar o

conceito de **literatura para a infância**. Para isso, consideramos pertinente iniciar este tópico com uma citação de Ceia (s.d. b), em que a autora define de forma sintética este conceito da seguinte forma:

Medida contra a literatura em geral, (para adultos), a literatura infantil enferma de um estatuto de menoridade e de marginalização dos cânones, que encontra expressão na sua tripla concepção como ficção popular, como material pedagógico, e/ou como mercado do livro para crianças. Para a literatura infantil confluem os interesses adultos de didactizar e controlar a criança, pela transmissão cultural de certos textos e de certos valores, bem assim como os interesses económicos de uma indústria de comercialização de livros para crianças que floresce com a imprensa, a partir do século XVIII, e se revela, no século XX, muito rentável (s/p).

De acordo com Azevedo (2004), a literatura para a infância enfrenta um enorme desafio, relativamente à sua legitimação “enquanto corpus textual passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma leitura de qualidade” (p. 1). Na ótica deste autor, é reconhecido à literatura para a infância o papel de iniciação estética e leitora da criança e “tem sido concebida como um objecto de estudo frequentemente menor (...)cuja concretização em termos de material estético não parece ser percebida como de natureza idêntica à da literatura maioritariamente lida por leitores adultos (p. 1)

Parafraseando Rodrigues (2008), apenas recentemente é que se tem atribuído o devido apreço à literatura para a infância. Nas palavras desta autora, “não podemos menosprezar a existência desta área da produção literária que tem vindo a desenvolver-se e a assumir uma crescente importância em vários domínios”, o que se tem revelado no aumento crescente do volume de edições (p. 24). Porém, a autora salienta ainda que, de acordo com Aguiar e Silva, a literatura escrita de textos de literatura para a infância é um fenómeno recente, muito embora a literatura oral tenha as suas raízes bem marcadas ao longo dos tempos.

Neste sentido, importa ainda referir que, pesquisas realizadas sobre este conceito revelam certas discordâncias, no que respeita à sua própria designação. Segundo Rodrigues (2008), a autora encontrou diversas menções relativas a este género do universo literário, entre os quais, *literatura para crianças*, *literatura para crianças e jovens*, *literatura infanto-juvenil* e, ainda, *literatura infantil*. Contudo, a autora refere que, na perspectiva de António Barreto, a expressão **literatura para a**

infância continua a predominar quando estamos perante uma literatura que se destina à criança. No entanto, a autora também ressalva que a expressão **literatura infantil**, pode ser igualmente usada, sem causar quaisquer ambiguidades (Rodrigues, 2008).

Analisando o texto proposto por Ceia (s.d. b), a autora faz uso exclusivo da expressão **literatura infantil**. Assim, na perspetiva desta autora, a literatura para a infância associa-se mais às tradições literárias dominantes e à sua respetiva crítica que transmite, do que propriamente à escolarização e formação de crianças. No entanto, a mesma autora refere que a literatura para a infância é um material pedagógico e estético, em que a relação entre o adulto e a criança está subjacente. Assim, a literatura para a infância apresenta-se como uma forma simplificada, destinada aos leitores menos experientes “como um patamar para aprendizagens estéticas, linguísticas e culturais futuras e configuram-na como opção de leitura das crianças em vez de marcas de um texto” (s/p). Neste sentido, esta autora refere ainda que “os bons autores de livros para criança são os que escrevem para si próprios ou para a criança que foram” (s/p). Nas palavras de Carpenter (citado por Ceia, s.d. b), enquanto a literatura infantil procura mostrar um mundo ideal para as crianças, a literatura para adultos procura demonstrar o mundo tal como ele é.

Nas palavras de Rodrigues (2007), a literatura para a infância deve “atender às especificidades específicas do destinatário, considerando o estágio de desenvolvimento em que se encontra” (p. 164). Assim, tendo em conta que a literatura para a infância se destina, preferencialmente, ao público infantil, a seleção dos textos deve ser distinta, prevista e adequada às condições específicas das crianças.

Esta autora afirma que, segundo Gomes (1979), há quem defenda que só existe um tipo de literatura e que os livros para crianças podem-se pôr a par dos livros que os adultos lêem. Porém, é de ressaltar que, “para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens” (p. 164). Por seu turno, Rodrigues também acaba por evocar a perspetiva de Bicchonnier (1991), uma vez que “quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente” (s/p) e ao acrescentar “para crianças” a palavra literatura acaba por remeter para outro género literário, com uma forma de escrita adaptada a um público, que neste caso são as crianças.

Na ótica de Ceia (s.d. b), a literatura infantil deve ser encarada como um importante meio cultural e estético, que deve ser combinada com a família e a escola,

duas instituições que participam na construção da criança. Porém, é ainda importante salientar que, na perspectiva desta autora,

Todo o texto para crianças, mesmo quando oriundo de uma cultura infantil, é preparado por adultos e constitui-se uma estrutura fundamental de mediação da experiência de infância, vivida ou observada, por adultos, que condensa, quando escrita a pensar no gosto da criança, representações narrativas dos desejos delas os quais, sob pressão de outros aparatos reguladores, levam as crianças a auto-produzirem-se à semelhança das imagens e concepções que as cercam e em função de versões delas próprias tornadas culturalmente mais plausíveis (s/p).

Por seu turno, Rodrigues (2008), salienta a perspectiva de Juan Cervera, em que “a literatura para a infância deve apresentar um rigor literário, artístico e lúdico, servindo de resposta aos interesses e necessidades íntimas da criança” (p. 25).

Rodrigues (2008), destaca ainda que, na ótica de Juan Cervera, a literatura para a infância ramifica-se em três categorias: (i) a *literatura recuperada*, em que as obras inicialmente destinadas aos adultos, passam a ser também apropriadas pelas crianças; (ii) a *literatura criada para crianças*, que compreende todas as produções escritas especialmente para o público infantil; (iii) a *literatura instrumentalizada*, em que os livros possuem uma maior finalidade didática, em vez de literária, como por exemplo, os dicionários, as enciclopédias, etc.

De forma a concluir esta secção, e tendo por base vários ensaios de diversos autores, consideramos ser mais adequado adotar o conceito de literatura para a infância, o qual oferece um instrumento de análise mais consistente com a posição de Rodrigues (2008) para quem a literatura para a infância se define “como toda a produção literária, intencionalmente concebida pelo adulto, com vista a atingir um público de potencial recepção infantil, atendendo à especificidade e à faixa etária do seu destinatário – a *criança*” (p. 28). Porém, nas palavras da autora, também se incluem todas as produções que, mesmo “não tendo sido originariamente ideadas para a criança, sem encaram hoje como parte da literatura que lhe é remetida” (p. 28).

Em síntese, o conceito foca-se no destinatário, “para a infância”, e não numa imagem de menorização da obra “literatura infantil”.

5.6. A importância da Literatura para a Infância ao longo da escolaridade

Nesta secção iremos refletir sobre a importância da literatura para a infância para as crianças ao longo da escolaridade e apresentar diversas vantagens da sua implementação na sala de aula.

De acordo com Rodrigues (2008), “a literatura para a infância apresenta-se como um mediador, por excelência, na transmissão de saberes, ao qual a criança tem acesso desde mais tenra idade” (p. 37). Esta autora sustenta ainda que, a família e a escola apresentam-se como meios privilegiados para a orientação e estimulação para a leitura.

Nas palavras de Sousa (2015), “a leitura é o meio fundamental de acesso à literatura” (p. 105). É na escola que a leitura é tida como um meio para que os alunos se envolvam com a literatura, portanto, a descoberta do prazer da leitura, o gosto e a procura pela leitura devem fazer parte do objetivo central de qualquer plano de leitura que se estabeleça na sala de aula.

É também através da literatura para a infância que as crianças têm um contacto privilegiado com os usos mais complexos e mais elaborados da língua, afastando-se assim do trivial e daquilo que lhes é mais familiar. Por isso, desempenha um papel fundamental no ensino e aprendizagem da língua materna (Azevedo, 2004).

Segundo Sousa (2015), “quanto mais se lê, melhor se lê, mais vontade se tem de ler (e vice-versa)” (p. 105). Segundo a autora, quando o leitor lê, experiencia sentimentos e emoções que o motivam para a leitura. Porém, a autora também identifica outros fatores que levam à motivação pela leitura, entre os quais: (i) a busca de prazer, pois um livro pode-nos levar para outros mundos, outros tempos e proporciona a vivência de novas experiências; (ii) a busca de sentidos, pois o mundo que nos rodeia surge-nos, muitas vezes, desordenado e sem sentido; (iii) o desenvolvimento afetivo, pois podemos-nos identificar com personagens e viver os seus sentimentos e os seus problemas; (iv) o desenvolvimento social, pois ao vivermos as alegrias e as dores das personagens, tornamo-nos mais tolerantes com o próximo; (v) o alargamento de conhecimentos, pois a leitura permite o contacto com diferentes saberes, sejam eles históricos, geográficos, sociais ou linguísticos; e, por fim, (vi) o desenvolvimento das competências de leitura, pois para se poder utilizar a leitura como ferramenta de comunicação é preciso ler regularmente.

Neste sentido, nas palavras de Rios (2014), a função primordial da literatura para a infância “é a de iniciar as crianças num determinado conhecimento do mundo que lhes possibilite olhar esse mundo de uma forma original e, mediatamente interrogar as suas práticas. Deste modo (...) a literatura pode auxiliar à transformação do mundo” (p. 6). Para além disso, a autora também salienta que a literatura pode ajudar os jovens leitores “a adquirir e expandir o vocabulário, organizar as ideias, pensando modos diretos de dizer e de agir” (p. 6).

Por outro lado, Rodrigues (2008), refere que, na perspetiva de Javier Sobrino, criar hábitos de leitura nas crianças faz com que se estimule a imaginação, a sensibilidade e a reflexão e cultive a inteligência. Neste sentido, a literatura para a infância pode ser considerada com um brinquedo, pois possibilita às crianças inúmeras explorações e descobertas. Se por um lado permite estimular o imaginário e a criatividade nas crianças, por outro lado, também permite “desenvolver a memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança, com os momentos de concentração proporcionados que facilitam na criança a captação de determinados pormenores, tanto na ilustração como no texto” (p. 41). Finalmente possibilita, ainda, a articulação de ideias, a construção de uma relação de empatia com o contador de histórias, o enriquecimento do léxico da criança e a sua diversificação e, por fim, o contacto com a escrita (Rodrigues, 2008).

Assim sendo, se a literatura para a infância apresenta diversas vantagens ao nível do desenvolvimento de competências linguísticas e literárias na criança, também é capaz de despertar outros domínios. Parafraseando Rodrigues (2008), na perspetiva de António Almeida, uma outra vantagem “prende-se com o facto de servir para apurar a inteligência da criança ao confrontá-la com os chamados conflitos cognitivos, isto é, estimulando-a para a resolução de enigmas presentes nas histórias que lhe são contadas” (p. 42). Deste modo, a criança poderá alargar os seus horizontes, estimulando-a a encontrar soluções e levando-a a tomar decisões para a resolução de problemas do dia a dia (Rodrigues, 2008).

No entanto, mais do que permitir o desenvolvimento de competências linguísticas e literárias, a literatura infantil abre portas para o exterior, ajudando a criança, “movida por sentimentos e emoções, na construção de uma inteligência sócio-emocional” (Rodrigues, 2008, p. 40). Assim sendo,

ao mesmo passo que vai mergulhando na magia das palavras e entrando em mundos imaginários e simbólicos, para quase transfigurar a realidade, a criança vai tomando

conhecimento de outras realidades alternativas possíveis, que a ajudam, muitas vezes, a encontrar a solução para os seus conflitos interiores, vencendo medos e sobressaltos e compreendendo melhor o mundo que a rodeia (p. 40).

Por fim, esta autora salienta o desenvolvimento da socialização da criança, na medida em que a literatura infantil apresenta “modelos e valores numa fase determinante na construção da personalidade da criança” (Rodrigues, 2008, p. 42). Neste sentido, Azevedo (2004) também corrobora a ideia desta autora, acrescentando, ainda, a ideia de que “é-nos simples entender que uma criança que não tenha uma competência literária, está mais sujeita a uma exclusão social em adulto” (p. 8).

Porém, é preciso ter em conta que a literatura para a infância e os seus pressupostos, enfrentam algumas adversidades e desafios. Azevedo (2004), salienta as palavras de SánchezCorral, ao alertar “para a necessidade de recursarmos um conjunto de pré-juízos e de estereótipos que, correntemente, parecem ser associados à literatura infantil” (p. 4). Aparentemente, os textos de literatura infantil são olhados como objetos de “fácil instrumentalização ao serviço de “verdades” de natureza didática e/ou moralizante” (p. 4).

Ainda na ótica de Azevedo (2004), um outro aspeto que condiciona a experiência estética dos textos literários para crianças e jovens é o modelo de leitura proposto pela escola, o qual, não proporciona o direito à aventura individual sobre o texto. Em contrapartida, propõe uma leitura obrigatória “recusando, por via de uma excessiva curricularização, desempenhar ostensivamente a função formativa (...)[atribuída] às disciplinas literárias: ensinar a ler com inteligência, finura e espírito crítico, despertando nos alunos a fome pela leitura” (p. 5). Nas palavras do autor, este facto é ainda promovido pela maioria dos manuais escolares, pois os

questionários que acompanham os textos frequentemente tratam como estritamente factual e referencial a informação apresentada, omitindo ou não concedendo relevância à funcionalidade sógnica dos processos de simbolização e de semiotização da matéria verbal, de que resulta, em última instância, a clausura do discurso e a recusa de uma leitura crítica e construtora dos múltiplos sentidos do texto(p. 5).

Assim, conclui que “só através de um contacto precoce da criança com textos onde a riqueza da densidade semântica da linguagem literária plenamente se

manifeste será possível assegurar às gerações mais jovens [o] saber agir na língua”(Azevedo, 2004, p. 6).

Neste sentido, torna-se imprescindível a seleção de livros para a infância adequados às suas necessidades, interesses e capacidades, pois, de acordo com Jaime Padrino, é através da literatura para a infância “que a criança inicia a sua formação literária, desenvolvendo a sua sensibilidade, estimulando a motivação e a criação de hábitos de leitura, mas, também, facilitando a sua entrada na literatura adulta” (Rodrigues, 2008, p. 41).

Por último, na perspectiva de Gomes (2007), “o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos” (p. 5). Neste sentido, o autor frisa que se refere a: (i) homens e mulheres menos susceptíveis de se deixar manipular ideologicamente por outras pessoas; (ii) de indivíduos capazes de se identificarem com a personagem de uma história, compreendendo melhor as suas alegrias, dores e sonhos; (iii) indivíduos capazes de enfrentar as realidades, os desafios e as frustrações da existência; (iv) homens e mulheres capazes de interagir de forma adequada, recorrendo à argumentação e à negociação. Assim, para este autor “saber ler, adquirir a pouco e pouco o gosto de ler constitui, deste ponto de vista, uma conquista fundamental no processo de educação para a cidadania”(p. 5).

5.7. Formas de promoção da leitura na sala de aula (1.º e 2.º Ciclos)

De modo a concluirmos este capítulo dedicado à fundamentação teórica do presente relatório investigativo, importa, agora, refletir sobre formas de promoção da leitura na sala de aula, seja no 1.º CEB, ou no 2.º CEB.

Segundo Rocha (1992), a criança de hoje tem a possibilidade de contactar com diversas formas de comunicação: a “criança lê mais frequentemente porque há mais onde ler e há mais formas de propor leitura: cartazes, letreiros, TV e cinema apontam para tipos de leitura que extravasam o texto encerrado nas páginas de um livro” (p. 14).

No entanto, Mateiro (2018) considera que, apesar de vivermos numa sociedade cada vez mais tecnológica,

existem certos aspetos que devemos preservar e que certas “tradições” devem permanecer bem vivas, sendo um bom exemplo disso os livros. Com vários formatos, cores e tipologias, são elementos únicos, o poder de folheá-los incessantemente e sentir o cheiro das suas páginas, é entusiasmante descobrir que segredos guardam(p. 5).

Na perspetiva de Viana (2002), “Quando a criança vive num meio rico em material impresso, ela interage com este material, organizando-o e analisando os seus significados” (p. 28). Porém, a “variedade de material impresso que está à disposição das crianças depende da família e da comunidade em que esta se insere” (p. 29). Para esta autora, a criança pode ser envolvida em diversas situações com o impresso, desde uma notícia num jornal, a consulta de uma revista, a consulta da programação da televisão, a leitura de uma receita culinária e a leitura de histórias por parte dos adultos, são alguns exemplos propostos pela autora como forma de consciencialização acerca do impresso.

Contudo, Rios (2014) ressalva que, atualmente, percebe-se facilmente que “cada vez mais os pais descutam a educação dos filhos, especialmente no que toca à partilha de valores considerados importantes no âmbito das suas comunidades” (pp. 6-7). Ora, na perspetiva desta autora, não cabe somente à escola a promoção da leitura, uma vez que “um leitor se forma desde o berço” (p. 7). Assim, os pais apresentam-se como os primeiros mediadores a propiciar o interesse para a leitura. Se a família não tiver hábitos de leitura, então a criança não terá esta iniciação. Por último, a autora salienta a importância de se considerar que mais tarde, esses filhos serão pais, por isso, é extremamente fundamental motivar os alunos a desenvolver o gosto pela leitura, mas também, o desejo de ler.

Na ótica de Rios (2014), se os pais são os primeiros mediadores para a leitura, à entrada na escolaridade obrigatória, os professores também têm um importante papel a desempenhar. “Para tal, é necessário que o docente esteja preparado para a utilização de estratégias que auxiliem a criança a criar significado do que lê e, não menos importante, que ajudem o aluno a gostar de ler e a tirar prazer disso mesmo” (p. 7).

De acordo com Sousa (2015), “implicar os alunos na leitura e fazê-los descobrir o prazer de mergulharem num livro, é um dos objetivos mais importantes de um professor de língua” (p. 106). Os professores relatam que a maioria dos alunos não

gosta de ler. Neste sentido, existem estudos que indicam que “à medida que as crianças avançam no sistema educativo, vão-se desinteressando da leitura (as crianças de 1.º ciclo gostam mais de ler do que as do 2.º ciclo e estas mais do que as do 3.º)” (pp. 106-107).

Porém, segundo Applegate e Applegate (citado por Sousa, 2015), a “motivação para a leitura é, reconhecidamente, um elemento chave no sucesso ou insucesso nos primeiros anos de escolaridade” (p. 111). Neste sentido, Sousa (2015), menciona que, Iturbe (2000), “aponta a escola como responsável por alguma falta de hábitos de leitura”(p. 111-112), uma vez que é privilegiado o ensino de técnicas e mecanismos para que as crianças decifrem, transformando os grafemas em fonemas, em vez que levar as crianças a gostar, efetivamente, da leitura.

Sousa (2015), refere ainda que o caminho para a construção de uma criança leitora depende da mediação e do acesso proporcionado pelo adulto, uma vez que a criança não dispõe da capacidade, nem de autonomia para selecionar textos.

Azevedo (2004) evoca a perspetiva de ZoharShavit, que considera que a literatura para a infância se configura em dois tipos de leitores-modelo: um leitor-modelo criança e um leitor-modelo adulto. No caso do adulto, este assume um papel fundamental de mediador na relação da criança com o texto, uma vez que, nas primeiras idades, não lhe é reconhecida a autonomia e o sentido crítico necessários para selecionar textos.

Ora, como já foi referido na secção anterior, se é preciso ler muito para se ler melhor, então o que é que se pode fazer para estimular o gosto pela leitura? Sousa (2015) aponta várias respostas possíveis. Assim, em primeiro lugar, surge o papel do adulto e da família como fator determinante, pois sabe-se “que a criança que vê os pais lerem e compreende o papel e a importância da leitura terá mais probabilidade de construir um projeto pessoal de leitor” (p. 107). Por sua vez, se um jovem tiver contacto com um professor que lê regularmente e que o veja como leitor, então terá, igualmente, mais chances de também querer ler. Um professor que se revela entusiasmado para a leitura e partilha esse gosto com os seus alunos, constituirá um fator determinante para transformar as suas aulas. No entanto, é preciso que o professor tenha dois aspetos igualmente importantes: a realidade heterogénea e a seleção dos livros. Se por um lado, o professor precisa de ter em conta a realidade heterogénea, porque cada aluno possui a sua própria história de vida e as suas próprias vivências; pertence a meios sócio-culturais diferentes; possui uma maturidade

diferente, bem como um património linguístico e cultural diferente; por outro lado, se não existem turmas homogéneas, então, o professor deve ter em conta a seleção de livros de qualidade e diversificados. Estes livros podem ser trazidos para a sala de aula, das mais diversas formas, desde através da biblioteca, do professor ou dos próprios alunos. Sousa (2015), salienta que o importante é que se criem condições na sala de aula para a leitura individual ou coletiva, assim como, sejam dispensados do horário semanal, alguns momentos dedicados à leitura e à sua discussão.

Na ótica de Sousa (2015), com base nas ideias de Giasson, o professor, desde o pré-escolar até ao 2.º ciclo, deve implementar a leitura diária na sua sala de aula, bem como a apresentação de livros, tanto pelo professor, como pelos alunos. Por outro lado, o professor deve ainda ensinar a compreender, a reagir e a apreciar os textos, assim como, fomentar a oportunidade de os alunos escreverem sobre o que leram. Contudo, o professor também deve ter em conta que numa turma heterogénea, certamente haverá alunos com competências de leitura muito diferentes. Assim, é necessário que o professor recorra a textos mais curtos e simples para os leitores mais lentos e menos fluentes. Voltando à permissa de que quanto mais se lê, melhor se lê, um aluno que ganha o gosto pela leitura “quererá ler e será capaz de ler textos mais complexos” (p. 109).

Do mesmo modo, um professor que seja entusiasta, possuirá um conhecimento mais alargado de livros, o que acabará por se refletir nas suas escolhas para os seus alunos.

Segundo Mateiro (2018), o Plano Nacional de Leitura também pode constituir uma ferramenta essencial na seleção de livros, “uma vez que nos apresenta listas de obras adequadas para cada ciclo de ensino, e esta opção é um ponto de partida para a seleção de literatura de qualidade” (pp. 8-9).

Rios (2014), enumera várias atividades que, segundo Fernando Azevedo, ajudam a promover a leitura na sala de aula, nomeadamente, a dinamização da biblioteca com acesso a obras de diversos géneros textuais; feiras de livros; encontros com escritores; realização de concursos; etc.

Neste sentido, é importante destacar as palavras de Gomes (2007), que considera que todas as bibliotecas, sejam elas públicas ou escolares, devem ter em conta a realidade social onde se inserem, tentando, deste modo, responder tanto aos gostos e interesses pessoais dos leitores, como também, às idades; sexos;

experiências linguísticas, cognitivas, sociais e culturais; e ao desenvolvimento das competências de leitura em que encontram.

Por fim, terminamos esta secção com Rios (2014), em que no seu estudo indica a fórmula para o ensino da literatura. Nas palavras de Ana Margarida Ramos, não existe nenhuma fórmula, nem se pode responder com uma seleção de “bons” textos. “A formação de leitores literários exige, como nos é fácil entender, docentes competentes e com profundo conhecimentos das especificidades do sistema literário, para além de, é claro, uma sólida “bagagem” de leituras” (p. 7). Azevedo (2004) ressalva que é imperativo que “os professores façam mais do que ensinar a decifrar palavras de forma mecânica. É preciso criar na criança o gosto e a vontade de ler, que terminem de ler e sintam vontade de continuar, de ler mais” (p. 8).

Para terminar, Mateiro (2018), refere no seu estudo que, ao ler Manzano, reuniu um conjunto de palavras que se revelam como pistas para ajudar os docentes a selecionar obras de literatura infantojuvenil de qualidade. Entre essas palavras-chave, constam: o entusiasmo, a criatividade, a simplicidade, a verdade, a transparência, a beleza, o mistério, a bondade, a ternura, a linearidade, a brevidade e a clareza expressiva. Assim, os docentes deverão ter em conta estas palavras e expressões elencadas, de forma a despertar a atenção das crianças. Por seu turno, se a autora enumera diversas palavras-chave, por outro lado, também evoca três passos fundamentais, propostos por Carvalho: em primeiro lugar, os professores devem familiarizar-se com os autores de literatura para a infância e conhecer as suas obras; em segundo lugar, devem escolher as obras de acordo com o público alvo; em terceiro, e último lugar, devem motivar a criança, conversando sobre o tema do livro, explorando as ilustrações, o título e o autor e mostrando o livro para ela o pegue e sinta.

Seguindo esta linha de pensamento, importa ainda referir a perspetiva de Veloso, citado pela autora, em que “algumas características dos livros (...) cativam estes pequenos seres, começando pelo (...) seu formato, espessura, lombada, e qualidade do papel” (p. 11). A resistência do material que garanta um fácil manuseamento, um bom grafismo e uma capa e contra-capas apelativas são, também, fatores que valorizam um livro e a relação de afeto que se cria com ele (Mateiro, 2018). Por outro lado, deixar claro que, na perspetiva de Mateiro (2018), um livro não deve apresentar infantilização a qualquer nível, ou seja, que contenham “elementos

que inibam a imaginação e criatividade e estereótipos e/ou ideias pré-concebidas que não permitam a reflexão por parte do leitor” (p. 12).

6. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' '

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada no presente estudo, tendo em conta o tipo de metodologia e os métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados obtidos.

Segundo Sousa e Baptista (2014), a “metodologia de investigação consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretendem atingir” (p. 52).

Nas palavras de Coutinho (2015), definido “o problema, a hipótese, as variáveis, seleccionada a amostra, o passo seguinte (...) tem a ver com a recolha de dados empíricos. Trata-se de saber “o que” e “como” vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados” (p. 105).

Dadas as características deste estudo investigativo, o mesmo aproximou-se de uma investigação-ação, ou seja, “uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes (...) orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção” (Sousa & Baptista, 2014, p. 65).

Este estudo caracteriza-se por utilizar uma metodologia mista, uma vez que recorre a técnicas quantitativas e qualitativas.

Segundo Sousa e Baptista (2014), numa “investigação quantitativa, as hipóteses, as variáveis e o projeto de investigação são sempre previamente definidos, baseando-se a validade dos resultados no controlo conceptual e técnico das variáveis em estudo” (p. 55).

Por outro lado, uma investigação qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores. (...) Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2014, p. 56). Esta opção por uma metodologia mista permite potenciar uma lógica de complementaridade entre uma recolha e análise de dados quantitativa e qualitativa, embora reconhecendo que, neste estudo concreto, a componente qualitativa tem uma clara preponderância.

Em síntese, as opções metodológicas, definidas a partir da problemática e dos objetivos de investigação, serão tanto mais válidas quanto maior for a diversidade dos dados recolhidos, das técnicas de recolha de informação utilizadas e dos tipos de

análise mobilizados (Paranhos, Filho, Rocha, Júnior & Freitas, 2016). Por isso, neste estudo, seguimos genericamente estes princípios metodológicos (Tabela 3).

Tabela 3

Métodos e técnicas de recolha de dados utilizados no estudo

Metodologia mista, quantitativa e qualitativa						
Recolha e Análise de dados		Projeto de Intervenção			Estudo	
Técnicas e métodos	Instrumentos	Diagnóstico	Ação pedag. - didática	Avaliação	Pesquisa bibliográfica	Reflexão/ análise
Observação direta	Grelhas de registo de observação	X	X	X		
Análise documental	Doc. do agrupamento / escola (notas de campo)	X				
Inquérito por questionário	Guião do questionário	X				
Construção de Roteiro de Leitura	Roteiro de leitura		X			X
Construção de um livro	Guião de orientação para a construção do livro		X			X
Análise de conteúdo	* documentação institucional (notas de campo)	X				
	* produtos dos alunos		X	X		X
	* pesquisa bibliográfica	X	X	X	X	X
	* grelhas de registos de avaliação			X		X
Análise estatística	Grelhas de avaliação			X		X

Nota: Da autora.

Relativamente às técnicas de recolha de dados foi utilizada a **observação direta** nas três fases do Projeto de Intervenção (PI), ou seja, no diagnóstico, na ação pedagógico-didática e na avaliação, tendo como instrumentos de avaliação, as grelhas de registo de observação. Nas semanas de observação recorreu-se à observação não estruturada, em que “o investigador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa (...) [traduzindo-se] em narrativas e registos detalhados, como é o caso dos diários de bordo” (Coutinho, 2015, p. 138). Nas semanas de intervenção foi utilizada a observação participamente que, de acordo com Sousa e Baptista (2014), “é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local [da investigação]” (p. 88). Para as autoras, na “observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação (...), vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos” (pp. 88-89).

No que respeita à **análise documental**, esta foi realizada na fase de diagnóstico do PI, através da análise do documento do projeto educativo do agrupamento onde a escola se insere e das notas de campo registadas pela estudante. Nas palavras de Sousa e Baptista (2014), a análise documental “constitui-

se como uma técnica importante na investigação qualitativa (...) [e] inicia-se com a recolha, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objectivos e metas.

Ainda nas semanas de observação recorreu-se à técnica do **inquérito por questionário**, que serviu de diagnóstico para o PI. Na ótica de Coutinho (2015), o inquérito por questionário envolve sempre a administração de perguntas a indivíduos, através de um formulário que o inquirido administra a si próprio. Nas palavras de Sousa e Baptista (2014), a utilização do inquérito por questionário “justifica-se sempre que há necessidade de obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamento – para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações” (p. 90). O questionário utilizado apresentava como objetivo a compreensão de gostos e preferências dos alunos, relativamente à disciplina de HGP e aos seus hábitos de leitura. No que respeita ao tipo de questionário utilizado, recorreu-se ao questionário de tipo misto que, de acordo com Sousa e Baptista (2014), são questionários que apresentam questões de resposta aberta (permite uma maior profundidade nas respostas) e resposta fechada (o inquirido apenas seleciona a opção que mais se adequa à sua opinião).

Posteriormente, foi utilizada como técnica de recolha de dados a construção de um Roteiro de Leitura, cujo instrumento foi o próprio Roteiro, que esteve presente na ação pedagógico-didática do PI e na posterior reflexão/análise do estudo.

Ainda relativamente às técnicas utilizadas, recorreu-se à construção de um livro que, à semelhança do Roteiro de Leitura, esteve presente na ação pedagógico-didática do PI e na reflexão/análise do estudo e cujo instrumento utilizado foi o guião de orientação para a construção do livro.

Por último, foi ainda utilizada a análise de conteúdo: na documentação institucional utilizada no diagnóstico do PI; nos produtos dos alunos usados na ação pedagógico-didática, na avaliação e na reflexão/análise; na pesquisa bibliográfica, utilizada em todos os parâmetros mencionados; e, por fim, nas grelhas de registo de avaliação, usadas na avaliação e na reflexão/análise.

No que respeita à análise fundamentada do conteúdo, Deshaies (1992), refere que “a consulta de especialistas de obras gerais e específicas e de publicações consagradas ao domínio fazem parte do trabalho de investigação” (p. 402). Na perspectiva de Sousa e Baptista (2014), a análise do conteúdo “tem como objectivo a consulta e recolha de informação pertinente relativa à área de investigação (...) [e] a

aquisição de conhecimento científico (...), que seja relevante e permita “ajudar” a encontrar a(s) resposta(s) para a problemática em estudo” (p. 33).

Por fim, também foram utilizadas técnicas de recolha de dados de carácter mais informal, nomeadamente, através do contacto diário com as professoras cooperantes, com outros professores da escola, com auxiliares e com a direcção da escola, reunindo informações num caderno de campo, ainda que de uma forma não estruturada e formal. A adoção deste tipo de técnica revelou-se numa mais-valia, na medida em que estes diferentes agentes educativos mantêm o contacto diário com a comunidade escolar, conhecendo de perto e com maior profundidade o contexto escolar. Esta opção foi muito importante, uma vez que permitiu conhecer de forma mais aprofundada o grupo turma, com especial enfoque nas suas potencialidades e fragilidades.

Relativamente ao tratamento de dados, é de salientar que recorreremos ao programa Excel para a elaboração de tabelas de análise dos dados. De acordo com Sousa e Baptista (2014), a fase do tratamento dos dados é a fase mais importante para a posterior análise, pois permite ao investigador uma representação dos dados num espaço visual reduzido; facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados; e garante a utilização direta dos dados no relatório.

Para terminar, neste relatório são respeitados os princípios éticos do processo de investigação, uma vez que os participantes do estudo foram informados que os seus nomes nunca seriam revelados, protegendo, assim a sua identidade e respeitando a confidencialidade características de qualquer estudo investigativo. Deste modo, ao longo do presente relatório investigativo foi sempre respeitada tanto a identidade dos alunos, como também, da instituição escolar.

7. RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, dedicado à análise dos resultados, iremos apresentar e analisar de forma aprofundada, tanto quanto possível, todos os dados obtidos com a implementação do estudo numa turma de 6.º ano do 2.º CEB.

Depois de efetuarmos uma breve apresentação das atividades desenvolvidas, focamos a nossa análise na (i) avaliação inicial promovida através da aplicação de um inquérito por questionário aos alunos, (ii) avaliação dos resultados obtidos na resposta ap “Roteiro de Leitura”, (iii) avaliação do projeto interdisciplinar entre HGP e PORT; e, (iv) avaliação dos objetivos do PI.

7.1. Apresentação das atividades realizadas

A IE foi marcada por dois momentos distintos: (i) a implementação de uma nova proposta didática para o ensino da História, através da literatura para a infância e (ii) a posterior implementação de um projeto de cariz interdisciplinar entre a HGP e o PORT.

Num primeiro momento, os alunos tiveram a oportunidade de contactar com um **álbum de literatura para a infância**, intitulado *O dia em que mataram o rei*, de José Jorge Letria.

A leitura deste álbum foi acompanhada por um **Roteiro de Leitura**, que continha 12 desafios históricos. Para cada um dos objetivos gerais então definidos, foi elencado um conjunto de objetivos específicos (anexo F). Por sua vez, para cada objetivo específico está associado um desafio do Roteiro de Leitura (anexo G e H).

O livro selecionado continha um total de 4 capítulos, tendo sido disponibilizado um exemplar para cada aluno. À medida que os alunos liam um capítulo ou apenas uma parte dele, havia sempre um momento dedicado ao reconto oral e só, posteriormente, é que passavam para a resolução dos desafios do Roteiro de Leitura. Entre os desafios concebidos para os alunos, destacam-se a leitura e interpretação de fontes históricas, a visualização de imagens e fotografias e a realização de sínteses, uma vez que constituíam competências muito pouco desenvolvidas nos alunos.

Por fim, no que respeita à organização da turma, a grande maioria dos desafios foram realizados em grande grupo, com exceção de alguns que foram a pares.

Num segundo momento, após a leitura do álbum de literatura para a infância, os alunos puderam experienciar a elaboração de um **projeto interdisciplinar entre a HGP e o PORT**.

À semelhança do sucedido com o percurso didático centrado no álbum de literatura para a infância, para cada um dos objetivos gerais propostos para este projeto interdisciplinar, foi atribuído um conjunto de objetivos específicos. Por sua vez, a operacionalização do projeto foi concebida em diferentes fases e atividades. No essencial, este projeto consistiu na construção de um livro de histórias sobre a História de Portugal. Para isso, cada par de alunos ficou responsável por um capítulo do livro, sendo que cada um continha um conteúdo histórico diferente. O indutor para este projeto foi lançado pela autora deste relatório investigativo, que serviu como ponto de partida para a redação dos restantes capítulos (anexo K).

A **primeira fase** do projeto consistiu na leitura de uma fonte histórica e no preenchimento do respetivo guião de estudo, que reunia questões relacionadas com o texto. Em anexo encontra-se um exemplo de um texto histórico disponibilizado, bem como o respetivo guião desse texto (anexo L). Durante o processo de preenchimento dos guiões, foi solicitado aos alunos que sublinhassem as informações do texto que ajudassem a responder às questões do guião.

No que respeita à **segunda fase** do projeto, esta consistiu no planeamento do capítulo a redigir. Para a elaboração desta fase, os alunos tiveram como recurso uma ficha, que os auxiliou ao longo deste processo (anexo M).

A **terceira fase** consistiu na redação dos capítulos realizada por cada par. Os alunos puderam por em prática aquilo que planearam na fase anterior, desde a introdução de novas personagens, descrição de ações, etc. A posterior correção dos textos foi apoiada com recurso a uma tabela, adaptada com base na tabela dos critérios de correção propostos pelo Ministério da Educação e Ciência, para a correção da parte escrita da Prova Final de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo do Ensino Básico (anexo P). É de salientar que cada capítulo apresentava uma sequência lógica de acontecimentos, consoante as datas e os reinados.

A **quarta fase**, correspondeu à revisão do texto produzido, em que cada par teve a oportunidade de rever questões relacionadas com a pontuação e ortografia, bem como verificar se o texto correspondia àquilo que tinha sido solicitado e se continha os conteúdos históricos pretendidos.

Posteriormente, após os pares terem concluído todos os capítulos, foi realizada a respetiva avaliação e correção dos textos produzidos. Assim, surgiu a **quinta fase** do projeto, que correspondeu à apresentação dos capítulos.

7.2. Avaliação inicial

Ainda nas semanas de observação da PES II, tivemos a oportunidade de aplicar um inquérito por questionário aos alunos. O questionário estava dividido em três partes, correspondentes a três objetivos gerais, de acordo com o Guião elaborado (anexo D):

A - Caracterizar a turma;

B - Identificar o nível de satisfação em relação às aulas de HGP;

C - Identificar o nível de adesão à prática da leitura.

No que respeita ao objetivo geral A, a turma do 6.º ano de escolaridade era composta por um total de 23 elementos, sendo 13 do género masculino e 10 do género feminino. Relativamente às idades da turma, 11 alunos têm 11 anos, 7 alunos têm 12 anos e 5 alunos têm 13 anos. No início deste relatório tivemos ocasião de fazer uma caracterização mais aprofundada deste grupo de alunos.

Quanto ao objetivo geral B, a primeira questão do questionário remetia-nos para o nível de satisfação em relação às aulas de HGP. Verificámos que 12 alunos atribuíram o nível 5/5, 9 alunos atribuíram o nível 4/5 e 3 alunos atribuíram o nível 3/5. A partir destes resultados, concluímos que a grande maioria dos alunos gosta da disciplina de HGP, salientando o facto de a maioria dos alunos ter atribuído o nível máximo. Em contrapartida, também consideramos como um ponto muito positivo o facto de nenhum aluno ter atribuído um nível negativo, ou seja, inferior a 3, o que se pode explicar através das justificações dadas pelos alunos na questão seguinte do questionário. De um modo geral, os alunos justificam a sua escolha por ser uma disciplina interessante, as aulas serem muito boas e, ainda, por gostarem dos conteúdos que lhes permitem aprender a História do seu país.

Em relação às atividades que os alunos mais gostam de realizar nas aulas de HGP, a grande maioria referiu que gosta de escrever, ler e ouvir História de Portugal. Todavia, no que respeita à questão sobre o que os alunos gostam menos de fazer nas aulas de HGP, destacamos o facto de a maioria ter respondido “nada”. Porém, assinalam-se alguns alunos que referiram que não gostam de fazer testes e estudar os séculos e a numeração romana.

Ainda relativamente ao objetivo geral B, foram solicitadas algumas sugestões a serem introduzidas nas aulas de HGP. A maioria dos alunos sugeriu jogos sobre os

conteúdos, trabalhos de grupo, teatro e representação, pesquisas no computador e o aumento dos tempos de HGP.

Assim, em relação ao nível de satisfação pela disciplina de HGP foi muito positivo, uma vez que, de uma forma geral, os alunos gostam da disciplina e interessam-se pelos seus conteúdos.

No que respeita ao objetivo geral C, a primeira questão remetia-nos, novamente, para o nível de satisfação em relação à leitura. A partir da análise dos questionários, verificámos que 6 alunos atribuíram o nível **5/5**, 9 alunos atribuíram o nível **4/5** e 8 alunos atribuíram o nível **3/5**. Analisando estes resultados, concluímos que os alunos gostam de ler, salientando o facto de a maioria dos alunos ter atribuído o nível **4/5**. Porém, também verificámos que existia um número muito significativo de alunos a atribuir o nível **3/5**, o que, embora positivo, nos obriga a refletir sobre o que podemos entender como uma fragilidade deste grupo de alunos. Contudo, à semelhança do que aconteceu com o nível de satisfação em relação à disciplina de HGP, nenhum aluno atribuiu um nível inferior a 3, o que consideramos ser muito positivo. Estes dados podem ser justificados pelo facto de a maioria dos alunos considerar que a leitura “faz bem”, é cativante, aprendem coisas novas, desenvolvem o vocabulário, aumenta a imaginação e dá-lhes a sensação de estarem dentro do livro. Porém, também é de salientar que os alunos que atribuíram o nível mais baixo (**3/5**), justificam a sua opinião pelo facto de não lerem com frequência e por considerarem a atividade uma “seca” e às vezes “chata”.

Relativamente aos hábitos de leitura em casa, 20 alunos responderam que lêem em casa e 3 alunos responderam negativamente. Deste universo de 20 alunos que responderam que lêem em casa, 11 alunos responderam que lêem 1 a 2 vezes por semana, 4 alunos responderam que lêem 3 a 4 vezes por semana e apenas 5 alunos lêem mais do que 5 vezes por semana. Face a estes resultados, consideramos ser muito positivo o facto de a grande maioria dos alunos ler em casa, no entanto, a maioria só lê 1 a 2 vezes por semana, o que nos leva a constatar que não é um hábito muito enraizado nos alunos.

Quanto ao género literário preferido, a questão solicitava que os alunos escolhessem apenas um género, no entanto, verificámos que 3 alunos responderam a duas opções e, por isso, foram excluídos da contagem. Assim, 3 alunos preferem Banda Desenhada, 3 alunos preferem livros de ficção, 2 alunos preferem livros de contos e 9 alunos têm preferência por livros de aventuras.

Em relação à questão sobre a leitura de jornais e revistas, 12 alunos responderam que lêem jornais e revistas e 11 alunos responderam negativamente. Apesar de haver mais alunos que lêem este tipo de suportes escritos de informação, o facto de haver muitos alunos que não o fazem, faz com que esta questão se apresente como uma fragilidade.

Por fim, no que respeita à possibilidade de os alunos virem a escrever um livro, 12 alunos responderam afirmativamente e 11 alunos responderam que não gostariam. Dos alunos que responderam afirmativamente, as justificações prendem-se pelo facto de gostarem de escrever histórias, por gostarem de escrever e pelo facto de poderem transmitir as suas histórias a outras pessoas e crianças. Quanto aos alunos que responderam negativamente, justificaram a sua escolha referindo que não gostam de escrever, não têm inspiração, não gostam de inventar e não são criativos.

De um modo geral, consideramos que o nível de adesão à prática da leitura era um fator positivo, visto que, a maioria dos alunos gosta de ler e apresentam alguns hábitos de leitura, apesar de considerarmos insuficientes.

Com a ajuda deste questionário foi possível desenhar um conjunto de atividades a serem implementadas ao longo da IE, respondendo aos gostos e preferências dos alunos, mas ao mesmo tempo dando enfoque às fragilidades identificadas. Assim, tornou-se pertinente a introdução do novo método de ensino da História, através da literatura para a infância e da implementação do projeto interdisciplinar entre a HGP e o PORT.

7.3. Apresentação dos resultados obtidos com os Roteiros de Leitura

Nesta secção iremos apresentar os resultados obtidos com o Roteiro de Leitura, realizado nas aulas de HGP. Este Roteiro foi adotado como recurso complementar à leitura do álbum de literatura para a infância *O dia em que mataram o rei*, de José Jorge Letria e tinha como objetivos gerais:

- OG A: Conhecer e compreender as características da vida quotidiana nas cidades e nos campos na segunda metade do século XIX;
- OG B: Reconhecer a ditadura de João Franco como um facto que contribuiu para o regicídio e o fim da monarquia;

- OG C: Conhecer e compreender as razões da queda da monarquia constitucional;
- OG D: Caracterizar o período da História de Portugal ocorrido no início do século XX.

A fim de avaliar a concretização do Roteiro de Leitura, foi realizada uma análise inicial após a recolha de todos os Roteiros (anexo I). A partir desta análise inicial foi possível verificar que estávamos perante uma turma com 23 alunos e um Roteiro que continha 11 desafios, sendo que esperávamos um total de 253 desafios. Porém, o número de desafios realizados chegou aos 232, o que significa que 21 desafios não foram realizados. Assim, podemos concluir que a taxa de sucesso do Roteiro de Leitura situa-se nos 91,7%, o que a nosso ver é bastante positivo, provando, deste modo, a sua eficácia.

Após esta análise inicial, foi realizada a avaliação dos Roteiros de Leitura (anexo J.) Os resultados obtidos pelos alunos remetem para uma taxa de sucesso global de **71,8%**, sendo que o objetivo geral que obteve menos sucesso foi o objetivo geral D (**61,4%**). Isto deve-se ao facto de os últimos desafios do Roteiro terem sido resolvidos já no final da IE, o que a juntar à escassez de tempo sentida, fez com que muitos alunos não conseguissem terminar, embora alguns o tivessem feito em casa, mas não entregaram.

Em contrapartida, o obtivo geral A foi o objetivo que obteve maior sucesso de concretização (**96,4%**), o que pensamos dever-se ao facto de corresponder aos primeiros desafios do Roteiro de Leitura e, por isso, os alunos encontravam-se mais motivados, principalmente devido ao fator novidade.

Quanto ao objetivo geral B, a média situa-se nos **76,1%**, um nível bastante satisfatório, se considerarmos que se situa acima da média geral de 71,8%. As maiores dificuldades sentidas pelos alunos centraram-se no desafio 4, cujos objetivos específicos obtiveram menor taxa de sucesso. Este desafio correspondia a um exercício de leitura de uma fonte histórica e a posterior realização de perguntas de interpretação, dirigindo-se para competências que os alunos revelaram desde o início terem pouco desenvolvidas e para as quais também não tivemos muito tempo a dedicar.

Os resultados alcançados com o Roteiro de Leitura aproxima-nos do pensamento de Moreira (2004), para quem, no que respeita à disciplina da História, é

importante ensinar os alunos a pensar e a partir das suas ideias táticas. Nas palavras da autora

Este objectivo só pode ser atingido se o ensino da História se basear na iniciação do aluno no método da pesquisa histórica, método com base na interpretação de fontes, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões (p. 47).

Assim, na perspectiva de Moreira (2004), cabe ao professor ensinar História, recorrendo “a estratégias motivadoras baseadas na análise de fontes históricas, que forneçam ao aluno evidência do passado e a partir das quais possa construir-se as explicações históricas sobre aspectos dos fenómenos estudados” (p. 49). Deste modo, “o aluno poderá reconstruir o passado e ao mesmo tempo vai compreendendo que a História se faz a partir de fonte” (p. 49).

Quanto ao objetivo geral C, a média situa-se nos **67,7%**, o que consideramos ser um nível satisfatório, por ser positivo, mas abaixo da média geral. Neste objetivo geral, dos alunos que entregaram os materiais para avaliação, assinalam-se 5 alunos que não realizaram um ou os dois desafios propostos. Apenas 3 alunos conseguiram obter a pontuação máxima nos dois desafios e 4 alunos obtiveram a pontuação máxima, num dos desafios. Assim, a grande maioria dos alunos obteve respostas incompletas, o que se explica, mais uma vez, pela falta de tempo no período escolar e aos problemas comportamentais dos alunos que, muitas das vezes, comprometiam a realização das atividades.

A gestão do tempo é sempre uma competência de difícil apropriação para quem ainda está a fazer o seu percurso de formação inicial. Na ótica de Casimiro (2019), “é do conhecimento geral que o tempo é um recurso escasso (...) [sendo que] o ideal seria o professor conseguir obter os resultados desejados com o menor desperdício de tempo” (p. 3).

Neste sentido, Casimiro (2019), aponta várias causas que estão na origem na gestão ineficaz do tempo na sala de aula, nomeadamente: (i) o tempo utilizado a dar instruções; (ii) as instruções não planeadas e sem estrutura; e (iii) os tempos de espera nas transições entre as atividades. Nas palavras de Casimiro (2019), as “consequências de uma ineficaz gestão do ritmo em sala de aula são a possível desmotivação dos alunos, bem como o facto de não conseguirem atingir os objetivos inicialmente propostos” (p. 6).

Em relação ao desempenho dos alunos, podemos resumir o seu desempenho nas seguintes conclusões: seis alunos tiveram níveis inferiores a 50%, o que consideramos negativo. No entanto, destes seis alunos, quatro não entregaram os Roteiros de Leitura para avaliação. Ou seja, se o tivessem feito, muito provavelmente atingiriam um nível positivo. Os restantes dois alunos, apesar de terem entregado os materiais, não conseguiram obter um nível positivo. Por outro lado, também é importante salientar que houve um aluno excluído da contagem, por não ter entregado nenhum dos materiais utilizados para avaliação. Assim, concluímos que aproximadamente 27% dos alunos não adquiriram o nível de desempenho mínimo desejável (isto é, 50%), pelas razões mencionadas.

Dos dois alunos que identificamos com uma média inferior a 50% e que entregaram todos os materiais para avaliação, percebemos que a maior dificuldade por eles sentida se centrou no objetivo geral B – *Reconhecer a ditadura de João Franco como um facto que contribuiu para o regicídio e o fim da monarquia* – o que se justifica pelo facto de não terem compreendido os conteúdos, quer pela falta de atenção e concentração, quer ainda por problemas relacionados com a assiduidade.

Os resultados alcançados e as causas de se verificar um mais fraco sucesso apelam às palavras de Espelage e Lopes (2013): a “indisciplina nas escolas e, em particular, nas salas de aula, constitui uma questão complexa que não se reduz a um problema técnico e/ou científico” (p. 41). Os autores definem a indisciplina “como o comportamento ou comportamentos que colidem com o vector primário da aula, que é o ensino, e que o professor tenta usualmente corrigir através das suas ações” (p. 42). Neves (2012) salienta as palavras de Veiga, que define a indisciplina como uma “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (p. 22).

Deste modo, a indisciplina constitui-se numa quebra de ações de gestão previamente implementadas pelo professor, cujo objetivo seria possibilitar a aprendizagem dos alunos. Assim, a disciplina remete para os ações que o professor adota com vista a pôr termo à indisciplina e a repor a ordem na sala de aula (Espelage & Lopes, 2013). Ainda para estes autores, a indisciplina é algo que está presente nas escolas portuguesas e é “inegável o enorme desgaste a que estão sujeitos muitos professores, e em particular os do 2.º e do 3.º ciclos do Ensino Básico” (p. 42).

Na ótica de Neves (2012), a indisciplina é um ato inerente a crianças e adolescentes, sendo que afeta o seu relacionamento pessoal, seja entre estes e os adultos.

De acordo com Neves (2012), quando estamos perante o conceito de indisciplina é necessário ter em conta diversos fatores externos e internos, sendo que alguns deles estão fora do alcance da escola. Relativamente aos fatores externos, a autora salienta: as desigualdades sociais; as crises de valores; a erosão da coesão familiar; a extensão da escolaridade obrigatória; a existência de um grande número de alunos cujas motivações não se conjugam com as exigências da escola; e a crescente heterogeneidade e multiculturalidade nas escolas. Tendo em conta que o contexto em que foi realizada a IE era caracterizado por algumas desigualdades sociais, pela erosão da coesão familiar e pela diversidade cultural, estes fatores podem ajudar a explicar alguns dos atos de indisciplina que se verificaram na sala de aula. Por outro lado, a autora destaca os fatores internos que contribuem para indisciplina, entre os quais: as turmas muito numerosas; as escolas superlotadas; os edifícios degradados; a falta de equipamentos didáticos; o fraco nível de remuneração dos professores; o perfil dos alunos; as elevadas taxas de insucesso escolar; as relações sociais entre alunos, professores e a restante comunidade educativa; e o desajustamento da oferta educativa quanto às saídas profissionais.

Porém, o processo de gestão dos comportamentos em sala de aula leva bastante tempo e necessita de alguma experiência. Tendo em conta todos os fatores descritos, também é de considerar a falta de experiência dos professores estagiários, bem como o curto período da IE, o que contribui para a falta de segurança e confiança. Todavia, foi também com a intenção de gerir aqueles fatores que o PI foi concebido, tentando garantir um maior envolvimento dos alunos, uma participação mais ativa, integrando as suas diferenças sociais e culturais.

Considerando uma taxa de sucesso de aproximadamente 73%, observa-se que apenas 5 alunos se situam acima da média da turma (71,8%), o que podemos considerar como pouco satisfatório.

Centrando a nossa atenção na média geral, consideramos que não é muito elevada (71,8%), o que se pode justificar pelo facto de esta proposta didática constituir uma novidade para os alunos e, reconheça-se, para a professora estagiária. Por outro lado, os problemas com a gestão do tempo sentidas, a juntar aos problemas comportamentais da turma, fez com que alguns dos desafios não fossem concluídos

em sala de aula. Assim, o facto de haver a necessidade de os alunos andarem na posse dos materiais para poder concluir os desafios em casa, fez com que alguns não tivessem a oportunidade de os entregar para avaliação, acabando por comprometer um pouco os resultados deste estudo que agora apresentamos.

7.4. Apresentação dos resultados obtidos com a implementação do projeto interdisciplinar HGP/PORT

No fundamental, este projeto, que tentava ensaiar uma abordagem integrada da HGP e do PORT, foi realizado nas aulas de PORT, devido à grande disponibilidade da professora-cooperante e concretizou-se em várias fases: a leitura de fontes de históricas, a recolha e seleção de informações no texto; o planeamento de texto; a redação de um texto narrativo; a revisão textual; e, por fim, a leitura expressiva dos textos elaborados. Este projeto definiu como objetivos gerais (anexo K):

- *PORT*:
 - OB A – Ler e recolher informação de textos diversos;
 - OB B - Planificar a escrita de textos;
 - OB C - Escrever textos diversos;
 - OB D - Rever textos escritos;
- *HGP*:
 - OB E - Descrever os principais episódios que marcaram a segunda metade do século XIX.

Partindo para a análise dos resultados obtidos (anexo O), verificámos que o nível de consecução do objetivo geral D é o mais baixo (**59,2%**) porque, para além da falta de tempo sentida para a realização da competência de revisão do texto, a maior parte dos alunos revelou não ter ainda desenvolvido esta competência, de modo a poder rever o texto que realizou em diferentes parâmetros. Assim, para este resultado, contribuiu o desempenho dos alunos nos objetivos específicos D3 e D4, revelando que a sua maioria apresentava ainda lacunas ao nível da correção linguística e da coesão textual, o que torna mais difícil identificar erros e lapsos. De facto, retomando os escritos de Barbeiro e Pereira (2007), a “componente de revisão processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (p. 19). Na perspetiva dos autores,

O alcance da revisão, incidindo apenas sobre aspetos gráficos ou ortográficos ou tendo um alcance mais profundo, por desencadear a reorganização e reescrita de partes do texto, depende da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas (p. 19).

Barbeiro e Pereira (2007) revelam que a fase da revisão textual é marcada pela reflexão em relação ao texto produzido, sendo, portanto, um momento dedicado à tomada de decisões respeitantes à correção e reformulação do texto. Para a autora, este processo fica, habitualmente, encerrado e é rapidamente esquecido com a obtenção do produto final. Assim, na perspetiva de Barbeiro e Pereira (2007), no início do processo de escrita, a preocupação central dos alunos é terminar o texto e entregá-lo, pois dar “o produto como finalizado constitui um objectivo de quem escreve” (p. 26). “A revisão final fica, assim, frequentemente, limitada à releitura para correcção de falhas ortográficas ou outras, também superficiais, sem que se dedique o tempo necessário à revisão nesta etapa do processo às suas potencialidades para a aprendizagem da escrita” (p. 26).

Em contrapartida, o objetivo geral A atingiu o nível de consecução mais elevado (**88,3%**) porque os objetivos específicos remetem-nos para atividades relacionadas com a leitura que, para além de corresponderem ao interesse dos alunos, os mesmos revelaram ter esta competência já desenvolvida, o que acabou por se refletir na capacidade de cumprir este objetivo do projeto.

Relativamente ao objetivo geral B, a média situa-se nos **69,2%**, o que, embora positivo, consideramos ser um valor pouco satisfatório. Isto deve-se ao facto de os alunos terem pouca experiênciana planificação de textos. No caso deste projeto, como se tratava da planificação de um texto narrativo, observou-se uma notória facilidade em identificar personagens e espaços onde se desenrolaria a história. No entanto, no que respeita à organização e planeamento da estrutura do texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), os alunos revelaram algumas dificuldades.

Nas palavras de Barbeiro e Pereira (2007), a “componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (p. 18). Para os autores, o ponto de partida deverá passar pela consagração do tempo à própria aprendizagem da planificação, que deve ser iniciada logo desde cedo, no 1.º Ciclo. Na ótica dos autores,

dar “tempo para a planificação inicial significa tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 20). Dentro das atividades propostas pelos autores para a planificação do texto, passa por registar no papel as ideias ou informações para colocar no texto e a posterior conferência com o professor. Por outro lado, a planificação realizada a pares ou em grande grupo também se revela numa mais-valia, na perspetiva dos autores (Barbeiro & Pereira, 2007).

Quanto ao objetivo geral C, a média situa-se nos **64,7%**. Para esta taxa de sucesso tão baixa contribuíram, sobretudo, os objetivos específicos E3, E4, E5 e E6, o que revela que os alunos apresentaram dificuldades na coesão textual, na morfologia e sintaxe, no reportório vocabular e na ortografia. Para explicar estas dificuldades não é de excluir a hipótese de ter origem no facto de a maioria dos alunos serem descendentes de pais imigrantes, fazendo com que a língua falada em casa não seja o português. No caso do objetivo específico E6, este é o que apresenta uma média mais baixa, o que significa que os alunos têm muitas dificuldades com a ortografia, comprovando a justificação dada para a média mais baixa do objetivo geral D.

Tal como nos aponta Baptista, Viana e Barbeiro (2011), as “exigências colocadas pela representação escrita em Português são maiores do que as da leitura” (p. 53). Isto deve-se ao facto de a “tarefa de representação dos sons de uma palavra por meio dos grafemas (escrita) é menos transparente do que a tarefa da sua conversão em fonemas (leitura), pelo que, quando escrevemos uma palavra, a diversidade de possibilidades é geralmente maior” (p. 53).

Assim, na ótica de Baptista et al. (2011), este facto acaba por resultar num número significativo de problemas ortográficos que persistem até bastante tarde na escolaridade. No entanto, para os autores, existe outro fator a ter em conta quando estamos perante dificuldades na ortografia, que é “a maneira como o aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita” (p. 58). Isto pode ser ainda mais agravado pelo facto de “algumas variantes regionais e sociais apresenta[rem] uma distância maior em relação à representação ortográfica” (p. 59).

No que respeita ao objetivo geral E, a média situa-se nos **70,8%**, o que podemos considerar com um valor satisfatório, uma vez que a maioria dos alunos conseguiu mobilizar os conteúdos históricos aprendidos previamente nas aulas de HGP, nas suas produções escritas.

Ensaando a análise do desempenho dos alunos em função dos capítulos distribuídos pelos alunos para serem por eles trabalhados a pares, observa-se que os capítulos 2 e 12 foram os que apresentaram as mais baixas taxas de sucesso. No que respeita ao capítulo 2, o par a que foi distribuído incluía um aluno com necessidades educativas especiais, o que acabou por influenciar a capacidade de produção escrita do capítulo: para além de não terem cumprido com o tema e a proposta inicial, por outro lado, também revelaram diversas lacunas quanto à construção do texto solicitado. No caso do par correspondente ao capítulo 12, os alunos apresentavam diversos problemas comportamentais, acabando por não concluir a tarefa de escrita do capítulo com sucesso pois, para além de terem apresentado um texto muito curto, o empenho e a dedicação ao projeto não foi notório. Assim, o texto produzido por este par, acabou por ser revisto e reformulado pela professora estagiária.

Em contrapartida, os capítulos 3, 5, 8 e 11 foram os capítulos que apresentaram maior sucesso porque os alunos concluíram, com êxito, todas as fases propostas, cumprindo com todos os requisitos, o que revela o empenho e a dedicação por parte dos alunos.

Para terminar, em termos gerais, a taxa de sucesso dos alunos ronda os **70%**, o que podemos considerar um nível satisfatório. Tendo em conta, o curto espaço de tempo em que o projeto foi realizado, a juntar com as dificuldades comportamentais e de escrita identificadas nos alunos, consideramos que este projeto de articulação entre a HGP e o PORT acabou por ser bem-sucedido. Apesar de alguns alunos não terem conseguido obter o sucesso pretendido, ou seja, a pontuação mínima desejável (50%), a maior parte dos alunos acabou por superar todas as fases propostas, com distinção, o que culminou num trabalho final muito interessante e rico do ponto de vista da História e do Português. Em anexo, apresentamos três histórias elaboradas pelos alunos, de modo a ilustrar o sucesso deste projeto interdisciplinar, bem como, o livro que se constituiu como o produto final do projeto(anexo N).

7.5. Avaliação dos objetivos de intervenção

Centrando a nossa atenção no objetivo geral A, que está na base do projeto desenvolvido nas salas de aula do 2.º CEB e no presente estudo, os resultados obtidos pelos alunos remetem para uma média geral de **3,7/5**, não havendo distinção entre os dois indicadores, pois ambos alcançam o mesmo nível de desempenho, por parte dos alunos.

Podemos analisar o desempenho dos alunos a partir das seguintes observações: nenhum aluno teve uma média inferior a **2,5/5**, o qual seria considerado negativo, e apenas 5 alunos têm um valor inferior a 3, o qual podemos considerar como um nível pouco satisfatório. Estes dados revelam que apenas 22% dos alunos não adquiriram o nível de desempenho mínimo que era desejável (**3/5**). Dos 5 alunos que identificamos com uma média de **2,5/5** percebemos que a dificuldade maior por eles sentida se centrou no indicador –*sublinha informações de acordo com as indicações propostas*– o que decorre do facto de alguns alunos não terem o hábito de sublinhar informações relevantes que dão resposta às perguntas de interpretação, o que acaba por se traduzir também nas dificuldades de interpretação das informações contidas nos textos.

Assim, considerando uma taxa de sucesso de **78,3%** (alunos com resultados iguais ou superiores a 3), observa-se que 10 alunos se situam acima da média da turma (**43,5%**), o que podemos considerar como muito positivo.

De qualquer modo, a média geral não é muito elevada (**3,7/5**), o que se pode explicar pela ausência de momentos de leitura e interpretação de textos e fontes históricas variadas, ao longo das aulas. Este facto acaba por se revelar em dificuldades acrescidas para os alunos, cuja experiência antes da IE era praticamente inexistente.

No que respeita ao objetivo geral B, os resultados obtidos pelos alunos remetem para uma média geral de **3,2/5**, não havendo, novamente, distinção entre os quatro indicadores, pois ambos alcançam o mesmo nível de desempenho, por parte dos alunos.

Em relação ao desempenho dos alunos, podemos inferir que: nenhum aluno teve uma média inferior a **2/5**, no entanto, 5 alunos têm um valor inferior a 3, o qual consideramos como um nível pouco satisfatório. Isto significa que, à semelhança do sucedido com o objetivo geral A, apenas 22% dos alunos não adquiriram o nível de desempenho mínimo que era desejável (**3/5**). Destes 5 alunos, percebemos que tiveram dificuldades em todos os indicadores, por igual, com exceção de um aluno que conseguiu obter um valor positivo no terceiro indicador – *Profere corretamente novas palavras*. Isto deve-se ao facto de os alunos apresentarem algumas dificuldades na escrita e na dicção do português.

Porém, considerando uma taxa de sucesso de **78,3%**, observa-se que 9 alunos se situam acima da média da turma (39,13%), o que podemos considerar como positivo.

De qualquer modo, a média geral não é muito elevada (**3,2/5**), o que se pode explicar pela ausência de momentos dedicados à expansão e exploração de novo vocabulário, devido à falta de tempo, o que a juntar às dificuldades sentidas pelos alunos descendentes de pais estrangeiros, acaba por se revelar numa dificuldade acrescida para os alunos, mas, simultaneamente justificando a sua pertinência.

Segundo Laranjeira (2013), o “capital lexical estabelece uma relação fortíssima com a compreensão leitora e com o sucesso académico” (p. 22), na medida em que facilita “a compreensão da leitura e permite aos alunos expressarem-se com menos dificuldade, despertando neles a necessidade de conhecer e adquirir novos vocábulos” (p. 23). Do mesmo modo, Laranjeira (2013) salienta ainda as palavras de Duarte, ao ressaltar a importância do capital lexical no desenvolvimento da escrita, pois quanto maior for o capital lexical, maior será a capacidade para seleccionar vocabulário, de forma a evitar repetições. Assim, é extremamente importante que os professores “façam o ensino do léxico de forma programada, sistemática e continuada” (p. 29), visto que, deste modo, existe a possibilidade de “esbater dificuldades sentidas pelos alunos levando-os a ultrapassar barreiras e diferenças culturais e sociais existentes” (Laranjeira, 2013, p. 29).

Em relação ao objetivo geral C – *Desenvolver a capacidade de atenção, concentração e responsabilidade* – os resultados obtidos pelos alunos dirigem-nos para uma média geral de **3,7/5**, sendo o quarto indicador o que obteve maior taxa de sucesso (**4/5**) – *Demonstra a cooperação entre pares*. Deste modo, importa referir que o facto de este indicador ter revelado um desempenho mais elevado, prova-nos a extrema importância do trabalho cooperativo, visto que os alunos tinham muito poucas experiências com esta forma de trabalho dentro da sala de aula. Por outro lado, os indicadores que obtiveram uma média inferior em relação aos restantes foram o segundo e quinto indicadores, cada um com uma média de **3,5/5**. Face a este número podemos considerar que, apesar da média ser superior a 3 e, portanto, um valor positivo, não podemos deixar de considerar que os indicadores – *revela atenção e concentração nas atividades propostas, sem perturbar o bom funcionamento da aula; e demonstra ser responsável pelo seu trabalho, bem como o dos colegas* – são os que, normalmente, se constituem num grande desafio em qualquer contexto escolar.

Globalmente, o desempenho dos alunos pode ser analisado a partir das seguintes observações: 6 alunos tiveram uma média inferior a 3, mas deste universo de 6 alunos nenhum teve uma média inferior a **2,4/5**, o que, apesar de pouco satisfatório, não deixa de revelar que, de algum modo, o trabalho, caso continuasse, poderia contribuir para as aprendizagens dos alunos de forma mais consistente. Estes valores significam que apenas 26% não atingiram o nível de desempenho desejável, ou seja, **3/5**. Destes 6 alunos que identificamos com uma média inferior a **3/5** entendemos que as maiores dificuldades sentidas foram nos indicadores anteriormente descritos como os que tiveram menor sucesso (segundo e quinto indicador). Podemos considerar que estes dados resultam do facto de os alunos apresentarem um comportamento que os afastava das tarefas dentro da sala de aula e por não trazerem, frequentemente, os materiais necessários para a aula. Reconhecemos que os défices nos níveis de atenção e de concentração, bem como de responsabilidade pelo seu trabalho são fatores que contribuem para o maior ou menor insucesso dos alunos.

Nas palavras de Espelage e Lopes (2013), “a disciplina na sala de aula promove a aprendizagem e a responsabilidade dos alunos e que a disrupção, pelo contrário, faz perder tempo e qualidade de instrução (...), faz aumentar o *stress* e potencia a ansiedade de professores e alunos” (p. 44). Para os autores, o insucesso escolar não é a única causa da indisciplina, “mas é seguramente uma das mais relevantes” (p. 58), ressalvando que “não é possível resolver completamente o problema do insucesso escolar tal como não é possível reduzir a zero a indisciplina” (p. 58). A indisciplina existe em todo o lado e o fundamental “é conseguir conter estes fenómenos em patamares aceitáveis e não propriamente eliminá-los ou curá-los” (Espelage& Lopes, 2013, p. 58). Os autores acrescentam ainda que,

a escola é uma organização em particular desvantagem porque muitos dos que nela operam não aderem aos seus objectivos e pretendem mesmo boicotá-los. Nestas circunstâncias, é especialmente difícil alcançar o sucesso, o que constitui uma dificuldade acrescida para a ordem nas salas de aula e um importante factor de risco para a emergência da indisciplina (p. 58).

Por fim, Espelage e Lopes (2013) apresentam dois aspetos fundamentais para prevenir a indisciplina: (i) erigir a promoção das competências académicas, acima de todas as outras, a tarefa de interesse-vital e estratégico nas salas de aula,

principalmente, a aquisição de competências de leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que constituem a condição básica de acesso aos conteúdos dos livros e manuais; (ii) a “capacidade de organização e gestão de sala de aula é, a par da promoção de leitores competentes, uma outra área decisiva para o funcionamento equilibrado da turma e para a inibição da indisciplina” (p. 60), em que é fundamental manter o vetor primário da ação, ou seja, a lição. Caso se verifique algum momento de indisciplina, então a intervenção por parte do professor deverá ser imediata, de forma a proteger ao máximo o tempo de ensino (Espelage & Lopes, 2013).

Em contrapartida, observamos uma taxa de sucesso de **73,94%**, com 12 alunos a situarem-se acima da média da turma (**3,7/5**). Dentro destes 12 alunos, 3 deles atingiram a média máxima (**5/5**). Assim, tendo em conta estes valores, podemos considerar o desempenho dos alunos como bastante positivo.

Porém, a média geral continua a não ser muito elevada (**3,7/5**), o que nos revela que os indicadores relacionados com as atitudes e valores, bem como a autonomia e a responsabilidade, constituem sempre um desafio nas salas de aulas de hoje.

8. PROPOSTA DE UM PROJETO
DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO
DE 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo iremos incidir sobre um projeto de intervenção desenhado para um contexto de 1.º Ciclo. Este projeto foi concebido para uma turma de 4.º ano, com características semelhantes das que foram referidas e analisadas nos capítulos 2 e 3 do presente relatório investigativo.

À semelhança do trabalho desenvolvido no 2.º Ciclo e aproveitando as aprendizagens que acumulámos com essa experiência, para o 1.º Ciclo propomos a leitura de várias histórias sobre a História de Portugal, o reconto oral das histórias lidas, a realização de desafios através de um Roteiro de Leitura complementar e, por fim, uma breve sistematização dos principais conteúdos históricos abordados, com o auxílio do Roteiro de Leitura e de um friso cronológico exposto na sala de aula.

Neste sentido, apresentamos de forma sintética (anexo Q) todas as etapas de elaboração do projeto de intervenção do 1.º Ciclo, desde os objetivos gerais e específicos, estratégias de ensino e aprendizagem, planificação das sessões, indicadores e instrumentos de avaliação e, por fim, as áreas de competências que se esperam desenvolver nos alunos.

O projeto consiste num conjunto de 12 sessões, num total de 6 semanas, conforme o estipulado previamente no calendário da PES II. Em cada sessão serão abordados diferentes períodos da História de Portugal, em função das histórias mobilizadas.

As histórias que serão utilizadas ao longo das sessões fazem parte de um livro construído pela professora estagiária, adaptando histórias pré-existentes, de forma a tornar as histórias mais concisas e com informação histórica pertinente. Porém, também importa referir que o mesmo livro contém algumas páginas *Pop Up*, ou seja, páginas em formato 3D, que ao abrir saltam à vista de qualquer leitor. Enquanto as ilustrações das páginas *Pop Up* foram elaboradas pela autora, as restantes ilustrações do livro foram adaptadas dos livros consultados. Por fim, também é importante ressaltar que as histórias são introduzidas e apresentadas por um mocho sábio, o Tobias. De modo a tornar visível o livro utilizado, estão em anexo algumas fotografias do mesmo (anexo R).

Após a leitura de cada capítulo, a professora deve promover o reconto oral da história lida, por parte dos alunos. Posteriormente, os alunos têm alguns desafios para cumprir, propostos no Roteiro de Leitura. Estes desafios são lançados, novamente, pelo mocho Tobias, que ao longo do Roteiro vai surgindo como forma de motivar os alunos para a realização dos desafios históricos.

No que respeita aos desafios propostos no Roteiro de Leitura (anexo S), procurámos garantir a diversidade de exercícios, à semelhança do Roteiro do 2.º Ciclo. Assim, os principais exercícios são a leitura de fontes históricas; exercícios de seleção de informação em textos; exercícios de associação e quebra-cabeças, como por exemplo, crucigramas e sopa de letras; e, por fim, um desafio mais ligado às competências de comunicação escrita, com a elaboração de uma carta. Ainda no que respeita ao Roteiro de Leitura para o 1.º Ciclo é de salientar que no final de cada capítulo, os alunos terão de recortar e colar algumas frases com os acontecimentos históricos mais importantes, abordados ao longo dos capítulos. As frases são coladas por ordem cronológica de acontecimento, num cantinho apropriado intitulado *Cantinho dos Acontecimentos Históricos*. À medida que os *Cantinhos dos Acontecimentos Históricos* vão sendo preenchidos no Roteiro de Leitura, a professora também irá disponibilizar uma cronologia para ser construída e afixada na sala de aula (anexo T).

Por último, ainda relativamente ao projeto de intervenção do 1.º Ciclo, todo o processo de implementação será avaliado com recurso a grelhas de avaliação (anexos U1, U2 e U3).

A realização de um projeto de intervenção para o 1.º Ciclo tornou-se pertinente, tendo em conta as potencialidades identificadas no 2.º Ciclo. Em primeiro lugar, importa mencionar o carácter lúdico das histórias, o que cativa a atenção e interesse dos alunos, para além de que permite a adoção de um método de ensino e aprendizagem que se afasta do manual escolar. Porém, para que esta abordagem didática seja realmente vantajosa é necessário que o professor adote uma postura crítica e reflexiva, uma vez que, na perspetiva de Costa e Santos (2013), a prática docente não pode ser encarada “como uma trajetória unidimensional, mas como educação continua que busca nas experiências vividas superar os erros e criar novos modelos” (p. 15214). Nas palavras das autoras, só através de um processo de reflexão “permitirá que o docente planeje e replaneje suas ações” (p. 15213). Por outro lado, um professor que adote uma prática pedagógica reflexiva faz com que se torne no principal meio para atingir novos caminhos que possibilitam aos seus alunos terem cada vez mais sede de conhecimentos (Costa & Santos, 2013). Por fim, importa ainda referir que na ótica das autoras a

reflexão da prática também torna o docente inquieto em seu pleno exercício profissional, em sua prática em sala de aula e isso o levará a procurar na coletividade uma solução para o problema que foi percebido por este. Desta forma, a reflexão

permite que o docente se torne um profissional crítico e reflexivo sobre o seu fazer (...) [o que] possibilitará com que este desenvolva ações que contribuam para as transformações que a sociedade vigente necessita (p. 15214).

Através das histórias de literatura para a infância, os alunos podem se tornar investigadores da História do seu país. Costa (2019) ressalva as palavras de Nóvoa ao referir que, atualmente, é necessário que os professores repensem a pedagogia que utilizam, uma vez que se encontram ainda muito presos à pedagogia do século XX. Para este autor, “colocar os alunos no centro do sistema educativo foi a grande mudança relativamente à pedagogia tradicional, que se percecionava como, apenas, transmissora de conhecimentos” (pp. 44-45). Neste sentido, esta é uma estratégia possível para, com alunos do 1.º Ciclo, recorrer a métodos de ensino da História pela descoberta, iniciando-se a práticas de carácter investigativo (Prats, 2011). Reconhecemos ser este um dos caminhos que importa explorar e desenvolver no ensino e aprendizagem da História e no conjunto das Ciências Sociais, que está na base científica da área disciplinar do Estudo do Meio (social) no 1.º Ciclo. As práticas investigativas na sala de aula

colocam o alunos como sujeito ativo da própria aprendizagem, insistindo na mobilização dos conhecimentos prévios e numa construção progressiva do conhecimento e do saber-fazer, através das interações entre alunos e professores: privilegiam competências funcionais e globais, em oposição às aquisições conceptuais e aos saberes fragmentados; assentam em aprendizagens escolares, através de experiências do quotidiano; valorizam a autonomia dos alunos, atribuindo uma maior valorização à motivação intrínseca; por último, estas enfatizam os aspetos cooperativos do trabalho escolar e o respeito por diferentes pontos de vista (Dias, A. & Hortas, M. J., 2015, p. 194).

Outro aspeto presente neste projeto de intervenção, foi a adoção de um livro didático e lúdico, em que os alunos têm a oportunidade de aprender com recurso a uma personagem fictícia ou uma mascote, o que, geralmente, cativa as crianças. Por outro lado, as ilustrações em ponto grande e as páginas *Pop Up*, dão ao livro um novo olhar e permitem captar a atenção de toda e qualquer criança para a leitura.

Nas palavras de Costa (2017), existem elementos a ter em conta quando estamos perante um livro de literatura para a infância. Assim, a autora começa por salientar o formato do livro, que “deve contribuir para a criança ter uma boa

experiência na leitura (...) pensando, por exemplo, se o livro vai ser lido/observado apoiado numa mesa ou se vai ser lido sendo segurado pela mão” (p. 64). Tendo em conta que o livro será lido pela professora, rodeada pelos alunos, é importante que o livro tenha um formato grande. Outro aspeto a ter em conta num livro de literatura para a infância é a tipografia, pelo que é necessário escolher um “corpo de letra legível e com desenho eficaz” (Costa, 2017, p. 66). Por fim, outras características fundamentais são as cores e as ilustrações. Segundo Costa (2017), nos livros infantis, “as cores vivas parecem ser muito mais estimulantes para as crianças, talvez por trazerem uma informação mais completa e realista ao contrário das cores mais neutras” (p 71). Todavia, as ilustrações ajudam “a criança a entender de que se trata o tema do livro e permite-lhe analisar as histórias, estimulando a sua imaginação” (p. 72), para além de que ajudam a desenvolver o sentido da história. Neste sentido, parece correto atribuir o provérbio “*uma imagem vale mais do que mil palavras*” às ilustrações num livro infantil.

Outra questão que foi extremamente necessária ter em conta, foi a gestão do tempo na sala de aula. Uma vez que um dos principais constrangimentos da implementação do método de ensino e aprendizagem através da literatura para a infância, no 2.º Ciclo, foi o facto de as aulas serem muito curtas, o que, muitas das vezes, impossibilitava a conclusão dos desafios em sala de aula. Assim, a estratégia para o 1.º Ciclo passou pela primazia em atividades mais curtas e concisas, que não despendam demasiado tempo, mas que também permitam aos alunos realizá-las com calma e atenção.

Por fim, os Roteiros de Leitura e todos os materiais que estiverem relacionados com o projeto serão guardados na sala de aula, por parte da professora. Os recursos serão guardados, preferencialmente, dentro da caixa do mocho Tobias (anexo R), de forma a evitar o sucedido no 2.º Ciclo, em que os alunos não traziam, frequentemente, os recursos para as aulas, o que acabava por comprometer, tanto as suas aprendizagens, como também o estudo em si.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo iremos ensaiar a apresentação de algumas considerações finais sobre o presente estudo que nos propusemos realizar. Para tal, consideramos pertinente iniciar com as possíveis respostas às questões de investigação enunciadas no início deste estudo, no capítulo 4.

A primeira questão de investigação – *Que competências históricas se devem desenvolver nos alunos?* – remete-nos para várias competências essenciais, cuja realização deste estudo ajudou a compreender e a identificar: (i) a competência de leitura e interpretação de fontes históricas, sejam elas primárias ou secundárias, escritas ou iconográficas; (ii) a competência investigativa em História, para desenvolver o espírito crítico e a capacidade de problematizar o passado e o presente; (iii) a competência de síntese, em que os alunos tenham a capacidade de organizar a informação numa narrativa que inclua a contextualização do fenómeno em estudo e o seu enquadramento espaciotemporal; (iv) e a competência de comunicação, reconhecendo a importância de os alunos participarem na discussão dos conteúdos na sala de aula, na apresentação de dúvidas e questões, e na construção de textos, mobilizando vocabulário e conceitos com rigor. Estas foram as competências que orientaram a abordagem do projeto implementado, ensaiando uma estratégia de integração curricular entre a HGP e o PORT.

No que respeita à **segunda questão de investigação** – *De que forma a literatura para a infância pode ser implementada em qualquer contexto escolar?* –, esta questão convida-nos a refletir em alguns sentidos complementares. A literatura para a infância pode ser implementada em qualquer contexto escolar, até porque é uma das metas propostas pelo currículo de Português. Atualmente, os professores dispõem de uma panóplia de obras de leitura recomendadas através do Plano Nacional de Leitura e, ainda uma lista de obras obrigatórias para cada ano de escolaridade, presente no currículo do Português para o ensino básico. No entanto, no que respeita à formação de leitores nos ensinos básico, sendo uma tarefa possível é, porém, necessário ter em conta que deve ser implementada logo nos primeiros anos de escolaridade. Quanto mais cedo a criança entrar no mundo das histórias e dos livros, mais probabilidade terá de continuá-lo no futuro. Neste sentido, importa referir que no 1.º Ciclo a tarefa pode parecer mais fácil em relação ao 2.º Ciclo, contudo, se o trabalho realizado ao longo do 1.º Ciclo continuar ao longo do 2.º Ciclo, os alunos poderão continuar a viajar pelo mundo dos livros. Para isso, cabe a todo e qualquer professor, não só os de língua (e, de acordo com o nosso estudo,

muito particularmente os de HGP), incentivar e proporcionar momentos de leitura e descoberta através dos livros nas suas aulas. Em contextos de diversidade, a literatura para a infância pode ser uma forma de integrar quadros culturais diversificados, recorrendo a histórias, lendas e figuras e vocabulário de diferentes origens socioculturais.

Por fim, propomo-nos refletir sobre a **terceira questão de investigação** – *De que forma se pode tornar os alunos investigadores em História, através da literatura para a infância?* As histórias desenvolvem a imaginação e a criatividade nos alunos, mas, por outro lado, também lhes desenvolve o sentido crítico e a capacidade de questionar. Quando um professor coloca os alunos perante uma história, estes irão vivenciá-la nas suas mentes, pois esta é a principal função da leitura de uma história – permitir que os alunos se coloquem na pele das personagens, partilhando, assim, emoções, sentimentos e experiências. Contudo, quando se trata de um álbum de literatura para a infância em que a História esteja presente então, para além dos alunos se colocarem no lugar das personagens históricas, também poderão descobrir e questionar sobre o seu passado e sobre o seu presente. Assim, aprender História através de histórias implica, primeiramente, que os alunos vivenciem as experiências das personagens, procurem a informação necessária às questões que lhes vão surgindo, e, no final, reflitam sobre os fenómenos do passado, estabelecendo pontes, sempre que possível, com a realidade em que vivem.

É desta forma que conseguimos responder, genericamente, à questão colocada na problemática – *A literatura infanto-juvenil pode assumir-se como um recurso privilegiando o desenvolvimento de competências históricas em alunos do ensino básico?*

Através da literatura para a infância, os alunos poderão experienciar um processo de ensino e aprendizagem diferente do que se observa na maioria dos contextos escolares de hoje. Mais centrado no aluno, este processo permitirá integrar um conjunto de competências essenciais à sua formação. Se, por um lado, pode desenvolver nos alunos a competência de literacia, por outro, apelando agora ao domínio do saber histórico, também poderá promover as competências inerentes ao ensino e aprendizagem da História. Estas competências históricas poderão ser desenvolvidas aproveitando todas as potencialidades da literatura para a infância: o tratamento da informação, a compreensão dos conteúdos históricos abordados que oferecem, muitas das vezes, o tema/acontecimento central e a comunicação.

Quando um aluno lê, pretende-se que o mesmo adote uma atitude crítica face ao que leu. Nos primeiros anos de escolaridade esta tarefa é mais complexa, no entanto, é uma competência que deve ser estimulada desde cedo, pois é importante que os alunos percebam que se lê com uma finalidade, ou seja, compreender as mensagens do autor e refletir sobre elas de forma crítica: questionando o texto, colocando-se no lugar do Outro, investigando o tema, argumentando as suas ideias e opiniões. No que respeita à disciplina da História, quando um aluno aprende um novo conteúdo, espera-se que seja capaz de questionar, estimulando o seu sentido crítico. Assim, por que não juntar a literatura para a infância à História em prol de um ensino e aprendizagem mais motivador e significativo para os alunos? É um trabalho que poderá ser realizado em qualquer contexto escolar e em qualquer ano de escolaridade. O único entrave possível à adoção deste tipo de proposta didática é, exclusivamente, o professor, pois cabe a este possuir espírito de mudança, sentido crítico e vontade de superar e aprender com os seus erros, reconhecendo a sua liberdade e responsabilidade de gestor do currículo dentro da sala de aula.

Para terminar, salientam-se os principais constrangimentos sentidos ao longo do desenvolvimento deste estudo. Em primeiro lugar, salientamos a gestão do tempo escolar revelou ser um desafio permanente para a realização deste estudo investigativo. A gestão do tempo no 2.º Ciclo é muito mais desafiante em relação ao 1.º Ciclo devido ao curto período dos tempos letivos, ao facto de as aulas serem espaçadas durante a semana e, ainda, devido à pluridocência. O tempo é uma questão fundamental para concretização das propostas didáticas mencionadas ao longo deste relatório.

Outro grande constrangimento está relacionado com a elevada extensão dos programas de HGP para o 2.º Ciclo, inibindo o aprofundamento dos conteúdos como se desejaria. E, diretamente relacionado com os programas surge a questão do uso bastante enraizado do manual escolar. A sua utilização esteve sempre presente ao longo das sessões, retirando centralidade ao aluno nos processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, também é importante voltar a lembrar as características socioculturais dos alunos. O facto de a maior parte dos alunos serem filhos de pais imigrantes, faz com que a língua falada em casa não seja o português. Assim, este facto acaba-se por refletir em algumas dificuldades relacionadas com a língua,

nomeadamente, na produção escrita, mas, também por isso, este tipo de abordagem integrada da HGP e do PORT ganha uma maior pertinência.

Por fim, importa ainda referir a questão comportamental verificada nos alunos, em que os problemas relacionados com a assiduidade, pontualidade, responsabilidade e, ainda, com as atitudes e valores constituíram-se como pontos frágeis na turma onde se desenvolveu o estudo deste relatório investigativo.

Porém, apesar dos constrangimentos identificados, consideramos que os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, o que revela a extrema importância de adotar outras estratégias de ensino e aprendizagem, mais centradas nos alunos e nas suas capacidades e aprendizagens, e partindo dos seus conhecimentos prévios e das experiências pessoais de que são portadores.

10. REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' '

O período da IE foi marcado por vários momentos positivos, mas também por alguns desafios que merecem uma atenção especial e exigem uma reflexão um pouco mais profunda.

A dimensão mais relevante, vivida nestas experiências de prática pedagógico-didática, foi a boa relação estabelecida entre professora estagiária e alunos, o que se revelou numa mais-valia para o sucesso na concretização do estudo investigativo elaborado neste relatório. Pensamos que só através de uma boa relação entre professores e alunos, assente no respeito e no afeto é que se consegue obter resultados positivos, pois uma criança que não se sente querida na escola, irá demonstrar o seu desinteresse e o conseqüente insucesso nas aprendizagens: “uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular” (Granja, 2015, p. 17).

O facto de a Intervenção Educativa ter sido realizada numa turma caracterizada pela diversidade cultural fez-me perceber a importância de o professor saber se adaptar ao meio sociocultural dos seus alunos, orientando a sua ação pedagógico-didática para o desenvolvimento de competências: conhecimentos, capacidades e atitudes. É muito importante que o professor adote estratégias que possibilitem o entendimento dos alunos e lhes proporcione a motivação necessária à aprendizagem. Assim, a adoção de uma linguagem mais próxima, mas sem deixar de ser rigorosa, fez com que a comunicação em sala de aula fosse muito mais acessível para os alunos.

Por outro lado, quando estamos perante uma turma muito participativa, com um interesse claro pela disciplina de História, é muito importante que o professor dê a palavra a estes alunos. Sem diminuir a responsabilidade do professor, os alunos devem participar, partilhando as suas ideias e experiências, pois estes também aprendem uns com os outros. Esta é uma questão que mereceu uma especial reflexão, por nunca termos estado perante uma turma com alunos tão participativos e motivados para a disciplina de HGP.

Porém, este facto contribuiu também para o maior constrangimento: a questão da gestão do tempo revelou-se num verdadeiro “calcanhar de Aquiles”, uma vez que os tempos das aulas eram muito curtos e espaçados durante a semana. Ao longo do todo o período da IE houve um cuidado redobrado com a planificação das sessões. Todavia, numa sala de aula é necessário ter em conta que surgem, frequentemente, curiosidades e dúvidas, que necessitam de uma nova explicação/recapitulação. Portanto, esta situação fez com que tivesse de repensar sistematicamente em formas

de gerir o tempo da sala da melhor forma, de modo a conseguir concretizar o estudo, abordar os conteúdos previstos e, ao mesmo tempo, apelar à participação ativa dos alunos.

Isto conduz à reflexão sobre a realidade do ensino da História nos dias de hoje, ou seja, um ensino centrado no professor com pouco espaço para os alunos. Ora, o que se pretendeu durante o período de intervenção foi contrariar esta tendência e dar voz ativa aos alunos. Contudo, isto representa um desafio acrescido para o professor, pois, por um lado, deve integrar as questões e comentários dos alunos na aula, mas, por outro lado, torna mais difícil a gestão do tempo.

A par da gestão do tempo, esteve também presente uma situação particularmente difícil para quem está a dar os primeiros passos na sua profissionalização na docência, a saber, a indisciplina. Em alguns momentos, os alunos revelavam-se mais agitados, mantendo conversas paralelas e interrompendo as aulas para poderem participar. Do nosso ponto de vista, só com os anos de experiência na profissão é que se consegue reunir os instrumentos e métodos capazes de combater este problema que afeta, e muito, o bom funcionamento da aula, não podendo deixar sempre de reconhecer que, para um professor, um problema de indisciplina é, em primeiro lugar, um problema pedagógico e didático.

Porém, apesar destes constrangimentos, esta experiência permitiu adquirir algumas competências que todos os professores devem ter em conta durante a sua formação e as suas práticas, nomeadamente, a resiliência, a capacidade de reflexão e o espírito de mudança.

A adoção de novas práticas pedagógicas, como foi o caso do ensino e aprendizagem através da literatura para a infância, deu a perceber como a introdução de um novo método de ensino e aprendizagem implica ponderar a capacidade de adaptação por parte dos alunos, o que num curto período de intervenção torna-se num desafio, e o empenho e dedicação do professor. Face aos resultados alcançados, esta estratégia revelou-se numa mais-valia, pois possibilitou aprendizagens prazerosas assentes no desenvolvimento de competências essenciais da disciplina. Assim foi possível constatar que o ensino através da descoberta deve ser uma prática a privilegiar no ensino da HGP. Neste sentido importa lembrar as palavras de Gonçalves (2018), uma vez que refere que a intervenção pedagógica deve apresentar estratégias variadas, não descartando totalmente os momentos expositivos para explicar ou definir algum conceito, ou ainda para apresentar alguma conclusão. No

entanto, para a autora, os momentos expositivos devem ser sempre intercalados com atividades mais dinâmicas, de forma a preservar a atenção e motivação dos alunos.

Outra questão importante a retirar desta experiência é a utilização menos exaustiva do manual, pois o ensino centrado apenas neste recurso torna-se bastante redutor e incompleto. Ao longo do período de intervenção constatámos que muitos dos manuais encontram-se desprovidos de conteúdos e fontes importantes ao desenvolvimento de competências essenciais. Por outro lado, também foi verificada a falta de coerência na ordem de apresentação dos conteúdos do manual. Neste sentido, importa mencionar a perspetiva de Pereira e Pires (2016), que consideram que "tanto o professor como o aluno devem encarar o manual escolar como mais um recurso de apoio ao respetivo estudo e não como "o" recurso que determina as práticas letivas ou as aprendizagens a realizar" (p. 141). Assim, o manual pode ser considerado com um bom instrumento para consolidar conteúdos, para consultar fontes de informação, mas o ensino não deve se cingir apenas a este recurso.

Também a abordagem didática pela integração dos saberes da História e do Português merece ser alvo de reflexão, uma vez que se demonstrou que esta é uma prática possível de ser implementada em contexto de 2.º Ciclo, apresentando resultados positivos nos alunos. A pertinência desta experiência didática é ainda reforçada pelo facto de estarmos a concluir um mestrado profissionalizante para a docência, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Português e História e Geografia de Portugal. Na ótica de Rato e Ramalho (2019), no caso do 2.º Ciclo, alguns professores de Português podem lecionar HGP e, portanto, poderão mais facilmente recorrer a estratégias interdisciplinares. Em contrapartida, Pereira e Mendes (2017), salientam a perspetiva de Andrade, que revela que a prática da interdisciplinaridade exige nos professores uma mudança de atitude e postura perante o trabalho, bem como a contextualização de conteúdos, a valorização do trabalho em parceria e o desenvolvimento de competências de investigação, pesquisa e descoberta.

Contudo, é necessário que esta metodologia seja adotada desde os primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, também necessita de uma capacidade de resiliência, confiança e liderança por parte do docente, o que no 2.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se num desafio acrescido.

Para terminar, consideramos que a prática desenvolvida e, em especial a realização deste estudo, contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais, nomeadamente, no que respeita a estratégias de ensino e aprendizagem

centrados nos alunos. Esta experiência fez perceber que cabe aos docentes ter um espírito crítico e reflexivo sobre a melhor escolha de métodos de ensino e dos materiais a serem utilizados nas aulas, de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa nos alunos. Este é um dos principais papéis dos professores, principalmente, dos que se encontram em fase de formação e, por isso, a sua experiência na profissão ainda é muito reduzida.

Por fim, voltamos a destacar os principais constrangimentos sentidos, nomeadamente, a gestão da participação dos alunos, da indisciplina e do tempo na sala de aula. Estes constrangimentos correspondem às dimensões que deverão ser melhoradas no futuro exercício da profissão docente.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alves, L. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 9,9-30. Consultado a 23 de maio de 2020 em, <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229/164>
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, F. (2004). *A literatura infantil e o problema da sua legitimação* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho. Consultado a 11 de maio de 2020 em, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2854>
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação. Consultado a 25 de junho de 2020 em, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação. Consultado a 25 de junho de 2020 em, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Câmara Municipal da Amadora (2014). *Amadora em Números*. Consultado a 18 de março de 2020 em, <https://www.cm-amadora.pt/territorio/informacao-geografica/estatisticas/721-amadora-em-numeros.html>
- Casimiro, A. I. (2019). *A gestão do tempo e do ritmo na sala de aula: Uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Nova de Lisboa. Consultado a 25 de junho de 2020 em, https://run.unl.pt/bitstream/10362/77049/1/ACasimiro%20_Final%20Report_Vers%c3%a3o%20final.pdf
- Ceia, C. (s.d. a). *História*. E-dicionário de termos literários. Consultado em 12 de maio de 2020 em <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/historia/>

- Ceia, C. (s.d. b). *Literatura infantil*. E-dicionário de termos literários. Consultado em 12 de maio de 2020 em <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/historia/>
- Costa, A. (2017). *A importância do design editorial nas crianças em fase de alfabetização* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Tomar. Consultado a 15 de junho de 2020 em, <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21469>
- Costa, A. & Santos, R. (2013). *A prática pedagógica numa perspetiva reflexiva*. Universidade Católica do Paraná. Consultado a 14 de junho de 2020 em, https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8284_5837.pdf
- Costa, T. (2019). *Competências Profissionais dos Professores para o século XXI: entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Porto. Consultado a 14 de junho de 2020 em, <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/124559/2/369008.pdf>
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Couto, V. (2013). *Indisciplina na Escola: Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Porto. Consultado a 26 de junho de 2020 em, <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71845>
- Departamento da Educação Básica. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – Ensino Básico – 2.º Ciclo*. Oficinas Gráficas da Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais*. Instituto Piaget.
- Dias, A. & 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. *Saber & Educar*, 20, 188-200.
- Dias, A. (2019). *Práticas e concepções da História e da Didática da História na formação de professores do ensino básico (10-12 anos): Estudo de caso da*

Escola Superior de Educação de Lisboa [Dissertação de Doutoramento].
Universidad Autónoma de Barcelona.

Dias, N. & Gato, M. A. (2017). *Imigração, cidadania e políticas públicas: a língua como fator de integração*. ISCTE. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15913/1/DINAMIA_WP_2017-06.pdf

Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *A Indisciplina na Escola*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Félix, N. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico*. IIE.

Félix, N. (1998a). *A História na Educação Básica*. Colibri.

Félix, N. (1998b). *A História na Educação Básica*. Departamento da Educação Básica.

Fontana, J. (2004). ¿Qué historia enseñar? *Clío & asociados*, 7, 15-26.

Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Gulbenkian - Casa da Leitura.

Gonçalves, S. (2018). *O método expositivo no ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 23 de maio de 2020 em, <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9700>

Granja, A. (2015). *A Relação Professor/Aluno como Condutora do Sucesso Escolar* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 26 de junho de 2020 em, <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2188/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Ana%20Granja.pdf>

Hortas, M. J. & Dias A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos, Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.). *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança. Consultado em, <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4960>

- Instituto Nacional de Estatística (2018). *Statistical Yearbook of Área Metropolitana de Lisboa*. Consultado a 28 de março de 2020 em, https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOEspub_boui=410517020&PUBLICACOESmodo=2
- Jesus, E. & Alves, E. (2017). *A minha História dos Descobrimentos*. Porto Editora.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: Perspectivas e práticas de professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado a 23 de junho de 2020 em, <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3129/1/Desenvolvimento%20lexical.pdf>
- Letria, J. & Cruz, A. (Ilustrador). (2007). *O dia em que mataram o rei*. Texto Editores.
- Letria, J. & Gabriel, M. (Ilustrador). (2010). *Era uma vez um rei poeta*. Oficina do Livro.
- Mateiro, V. (2018). *A Literatura Infantil no Pré-Escolar e no 1.º CEB: Como abrir caminhos à imaginação* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Consultado a 15 de maio de 2020 em, https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23144/1/VANESSA_MATEIRO.pdf
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da história*. Estampa.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Associação de Professores de História.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio 4.º ano*. Consultado em, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal 6.º ano*. Consultado em, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português 4.º ano*. Consultado em, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português 6.º ano*. Consultado em, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho. Consultado a 25 de junho de 2020 em, <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2631/1/tese.pdf>
- Neves, S. (2012). *O diretor e a gestão da indisciplina na escola: Estudo de caso* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro. Consultado a 26 de junho de 2020 em, <https://ria.ua.pt/handle/10773/10323>
- Niza, S. (2006). Editorial. *Revista Escola Moderna*, 27, 3-4.
- Oom, A. & Letria, A. (Ilustrador). (2006a). *Eram uma vez um rei... D. Afonso Henriques – O Conquistador*. Expresso.
- Oom, A. & Letria, A. (Ilustrador). (2006b). *Era uma vez um rei... D. João I – O de Boa Memória*. Expresso.
- Oom, A. & Letria, A. (Ilustrador). (2006c). *Era uma vez um rei... D. João II – O Príncipe Perfeito*. Expresso.
- Oom, A. & Letria, A. (Ilustrador). (2006d). *Era uma vez um rei... D. João IV – O Restaurador*. Expresso.
- Oom, A. & Letria, A. (Ilustrador). (2006e). *Era uma vez um rei... D. José – O Reformador*. Expresso.
- Oom, A. & Letria, A. (Ilustrador). (2006f). *Era uma vez um rei... D. Manuel I – O Venturoso*. Expresso.

- Oom, A. & Letria, A. (Ilustrador). (2006g). *Era uma vez um rei... D. Maria II – A Educadora*. Expresso.
- Oom, A. & Letria, A. (Ilustrador). (2006h). *Era uma vez um rei... D. Pedro I – O Justiceiro*. Expresso.
- Oom, A. & Letria, A. (Ilustrador). (2006i). *Era uma vez um rei... D. Pedro IV – O Rei Soldado*. Expresso.
- Oom, A. & Letria, A. (Ilustrador). (2006j). *Era uma vez um rei... D. Sebastião – O Desejado*. Expresso.
- Paranhos, R., Filho, D., Rocha, E., Júnior, J. & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Interface Sociologias*, 18 (42), 384 – 411.
- Paz, S. (2016a). *História de Portugal para colorir: As nossas Rainhas e Infantas*. A Esfera dos Livros.
- Paz, S. (2016b). *História de Portugal para colorir: Os nossos Heróis*. A Esfera dos Livros.
- Pereira, C. & Mendes, P. (2017). *A Interdisciplinaridade no Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultado a 26 de junho em, <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/8156>
- Pereira, M. & Pires, V, M. (2016). *Práticas de utilização do manual escolar na sala de aula do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Bragança. Consultado a 26 de junho em, https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14003/1/ResumoCom_Manfreda%26Pires_INCTE2016.pdf
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed. Consultado a 22 de maio de 2020 em, <https://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Construir-as-competec%C3%Aancias-desde-a-escola.pdf>
- Porto Editora (2018). *História de Portugal – 1.º e 2.º ciclos*. Porto Editora.
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Ministerio de Educación.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Universidade Aberta.

- Rato, V., Ramalho, S. (2019). *A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: um percurso com duas turmas de 5.º ano*. Consultado a 26 de junho de 2020 em, https://appform.pt/13ENAPP/c17_Valter_Rato_Susana_Ramalho.pdf
- Rios, A. (2014). *Promover a Educação Literária no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Consultado a 13 de maio de 2020 em, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37968>
- Rocha, N. (1992). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Biblioteca Breve.
- Rodrigues, C. (2007). *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica*. Visão Global, Joaçaba.
- Rodrigues, C. (2008). *O livro no jardim-de-infância: Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação. Consultado a 14 de maio de 2020 em, <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1016/1/2008001361.pdf>
- Santos, M. & Carmo, I. (Ilustradora). (2010). *7 x 1910 Histórias da República*. Gailivro.
- Silva, L. (2005). Imigração, Multiculturalismo e Ensino da Língua Portuguesa. *Actas do VIII Congresso Galaico – Português de Psicopedagogia* (pp. 2201-2214). Centro de Investigação em Educação (CIED) da Universidade do Minho.
- Silva, M. C. & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinios básico e secundário*. ACIDI, IP.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado a 4 de abril de 2020 em, https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sousa, M. & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, tese e relatórios*. Pactor.

- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada* (1.ª Ed). Media XXI – Publishing, Research and Consulting – Coleção Estudos e Reflexões. Consultado a 13 de maio de 2020 em, <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6083>
- Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler: Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

Anexo A. Grelha de avaliação do objetivo geral A

Objetivo Geral A																									Tx sucesso (3 ou +)	
Indicadores	Alunos																									Médias / indicadores
	C1	C2	D	E	J1	J2	L1	L2	MI	N1	N2	PR	PA	R1	R2	R3	R4	S1	S2	SC	SA	T	V			
Interpreta corretamente as informações contidas nos textos ou fontes.	4	3	3	4	5	3	4	4	5	4	3	4	4	4	3	4	4	3	5	4	5	3	4	3,7	78,3	
Sublinha informações de acordo com as indicações propostas.	5	4	2	4	5	2	4	3	5	4	3	3	3	5	2	3	3	3	5	5	5	2	4	3,7		
Médias/ alunos	2,5	3,5	2,5	4,0	5,0	2,5	4,0	3,5	5,0	4,0	3,0	3,5	3,5	4,5	2,5	3,5	3,5	3,0	5,0	4,5	5,0	2,5	4,0	3,7		

Legenda: 1 – Fraco; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom; NO - Não observado

Anexo B. Grelha de avaliação do objetivo geral B

Objetivo Geral B																										
Indicadores	Alunos																								Médias / indicadores	Tx sucesso (3 ou +)
	C1	C2	D	E	J1	J2	L1	L2	MI	N1	N2	PR	PA	R1	R2	R3	R4	S1	S2	SC	SA	T	V			
Procura contextualizar o significado de novas palavras	4	2	3	2	4	2	4	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	4	3,2		
Compreende o significado de novas palavras.	4	2	3	2	4	2	4	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	4	3,2		
Profere corretamente novas palavras.	4	2	3	2	4	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	4	3,2		
Utiliza novos vocabulários/conceitos em diferentes situações.	4	2	3	2	4	2	4	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	4	3,2		
Médias/ alunos	4,0	2,0	3,0	2,0	4,0	2,3	4,0	3,0	4,0	4,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	2,0	4,0	3,2	78,3	

Legenda: 1 – Fraco; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom; NO - Não observado

Anexo C. Grelha de avaliação do objetivo geral C

Objetivo Geral C																									Tx sucesso (3 ou +)		
Indicadores	Alunos	C1	C2	D	E	J1	J2	L1	L2	MI	N1	N2	PR	PA	R1	R2	R3	R4	S1	S2	SC	SA	T	V		Médias / indicadores	
Revela empenho e interesse pelas atividades desenvolvidas.		5	3	3	3	5	3	3	4	5	4	4	4	4	4	3	5	4	4	5	3	5	3	4		4	3,9
Revela atenção e concentração nas atividades propostas, sem perturbar o bom funcionamento da aula.		5	2	2	3	5	3	2	2	5	4	4	4	3	4	2	5	3	4	5	3	5	2	4		4	3,5
Revela autonomia na realização das atividades.		4	2	3	2	5	2	3	4	5	4	3	3	4	4	3	4	4	4	5	4	5	2	4		4	3,6
Demonstra a cooperação entre pares.		5	4	3	4	2	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	5	4	4	5	4	5	3	4		4	4,0
Demonstra ser responsável pelo seu trabalho, bem como o dos colegas.		4	3	2	2	4	2	3	2	5	4	3	3	4	4	2	5	4	5	5	3	5	2	4		4	3,5
Médias/ alunos		4,6	2,8	2,6	2,8	4,2	2,8	3,0	3,2	5,0	4,0	3,6	3,6	3,8	4,0	2,6	4,8	3,8	4,2	5,0	3,4	5,0	2,4	4,0	3,7	73,9	

Legenda: 1 – Fraco; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom; NO - Não observado

Anexo D. Guião do questionário 2.º CEB

Guião do questionário – alunos (2.º CEB)

Objetivos Gerais	Questões
A. Caracterizar a turma.	Ano Turma Género Idade
B. Identificar o nível de satisfação em relação às aulas de HGP.	1.1. Gostas da disciplina de HGP? 1.2. Porquê? 1.3. O que mais gostas de fazer nas aulas de HGP? 1.4. O que menos gostas de fazer nas aulas de HGP? 1.5. Se pudesses mudar ou acrescentar alguma coisa nas aulas, o que sugerias?
C. Identificar o nível de adesão à prática da leitura.	2.1. Gostas de ler? 2.2. Porquê? 2.3. Costumas ler em casa? 2.4. Se costumavas ler em casa, quantas vezes o fazes por semana? 2.5. Que livros mais gostas de ler? 2.6. Costumas ler revistas ou jornais? 2.7. Gostavas de, um dia, escrever um livro? 2.8. Porquê?

Anexo E. Análise dos questionários 2.º CEB

OB A. Caracterizar a turma:

Ano: 6.

Género:

Masculino	13
Feminino	10

Idades:

11	11
12	7
13	5

OB B. Identificar o nível de satisfação em relação às aulas de HGP

Questão 1:

1	2	3	4	5
		3	9	12

Questão 2: (Justificações)

- Tenho algumas dificuldades
- Não gosta, nem desgosta, mas considera uma aula importante
- A disciplina é fixe mas tem algumas partes “fatelas”
- A aula é muito boa
- Gosta da matéria
- Aprende coisas interessantes e importantes
- Gosta de aprender a história do país
- Gosta de saber os acontecimentos históricos que já se passaram em Portugal e no mundo
- É a disciplina favorita
- Gosta de aprender sobre os antepassados
- É uma disciplina interessante
- É uma disciplina inspiradora
- É a disciplina em que obtém melhores resultados
- Gosta de saber mais sobre os reis
- Gosta da professora, por ser simpática e amiga
- É a professora preferida
- Não gosta de estudar

Questão 3: (O que mais gosta de fazer nas aulas de HGP)

- Escrever (9x)
- Falar sobre a guerra
- Ouvir história de Portugal
- Falar com a professora
- Aprender novos conteúdos
- Conversar e responder a questões
- Ler
- Fazer os TPC
- Gosta da matéria
- Trabalhos de grupo
- Fazer exercícios
- Gosta de fazer tudo

Questão 4: (O que menos gosta de fazer nas aulas de HGP)

- Nada
- Falar das evoluções do país
- Gosta de fazer tudo e estudar tudo
- Não sabe
- Fazer testes
- Escrever (3x)
- Responder a questões
- Numeração romana
- Fazer TPC (2x)
- Não gosta quando a professora ralha com os alunos
- Dar os séculos

Questão 5: (Sugestões)

- Jogos sobre a matéria
- Fazer os TPC a pares
- Não haver TPC
- Trabalhos de grupo
- Não mudava/acrescentava nada
- Música acalmante

- Escrever um pouco menos
- Fazer teatros e representações
- Mais powerpoints
- Ter mais tempos de História
- Pesquisas no computador
- Mais atividades

OB C. Identificar o nível de adesão à prática da leitura

Questão 1:

1	2	3	4	5
		8	9	6

Questão 2: (Justificações)

- Devo ler
 - Habituei-me
 - Não é o meu forte
 - Não lê com frequência
 - Ler é uma seca
 - Às vezes é chato
 - Quando se engana a ler os colegas gozam
 - Só lê para os seus irmãos
 - Faz sentir-me livre
 - Ler é bom
 - Gosta da sua voz para ler
 - Considera que ler muito ajuda a melhorar os erros
 - Aprende coisas novas
 - Desenvolve o vocabulário
 - Pensa que está dentro do livro
 - Leva a qualquer sítio
 - Faz sentir mais calma
 - Considera que lê bem
 - É cativante
 - Aumenta a imaginação
- * um aluno não respondeu

Questão 3: (Se lê em casa)

Sim	20
Não	3

Questão 4: (Quantas vezes lê em casa por semana)

1 a 2 vezes por semana	11
3 a 4 vezes por semana	4
Mais de 5 vezes por semana	5

Questão 5: (Gênero literário preferido)

Banda desenhada	3
Ficção	3
Contos	2
Poemas	
Romances	
Aventuras	9
Dramas	
Ciência	

* três alunos responderam a duas opções

Questão 6: (Se lê revistas e jornais)

Sim	12
Não	11

Questão 7: (Se gostava de escrever um livro)

Sim	12
Não	11

Questão 8: (Justificação da questão 7)

Sim	Não
<ul style="list-style-type: none">- Para as pessoas poderem ler o que escrevi- Podia orgulhar-me- Gostava de escrever um livro sobre a violência neste mundo- Gostava de escrever um livro sobre a minha vida- Podia entreter crianças- Gostava de escrever histórias- Gostava de escrever sobre História- Gostava de ter o próprio livro- Para espalhar a minha história- Escrever livro é fixe- Gostava de contar a minha imaginação em folhas e cativar as pessoas a ler mais e não estar sempre na internet	<ul style="list-style-type: none">- Não gosta de escrever- Não gosta de ler- Não tenho ideias- Dá muito trabalho- Não gosto muito de escrever- Não tenho inspiração- Atrapalho-me muito- Não gosta de inventar- Não é criativa

Anexo F. Sequência de atividades relacionadas com o álbum de Literatura para a Infância

Sequência de atividades de exploração de textos literários para a infância relacionados com a História e Geografia de Portugal

2.º CEB – 6.º ano

2019/2020

Temas:A queda da Monarquia e Implantação da República

Data de implementação: 27/01/2020 a 11/02/2020

Objetivos gerais:

Capítulo 1:

- Conhecer e compreender as características da vida quotidiana nas cidades e nos campos na segunda metade do século XIX;
- Conhecer personalidades históricas.

Capítulo 2:

- Reconhecer a ditadura de João Franco como um facto que contribuiu para o regicídio.

Capítulo 3:

- Conhecer e compreender as razões da queda da monarquia constitucional.

Capítulo 4:

- Caracterizar o período da História de Portugal ocorrido no início do século XX;

Metodologia de aplicação dos capítulos: (aulas de 50 minutos)

- 1.º Passo: Leitura coletiva
- 2.º Passo: Reconto oral
- 3.º Passo: Realização de desafios

Capítulos	Objetivos Específicos	Desafios
Capítulo 1 – Um dia diferente dos outros	A1 – Identificar características, de acordo com os modos de vida dos favorecidos e dos desfavorecidos;	1.1. Associar cada número da figura ao modo de vida dos pobres e dos ricos.
	A2 – Associar modos de vida característicos do campo e da cidade;	1.2. Associar os números das figuras dos modos de vida dos pobres ao campo e à cidade.
	A3 – Identificar características da sociedade do século XIX: salários, alimentação; habitação; vestuário; e formas de divertimento;	Desafio 2 – Esquema sobre os modos de vida no campo e na cidade.
	B1 – Identificar aspetos da vida do rei D. Carlos, a partir da leitura de uma fonte histórica.	Desafio 3 – Leitura de uma fonte histórica sobre o rei D. Carlos e preenchimento do seu “Cartão de Cidadão Real”.
Capítulo 2 – Quem disparou? Quem morreu?	C1 - Reconhecer quem foi João Franco;	4.1. Quem era João Franco?
	C2 - Identificar quais foram as principais mudanças com a ditadura de João Franco;	4.2. Porque é que o povo considerava que “Quem devia estar ali debaixo de fogo era o João Franco?”
	C3 - Identificar a ditadura de João Franco como um dos fatores que contribuiu para a queda da monarquia.	4.3. Refere qual o motivo por um popular ter dito “Mas o João Franco só cumpre as ordens do rei.”
Capítulo 3 - Quando o povo está descontente	D1 - Identificar os motivos dos republicanos e dos monárquicos sobre o regime em vigor;	Desafio 5 – Com base no diálogo entre a mãe e o pai da personagem principal, preencher de uma tabela sobre os motivos dos monárquicos e dos republicanos.
	D2 – Identificar os fatores que contribuíram para a queda da Monarquia em Portugal;	Desafio 6 – Nomear os fatores que contribuíram para o fim da Monarquia.
Capítulo 4 – Matar e aceitar morrer	E1 – Reconhecer o início de uma revolução republicana como um importante acontecimento ocorrido após o regicídio.	Desafio 7 – Registrar o importante acontecimento ocorrido após o regicídio.
	E2 – Sistematizar os principais conteúdos históricos que levaram à Implantação da República.	Mega desafio final – Preenchimento de um esquema sobre todos os conteúdos abordados ao longo da leitura do livro.

Anexo G. Roteiro de Leitura do 2.º CEB

Roteiro de
Leitura 



 
**O
DIA
EM QUE
MATARAM O
REI**


Este roteiro pertence a:

tenho ____ anos

e sou da turma _____.



Regras do Roteiro

- Antes de avançares, lê com muita atenção as regras deste roteiro.
- Este roteiro está dividido em quatro partes e cada uma corresponde a um capítulo do livro que irás ler.
- Em cada parte terás alguns desafios importantes para superar.
- Deverás ter em atenção quando te aparecer a indicação de que tens de resolver um ou mais desafios. Após resolveres os desafios, poderás continuar a ler o capítulo.
- Se, ao longo da leitura encontrares algumas palavras cujo significado não conheças, regista-as na tabela do Cantinho das Palavras Difíceis que se encontra no final do roteiro.
- No final da leitura, podes começar a resolver os desafios, mas atenção, só podes avançar para outro desafio quando terminares o anterior.
- Não te esqueças de estimar o teu roteiro!!



Regra de Ouro: Diverte-te muito nesta aventura pela História de Portugal!


Legenda dos Símbolos

Presta atenção nos símbolos que irão aparecer em cada desafio.
Assim saberás que tipo de tarefa se trata.





ATENÇÃO!
Lê apenas o primeiro capítulo

Desafio 1  

1. Lê o seguinte excerto:

"Nada sabia das crises políticas e dos conflitos que opunham os republicanos aos defensores da realeza, mas sabia, porque o ouvia da boca do meu pai, que havia pobres muito pobres e ricos muito ricos." (p. 4).

1.1. Observa as seguintes imagens. Associa cada número da figura ao modo de vida dos pobres ou dos ricos. Escreve os números das figuras na tabela ao lado.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12

Modos de vida dos pobres	Modos de vida dos ricos

1.2. Associa os números das figuras que consideraste serem referentes aos modos de vida dos pobres, a cada coluna da tabela em baixo:

Campo	Cidade

Desafio 2

2. Lembra aquilo que leste nas páginas 72 a 77 do manual sobre os modos de vida no campo e na cidade. Com base naquilo que estudaste, elabora um esquema no teu caderno diário em que indiques de forma resumida os modos de vida no campo e na cidade da segunda metade do século XIX.

Desafio 3

3. Estás pronto para conhecer de perto um dos membros da família real? Lê o texto em baixo com atenção e preenche o cartão de cidadão real do rei D. Carlos I.

D. Carlos I

D. Carlos I, foi um rei de Portugal, pertencente à 4ª dinastia (Dinastia de Bragança). Filho de D. Luís e D. Maria Pia de Saboia, nasceu no dia 28 de setembro de 1863 no Palácio Nacional da Ajuda, em Lisboa. Iniciou o seu reinado a 19 de outubro de 1889 e terminou a 1 de fevereiro de 1908, data em foi morto no Terreiro do Paço, em Lisboa.

Em 1886, o infante D. Carlos de Portugal realiza uma viagem pela Europa e, em Paris, conhece D. Amélia de Orleães, com quem acaba por casar a 22 de maio de 1886, em Lisboa. Um ano mais tarde, em 1887, nasce o infante D. Luís Filipe, o príncipe herdeiro do trono. O casal teve ainda D. Maria Ana e D. Manuel.

D. Carlos I foi um rei com grandes capacidades políticas e um homem culto que apreciava fotografia e o estudo das aves e dos oceanos. Era também um bom desportista.

Foram-lhe atribuídos dois cognomes. O de *Martirizado* porque foi assassinado, no único regicídio da história da monarquia portuguesa, e *Diplomata* porque era bom político e sábio nas relações entre os estados.

Como o rei e o príncipe herdeiro, D. Luís Filipe, acabaram por ser assassinados em Lisboa, foi D. Manuel II que assumiu o trono.

Adaptado.



Cartão de Cidadão Real

<i>Nome completo</i>	
<i>Cognome</i>	
<i>Dinastia a que pertence</i>	
<i>Sexo</i>	<i>Nacionalidade</i>
<i>Data de Nascimento</i>	<i>Nome do Reinado</i>
<i>Início do Reinado</i>	<i>N.º de filhos</i>
<i>Nome da sua esposa</i>	<i>Nome do seu sucessor</i>

Impressão Digital:



ATENÇÃO!
Lê apenas o segundo capítulo

Desafio 4

4. Lê o seguinte documento e responde às seguintes questões:

A Ditadura de João Franco

Desde a instauração da monarquia liberal que o rei era o chefe da Nação, mas não tinha poder. Este estava nas mãos dos diferentes ministros que detinham os poderes legislativo e executivo.

D. Carlos, para evitar lutas partidárias e mudanças sucessivas de ministros, como até então tinha acontecido, em 1907, decidiu encerrar o Parlamento e nomear João Franco para ministro.

Como as críticas partidárias continuaram, D. Carlos autorizou João Franco a governar em ditadura, o que viria a suscitar inúmeras reações.

As Cortes foram dissolvidas, assim como as câmaras municipais e as juntas de paróquia. Alguns funcionários foram demitidos e a liberdade de imprensa, de associação e de reunião passou a estar limitada.

Porto Editora, História de Portugal.

4.1. Quem era João Franco?

R: _____

4.2. Porque é que o povo considerava que “Quem devia estar ali debaixo de fogo era o João Franco?”

R: _____

4.3. Refere qual o motivo por um popular ter dito “Mas o João Franco só cumpre as ordens do rei.”

R: _____



ATENÇÃO!
Lê apenas o terceiro capítulo

Desafio 5

5. Ao longo do terceiro capítulo foi possível verificar que o pai e a mãe do menino tinham diferentes formas de pensar sobre a situação em que o país vivia. Tendo em conta as suas ideias, preenche a seguinte tabela para que reflitas sobre os motivos dos republicanos em quererem o fim da Monarquia e os motivos dos monárquicos em mantê-la.

Motivos dos Republicanos	Motivos dos Monárquicos

Desafio 6

6. O menino que assistiu ao regicídio disse que, para aquilo ter acontecido, era preciso haver um grande descontentamento. O que terá provocado esse grande descontentamento? Lê o manual nas páginas 89, 90 e 91 e descobre os fatores que contribuíram para a queda da Monarquia. No final, registra-os nas linhas em baixo.

- 1 - _____

- 2 - _____

- 3 - _____

- 4 - _____

- 5 - _____

- 6 - _____



ATENÇÃO!
Lê o quarto capítulo

Desafio 7

7. "Há instantes que podem mudar as nossas vidas para sempre" e o regicídio, certamente, mudou o país para sempre. Para descobrires o que é que aconteceu ao país, lê a página 92 e 93 do manual. No final, regista nas linhas em baixo qual foi o importante acontecimento ocorrido com o regicídio.

R: _____

Mega Desafio Final

8. Agora que já acabaste de ler o livro, espera-te um grande desafio. A partir de todos os desafios que realizaste e superaste com distinção, elabora um esquema síntese que te ajude a compreender todos os factos estudados, no teu caderno diário. Para te ajudar, tens aqui alguns tópicos importantes a ter em conta:

- 1 – O século em que ocorreu o período histórico;
- 2 – Em que reinado ocorreu o período histórico;
- 3 – Os modos de vida da época;
- 4 – Situação política vivida na época;
- 5 – Fatores que levaram ao regicídio;

Conseguiste!



Superaste todos os desafios!

E AGORA?

O que aconteceu após a Implantação da República?

Anexo H. Mega desafio final do Roteiro de Leitura

Em que séculos ocorreu o período histórico retratado no livro	
[]	[]
No reinado de... []	
Nesta época haviam...	Depois da Conferência de Berlin, deu-se o...
Classes mais ricas:	Classes mais pobres:
Eram altos _____ e proprietários de _____.	Trabalhavam na _____ e nas _____.
Tinham _____ salários.	Tinham _____ salários.
Tinham uma alimentação _____ e _____.	Tinham uma alimentação _____ e _____.
Viviam em _____.	Viviam em _____.
Tinham como principais divertimentos: _____ _____ _____ _____	Tinham como principais divertimentos: _____ _____ _____ _____
[]	
Fez com que numa [] Portugal entrasse grave...	
[]	
Enquanto a população vivia família real dinheiro e a enriquecia, o que maioria da muito mal, a gastava muito burguesia levou ao...	
[]	
Perante a grande social e política, nomeou agitação o rei, o ministro...	
[]	
Este passou a governar em...	
[]	
Mas o era cada vez por resultar descontentamento maior, acabando no...	
[]	
Foram assassinados...	
[]	
Assim sobe ao trono...	
[]	
O novo rei a situação mas deparou-se grande procurou acalmar política e social, com uma Instabilidade...	
[]	
Todos estes levaram ao movimento... problemas crescimento do	
[]	
Até que a 5 de se implantou outubro de 1910 a...	
[]	

Anexo I. Avaliação inicial dos Roteiros de Leitura

Nomes	Desafio 1		Desafio 2	Desafio 3	Desafio 4			Desafio 5	Desafio 6	Desafio 7	Mega Desafio Final
	1.1.	1.2.			4.1.	4.2.	4.3.				
C1	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
C2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
D	S	S	S		S						S
E	S	S	S	S	S	S			S		S
J1	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
J2	S	S	S	S	S	S		S	S	S	
L1											
L2			S	S	S	S	S	S	S	S	S
MI	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
N1	S	S	S	S	S	S	S		S	S	S
N2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
PR	S	S	S		S		S	S	S		S
PA											S
R1	S	S	S	S	S	S	S		S	S	S
R2											
R3	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
R4	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
S1	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
S2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SC	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SA	S	S	S	S	S	S	S				
T											S
V	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	

Legenda:

S – Fez o desafio
 Vermelho – Não fez
 Amarelo – Não entregou

Taxa de sucesso (taxa de realização das tarefas).

Total de alunos: **23**
 Total de desafios: **11**
 Total de desafios esperados: **253** (11 x 23)
 N.º de desafios não realizados: **21**
 N.º de desafios realizados (incluindo os não entregues): **232** (253 - 21)
 Taxa de sucesso: **91,7%** (percentagem dos 232 desafios realizados sobre o total de desafios esperados – 253).

Anexo J. Avaliação dos Roteiros de Leitura

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Desafios	COT	CRITÉRIOS	Alunos																				Médias / OE	Médias / OG (%)		
					C1	C2	D	E	J1	J2	L2	MI	N1	N2	PR	PA	R1	R2	R3	R4	S1	S2	SC	SA			T	V
A	A1	1.1.	6	(0,5 cd)	5,5	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	0,0	6,0	5,0	6,0	6,0	F	6,0	F	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	F	6,0	5,6	96,4	
	A2	1.2.	3,5	(0,5 cd)	3,0	3,5	3,0	3,0	3,5	3,5	0,0	3,5	3,5	3,5	3,5	F	3,5	F	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	F	3,5	3,2		
	A3	2	9	(0,5 cd)	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	F	9,0	F	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	F	9,0		9,0
B	B1	3	5,5	(0,5 cd)	5,0	5,5	0,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,5	0,0	F	5,5	F	5,0	5,0	5,5	5,5	5,5	5,5	F	5,5	4,6	76,1
	B2	4.1.	4		4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	0,0	4,0	4,0	3,0	4,0	0,0	F	4,0	F	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	F	4,0	3,5		
	B3	4.2.	4		4,0	4,0	0,0	0,0	4,0	0,0	4,0	4,0	0,0	4,0	0,0	F	3,0	F	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	4,0	F	4,0	2,5	
	B4	4.3.	4		4,0	4,0	0,0	0,0	4,0	0,0	4,0	4,0	0,0	4,0	4,0	F	0,0	F	4,0	0,0	4,0	4,0	4,0	4,0	F	4,0	2,7	
C	C1	5	12	(1,5p cd)	7,5	12,0	0,0	0,0	7,5	6,0	6,0	12,0	0,0	12,0	6,0	F	0,0	F	7,5	7,5	6,0	12,0	12,0	6,0	F	7,5	6,7	67,7
	C2	6	9	(1,5p cd)	7,5	9,0	0,0	7,5	6,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	F	9,0	F	7,5	9,0	9,0	7,5	7,5	0,0	F	9,0	7,5	
D	D1	7	3		3,0	3,0	0,0	0,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	F	3,0	F	3,0	3,0	3,0	3,0	0,0	F	3,0	2,4	61,4	
	D2	Mega desafio final	40	(1p cd)	F	2,0	27,0	36,0	15,0	0,0	22,0	36,0	26,0	32,0	13,0	39,0	39,0	34,0	25,0	24,0	13,0	35,0	36,0	F	24,0	3,0		24,1
Total			100		52,5	62,0	46,0	70,5	67,0	41,5	66,0	92,5	62,5	92,0	50,5	39,0	82,0	34,0	78,5	71,0	67,0	96,5	90,5	41,0	24,0	58,5	71,8	

Anexo K. Sequência de atividades relacionadas com o projeto interdisciplinar entre a HGP e o PORT

Sequência de atividades de construção de um livro de histórias sobre História de Portugal, no âmbito das disciplinas de HGP e PORT.

2.º CEB – 6.º ano

2019/2020

Tema: Segunda metade do século XIX

Data de implementação: 14/02/2020 a 06/03/2020

Objetivos gerais:

- Mobilizar conteúdos históricos na escrita de uma narrativa
- Mobilizar conhecimentos na construção de um texto narrativo
- Desenvolver projetos em grupo

Português:

- OB A - Ler e recolher informação de textos diversos;
- OB B - Planificar a escrita de textos;
- OB C - Escrever textos diversos;
- OB D - Rever textos escritos;

História e Geografia de Portugal:

- OB E - Descrever os principais episódios que marcaram a segunda metade do século XIX.

Metodologia de aplicação dos textos: (aulas de 50 minutos)

- 1.º Passo: Leitura a pares de uma fonte histórica
- 2.º Passo: Realização de um guião com perguntas de recolha e seleção de informação das fontes históricas
- 3.º Passo: Planificação dos capítulos
- 4.º Passo: Elaboração dos capítulos
- 5.º Passo: Revisão dos capítulos
- 6.º Passo: Apresentação dos capítulos

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividades
OB A	A1 - Ler um texto com informação histórica; A2 - Recolher e selecionar informação do texto histórico; A3 – Ler de forma expressiva, os textos produzidos;	– Leitura de textos, a pares, sobre os conteúdos da História de Portugal; – Realização de um guião com questões de recolha e seleção de informação nos textos; – Leitura expressiva dos capítulos;
OB B	B1 - Organizar a informação de acordo com o tipo de texto estabelecido; B2 - Registrar ideias, organizá-las e desenvolvê-las;	– Realização de um guião de apoio à planificação dos capítulos;
OB C	C1 - Escrever um texto narrativo, respeitando o tema e a tipologia do texto definido; C2 – Escrever um texto narrativo com coerência e com informação pertinente; C3 – Escrever um texto narrativo, respeitando a estrutura e coesão; C4 – Escrever um texto, cumprindo com as regras de morfologia e sintaxe; C5 – Apresentar vocabulário variado e adequado; C6 – Escrever um texto sem erros ortográficos.	– Escrita dos capítulos;
OB D	D1 - Verificar se o texto respeita o tema, o género indicado e as ideias previstas na planificação; D2 - Verificar se o texto inclui todas as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas; D3 - Corrigir o que se revelar necessário, suprimindo, reordenando e reescrevendo o que estiver incorreto; D4 - Verificar a correção linguística;	– Verificação textual dos capítulos;
OB E	E1 – Identificar a instabilidade política vivida pelo liberalismo; E2 – Reconhecer os avanços na educação e o dia a dia numa sala de aula no século XIX; E3 – Reconhecer os avanços na agricultura e os modos de vida no campo; E4 – Reconhecer os avanços na indústria e as condições de trabalho dos operários; E5 – Reconhecer os avanços nos transportes e nos meios de comunicação; E6 – Identificar as características das cidades na segunda metade do século XIX;	– Capítulo 2 do livro; – Capítulo 3 do livro; – Capítulo 4 do livro; – Capítulo 5 do livro; – Capítulo 6 do livro; – Capítulo 7 do livro;

	<p>E7 – Caracterizar o dia a dia da burguesia;</p> <p>E8 – Associar a Conferência de Berlim, o Mapa Cor-de-Rosa e as medidas tomadas pelos liberais na justiça ao reinado de D. Luís I;</p> <p>E9 – Caracterizar o dia a dia da família real, no reinado de D. Carlos I;</p> <p>E10 – Carcterizar o dia em que ocorreu a primeira tentativa de Implantação da República, em Portugal;</p> <p>E11 – Caracterizar o dia do regicídio de 1908;</p> <p>E12 – Caracterizar o dia 5 de outubro de 1910.</p>	<p>– Capítulo 8 do livro;</p> <p>– Capítulo 9 do livro;</p> <p>– Capítulo 10 do livro;</p> <p>– Capítulo 11 do livro;</p> <p>– Capítulo 12 do livro;</p> <p>– Capítulo 13 do livro.</p>
--	---	---

Anexo L. Exemplo de uma fonte histórica e do respetivo guião de estudo utilizado no projeto interdisciplinar

Português – 6.º Ano

Nome: _____ N.º: ____ Turma: _____

Capítulo 13

O dia 5 de outubro de 1910

A revolução republicana começou a ser preparada à medida que cresciam o número de apoiantes do partido republicano. Os membros do diretório do partido republicano, eleito em abril de 1909, e uma série de outros conspiradores que tinham feito um plano de ação para acabar com a monarquia e implantar a República. Só faltava escolher o dia e a hora. A Revolução precipitou-se quando começaram a surgir boatos de perseguições feitas por monárquicos. Perante esta situação, os conspiradores republicanos acharam que tinham de agir rapidamente. Ao início da noite do dia três de outubro de 1910, reuniram-se pela última vez, numa casa da Rua da Esperança n.º 10, em Lisboa. Aí, perante a opiniões diferentes, o Almirante Cândido dos Reis, ergueu-se e disse:

- A Revolução não será adiada. Sigam-me se quiserem. Havendo um só que cumpra o seu dever, esse único serei eu, para a vitória ou para a morte.

Seguiu-se o plano traçado, mas somente em três quartéis, o movimento dos revoltosos se impôs. À uma hora do dia quatro de outubro, os militares dos quartéis de infantaria dezasseis, partilhariam muitos marinheiros e grande números de civis saíram para a rua, dirigindo-se aos pontos que deviam tomar. Houve tiroteios, confusões, lutas e mais lutas, mas a guarda, fiel ao rei, acabou por vencer.

Os revoltosos decidiram barricar-se na rotunda ao cimo da Avenida da Liberdade, mas às quatro horas da manhã, já só se encontravam no posto cem soldados e cinquenta civis. Os outros, desanimados, tinham desertado. Foi então que o Almirante Cândido dos Reis, convencido que a Revolução tinha falhado, se suicidou.

Pouco depois, por volta das oito horas, sentindo-se abandonados à sua sorte, os oficiais do exército acampados na rotunda, decidiram abandonar o seu posto. Mas Machado dos Santos opôs-se à retirada e ao comando de apenas nove sargentos e pouco mais de duzentos militares, decide ficar custe o que custar. No rio Tejo, pelas

onze horas, os navios de guerra *Adamastor* e *S. Rafael*, que entretanto tinham aderido ao movimento republicano, bombardeiam o Palácio Real das Necessidades, onde estava o rei. Os aposentos de D. Manuel II foram atingidos por uma granada e instalou-se o pânico. O rei foi aconselhado a retirar-se para Mafra.

Entretanto, as tropas monárquicas tinham-se concentrado no Rossio, enquanto os revoltosos republicanos continuavam barricados na rotunda onde, à medida que o tempo passava, regressavam ao seu posto muitos civis e militares que tinham desistido. Algumas mulheres apareceram com comida e bebida. Montou-se uma tenda para socorrer os feridos onde duas voluntárias serviam de enfermeiras.

No início da tarde, o comandante Paiva Couceiro, fiel ao rei e à frente das tropas monárquicas, dirigiu-se para o alto do Parque Eduardo VII e daí começaram a bombardear os republicanos, que se encontravam na rotunda. A luta agravou-se e do Tejo o navio *S. Rafael* bombardeava o Terreiro do Paço e o Rossio. Durante toda noite houve tiroteio e o medo tomou conta da cidade.

No dia cinco de outubro, entre as cinco e as seis horas da manhã, deu-se o segundo bombardeamento das tropas de Paiva Couceiro à rotunda. Mas a marinha ameaçou atacar com força as tropas monárquicas e a luta parou. Os monárquicos acabam por reconhecer a derrota e Machado dos Santos, à frente de uma multidão de republicanos, desce a Avenida da Liberdade até ao quartel general do Rossio, que se rende.

Pelas nove horas, José Relvas e outros membros do diretório do partido republicano proclamam a República à varanda dos Paços do Concelho. Na rua, a multidão aplaudia, dando vivas à República. Constituiu-se, de imediato, um governo provisório, presidido por Teófilo Braga.

Às quatro horas da tarde, da Ericeira, já a família real embarcava no iate real *D. Amélia* rumo a Gibraltar, de onde seguiu para o exílio em Inglaterra. Estava, assim, implantada a República em Portugal.

Português – 6.º Ano

Nome: _____ N.º: ____ Turma: ____

Guião de estudo do capítulo 13:

O dia 5 de outubro de 1910



- Respondam a todas as questões de forma **completa**.
- Caso seja necessário, podem e devem **sublinhar** partes do texto onde estejam as respostas às questões do guião. Bom trabalho!

1. O que levou à precipitação da revolução republicana?

2. Quem se impôs incitando à revolução?

3. Qual o seu destino?

4. O que fez o rei retirar-se para Mafra?

5. Em que locais da cidade de Lisboa se desenrolaram as mais importantes batalhas?

6. Porque é efetuada a rendição das tropas monárquicas?


7. Onde foi proclamada a República?

7.1. Quem presidiu ao governo provisório?

8. Qual foi o destino da família real?

Guião de apoio do capítulo 13:


O dia 5 de outubro de 1910

Ideias: 

- Relatar na primeira pessoa todo o percurso até à Implantação da República;
- Podem incluir diálogos com as personagens, como o Almirante Cândido dos Reis, o Marechal ou José Relvas.
- Podem incluir momentos em que o menino se lembra das suas aulas de História no século XXI.

Não esquecer: 

- Refiram em que reinado o menino Lisboaeta se encontra;
- Relatem na primeira pessoa toda a história vivida pelo menino.

Notas: 

- Tenham em atenção que a personagem principal é o menino Lisboaeta, que vive cada tema da História de Portugal na primeira pessoa.
- Se possível, é importante referir e descrever locais e personagens históricas marcantes.

Anexo M. Ficha para o planeamento dos capítulos do projeto interdisciplinar

Português – 6.º F

Nomes dos elementos do grupo:

Aluno 1: _____ N.º: _____

Aluno 2: _____ N.º: _____

Guião de apoio à planificação dos capítulos

Características do texto narrativo:

Personagens:

Principal	Menino Lisboaeta
Secundárias	_____ _____

Espaço: (Onde se desenvolve o capítulo?)

Tempo: (Em que ano, século ou reinado se desenvolve o capítulo?)

Narrador:

Participante	- O narrador é uma das personagens do texto e conta a história em que participa. - Os verbos, os pronomes e os determinantes encontram-se escritos na 1.ª pessoa.
---------------------	--



Num texto narrativo há momentos de:

Descrição:

- Relatos de acontecimentos;
- Caracterização de personagens e de espaços;


Diálogo:

- Conversas entre personagens.

ATENÇÃO!


- Quando são introduzidos diálogos entre as personagens ter em atenção a pontuação e os parágrafos!

Estrutura do texto narrativo:

O que é necessário ter em conta? 

Introdução:


- Localizar a ação do capítulo quanto ao tempo e o espaço.
- Apresentação da situação em que a personagem principal se encontra.

O que vamos escrever? 

- _____
- _____
- _____
- _____

Desenvolvimento:


- Narração de todas as peripécias e aventuras vividas pela personagem principal.

O que vamos escrever? 

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

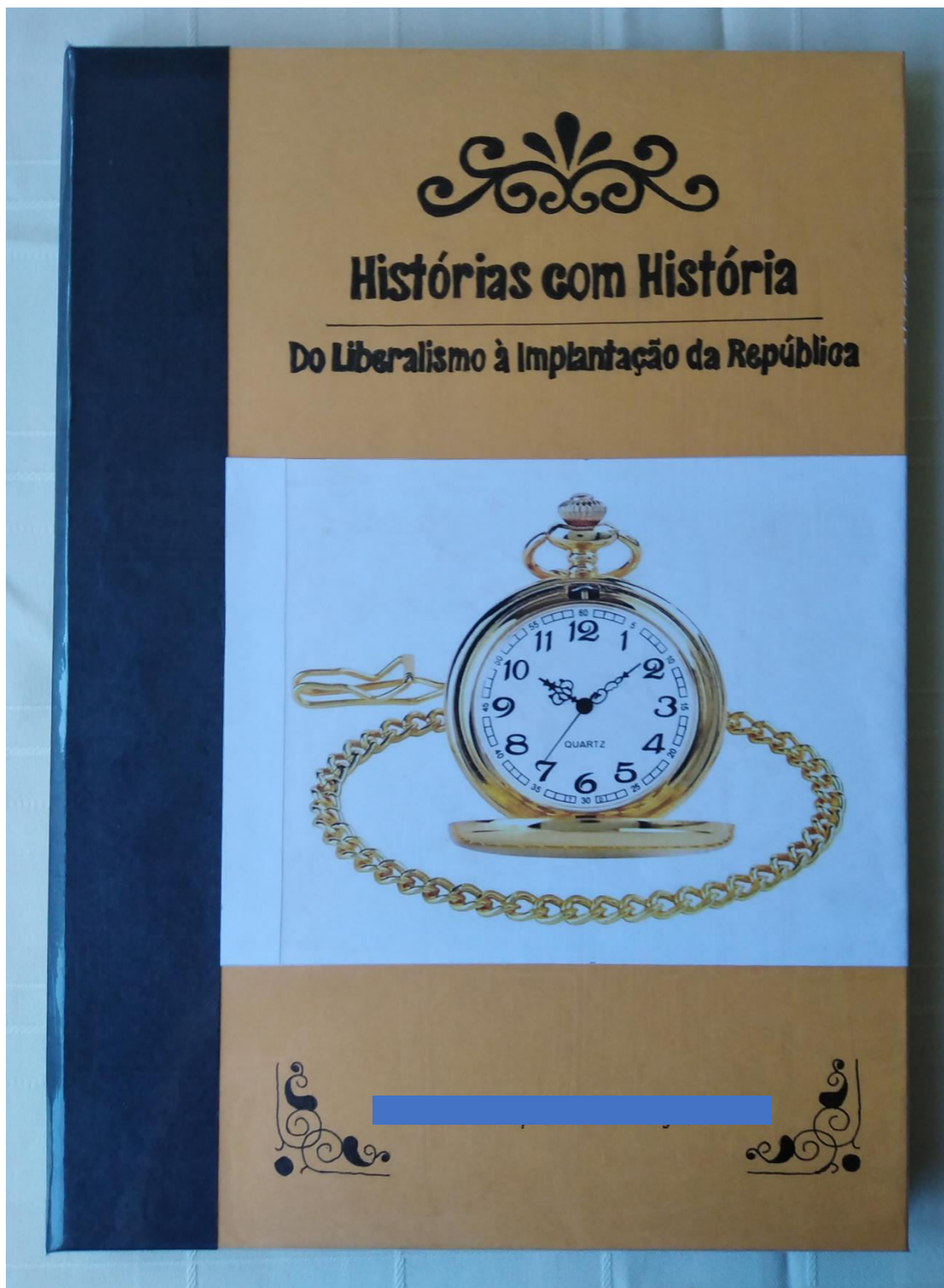
Conclusão:

- Desfecho do capítulo com o fim das aventuras vividas pela personagem principal.

O que vamos escrever? 

- _____
- _____
- _____

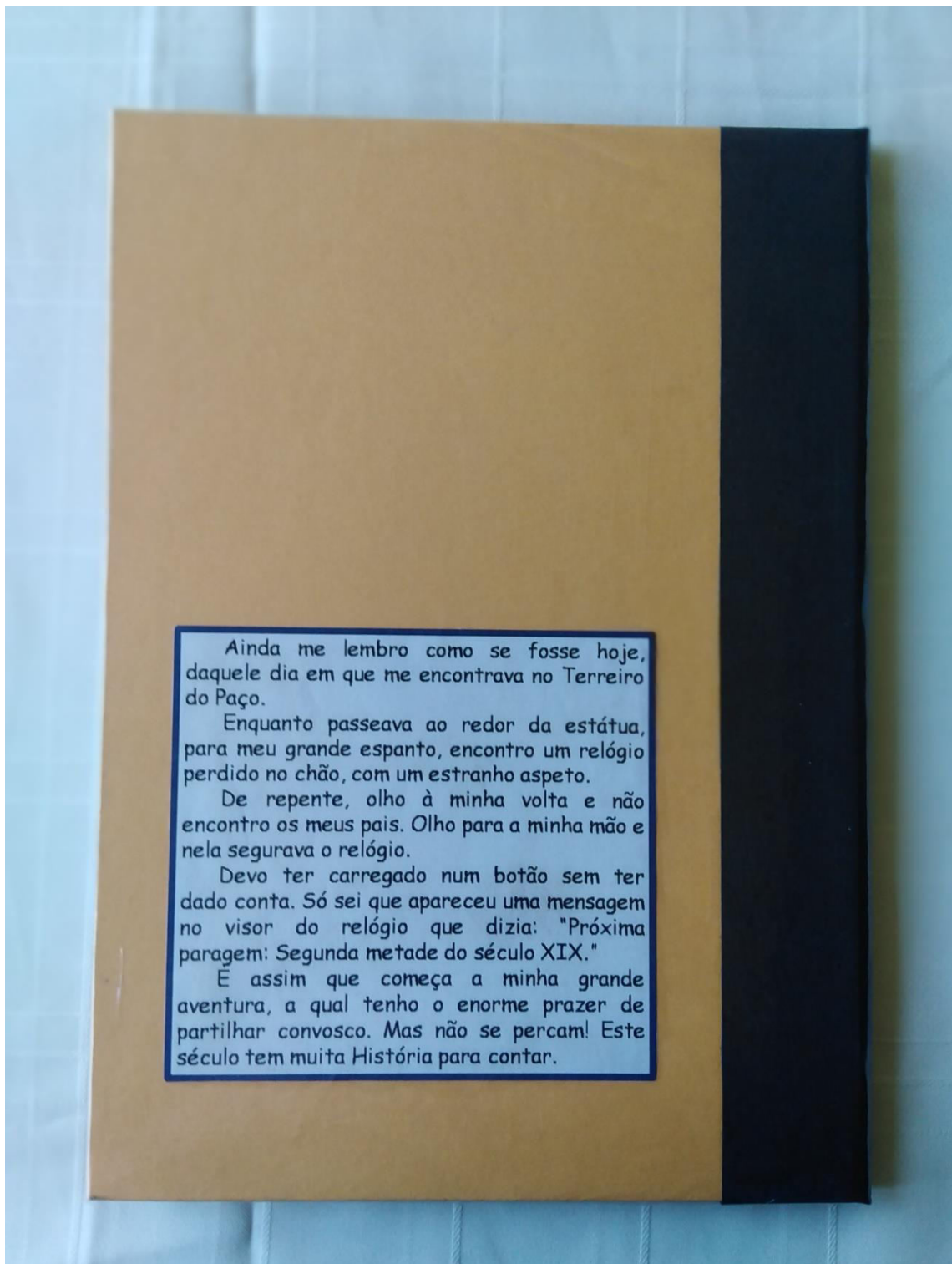
Anexo N. Capítulos elaborados pelos alunos



Capa do livro *Histórias com História*.



Livro *Histórias com História*.



Contracapa do livro *Histórias com História*.



Capítulo 5

O conhecimento das fábricas



De volta à cidade, conheci o Zé Quincado, um operário; o D. Luís T., que era o rei da altura; e o Fontes Pereira de Melo, que era o ministro responsável pela modernização do país.

O Zé Quincado encontrava-se numa fábrica onde se trabalhava a indústria. Entretanto, eu dei de caras com uma máquina e perguntei-lhe:

– Como isto funciona? – perguntei eu ao Zé Quincado.

– Para saberes tinhas de ter o cérebro quincado. Ah ah ah! – ri-se o Zé.

– O que é que quer dizer quincado? – perguntei-lhe curioso.

– Com o tempo vais aprender! – respondeu-me o Zé.

De repente, uma máquina começa a fazer curto circuito e o Zé Quincado teve de enviar um telegrama ao Fontes Pereira de Melo. Para mandar o telegrama, o Zé Quincado usou o telégrafo da fábrica.

Entretanto, o Fontes Pereira de Melo recebeu o telegrama, que o enviou para o rei D. Luís. O rei encontrava-se num desfile e teve de interromper.

Enquanto o rei e o ministro não vinham, perguntei ao Zé Quincado:

– Como é o trabalho aqui? – perguntei muito entusiasmado.

– É muito duro, temos baixos salários, chegamos a trabalhar 12 a 16 horas diárias sem descanso semanal e, para além disso, não temos qualquer tipo de condições em caso de acidente – respondeu-me o Zé.

Entretanto, chegou o ministro Fontes Pereira de Melo e o rei D. Luís, que arranjaram a máquina. Estava, novamente, tudo a funcionar bem.

Antes de me ir embora disse:

– Boa sorte, Zé! Eu não gostaria de trabalhar aqui. É muito duro. Adeus Zé, Fontes Pereira de Melo e nessa Majestade.



Capítulo 6

Uma viagem de comboio no século XIX



Vivia-se numa época de grande avanços e descobertas! Decidi, então, fazer, de novo, uma viagem de comboio. Mas, desta vez, não ia para o campo.

Nessa viagem conheci o Sr. António da Cruz que, por sua vez, era o maquinista do comboio. Logo à entrada, aconteceu um imprevisto. A porta de entrada não funcionava e tive de entrar pela porta de saída.

Quando entrei não havia ninguém na carruagem. Achei muito estranho, mas pensei que era por ser cedo. Lá dentro da carruagem o cheiro era horrível! Bihac!

Na carruagem em frente, seguia o rei e a família real escoltados por guardas.

Comecei a viagem para o Carregado. A princípio estranhei o ruído que o comboio fazia, mas acabei por sossegar.

Estávamos quase a chegar ao destino quando...

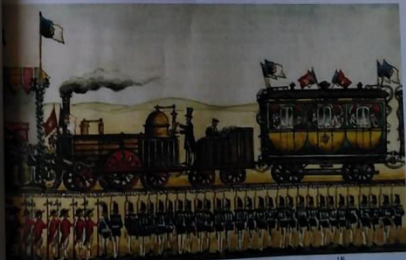
PUM!
PUM!
PUM!

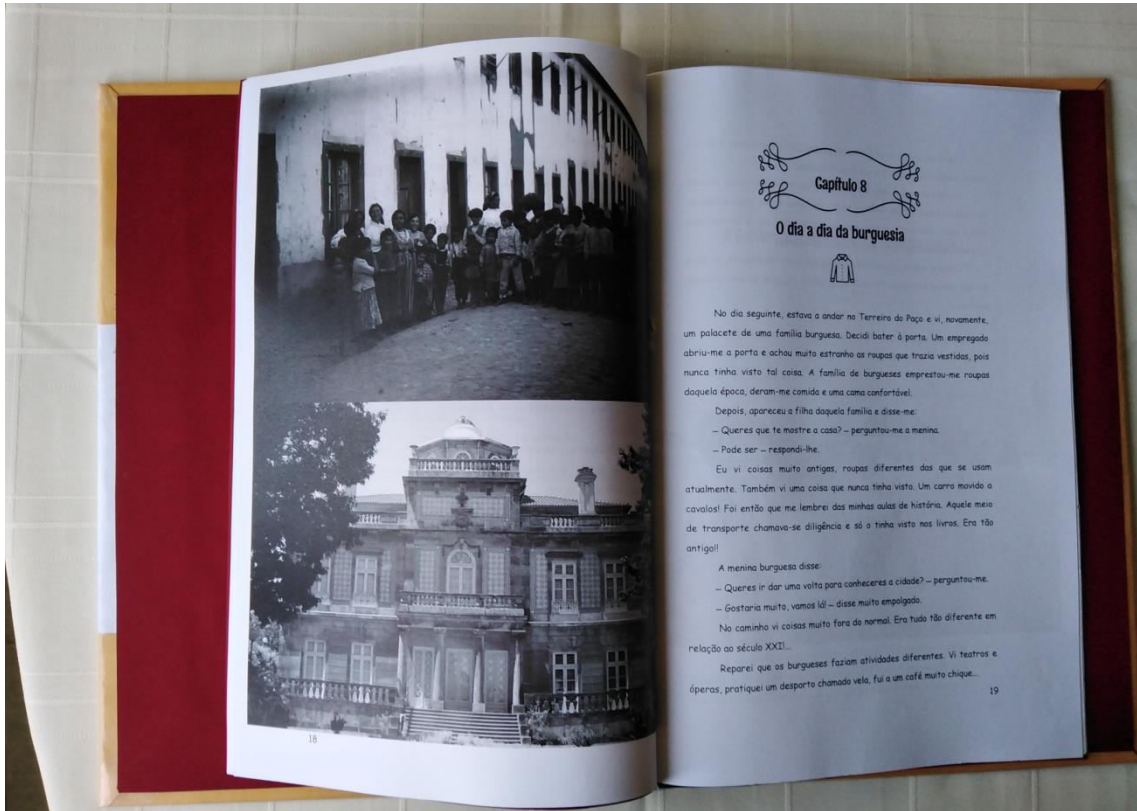
PUM!

A carruagem de três descarrilou. Os comboios e estas modernas podiam ser bons para esta altura, mas eu cá prefiro os transportes do século XXI. Foi uma sorte não haver ninguém lá dentro!

Os meios de transporte deste século não tinham nada a ver com os do meu século. Mas é bom ver que sofrem evoluções ao longo do tempo. Primeiro, só nos deslocávamos a pé. Com a invenção da roda, foram construídas as primeiras carroças puxadas pelos animais. Estas carroças vieram ajudar-nos na nossa deslocação e no transporte das mercadorias. Mais tarde, foi introduzida a máquina a vapor e com ela os primeiros comboios.

Fico muito feliz que neste tempo tenham começado as primeiras inovações nos meios de transporte. Mas eu cá gosto mais dos transportes modernos do meu século!





18

Capítulo 8

O dia a dia da burguesia



No dia seguinte, estava a andar no Terreiro do Paço e vi, novamente, um palacete de uma família burguesa. Decidi bater à porta. Um empregado abriu-me a porta e achou muito estranho as roupas que trazia vestidas, pois nunca tinha visto tal coisa. A família de burgueses emprestou-me roupas daquela época, deram-me comida e uma cama confortável.

Depois, apareceu a filha daquela família e disse-me:

— Queres que te mostre o caso? — perguntou-me a menina.

— Pode ser — respondi-lhe.

Eu vi coisas muito antigas, roupas diferentes das que se usam atualmente. Também vi uma coisa que nunca tinha visto. Um carro movido a cavalos! Foi então que me lembrei das minhas aulas de história. Aquele meio de transporte chamava-se diligência e só a tinha visto nos livros. Era tão antigo!

A menina burguesa disse:

— Queres ir dar uma volta para conheceres a cidade? — perguntou-me.

— Gostaria muito, vamos lá! — disse muito empolgado.

No caminho vi coisas muito fora do normal. Era tudo tão diferente em relação ao século XXI.

Reparei que as burgueses faziam atividades diferentes. Vi teatros e óperas, pratiquei um desporto chamado vela, fui a um café muito chique...

19



Como era verão, havia muitos burgueses que iam a banhos e eu e a menina burguesa acabámos por nos divertir imenso.

Quando cheguei a casa dos burgueses, reparei nas diversas comidas em cima da mesa. Havia diversos pratos de carne, vários tipos de doces, chás e cafés. Resumindo, tinham uma alimentação muito rica e variada, bem diferente daquela família que me tinha acolhido no campo.

Terminei aquele dia maravilhoso a dormir, confortavelmente, na cama que me tinham oferecido. Foi um dia em péssimo! Esperem só pela próxima aventura.



20

Capítulo 9

A Conferência de Berlim e o Ultimato Inglês



No dia seguinte, acabei por me despedir da família de burgueses e foi então que ouvi dizer que ia acontecer uma Conferência muito importante na cidade de Berlim.

Depois da aventura com a família de burgueses, decidi ir de barco até à Alemanha.

Quando cheguei à Terra, usei uma carruagem. Entretanto, cheguei à Conferência de Berlim e comecei a andar.

a andar.

a andar pelos corredores.

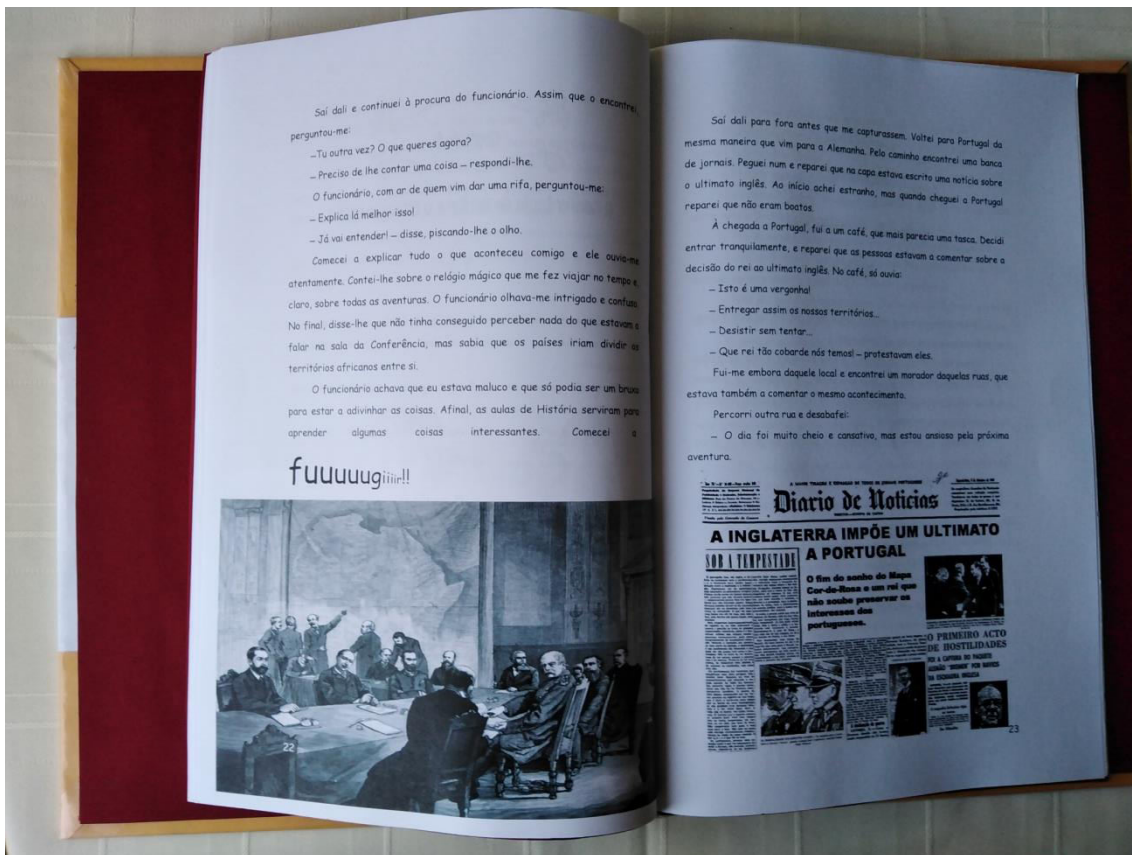
até que vi um funcionário. Ele perguntou-me:

— O que fazes aqui sozinho? Onde estão os teus pais? — perguntou-me intrigado.

— Estou à procura da sala onde se vai realizar a reunião da Conferência de Berlim! Os meus pais não sei onde estão — respondi-lhe calmamente.

O funcionário deu-me todas as instruções para conseguir chegar à sala. Quando lá chego, encoste-me à porta para ouvir o que se estava a passar, mas não consegui entender nada, porque para mim a língua parecia chinesa!

21



Sai dali e continuei à procura do funcionário. Assim que o encontrei, perguntou-me:

— Tu outra vez? O que queres agora?

— Preciso de lhe contar uma coisa — respondi-lhe.

O funcionário, com ar de quem vim dar uma rifa, perguntou-me:

— Explica lá melhor isso!

— Já vai entender! — disse, piscando-lhe o olho.

Comecei a explicar tudo o que aconteceu comigo e ele ouviu-me atentamente. Contei-lhe sobre o relógio mágico que me fez viajar no tempo e, claro, sobre todas as aventuras. O funcionário olhava-me intrigado e confuso. No final, disse-lhe que não tinha conseguido perceber nada do que estavam a falar na sala da Conferência, mas sabia que os países iriam dividir os territórios africanos entre si.

O funcionário achava que eu estava maluco e que só podia ser um bruto para estar a adivinhar as coisas. Afinal, as aulas de História serviram para aprender algumas coisas interessantes. Comecei a

fuuuuugiiiiir!!



Sai dali para fora antes que me capturassem. Voltei para Portugal da mesma maneira que vim para a Alemanha. Pelo caminho encontrei uma banca de jornais. Peguei num e reparei que na capa estava escrita uma notícia sobre o ultimato inglês. Ao início achei estranho, mas quando cheguei a Portugal reparei que não eram boatos.

A chegada a Portugal, fui a um café, que mais parecia uma tasca. Decidi entrar tranquilamente, e reparei que as pessoas estavam a comentar sobre a decisão do rei ao ultimato inglês. No café, só ouvia:

— Isto é uma vergonha!

— Entregar assim as nossas territórios...

— Desistir sem tentar...

— Que rei tão covarde nós temos! — protestavam eles.

Fui-me embora daquele local e encontrei um morador daqueles russ, que estava também a comentar o mesmo acontecimento.

Percorri outra rua e desabafei:

— O dia foi muito cheio e cansativo, mas estou ansioso pela próxima aventura.

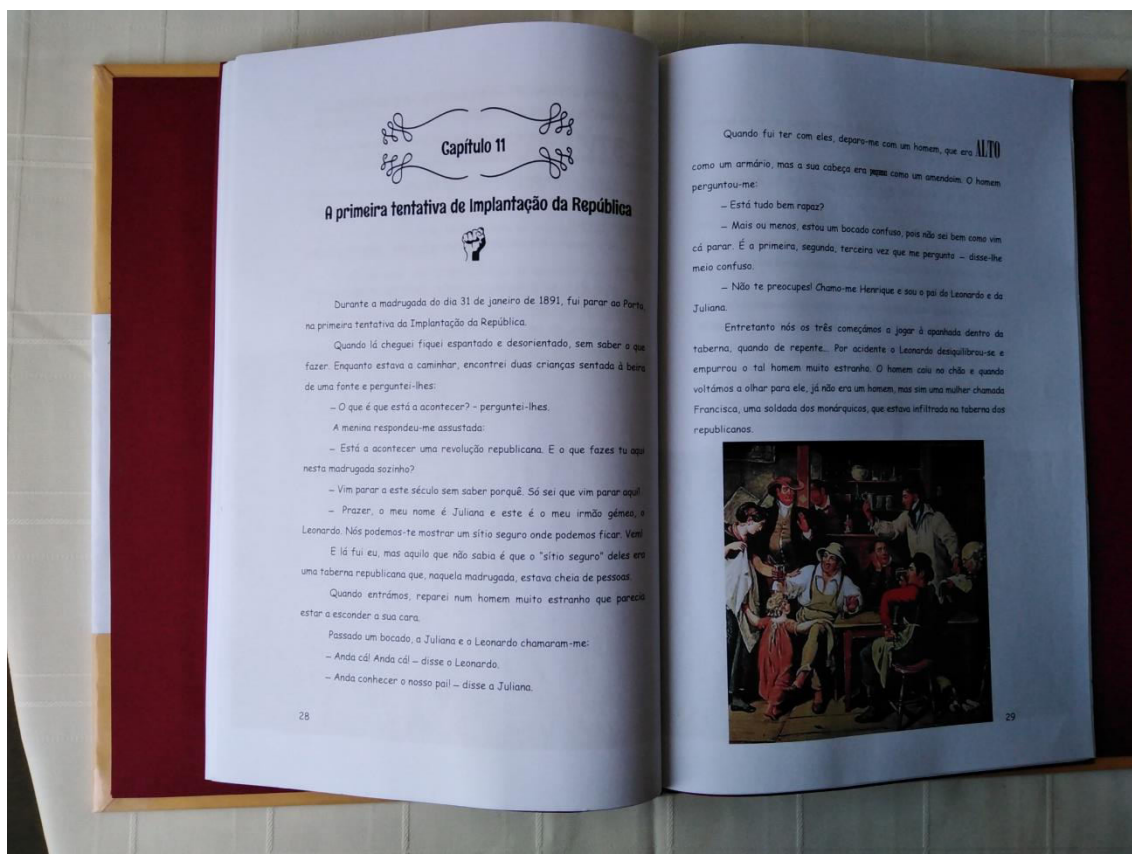
Diário de Notícias

A INGLATERRA IMPÕE UM ULTIMATO A PORTUGAL

SUB A TEMPERATURA

O fim do sonho do Rei Carlos-Raimundo e sem rei que não souber preservar os interesses dos portugueses.

O PRIMEIRO ACTO DAS HOSTILIDADES...



Capítulo 11

A primeira tentativa de Implantação da República

Durante a madrugada do dia 31 de janeiro de 1891, fui parar ao Porto, na primeira tentativa da Implantação da República.

Quando lá cheguei fiquei espantado e desorientado, sem saber a que fazer. Enquanto estava a caminhar, encontrei duas crianças sentada à beira de uma fonte e perguntei-lhes:

— O que é que está a acontecer? — perguntei-lhes.

A menina respondeu-me assustada:

— Está a acontecer uma revolução republicana. E o que fazes tu aqui nesta madrugada sozinho?

— Vim parar a este século sem saber porquê. Só sei que vim parar aqui!

— Prazer, o meu nome é Juliana e este é o meu irmão gêmeo, o Leonardo. Nós podemos-te mostrar um sítio seguro onde podemos ficar. Vem!

E lá fui eu, mas aquilo que não sabia é que o "sítio seguro" deles era uma taberna republicana que, naquela madrugada, estava cheia de pessoas.

Quando entrámos, reparei num homem muito estranho que parecia estar a esconder a sua cara.

Passado um bocadinho, a Juliana e o Leonardo chamaram-me:

— Anda cá! Anda cá! — disse o Leonardo.

— Anda conhecer o nosso pai! — disse a Juliana.

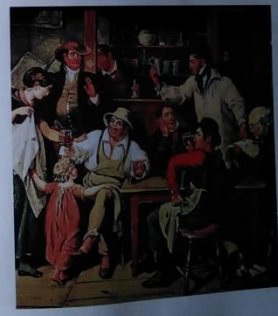
Quando fui ter com eles, deparei-me com um homem, que era ALTO como um armário, mas a sua cabeça era pequena como um ananás. O homem perguntou-me:

— Está tudo bem rapaz?

— Mais ou menos, estou um bocadinho confuso, pois não sei bem como vim cá parar. É a primeira, segunda, terceira vez que me pergunta — disse-lhe meio confuso.

— Não te preocupes! Chamo-me Henrique e sou o pai do Leonardo e da Juliana.

Entretanto nós os três começámos a jogar à apantada dentro da taberna, quando de repente... Por acidente o Leonardo desequilibrou-se e empurrou o tal homem muito estranho. O homem caiu no chão e quando voltámos a olhar para ele, já não era um homem, mas sim uma mulher chamada Francisca, uma soldada dos monárquicos, que estava infiltrada na taberna dos republicanos.



Sem nos darmos conta, a soldada Francisca saiu a correr da taberna, para ir contar tudo ao rei D. Carlos I. Mas, quando nós a vimos, eu disse:

— Vámas atrás dela! — disse muito alto para os irmãos gémeos.

Então lá fomos nós! Mas, infelizmente, era tarde demais. Já os tinhamos perdido de vista e sabíamos que ela ia contar ao rei.

Mas nós ainda tínhamos tempo para tentar salvar algumas pessoas, que estavam nos Paços do Concelho, no meio da revolução. Tínhamos de ser rápidos antes que o rei chegasse com as suas tropas e prendesse todos.

Então nós pensámos em grupo:

— Que tal nós irmos dizer aos civis para saírem dali? — disse a Juliana.

— Boa ideia! Eu vou dizer ao militar Sebastião para alertar toda a gente

na megafone — disse o Leonardo bastante entusiasmado.

E lá fomos nós tentar avisar o máximo de pessoas, mas já era tarde. O

rei D. Carlos I tinha acabado de chegar com as suas tropas e **ZÁSI!**

Prendeu todos.



30

Capítulo 12

O dia do regicídio



Estava finalmente no século XX, no Terreiro do Paço. Agora os dias de inverno em que o sol nos aquece e ilumina tudo à nossa volta. Naquela tarde do dia 1 de fevereiro de 1908, estava um dia assim e nada fazia prever o que aconteceria. Estava muita gente no Terreiro do Paço de olhos postos no rio Tejo, à espera da chegada do vapor D. Luís, que traria a família real.

No entanto, aquela espera toda estava a aborrecer-me. Foi então que conheci um menino chamado João. Estávamos muito empolgados à espera da chegada do rei D. Carlos I, da rainha D. Amélia e do príncipe herdeiro Luís Filipe, que tinham ido passar umas férias a Vila Viçosa.

— Nunca mais chegam! — disse impaciente.

— Os ricos têm sempre a mania de se atrasarem — comentou o João.

Entretanto, comecei finalmente a avistar o vapor! Vi a família real desembarcar do barco. Que bem vestidos eles estavam! Via-se mesmo que eram roupas caríssimas! Assim que todos desembarcaram, o filho mais novo do rei e da rainha, D. Manuel, juntou-se à restante família. Uma coisa era certa, o que não faltava era a pompa e o cerimonial!

A seguir, a família real subiu a bordo de uma carruagem e reparei que estava realmente descoberta, como tinha aprendido nos aulas de História. Foi aí que comentei:

— A família real não teve cuidado nenhum, por isso, é que aconteceu a tragédia.

31

Anexo O. Análise do processo de construção do livro

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	COT	Capítulo 2		3	Capítulo 4			Capítulo 5			Capítulo 6			Capítulo 7		Capítulo 8		Capítulo 9		Capítulo 10		Capítulo 11		Capítulo 12		Capítulo 13		Médias OE	Tx sucesso OG (%)
			S1	R2	J1	R1	L1	S2	E	N1	PA	R3	PR	SA	C2	SC	J2	C1	N2	MI	L2	D	T	V	R4					
OB A	A1	5	5		5	5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5		5	5,0	88,3
	A2	10	10		10		10		10		10		10		9		9		7		10		10		7		10	9,1		
	A3	10	6		10		8		7		8		7		7		7		7		7		10		8		10	8,0		
OB B	B1	5	3		4		3		5		2		2		5		2		5		5		5		1		5	3,5	69,2	
	B2	5	3		4		3		4		2		2		5		5		5		2		5		1		5	3,4		
OB C*	C1	5	1		4		3		5		3		3		5		5		5		4		5		1		4	3,6	64,7	
	C2	5	1		4		4		5		3		3		5		5		5		3		5		1		4	3,6		
	C3	5	2		5		3		4		2		3		4		4		4		3		5		1		3	3,3		
	C4	5	2		5		4		4		3		4		3		4		4		2		4		2		3	3,3		
	C5	5	3		4		3		4		3		4		3		4		4		3		4		2		2	3,3		
	C6	5	1		3		1		2		3		3		3		4		4		1		4		2		2	2,4		
OB D	D1	5	2		4		3		5		2		2		5		5		5		4		5		0		3	3,3	59,2	
	D2	5	4		5		5		5		2		3		5		5		5		3		5		0		2	3,7		
	D3	5	1		4		2		4		2		3		3		4		4		1		5		0		1	2,5		
	D4	5	1		3		2		3		2		3		3		4		4		1		5		0		1	2,3		
subtotal		85	45		74		56		72		52		56		71		70		70		54		82		31		60	60,3	70,9	
OB E	E1	15	0		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA	NA	10,6	70,8
	E2		NA		7,5		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA	NA		
	E3		NA		NA		7,5		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA	NA		
	E4		NA		NA		NA		15		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA	NA		
	E5		NA		NA		NA		NA		7,5		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA	NA		
	E6		NA		NA		NA		NA		NA		NA		15		NA		NA		NA		NA		NA		NA	NA		
	E7		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		15		NA		NA		NA		NA		NA	NA		
	E8		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		7,5		NA		NA		NA		NA	NA		
	E9		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		15		NA		NA	NA		
	E10		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		15		NA	NA		
	E11		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		7,5	NA		
	E12		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA		NA	15		
Taxa Sucesso/capítulos		100	45		81,5		63,5		87		59,5		71		86		77,5		77,5		69		97		38,5		75	70,9	70,4	

Legenda: NA - Não se aplica

Anexo P. Critérios de correção dos textos do projeto (avaliação do *Objetivo Geral C*)

Pontuação		Descrição dos níveis de desempenho				
Parâmetros		5	4	3	2	1
Temas e Tipologia	A	<p>Cumpr integralmente a instrução quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema (escreve um texto sobre um acontecimento histórico, tendo por base uma aventura vivida por um menino do século XXI); <p>E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de texto – texto narrativo com, pelo menos, um momento de diálogo. <p><u>O texto deve incluir:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - abertura que contextualize o período histórico ou o local onde se desenrola a história; - desenvolvimento e desfecho adequados. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>Cumpr parcialmente a instrução quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema (texto com alguns desvios temáticos) <p>E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de texto (texto de híbrido, mas predominantemente narrativo). 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>Segue a instrução de forma insuficiente quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema (texto tratando o tema dado de forma muito vaga ou tratando-o num plano secundário) <p>E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de texto (texto híbrido, sem predomínio das características do texto narrativo). <p>OU</p> <p>Cumpr apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto).</p>

		5	4	3	2	1
Coerência e Pertinência da Informação	B	Redige um texto que desenvolve plenamente o tema proposto e que integra, de forma pertinente, um título adequado, acontecimentos, sentimentos e um momento de diálogo.	N Í V E L I N T E R C A L A R	Redige um texto que respeita parcialmente os tópicos dados, com alguns desvios e com alguma ambiguidade.	N Í V E L I N T E R C A L A R	Redige um texto que desrespeita quase totalmente os tópicos dados.
		Produz um discurso coerente: <ul style="list-style-type: none"> • Com informação pertinente; • Com progressão temática evidente; • Com título, abertura, desenvolvimento e desfecho adequados. 		Produz um discurso globalmente coerente, com lacunas ou com insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.		Produz um discurso inconsistente com informação ambígua ou confusa.
Estrutura e Coesão	C	Redige um texto bem estruturado e articulado.	N Í V E L I N T E R C A L A R	Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória.	N Í V E L I N T E R C A L A R	Redige um texto sem estruturação aparente.
		Segmenta as unidades do discurso (com parágrafos, com marcadores de discursivos...), de acordo com a estrutura inicial definida.		Segmenta assistematicamente as unidades de discurso.		Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e com lacunas geradoras de rupturas de coesão.
		Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular, a conectores diversificados (de tempos, de sequencialização); 		Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Usa processos comuns de articulação interfrásica; faz um uso pouco diversificado de conectores; • Assegura, com algumas descontinuidades, a manutenção 		

		<ul style="list-style-type: none"> • Assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais...); • Garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. <p>Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Garante, com algumas descontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação ao longo do texto. <p>Pontua sem seguir sistematicamente as regras, o que não afeta a inteligibilidade do texto.</p>		<p>Pontua de forma assistemática com infrações de regras elementares.</p>
Morfologia e Sintaxe	D	5	4	3	2	1
		<p>Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas.</p> <p>Domina processos de conexão interfrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção...)</p>	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes.</p> <p>Apresenta incorreções pontuais nos processos de conexão interfrásica.</p>	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>Recorre a um leque limitado de estruturas sintáticas, usando predominantemente a parataxe.</p> <p>Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto.</p>
Repertório Vocabular	E	5	4	3	2	1
		<p>Utiliza vocabulário variado e adequado.</p> <p>Procede a uma seleção intencional de vocabulário para expressar</p>	N Í V E L I N T	<p>Utiliza vocabulário adequado, mas comum e com algumas confusões pontuais.</p> <p>Recorre a um vocabulário elementar para expressar</p>	N Í V E L I N T	<p>Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo sistematicamente a lugares-comuns (com prejuízo da comunicação).</p>

		cambiantes de sentido.	E R C A L A R	cambiantes de sentido.	E R C A L A R	
		5	4	3	2	1
Ortografia	F	Não dá erros ortográficos ou dá apenas um erro num texto de 100 palavras.	N Í V E L I N T E R C A L A R	Dá quatro ou cinco erros ortográficos em cerca de 100 palavras.	N Í V E L I N T E R C A L A R	Dá dez a treze erros ortográficos em cerca de 100 palavras.

Nota: Critérios de correção definidos com base nos critérios propostos pelo Ministério da Educação e Ciência para a correção da parte escrita da Prova Final de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Anexo Q. Projeto de intervenção numa turma de 4.º ano do 1.º CEB

PROJETO DE INTERVENÇÃO

1.º CEB (4.º ANO)

História com histórias

Objetivos Gerais

- A. Conhecer personagens e factos da história nacional;
- B. Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais;
- C. Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História.
- D. Ler, interpretar e escrever textos diversos;
- E. Revelar competências sociais no desempenho das tarefas.

Estratégias

- Leitura de histórias com História de Portugal;
- Reconto oral da história lida;
- Realização de desafios do Roteiro de Leitura;
- Sistematização dos principais conteúdos;
- Preenchimento do friso cronológico da sala de aula.

Calendário / duração das sessões

3.ª feira / 5.ª feira, das 9 às 11 horas, durante 6 semanas.

Planificação das sessões de sala de aula			
Atividades	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de Avaliação
<p><u>Sessão 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, por parte da professora, do capítulo 1: De Condado Portucalense a Reino de Portugal; - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 1 do Roteiro de Leitura: exercício para completar os espaços em branco de um texto, com recurso a uma lista de palavras; - Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento; - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Correção coletiva do desafio, no quadro; - Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula. 	<p>A1 – Conhecer a vida e obra de D. Afonso Henriques: nomes dos pais, atribuição do Condado Portucalense ao pai, Batalha de São Mamede, Tratado de Zamora, primeiro rei do Reino de Portugal, conquistas contra os Mouros;</p> <p>C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1 – Revelar autonomia;</p> <p>E2 – Participar nas tarefas;</p> <p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<p>A1 – Conhecer a vida e obra de D. Afonso Henriques, nomeadamente, no que diz respeito a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nomes dos pais; - atribuição do Condado Portucalense ao pai; - Batalha de São Mamede; - Tratado de Zamora; - primeiro rei do Reino de Portugal; - conquistas contra os Mouros; <p>C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda;</p> <p>E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades;</p> <p>E2a – Participa nas atividades em grande grupo;</p> <p>E2b – Participa nas sessões em grande grupo;</p> <p>E2c – Respeita a participação dos colegas;</p> <p>E3a – Partilha as suas ideias com os pares;</p> <p>E3b – Partilha o material;</p> <p>E3c – Revela atitudes de entreatajuda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de Leitura; - Grelha de avaliação dos objetivos propostos; - Grelha de observação direta.
<p><u>Sessão 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, por parte da professora, do capítulo 2: Um rei poeta e uma rainha santa; - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 2 do Roteiro de Leitura: 	<p>A2 – Conhecer aspetos do reinado de D. Dinis: os seus cognomes e respetivo significado, construção do pinhal de Leiria, atribuição de terras incultas, criação das feiras francas, o</p>	<p>A2 – Conhecer aspetos do reinado de D. Dinis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os seus cognomes e respetivo significado; - construção do pinhal de Leiria; 	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de Leitura; - Grelha de avaliação dos

<p>realização de um crucigrama;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento; - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Correção coletiva do desafio, no quadro; - Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula. 	<p>Milagre das Rosas;</p> <p>C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1 – Revelar autonomia;</p> <p>E2 – Participar nas tarefas;</p> <p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - atribuição de terras incultas; - criação das feiras francas; - o Milagre das Rosas; <p>C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda;</p> <p>E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades;</p> <p>E2a – Participa nas atividades em grande grupo;</p> <p>E2b – Participa nas sessões em grande grupo;</p> <p>E2c – Respeita a participação dos colegas;</p> <p>E3a – Partilha as suas ideias com os pares;</p> <p>E3b – Partilha o material;</p> <p>E3c – Revela atitudes de entreajuda.</p>	<p>objetivos propostos;</p> <p>- Grelha de observação direta.</p>
<p><u>Sessão 3</u></p> <p>. Leitura, por parte da professora, do capítulo 3: O amor de D. Pedro e Inês de Castro;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 3 do Roteiro de Leitura: elaboração de uma carta para convencer o rei D. Afonso III a deixar D. Pedro ficar com Inês de Castro; - Registo escrito das razões pelas quais o rei deve reconsiderar; - Relembrar os principais conteúdos da carta; - Elaboração da carta; - Preenchimento do envelope da carta; - Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos 	<p>D1 – Planificar o texto escrito de uma carta;</p> <p>D2 – Redigir e rever o texto escrito de uma carta, tendo em conta os seus principais elementos: data, saudação inicial, despedida;</p> <p>D3 – Preencher o envelope de uma carta, tendo em conta os seus principais elementos: remetente e o destinatário;</p> <p>C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1 – Revelar autonomia;</p>	<p>D1 – Planifica o texto escrito de uma carta;</p> <p>D2 –Redigee revê o texto escrito de uma carta, tendo em conta os seus principais elementos: data, saudação inicial, despedida;</p> <p>D3 – Preenche o envelope de uma carta, tendo em conta os seus principais elementos: remetente e o destinatário;</p> <p>C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1a – Realiza os desafios sem</p>	<p>- Roteiro de Leitura;</p> <p>- Grelha de avaliação dos objetivos propostos;</p> <p>- Grelha de observação direta.</p>

<p>Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das produções escritas dos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Partilha de algumas cartas escritas pelos alunos; - Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula. 	<p>E2 – Participar nas tarefas;</p> <p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<p>solicitar ajuda;</p> <p>E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades;</p> <p>E2a – Participa nas atividades em grande grupo;</p> <p>E2b – Participa nas sessões em grande grupo;</p> <p>E2c – Respeita a participação dos colegas;</p> <p>E3a – Partilha as suas ideias com os pares;</p> <p>E3b – Partilha o material;</p> <p>E3c – Revela atitudes de entreatajuda.</p>	
<p><u>Sessão 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, por parte da professora, do capítulo 4: O Mestre de Avis; - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 4 do Roteiro de Leitura: leitura de um documento histórico e realização de um exercício de verdadeiro e falso, com base no documento; - Realização do desafio 5 do Roteiro de Leitura: visualização de uma imagem sobre a lenda da Padeira de Aljubarrota e realização de um exercício de ordenamento de acontecimentos; - Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento; - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Correção coletiva dos desafios, no quadro; - Colagem dos principais acontecimentos históricos no 	<p>A3 – Identificar os principais acontecimentos da Batalha de Aljubarrota;</p> <p>A4 – Reconhecer a lenda da Padeira de Aljubarrota, ordenando os principais acontecimentos numa sequência lógica;</p> <p>C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1 – Revelar autonomia;</p> <p>E2 – Participar nas tarefas;</p>	<p>A3a – Identificar que o exército castelhano era maior do que o exército português;</p> <p>A3b – Identificar a tática utilizada pelos portugueses durante a batalha: a tática do quadrado;</p> <p>A3c – Reconhecer que os portugueses venceram a batalha de Aljubarrota;</p> <p>A4 – Reconhece a lenda da Padeira de Aljubarrota, ordenando os principais acontecimentos numa sequência lógica;</p> <p>C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda;</p> <p>E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades;</p> <p>E2a – Participa nas atividades em grande grupo;</p>	<p>- Roteiro de Leitura;</p> <p>- Grelha de avaliação dos objetivos propostos;</p> <p>- Grelha de observação</p>

<p>friso cronológico da sala de aula.</p>	<p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<p>E2b – Participa nas sessões em grande grupo; E2c – Respeita a participação dos colegas; E3a – Partilha as suas ideias com os pares; E3b – Partilha o material; E3c – Revela atitudes de entreajuda.</p>	<p>direta.</p>
<p><u>Sessão 5</u> - Leitura, por parte da professora, do capítulo 5: Os portugueses pelo mundo; - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 6 do Roteiro de Leitura: exercício de associação das principais descobertas e feitos dos portugueses, às respetivas datas e responsáveis pelo mesmo; - Realização do desafio 7 do Roteiro de Leitura: exercício para associar as imagens de vários instrumentos de navegações e embarcações, aos respetivos nomes; - Realização do desafio 8 do Roteiro de Leitura: visualização de imagens com produtos vindos da África, da Índia e do Brasil. Degustação de várias especiarias vindas da Índia. Registo escrito de cada produto na respetiva coluna do país; - Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento; - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Correção coletiva dos desafios, no quadro;</p>	<p>A5 – Associar os principais acontecimentos ocorridos na época dos Descobrimentos às respetivas datas e responsáveis; A6 – Identificar os instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na época dos Descobrimentos; A7 – Identificar as duas principais embarcações utilizadas pelos portugueses na época dos Descobrimentos; A8 – Reconhecer os principais</p>	<p>A5a – Reconhece que, em 1420, Tristão Vaz Teixeira descobriu a ilha da Madeira; A5b – Reconhece que, em 1427, Diogo de Silves descobriu ilhas do arquipélago dos Açores; A5c – Reconhece que, em 1434, Gil Eanes dobrou o Cabo Bojador; A5d – Reconhece que, em 1488, Bartolomeu Dias dobrou o Cabo das Tormentas; A5e – Reconhece que, em 1498, Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia; A5f – Reconhece que, em 1500, Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil; A6a – Identifica o quadrante; A6b – Identifica o astrolábio; A6c – Identifica a balestilha; A6d – Identifica a bússola; A6e - Identifica as cartas náuticas; A7a – Identifica a caravela; A7b – Identifica a nau; A8a – Reconhece os principais</p>	<p>- Roteiro de Leitura; - Grelha de avaliação dos objetivos propostos;</p>

<p>- Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula.</p>	<p>produtos vindos da África, da Índia e do Brasil;</p> <p>C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico; E1 – Revelar autonomia;</p> <p>E2 – Participar nas tarefas;</p> <p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<p>produtos vindos da África (ouro, trigo, malagueta, marfim, tecidos, objetos de adorno, pedras preciosas, escravos); A8b – Reconhece os principais produtos vindos da Índia (sedas, porcelana, especiarias); A8c – Reconhece os principais produtos vindos do Brasil (açúcar, ouro, pedras preciosas); C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico; E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda; E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades; E2a – Participa nas atividades em grande grupo; E2b – Participa nas sessões em grande grupo; E2c – Respeita a participação dos colegas; E3a – Partilha as suas ideias com os pares; E3b – Partilha o material; E3c – Revela atitudes de entreatajuda.</p>	<p>- Grelha de observação direta.</p>
<p><u>Sessão 6</u> - Leitura, por parte da professora, do capítulo 6: O rei desejado; - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 9 do Roteiro de Leitura: reconto escrito da lenda de D. Sebastião, a partir de várias imagens; - Sistematização dos principais acontecimentos</p>	<p>A9 – Recontar a lenda de D. Sebastião a partir de indutores; C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico; E1 – Revelar autonomia;</p>	<p>A9 – Reconta a lenda de D. Sebastião a partir de indutores; C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico; E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda; E1b – Toma a iniciativa para</p>	<p>- Roteiro de Leitura; - Grelha de avaliação dos objetivos propostos;</p>

<p>históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Correção coletiva do desafio, no quadro; - Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula. 	<p>E2 – Participar nas tarefas;</p> <p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<p>participar nas atividades;</p> <p>E2a – Participa nas atividades em grande grupo;</p> <p>E2b – Participa nas sessões em grande grupo;</p> <p>E2c – Respeita a participação dos colegas;</p> <p>E3a – Partilha as suas ideias com os pares;</p> <p>E3b – Partilha o material;</p> <p>E3c – Revela atitudes de entreatajuda.</p>	<p>- Grelha de observação direta.</p>
<p><u>Sessão 7</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, por parte da professora, do capítulo 7: A restauração da independência; - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 10 do Roteiro de Leitura: leitura de um documento histórico e realização de várias questões sobre o documento; - Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento; - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Correção coletiva do desafio, no quadro; - Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula. 	<p>A10 – Reconhecer que Portugal encontrava-se sob o domínio espanhol, o que causava o descontentamento por parte da população;</p> <p>A11 – Reconhecer que a revolta foi liderada pelos nobres;</p> <p>A12 – Reconhecer que os nobres ofereceram a coroa de Portugal a D. João IV, por descender da casa de Bragança.</p> <p>A13 – Reconhecer que era D. Filipe III que reinava o país antes da revolta;</p> <p>A14 – Identificar os principais acontecimentos ocorridos durante a Guerra da Restauração;</p> <p>A15 – Reconhecer que, através da Guerra da Restauração, Portugal</p>	<p>A10 – Reconhece que Portugal encontrava-se sob o domínio espanhol, o que causava o descontentamento por parte da população;</p> <p>A11 – Reconhece que a revolta foi liderada pelos nobres;</p> <p>A12 – Reconhece que os nobres ofereceram a coroa de Portugal a D. João IV, por descender da casa de Bragança.</p> <p>A13 – Reconhece D. Filipe III como rei de Portugal antes de acontecer a revolta;</p> <p>A14a – Reconhece que D. João IV e um grupo de nobres dirigiram-se ao paço da duquesa de Mântua;</p> <p>A14b – Reconhece que os nobres prenderam a duquesa de Mântua;</p> <p>A14c – Reconhece que os nobres atiraram Miguel de Vasconcelos pela janela;</p> <p>A15 – Reconhece que, através da Guerra da Restauração, Portugal</p>	<p>- Roteiro de Leitura;</p> <p>- Grelha de avaliação dos objetivos propostos;</p>

	<p>conseguiu readquirir a sua independência perante a Espanha; B1 – Associar a Guerra da Restauração ao feriado nacional do dia 1 de dezembro; C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico; E1 – Revelar autonomia;</p> <p>E2 – Participar nas tarefas;</p> <p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<p>conseguiu readquirir a sua independência perante a Espanha; B1 – Associa a Guerra da Restauração ao feriado nacional do dia 1 de dezembro; C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico; E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda; E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades; E2a – Participa nas atividades em grande grupo; E2b – Participa nas sessões em grande grupo; E2c – Respeita a participação dos colegas; E3a – Partilha as suas ideias com os pares; E3b – Partilha o material; E3c – Revela atitudes de entreajuda.</p>	<p>- Grelha de observação direta.</p>
<p><u>Sessão 8</u> - Leitura, por parte da professora, do capítulo 8: Um país destruído; - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 11 do Roteiro de Leitura: visualização de um vídeo sobre o Terramoto de 1755. Exercício para completar os espaços em branco de um texto e procura das palavras em falta numa sopa de letras; - Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento;</p>	<p>A16 – Reconhecer os principais acontecimentos ocorridos com o dia 1 de novembro de 1755;</p> <p>B2 – Associar o Dia de Todos os Santos ao feriado nacional do dia 1 de novembro; C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período</p>	<p>A16a – Reconhece que aconteceu um terramoto na cidade de Lisboa; A16b – Reconhece que aconteceu um tsunami no rio Tejo, que invadiu a cidade de Lisboa; A16c – Reconhece que a cidade de Lisboa teve vários incêndios, na sequência do terramoto; B2 – Associa o Dia de Todos os Santos ao feriado nacional do dia 1 de novembro; C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período</p>	<p>- Roteiro de Leitura; - Grelha de avaliação dos objetivos propostos;</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Correção coletiva do desafio, no quadro; - Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula. 	<p>histórico;</p> <p>E1 – Revelar autonomia;</p> <p>E2 – Participar nas tarefas;</p> <p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<p>histórico;</p> <p>E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda;</p> <p>E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades;</p> <p>E2a – Participa nas atividades em grande grupo;</p> <p>E2b – Participa nas sessões em grande grupo;</p> <p>E2c – Respeita a participação dos colegas;</p> <p>E3a – Partilha as suas ideias com os pares;</p> <p>E3b – Partilha o material;</p> <p>E3c – Revela atitudes de entreatajuda.</p>	<p>- Grelha de observação direta.</p>
<p><u>Sessão 9</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, por parte da professora, do capítulo 9: O rei soldado; - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 12 do Roteiro de Leitura: leitura de um documento histórico e realização de questões sobre o documento; - Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento; - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Correção coletiva do desafio, no quadro; - Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula. 	<p>A17 – Reconhecer que D. Miguel se autoproclamou rei de Portugal, iniciando um clima de perseguição de todos os que defendiam ideias liberais;</p> <p>A18 – Identificar os principais ideais que D. Pedro IV e D. Miguel defendiam;</p> <p>A19 – Reconhecer que D. Pedro IV preparou o seu exército na ilha Terceira, nos Açores;</p> <p>A20 – Reconhecer que D. Pedro IV desembarcou no Porto, iniciando a Guerra Civil;</p> <p>A21 – Identificar o vencedor da Guerra Civil;</p> <p>C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p>	<p>A17 – Reconhece que D. Miguel se autoproclamou rei de Portugal, iniciando um clima de perseguição de todos os que defendiam ideias liberais;</p> <p>A18a – Reconhece que D. Miguel I defendia o absolutismo;</p> <p>A18b – Reconhece que D. Pedro IV defendia o liberalismo;</p> <p>A19 – Reconhece que D. Pedro IV preparou o seu exército na ilha Terceira, nos Açores;</p> <p>A20 – Reconhece que D. Pedro IV desembarcou no Porto, iniciando a Guerra Civil;</p> <p>A21 – Identifica o vencedor da Guerra Civil;</p> <p>C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p>	<p>- Roteiro de Leitura;</p> <p>- Grelha de avaliação dos objetivos propostos;</p>

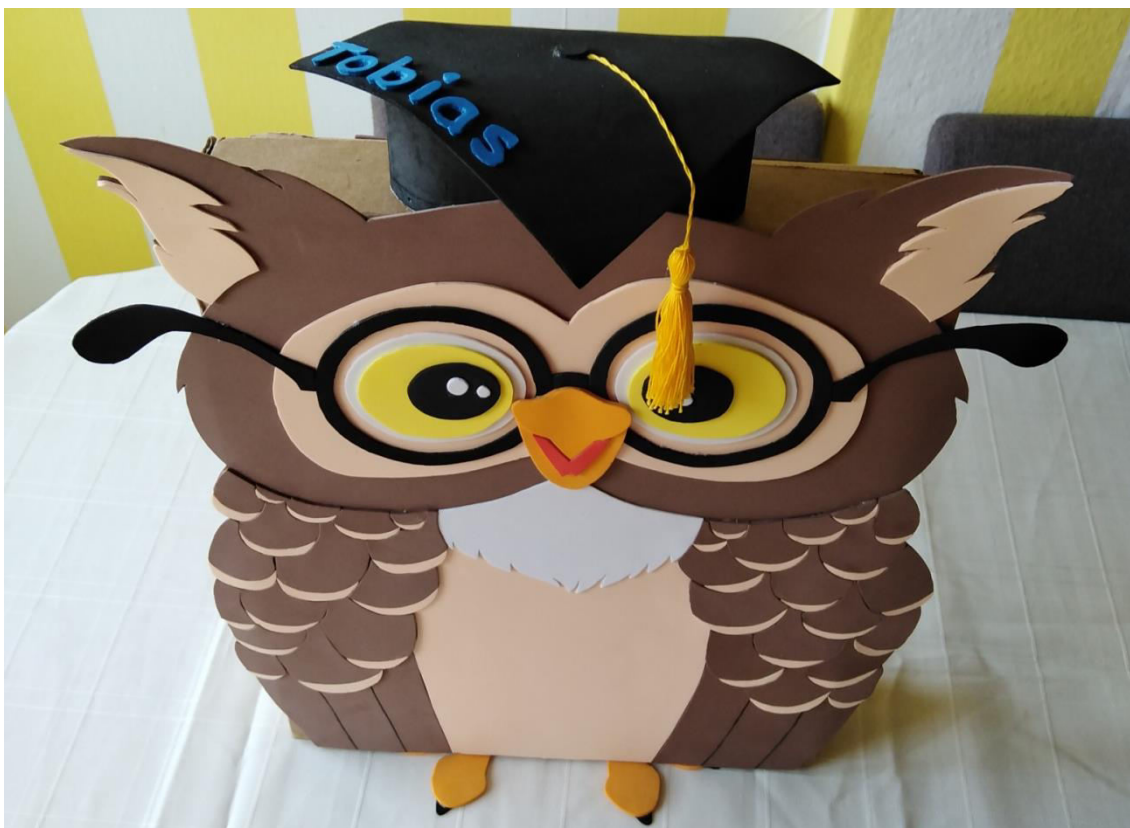
	<p>E1 – Revelar autonomia;</p> <p>E2 – Participar nas tarefas;</p> <p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<p>E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda;</p> <p>E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades;</p> <p>E2a – Participa nas atividades em grande grupo;</p> <p>E2b – Participa nas sessões em grande grupo;</p> <p>E2c – Respeita a participação dos colegas;</p> <p>E3a – Partilha as suas ideias com os pares;</p> <p>E3b – Partilha o material;</p> <p>E3c – Revela atitudes de entreatajuda.</p>	<p>- Grelha de observação direta.</p>
<p><u>Sessão 10</u></p> <p>- Leitura, por parte da professora, do capítulo 10: Uma rainha educadora;</p> <p>- Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos;</p> <p>- Realização do desafio 13 do Roteiro de Leitura: exercício de verdadeiro e falso e correção das afirmações falsas;</p> <p>- Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento;</p> <p>- Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta;</p> <p>- Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação;</p> <p>- Correção coletiva do desafio, no quadro;</p> <p>- Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula.</p>	<p>A22 – Reconhecer os principais aspetos do reinado de D. Maria II e de que modo se refletiu no país: os avanços da educação em Portugal (ensino primário obrigatório e construção de liceus distritais) e o gosto da rainha pelas artes (construção do Teatro Nacional D. Maria II);</p> <p>C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1 – Revelar autonomia;</p> <p>E2 – Participar nas tarefas;</p>	<p>A22 – Reconhece os principais aspetos do reinado de D. Maria II e de que modo se refletiu no país:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ensino primário obrigatório; - construção de liceus distritais; - construção do Teatro Nacional D. Maria II; <p>C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda;</p> <p>E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades;</p> <p>E2a – Participa nas atividades em grande grupo;</p> <p>E2b – Participa nas sessões em grande grupo;</p> <p>E2c – Respeita a participação dos</p>	<p>- Roteiro de Leitura;</p> <p>- Grelha de avaliação dos objetivos propostos;</p> <p>- Grelha de observação direta.</p>

	E3 – Cooperar com os colegas.	colegas; E3a – Partilha as suas ideias com os pares; E3b – Partilha o material; E3c – Revela atitudes de entreajuda.	
<p><u>Sessão 11</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, por parte da professora, do capítulo 11: O dia em que mataram o rei; - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 14 do Roteiro de Leitura: leitura de um documento histórico e realização de um crucigrama com base no documento; - Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento; - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Correção coletiva do desafio, no quadro; - Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula. 	<p>A23 – Reconhecer os principais acontecimentos ocorridos com o regicídio;</p> <p>C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1 – Revelar autonomia;</p> <p>E2 – Participar nas tarefas;</p> <p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<p>A23a – Reconhece que a família real regressava de umas férias em Vila Viçosa;</p> <p>A23b – Reconhece que a família real desembarcou no Terreiro do Paço;</p> <p>A23c – Reconhece que a família real subiu a bordo de uma carruagem descoberta;</p> <p>A23d – Reconhece que o rei D. Carlos I e o príncipe herdeiros Luís Filipe foram abatidos a tiro;</p> <p>A23e – Reconhece que os autores do regicídio foram Alfredo Costa e Manuel Buíça;</p> <p>C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda;</p> <p>E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades;</p> <p>E2a – Participa nas atividades em grande grupo;</p> <p>E2b – Participa nas sessões em grande grupo;</p> <p>E2c – Respeita a participação dos colegas;</p> <p>E3a – Partilha as suas ideias com os pares;</p> <p>E3b – Partilha o material;</p>	<p>- Roteiro de Leitura;</p> <p>- Grelha de avaliação dos objetivos propostos;</p> <p>- Grelha de observação direta.</p>

		E3c – Revela atitudes de entreatajuda.	
<p><u>Sessão 12</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, por parte da professora, do capítulo 12: Um dia revolucionário; - Reconto oral do capítulo lido por parte dos alunos; - Realização do desafio 15 do Roteiro de Leitura: leitura de um documento histórico e realização de um esquema síntese, com base no documento; - Realização do desafio 16 do Roteiro de Leitura: identificação do roteiro realizado pela família real durante a sua fuga para o estrangeiro; - Realização do desafio 17 do Roteiro de Leitura: visualização de uma imagem e realização de questões, com base nessa mesma imagem; - Realização do desafio 18 do Roteiro de Leitura: exercício de associação de várias imagens e expressões ao respetivo regime de governo; - Sistematização dos principais acontecimentos históricos através do “Cantinho dos Acontecimentos Históricos” do Roteiro de Leitura. Estes acontecimentos são colocados por ordem de acontecimento; - Antes de os alunos colarem as frases, a professora deve verificar se as mesma estão na ordem correta; - Verificação das respostas dadas pelos alunos, por parte da professora. Registo dos resultados na grelha de avaliação; - Correção coletiva dos desafios, no quadro; - Colagem dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico da sala de aula. 	<p>A24 – Identificar as principais diferenças entre a monarquia e a república: chefe de estado, duração do reinado/ mandato e forma como o chefe de estado subia ao poder;</p> <p>A25 – Reconhecer, no mapa, os locais por onde a família passou rumo ao exílio em Inglaterra;</p> <p>A26 – Reconhecer que os Paços do Concelho se situam na cidade de Lisboa;</p> <p>A27 – Reconhecer que a Implantação da República foi proclamada na varanda dos Paços do Concelho;</p> <p>A28 – Identificar quem proclamou a Implantação da República, na varanda dos Paços do Concelho;</p> <p>A29 – Identificar os símbolos da monarquia e da república portuguesas;</p> <p>B3 – Associar a Implantação da República ao feriado nacional do dia 5 de outubro;</p> <p>C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1 – Revelar autonomia;</p>	<p>A24a – Identifica as principais características das monarquia;</p> <p>A24b – Identifica as principais características da República;</p> <p>A25 – Reconhece, no mapa, os locais por onde a família passou rumo ao exílio em Inglaterra;</p> <p>A26 – Reconhece que os Paços do Concelho se situam na cidade de Lisboa;</p> <p>A27 – Reconhece que a Implantação da República foi proclamada na varanda dos Paços do Concelho;</p> <p>A28 – Identifica quem proclamou a Implantação da República, na varanda dos Paços do Concelho;</p> <p>A29a – Identifica os símbolos da monarquia: coroa, bandeira azul e branca, moeda real e hino da <i>Carta</i>;</p> <p>A29b – Identifica os símbolos da República: bandeira verde e vermelha, moeda escudo e hino <i>A Portuguesa</i>;</p> <p>B3 – Associa a Implantação da República ao feriado nacional do dia 5 de outubro;</p> <p>C1 – Ordena cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico;</p> <p>E1a – Realiza os desafios sem solicitar ajuda;</p> <p>E1b – Toma a iniciativa para participar nas atividades;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de Leitura; - Grelha de avaliação dos objetivos propostos;

	<p>E2 – Participar nas tarefas;</p> <p>E3 – Cooperar com os colegas.</p>	<p>E2a – Participa nas atividades em grande grupo; E2b – Participa nas sessões em grande grupo; E2c – Respeita a participação dos colegas; E3a – Partilha as suas ideias com os pares; E3b – Partilha o material; E3c – Revela atitudes de entajuda.</p>	<p>- Grelha de observação direta.</p>
<p>Outras atividades possíveis no âmbito deste projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visitas de estudo a locais históricos: Mosteiro da Batalha; Padrão dos Descobrimentos; Teatro Nacional D. Maria II; Palácio das Necessidades; Terreiro do Paço; Câmara Municipal de Lisboa; Palácio Nacional de Belém; Assembleia da República. - Construção de uma Banda Desenhada sobre os principais acontecimentos da História de Portugal. 			
<p>Áreas de competências que se espera desenvolver:</p> <p>HPG:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de fontes históricas; - Visualização e análise de imagens e documentos iconográficos; - Realização de sínteses; - Localização dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico; - Comunicação em História. <p>PORT:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão oral; - Reconto oral; - Planificação, produção escrita e revisão de texto; - Seleção de informação no texto; 			

Anexo R. Livro utilizado ao longo do projeto de intervenção do 1.º CEB



Caixa do mocho Tobias (parte da frente).



Caixa do mocho Tobias (parte de trás).



Caixa do mocho Tobias (parte de dentro).



Caixa do mocho Tobias com o livro e o roteiro.



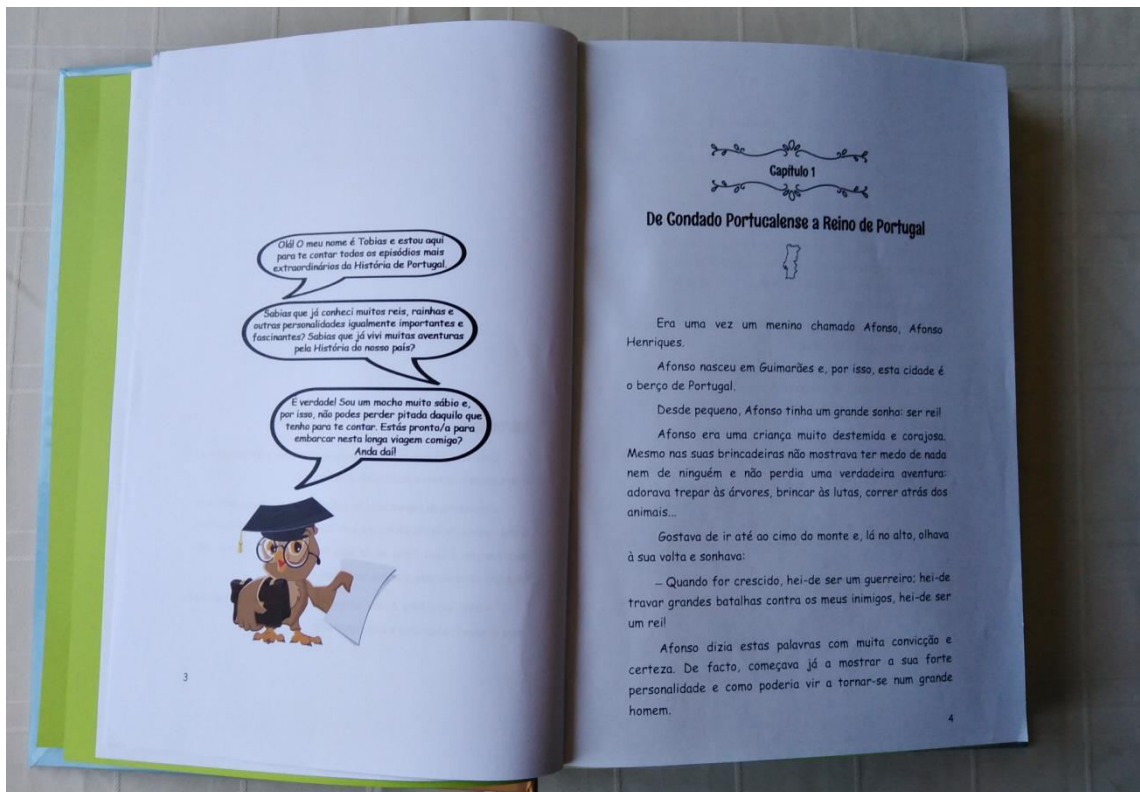
Capa do livro *Aqui há História: As aventuras de Tobias*.



Livro *Aqui há História: As aventuras de Tobias*.



Contracapa do livro *Aqui há História: As aventuras de Tobias*.

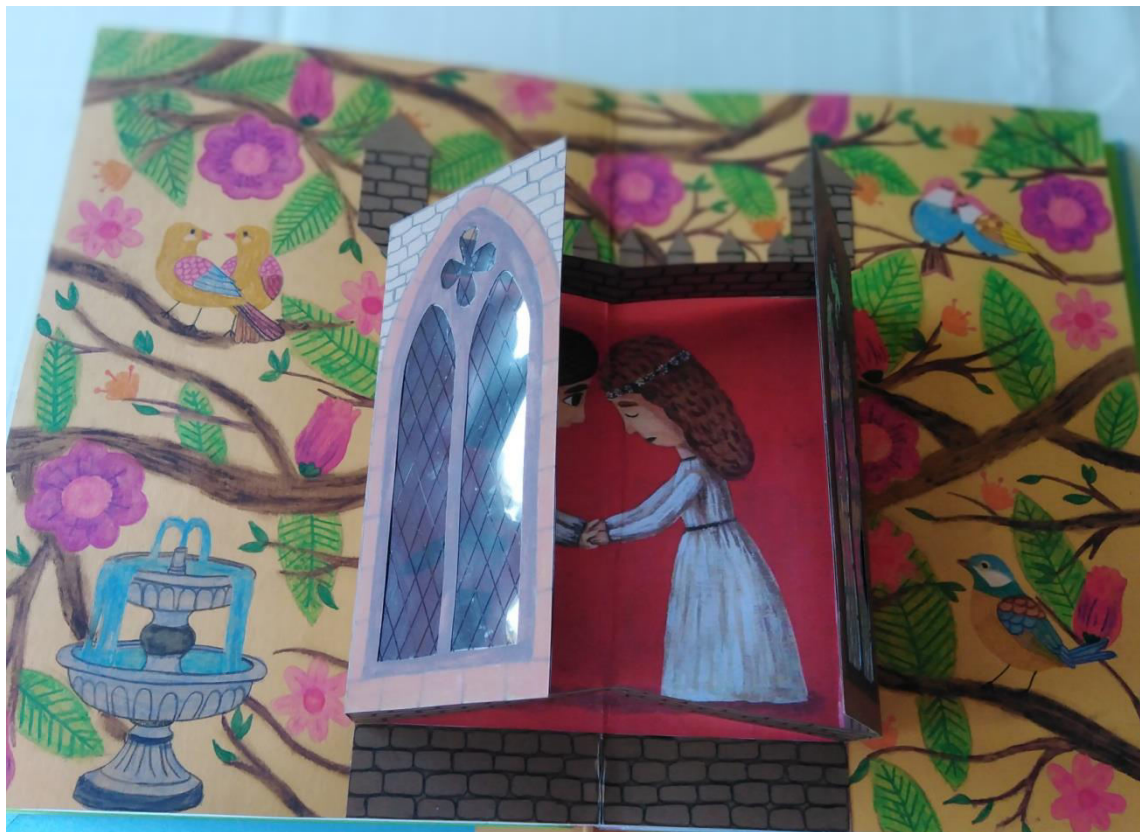
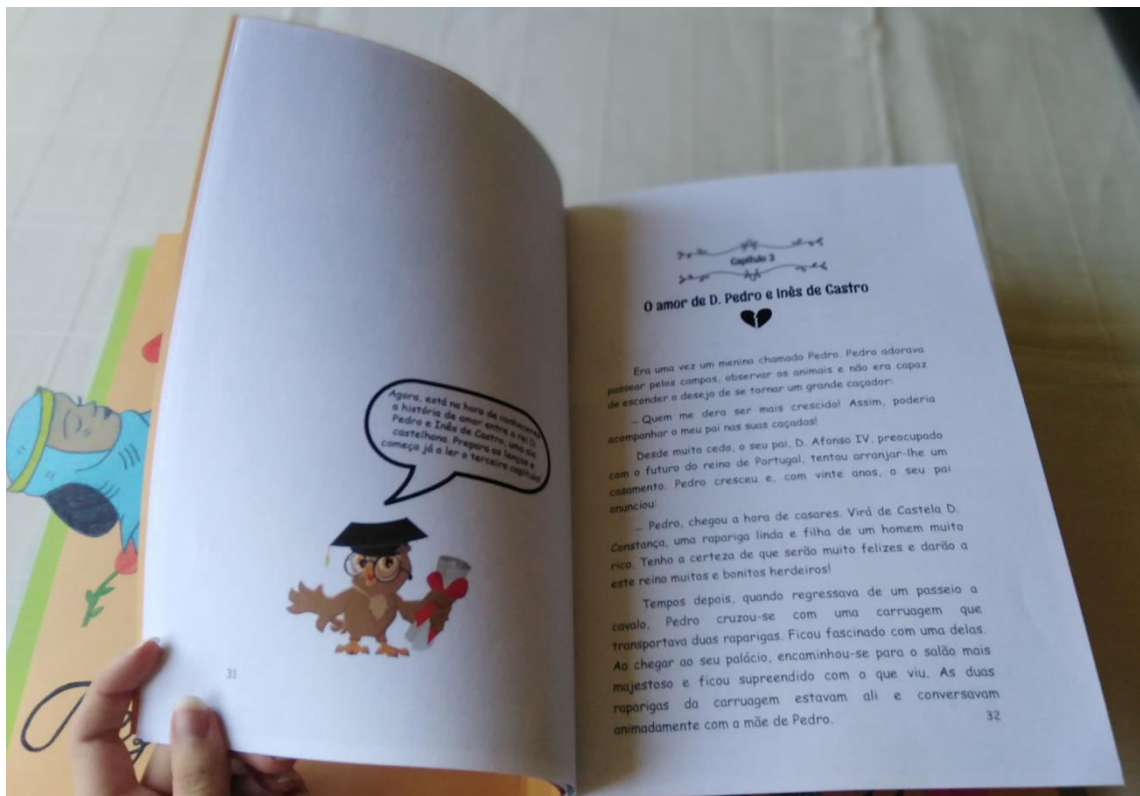




D. Dinis e o pinhal de Leiria.



Lenda do Milagre das Rosas.



D. Pedro I e D. Inês de Castro.



Mosteiro da Batalha e a Ínclita Geração.



Lenda da Padeira de Aljubarrota.





Lenda do Sebastianismo.



Restauração da Independência em 1640.



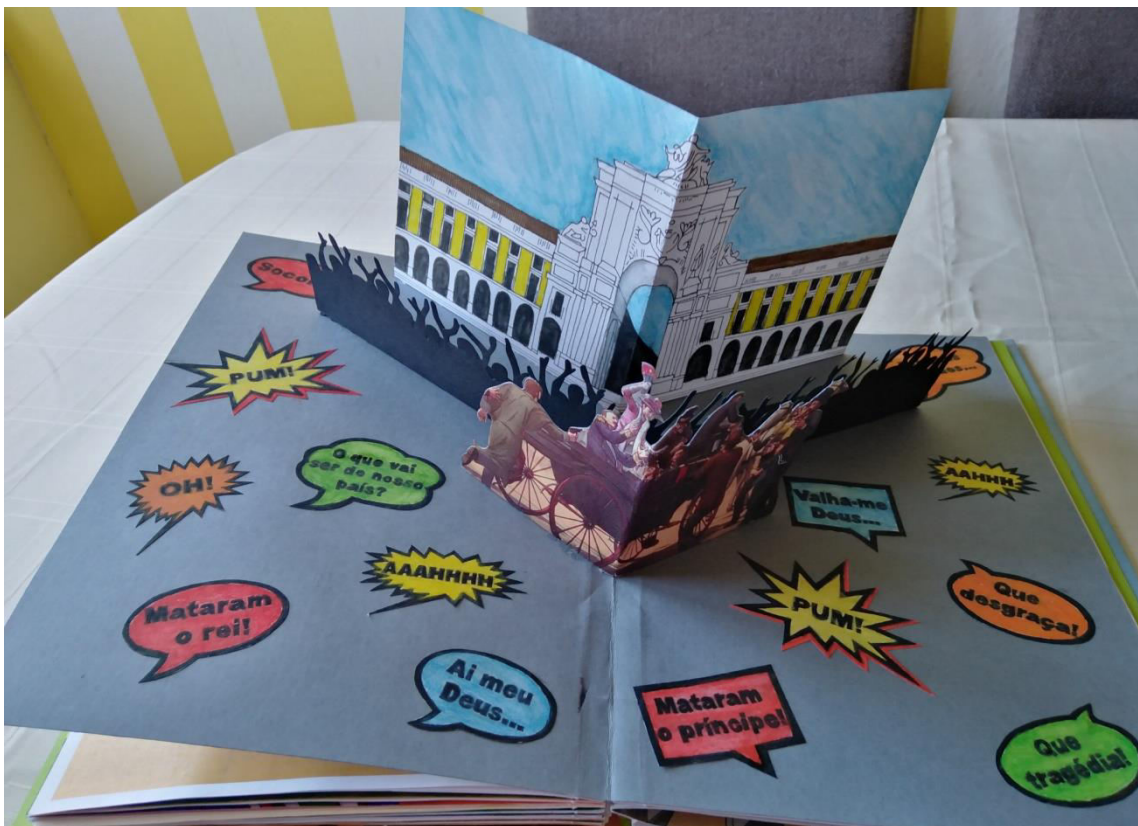
Terramoto de 1 de novembro de 1755.



Guerra Civil de 1834.



D. Maria II e seus filhos e o Teatro Nacional D. Maria II.



Regicídio de 1908.



Implantação da República em 1910.

Anexo S. Roteiro de Leitura para o 1.º CEB



Este roteiro pertence a:

tenho ____ anos

e sou da turma _____.



Olá companheiro/a!

Estás pronto para viajar pela História do nosso país? Então, não percas mais tempo e junta-te a mim.

À medida que fores lendo o meu livro, no final de cada capítulo, terás de resolver alguns desafios que estão neste roteiro.

Mas antes de iniciares esta grande aventura, lê com muita atenção as regras ao lado.



Regras de Utilização do Roteiro

Regra 1:

Tens de ler com muita atenção todos os capítulos desta história!

Regra 2:

Quando terminares de ler cada capítulo, terás alguns desafios muito interessantes.

Regra 4:

Antes de avançares para a leitura de um novo capítulo, tens o desafio do Cantinho dos Acontecimentos Históricos. Nesse cantinho terás de ordenar alguns acontecimentos.

Regra 3:

Em cada desafio, terás uma legenda de símbolos que te indica que tipo de atividade irás realizar.

Regra 5:

Assim que terminares todos os desafios, e porque és um grande companheiro/a, mereces colar uma estrela de mérito no local que será indicado. As estrelas encontram-se no final deste roteiro, dentro de um envelope.

Regra 6:

Só podes avançar para a leitura do seguinte capítulo quando terminares os desafios correspondentes ao anterior!

Regra 7:

Não te esqueças de estimar o teu roteiro!

Regra de Ouro:

Diverte-te muito nesta tua aventura pela História de Portugal!



Legenda dos Símbolos

				
Atividade de leitura	Atividade de escrita	Atividade de recorte e colagem	Atividade de quebra-cabeças	Atividade de associação

**Então
companheiro/a,
vamos começar?**

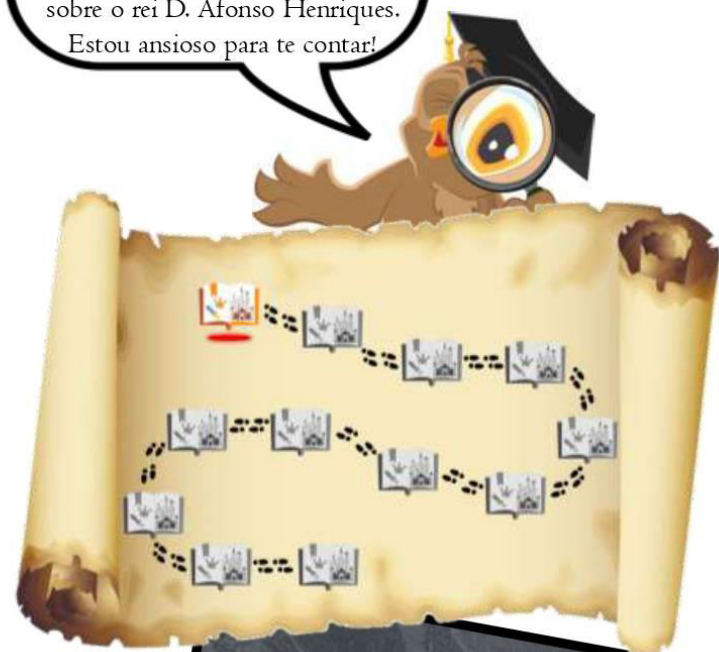
A aventura começa em...

3
2
1

AGORA!



Não te esqueças, antes de iniciares os desafios, tens de ler o capítulo I sobre o rei D. Afonso Henriques. Estou ansioso para te contar!



Desafio 1



Completa o seguinte texto com as expressões da caixa ao lado. Atenção às palavras intrusas!



Reino de Portugal
Condado Portucalense
D. Teresa de Castela
Conde D. Henrique
Batalha de São Mamede
Condado de Leão
D. Afonso Henriques
Egas Moniz
Batalha de Ourique
D. Teresa de Leão
Tratado de Guimarães
Conde D. Afonso
Reino Portucalense
Tratado de Zamora

_____, filha de D. Afonso VI, casou com o _____, tendo recebido como herança o _____.

_____ venceu as tropas da mãe na _____.

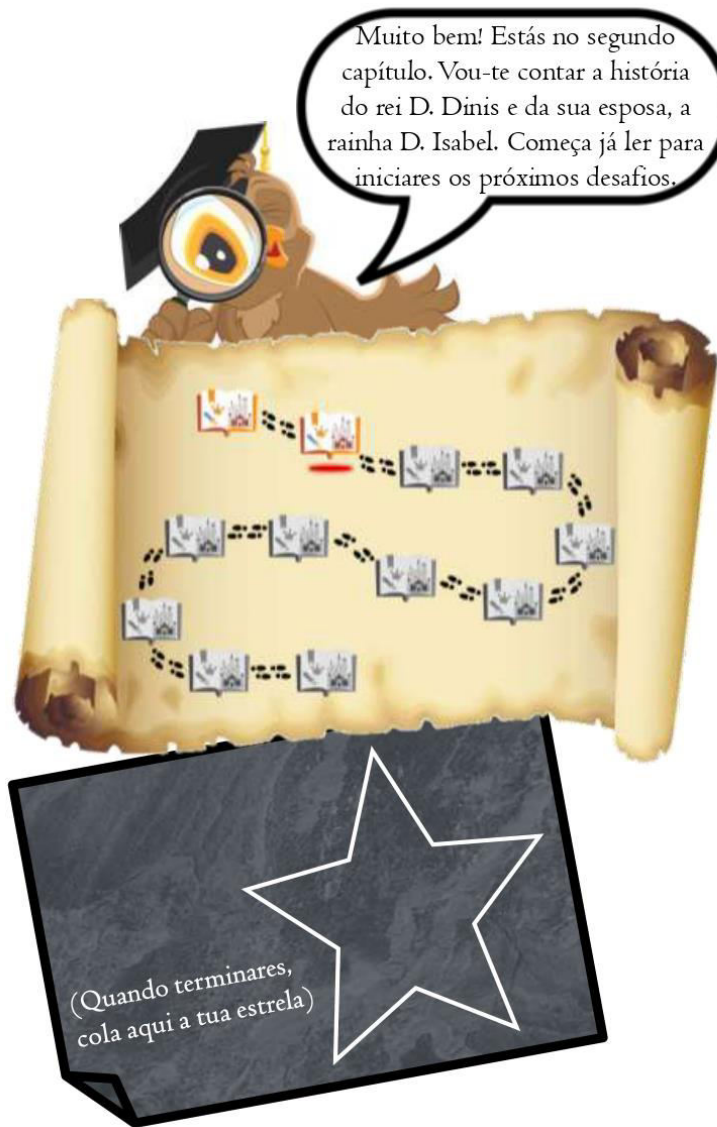
Em 1143, com a assinatura do _____, o rei de Leão reconheceu a independência do Condado, que passou a chamar-se _____.

Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo I, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.





Desafio 2

1.	M							
2.		I						
3.		L						
4.		A						III
		G						
5.					R			
6.					E			
					D			
7.					A			
8.					S			
9.					R			
10.					O			
11.					S			
12.					A			
13.					S			



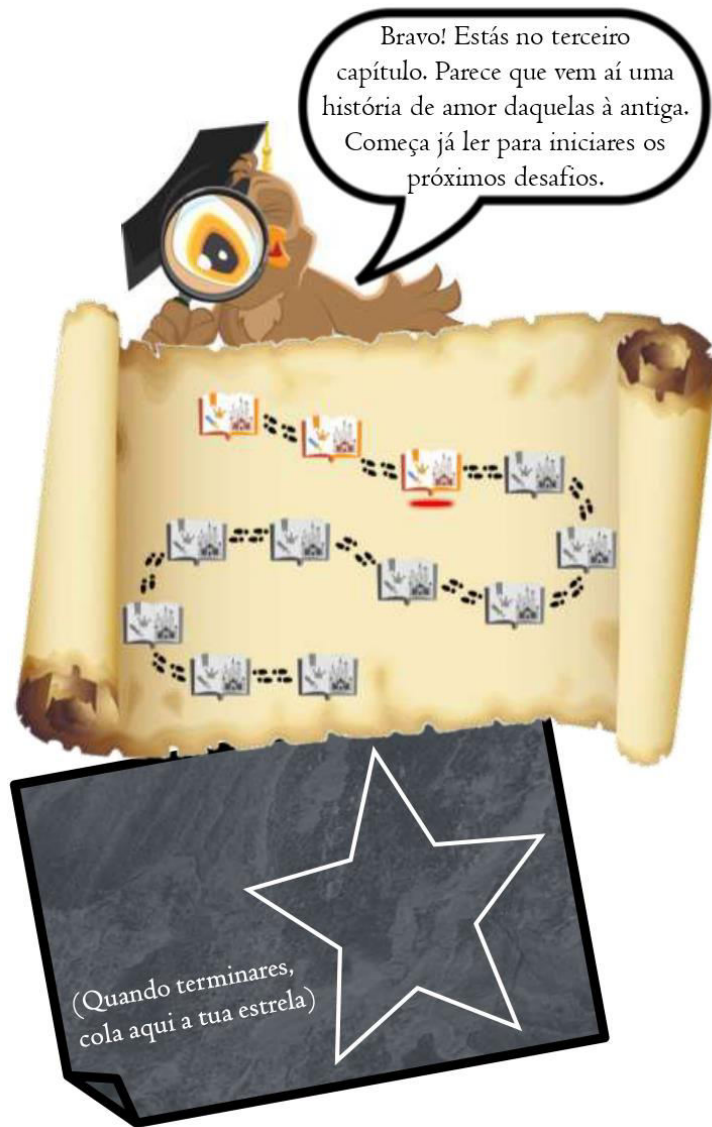
1. Material necessário para a construção das naus.
2. Para que no futuro Portugal conseguisse construir as suas naus, o rei decidiu plantar um ...
3. Cognome por que ficou conhecido o rei D. Dinis.
4. Nome do pai do rei D. Dinis.
5. Local onde nasceu e morreu o rei D. Dinis.
6. Quando Dinis era criança, levava vários poemas debaixo do braço, mas ao encontrar o seu pai, disse-lhe que levava...
7. D. Dinis também ficou conhecido como o rei ..., pois gostava muito de escrever versos.
8. Nome da rainha, esposa do rei D. Dinis.
9. D. Dinis atribuiu ... incultas para quem as quisesse cultivar.
10. Alimento que a rainha transportava no regaço para dar aos pobres.
11. Cidade onde surgiu a primeira universidade do país.
12. Local onde se situava o pinhal.
13. Devido aos seus feitos e ao milagre a que está associada, a rainha ficou conhecida com a Rainha...

Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo 2, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.





Desafio 3

Estás pronto/a para um mega desafio? Tenho a certeza que sim! Neste desafio terás de escrever uma carta ao rei D. Afonso IV a convencê-lo a deixar o filho D. Pedro ficar com Inês de Castro.

Escreve a tua carta na página seguinte. Não te esqueças de incluir todos os elementos essenciais: local, data, saudação formal, justificação e despedida formal.



Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo 3, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.

Ip Ip Hurra! Estás no quarto capítulo. Neste novo capítulo vou contar-te sobre uma Batalha! Começa já ler para começares os novos desafios.



(Quando terminares,
cola aqui a tua estrela)



Desafio 4

Lê o seguinte documento e assinala com verdadeiro (V) ou falso (F), as seguintes afirmações:

A Batalha de Aljubarrota

O exército castelhano era muito numeroso face ao exército português, quer em cavalaria quer em infantaria, por isso, a vitória portuguesa era quase impossível. Apenas foi alcançável graças a uma tática militar inesperada. Mas qual?

A solução seria utilizar uma tática já utilizada pelos Ingleses: a tática do quadrado. O exército era disposto numa forma de quadrado e limitava-se a aguardar que o inimigo atacasse.

As tropas castelhanas, convictas da sua superioridade numérica e do seu moderno equipamento, avançaram primeiro com a cavalaria, que encontrou as lanças do quadrado português aptas a responder a qualquer lado do quadrado. Cavaleiros e cavalos foram derrubados, aqueles que investiram a seguir tombaram sobre os primeiros e foram facilmente arrasados.

Entretanto, Nuno Álvares Pereira, aquando a morte do rei D. Fernando, tomou o partido de D. João, mestre de Avis e, como era um excepcional guerreiro e estratega militar, desempenhou um importante papel na vitória da Batalha de Aljubarrota. Por outro lado, os besteiros portugueses também tiveram uma grande importância, porque, no caso de algum soldado morrer, este era de imediato substituído pelo que vinha atrás.

Foi com uma nova tática e uma grande organização que as tropas portuguesas conseguiram vencer o numeroso exército castelhano.

Porto Editora, História de Portugal 1.º e 2.º Ciclos (adaptado)

O exército português era o mais numeroso.	
A tática adotada foi a tática do quadrado.	
Nuno Álvares Pereira foi um importante rei.	
As tropas portuguesas estavam a favor do rei D. João.	
Os besteiros tiveram um importante papel na Batalha.	
Os portugueses venceram a Batalha de Aljubarrota.	

Desafio 5

Observa com atenção a seguinte imagem e ordena de I a 6, as frases seguintes:



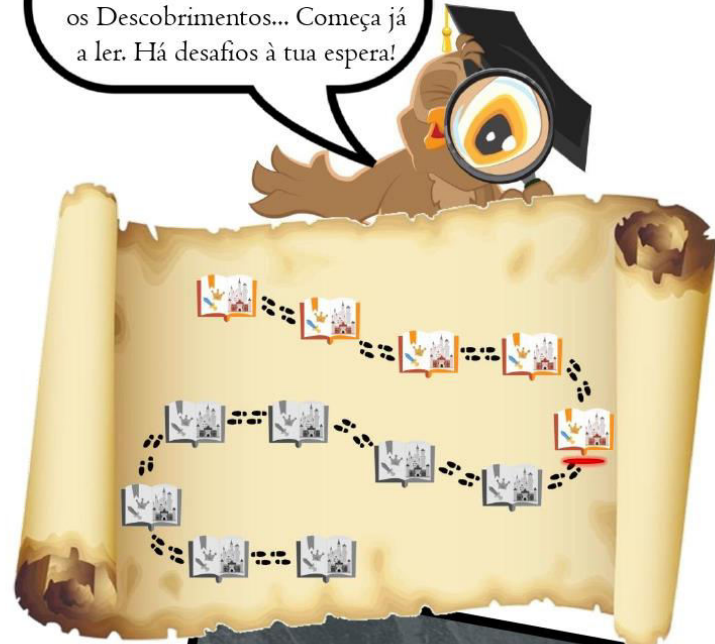
Beatriz de Almeida ficou assim conhecida como a padeira de Aljubarrota.	
A padeira acendeu o forno para obrigar os castelhanos a sair.	
Segundo a lenda, alguns membros do exército castelhano esconderam-se dentro de um forno de pão.	
A padeira acabou por se aperceber da presença dos castelhanos.	
À medida que iam saindo, a padeira ia matando os castelhanos com a sua pesada pá.	
A padeira foi acender o forno e ouviu algum barulho.	

Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo 4, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.

Uau! Estás no quinto capítulo. Vem aí muitas aventuras sobre os Descobrimentos... Começa já a ler. Há desafios à tua espera!



(Quando terminares, cola aqui a tua estrela)



Desafio 6

Estás pronto/a para embarcar nestes desafios sobre os descobrimentos?
Então não percas mais tempo!
Liga as descobertas às respetivas datas e autores.



Madeira	●	●	1427	●	●	Diogo de Silves
Açores	●	●	1500	●	●	Vasco da Gama
Cabo Bojador	●	●	1420	●	●	Pedro Álvares Cabral
Cabo das Tormentas	●	●	1424	●	●	Bartolomeu Dias
Caminho marítimo para a Índia	●	●	1498	●	●	Tristão Vaz Teixeira
Brasil	●	●	1488	●	●	Gil Eanes

Desafio 7

Liga os nomes das embarcações e dos instrumentos náuticos à respetiva imagem.



Caravela	Astrolábio	Bússola
Quadrante	Balestilha	Nau
Cartas Náuticas		

Desafio 8

Estás pronto para provar alguns produtos, provenientes das descobertas portuguesas?

Escreve os nomes de todos os produtos apresentados pela tua professora, na tabela em baixo.

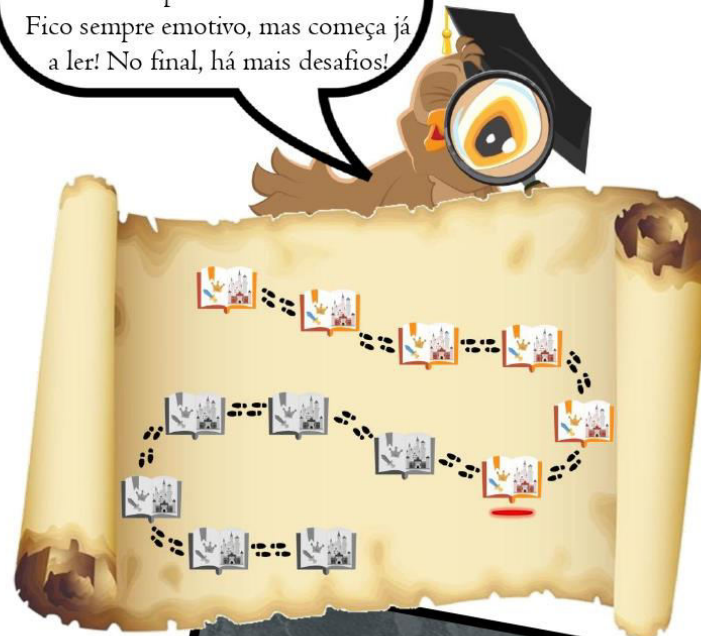
África	Índia	Brasil

Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo 5, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.

Maravilhoso! Estás no sexto capítulo. Chegou a hora de te contar a história do pobre rei D. Sebastião... Fico sempre emotivo, mas começa já a ler! No final, há mais desafios!

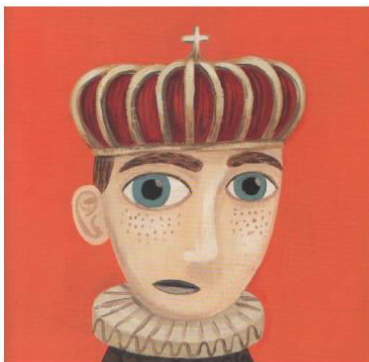


(Quando terminares, cola aqui a tua estrela)

Desafio 9

Reconstrói a lenda de D. Sebastião, escrevendo uma frase para cada imagem apresentada. Vamos a isso, companheiro/a!













Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo 5, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.

Boa! Estás no sétimo capítulo. Parece que vem aí mais um acontecimento muito importante. Que emoção! Começa já a ler. Mais desafios te esperam!



(Quando terminares, cola aqui a tua estrela)

Desafio 10



Lê o seguinte documento e responde, de forma completa, às seguintes questões.

A Guerra da Restauração

A partir de 1635 aumentou a oposição ao domínio espanhol. Começaram a surgir revoltas devido à criação de novos impostos em Vila Real, Viana do Castelo e em Lisboa.

No entanto, só a partir de 1637, o espírito de revolta e o sentimento de independência nacional tomaram conta de uma parte da população. Assim, embora o descontentamento de um setor da sociedade portuguesa face à política espanhola viesse crescendo há alguns anos, só em 1640 se reuniram as condições que permitiram uma revolta.

Esta revolta foi liderada por um conjunto de nobres, que decidiram oferecer a coroa de Portugal a D. João, visto descender de D. Catarina de Bragança, pretendente ao trono em 1580.

Entretanto, Filipe III tinha nomeado a duquesa de Mântua para regente de Portugal e Miguel de Vasconcelos para secretário de Estado.

No dia 1 de dezembro de 1640, um grupo de nobres, juntamente com D. João IV, dirigiram-se ao paço da duquesa de Mântua onde a prenderam. Miguel de Vasconcelos foi morto e atirado à rua pela janela após se ter escondido num armário.

Depois de 60 anos de administração castelhana, Portugal readquiriu a independência e deu-se início a uma nova dinastia: a dinastia de Bragança.

Porto Editora, História de Portugal 1.º e 2.º Ciclos (adaptado)

A medida que fores respondendo às questões, sublinha a resposta no texto, de acordo com a cor sugerida.



10.1. O que aconteceu a partir de 1635? (Verde)

10.2. Quem é que liderou a revolta? (Azul)

10.3. A quem é que os nobres decidiram oferecer a coroa de Portugal? (Laranja)

10.4. Qual era o rei que governava Portugal antes da revolta? (Vermelho)

10.5. Em que data ocorreu a revolta? (Rosa)

10.6. Descreve os principais momentos que aconteceram durante a revolta. (Roxo)

10.7. Com a Guerra da Restauração, o que é que Portugal conseguiu readquirir? (Castanho)

Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo 6, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.

Boa! Estás no oitavo capítulo. Autch! A terra está a tremeeeeer! Não percas nada do que tenho para te contar! Começa já a ler. Mais desafios te esperam!



(Quando terminares, cola aqui a tua estrela)

Desafio 11



Agora, está na hora de assistires a um pequeno vídeo sobre o Terramoto de 1755.

A seguir, preenche o seguinte texto e encontras as palavras que faltam na sopa de letras em baixo.

No dia 1 de _____ de 1755, no reinado de _____, a cidade de _____.

Nesse dia, celebrava-se o Dia de Todos os _____, por isso, as pessoas dirigiram-se às igrejas. Porém, de repente, os _____ começaram a tocar sozinhos, a terra começou a tremer e os edifícios a ruir.

Estava a acontecer um _____.

Entretanto, a população deparou-se com um espetáculo raro. As águas do _____ recuaram, voltando numa onda gigante que invadiu a cidade. Era um enorme _____. Para além disso, o pouco que restou da cidade de Lisboa foi destruídos por um grande _____. A reconstrução da cidade ficou responsável pelo _____.

D	A	F	J	H	E	A	B	C	M	E	H	L	J	M
J	Q	X	B	H	I	L	F	A	O	U	T	D	S	D
O	T	E	R	R	A	M	O	T	O	E	R	T	N	R
S	S	C	X	B	M	A	R	T	G	L	J	S	V	I
E	U	V	X	M	P	L	D	U	L	G	L	I	F	O
I	N	C	E	N	D	I	O	H	P	O	P	N	H	T
J	A	B	E	R	I	S	O	L	Q	E	R	O	T	E
H	M	F	G	T	R	B	I	A	R	N	E	S	E	J
G	I	S	A	N	T	O	S	G	T	O	T	P	N	O
E	T	G	T	I	S	A	B	H	A	V	H	L	I	B
C	U	F	O	J	S	L	R	J	C	E	F	U	O	G
A	P	E	A	P	Q	V	F	E	Z	M	A	E	A	D
V	D	F	L	Z	A	E	D	P	I	B	C	F	Q	E
I	O	P	E	F	H	G	L	L	U	R	I	V	U	A
M	A	R	Q	U	E	S	D	E	P	O	M	B	A	L

À medida que encontrarer as palavras, marca-as com o diferentes cores!



Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo 8, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.

Muito bem! Estás no nono capítulo. Vem aí uma luta entre irmãos. Não têm remédio... Começa já a ler para descobrires tudo. Não percas tempo!



(Quando terminares, cola aqui a tua estrela)



Desafio 12

Lê o seguinte documento e responde, de forma completa, às seguintes questões.



A Guerra Civil

Quando D. Miguel se proclamou rei de Portugal, iniciou um clima de perseguição e execução de todos aqueles que defendiam os ideais do liberalismo. Instalou-se um clima de guerra civil, em que os portugueses lutaram entre si formando dois blocos: os apoiantes do liberalismo e da Constituição de 1822; e os defensores do absolutismo e da Carta Constitucional.

Em 1832, D. Pedro IV, conhecedor da situação que se vivia em Portugal, abdicou do trono do Brasil a favor do seu filho e organizou um pequeno exército na ilha Terceira (Açores). D. Pedro IV desembarcou próximo de Vila do Conde e dirigiu-se para o Porto, onde as tropas absolutistas cercaram a cidade durante vários meses à espera que os liberais desistissem.

Os absolutistas acabaram por aliviar o cerco para se deslocarem para sul, onde uma parte do exército liberal já procurava marchar até Lisboa.

Gerou-se, então, uma guerra civil, estando em confronto cidadãos do mesmo país, mas defensores de ideais e valores diferentes. As tropas absolutistas acabaram por ser derrotadas pelas tropas liberais.

Porto Editora, História de Portugal 1.º e 2.º Ciclos (adaptado)

A medida que fores respondendo às questões, sublinha a resposta no texto, de acordo com a cor sugerida.



12.1. O que aconteceu quando D. Miguel se proclamou rei de Portugal? (Verde)

12.2. Quais foram os dois blocos formados com a guerra civil? (Azul)

12.3. Em que local D. Pedro IV preparou o seu exército? (Laranja)

12.4. Em que local desembarcou o exército de D. Pedro IV? (Vermelho)

12.5. Quem venceu a guerra civil? (Roxo)

Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo 9, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.

Muito bem! Estás no décimo capítulo. Tenho uma rainha amorosa para te apresentar. Do que estás à espera? Começa já a ler. Não percas pitada!



(Quando terminares,
cola aqui a tua estrela)



Desafio 13

Assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as afirmações falsas. No final, corrige as afirmações falsas nas linhas em baixo.



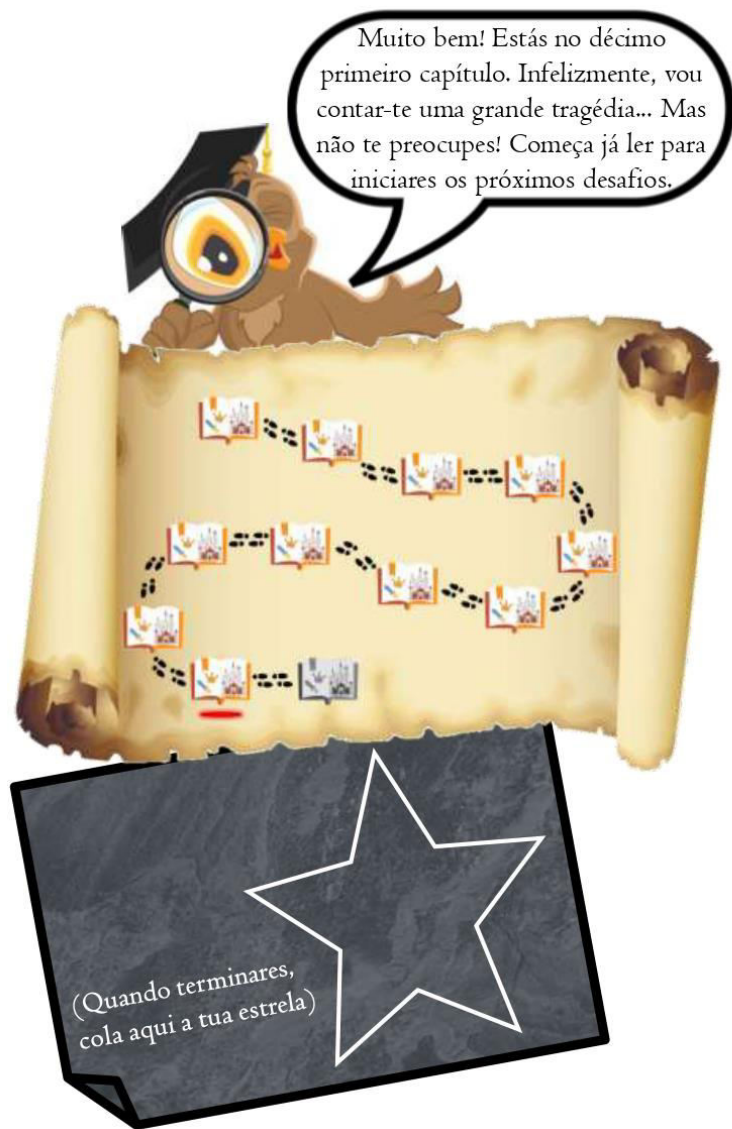
1. D. Maria tinha o enorme desejo de ser mãe.	
2. A rainha queria educar e preparar os filhos e o povo para a vida.	
3. D. Maria detestava a música e a dança.	
4. A rainha expulsou todos os poetas, pintores e artistas do país.	
5. A rainha mandou construir o Teatro Nacional D. Maria II, no Rossio.	
6. O reinado de D. Maria II ficou marcado pela proteção dada à educação.	
7. D. Maria II criou as primeiras universidades.	

Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo IO, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.





Desafio 14



Lê o seguinte documento com muita atenção.
No final, completa o crucigrama da próxima página.

O Regicídio de 1908

Descontentes do regime político que vigorava no país, os republicanos ansiavam por uma revolta. Assim, no dia 1 de fevereiro de 1908, aproveitando a vinda da família real de umas férias em Vila Viçosa, deu-se o único regicídio da monarquia portuguesa.

Nessa tarde, havia muita gente de olhos postos no rio Tejo, à espera de ver chegar o vapor *D. Luís*, com o rei D. Carlos I, a rainha D. Amélia e o filho mais velho, o príncipe Luís Filipe, depois de ter viajado de comboio entre Vila Viçosa e o Barreiro.

Em Lisboa, tinha ficado D. Manuel, o filho mais novo de D. Carlos e D. Amélia, que aguardava a chegada da família no Terreiro do Paço. O que ali não faltava era a pompa e o cerimonial.

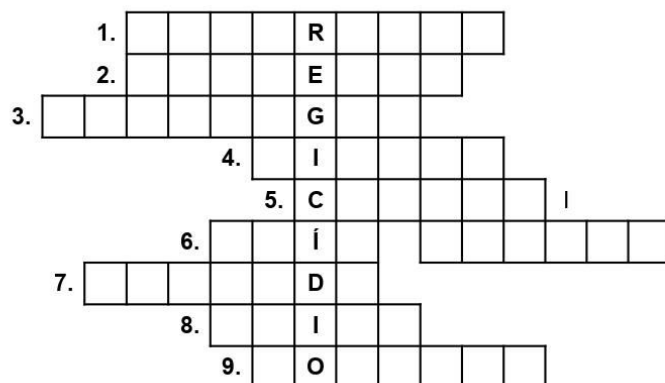
Entretanto, a família real estava à vista. Ouvia-se então um prolongado apito seco e dois homens colocaram a prancha de embarque, para os passageiros ilustres poderem vir para terra.

A família real encaminhou-se para uma carruagem descoberta, no qual iriam passar pelo meio da multidão em direção ao palácio.

De repente, a confusão não tardou a instalar-se. Ouviram-se tiros, a carruagem parou de repente, a multidão começou a gritar e a correr em todas as direções e os cavaleiros da guarda real cercaram o veículo para protegerem a família real. Porém, nada adiantou. O rei e o príncipe herdeiro foram assassinados a tiro.

Os principais autores do atentado, Alfredo Costa e Manuel Buíça, foram mortos no local pela polícia.

Porto Editora, História de Portugal 1.º e 2.º Ciclos (adaptado)



1. Mês do ano em que ocorreu o regicídio em Portugal. (Verde Escuro)
2. O rei e o príncipe herdeiro foram assassinado no ... do Paço. (Verde Claro)
3. Nome do meio de transporte onde o rei e o príncipe herdeiro foram assassinados. (Vermelho)
4. A família real regressava a Lisboa após umas férias em Vila... (Azul Escuro)
5. Nome do rei que foi assassinado. (Azul Claro)
6. Nome do príncipe herdeiro assassinado. (Laranja)
7. Primeiro nome de um dos homens responsáveis pelo regicídio. (Rosa)
8. Último nome de um dos homens responsáveis pelo regicídio. (Castanho)
9. Nome do meio de transporte utilizado pela família real na viagem até entre Vila Viçosa e o Barreiro. (Roxo)

A medida que fores completando o crucigrama, podes sublinhar a no texto, de acordo com a cor sugerida.

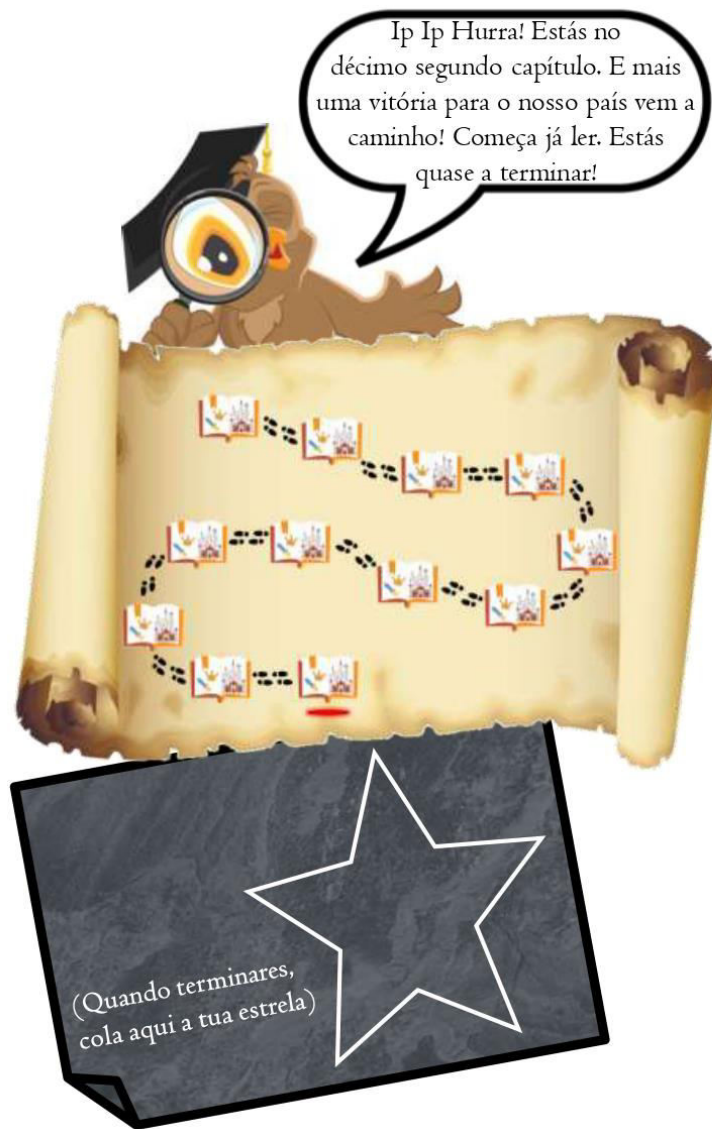


Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo II, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.





Desafio 15



Lê o seguinte documento com muita atenção. No final, completa o esquema síntese em baixo.

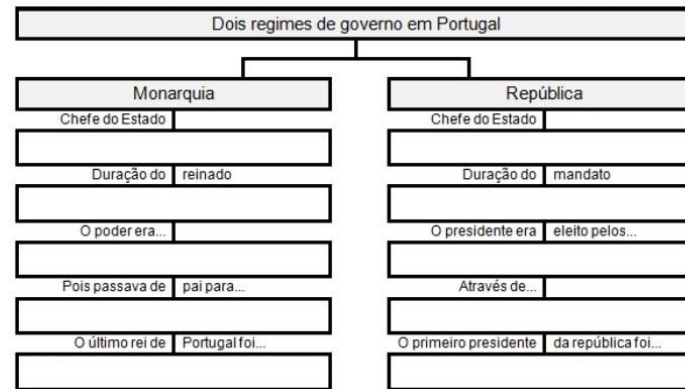
Principais diferenças entre a Monarquia e a República

Durante mais de 800 anos, Portugal teve como regime de governo a monarquia. Ao longo de quatro dinastias, o monarca, ou o rei era o chefe de Estado, sendo que se mantinha no poder até à sua morte ou até abdicar. Na monarquia, a hereditariedade era muito importante, porque os sucessores do rei eram, geralmente, os filhos do monarca.

Entretanto, no princípio do século XX, começaram a surgir movimentos republicanos. A república é também um sistema de governo, mas distingue-se da monarquia em diversos aspetos. Na república, o chefe de Estado é o Presidente da República, eleito de forma democrática pelos cidadãos e por um determinado período de tempo (4 anos não renováveis).

Por fim, o último rei de Portugal foi D. Manuel II e o primeiro Presidente da República foi Manuel de Arriaga.

Porto Editora, História de Portugal 1.º e 2.º Ciclos (adaptado)



Desafio 16



A partir do mapa em baixo, escreve os nomes dos locais por onde o iate D. Amélia passou até deixar o rei D. Manuel II e a família real sãos e salvos.

Ponto 1 (partida do iate):

R: _____

Ponto 2 (local onde o iate recebeu a família real):

R: _____

Ponto 3 (local onde o rei ainda pensou ir):

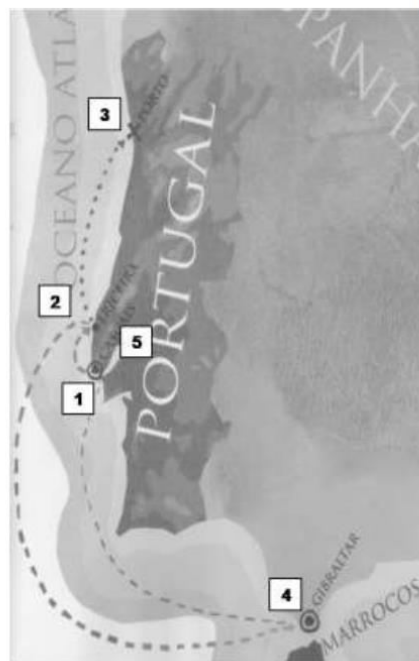
R: _____

Ponto 4 (local onde o iate deixou a família real sã e salva):

R: _____

Ponto 5 (local de regresso do iate, em Portugal):

R: _____



Desafio 17

Observa com atenção a seguinte imagem e responde, de forma completa, às questões em baixo.



17.1. Em que local se situa o edifício apresentado?

R: _____

17.2. Que acontecimento importante ocorreu na varanda desse edifício?

R: _____

17.3. Em que data ocorreu o importante acontecimento?

R: _____

17.4. Quem anunciou da varanda a proclamação da Implantação da República?

R: _____

Desafio 18

Associa cada elemento ao respetivo regime.



Hino A Portuguesa



Hino A Carta



Monarquia

República

Cantinho dos Acontecimentos Históricos



Recorta as frases que estão no final deste roteiro, correspondentes ao capítulo 12, ordena-as consoante a ordem de acontecimento e cola-as neste espaço.



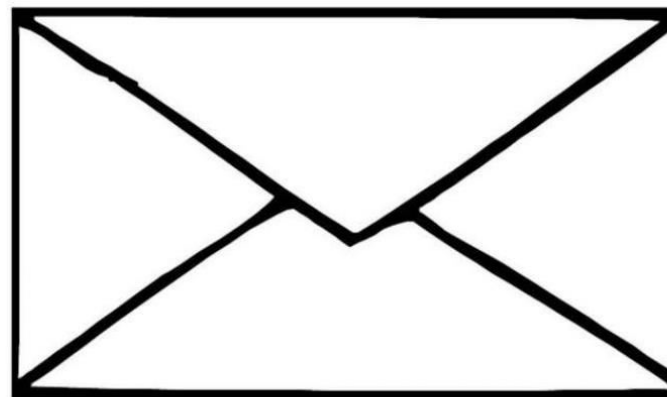
Conseguiste!



Superaste todos os desafios!

Autocolantes das Estrelas de Mérito

Dentro deste envelope
encontras todas as estrelas de mérito
que precisas.
Tu mereces companheiro/a!



Diploma



Declaro que o/a aluno/a

_____ da turma _____ viajou comigo numa grande aventura pela História de Portugal, lendo todas as minhas histórias e cumprindo, com empenho e dedicação, todos os desafios que propus neste roteiro.

Tenho ainda a honra de anunciar que foste promovido/a a historiador/a certificado e competente! Parabéns companheiro/a! Tu mereces todo o mérito!



Frases do Cantinho dos Acontecimentos Históricos

Capítulo I

Tornou-se no primeiro rei do Reino de Portugal.

D. Afonso Henriques foi educado por um aio chamado Egas Moniz.

Em 1139, D. Afonso Henriques venceu a Batalha de Ourique contra os Mouros.

Em 1126, D. Afonso Henriques venceu as tropas que apoiavam D. Teresa de Leão, sua mãe, na Batalha de S. Mamede.

Em 1143, D. Afonso Henriques assinou o Tratado de Zamora, tornando Portugal independente do Reino de Leão e Castela.

Capítulo 2

D. Dinis mandou plantar o pinhal de Leiria.

D. Dinis criou as feiras francas.

D. Dinis criou o Estudo Geral de Lisboa, a primeira universidade que depois foi transferida para Coimbra.

D. Dinis gostava muito de poesia.

D. Dinis atribuiu terras incultas a quem as quisesse tornar férteis.

A esposa de D. Dinis, D. Isabel de Aragão, ficou conhecida pela lenda do Milagre das Rosas.

Capítulo 3

D. Pedro I apaixonou-se por Inês de Castro, uma aia castelhana.

Assim que se tornou rei, D. Pedro I coroou a amada morta como Rainha de Portugal.

D. Pedro I estava destinado a casar-se com D. Constança de Castela.

A amada de D. Pedro I foi morta pelo rei D. Afonso IV, seu pai.

Frases do Cantinho dos Acontecimentos Históricos

Capítulo 4

O rei D. João I venceu os castelhanos na Batalha de Aljubarrota.

O país passava por uma crise de sucessão.

O rei D. João I conquistou Ceuta, no norte de África.

O rei D. João I mandou construir o Mosteiro da Batalha.

Capítulo 5

Em 1427, Diogo Silves descobriu ilhas do Arquipélago dos Açores.

Em 1500, Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil.

Em 1420, Tristão Vaz Teixeira descobriu a ilha da Madeira.

Em 1434, Gil Eanes dobrou o Cabo Bojador.

Em 1498, Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia.

Em 1488, Bartolomeu Dias dobrou o Cabo das Tormentas.

Capítulo 6

D. Sebastião lutou contra os mouros na Batalha de Alcácer-Quibir.

O povo acreditou sempre que iria voltar montado no seu cavalo, numa manhã de nevoeiro.

A sua morte fez com que Portugal perdesse a independência para Espanha.

O rei D. Sebastião tornou-se rei com apenas três anos.

Frases do Cantinho dos Acontecimentos Históricos

Capítulo 7

No dia 1 de dezembro de 1640, D. João IV restaurou a independência.

O rei D. João IV adorava música e tornou-se num grande músico e compositor.

D. João IV era o Duque de Bragança.

D. João IV foi para Lisboa para ajudar a restaurar a independência dos espanhóis.

Capítulo 8

D. José I contratou Sebastião José de Carvalho e Melo para o ajudar a governar Portugal.

Sebastião ficou responsável pela reconstrução de Lisboa após o Terramoto de 1755.

D. José I nomeou Sebastião como o Marquês de Pombal.

No dia 1 de novembro de 1755 deu-se um violento terramoto, tsunami e vários incêndios, que deixaram a cidade de Lisboa destruída.

Capítulo 9

D. Pedro IV lutou contra o irmão, D. Miguel, porque não estava a governar devidamente Portugal.

D. Pedro IV nasceu em Portugal, mas cresceu no Brasil.

D. Pedro IV proclamou a independência do Brasil.

D. Pedro IV tornou-se no primeiro Imperador do Brasil.

D. Pedro IV cedeu o trono de Portugal, em nome da sua filha, D. Maria II.

Frases do Cantinho dos Acontecimentos Históricos

Capítulo I0

D. Maria II foi educada em Inglaterra para ser Rainha de Portugal.

D. Maria II tornou a educação primária obrigatória e criou os liceus distritais.

D. Maria II gostava muito de livros, de ler, de assistir a espetáculos e de dança.

D. Maria II mandou construir o Teatro Nacional D. Maria II, no Rossio.

Capítulo II

O rei D. Carlos I e o príncipe herdeiro Luís Filipe foram abatidos a tiro, no Terreiro do Paço.

D. Manuel II subiu ao trono, mas recebeu um país muito instável.

Os autores do regicídio foram Manuel Buíça e Alfredo Costa.

O rei D. Carlos I e a família real vinham de umas férias em Vila Viçosa.

Capítulo I2

Os símbolos nacionais passaram a ser a bandeira verde e vermelha, o hino *A Portuguesa* e a moeda Escudo.

O último rei de Portugal foi D. Manuel II.

A república foi proclamada na varanda da Câmara Municipal de Lisboa.

O rei D. Manuel II e a família real partiram para o exílio em Inglaterra.

O primeiro Presidente da República foi Manuel de Arriaga.



Professora: Beatriz Adam | Ano letivo: 2019/2020

Anexo T. Exemplo de uma cronologia a ser implementada na sala de aula no âmbito do projeto de intervenção no 1.º CEB

Cantinho dos Acontecimentos Históricos

Capítulo 1



D. Afonso Henriques
O Conquistador
(1143 - 1185)

D. Afonso Henriques foi educado por um aio chamado Egas Moniz.

Em 1126, D. Afonso Henriques venceu as tropas que apoiavam D. Teresa de Leão, sua mãe, na Batalha de S. Mamede.

Em 1139, D. Afonso Henriques venceu a Batalha de Ourique contra os Mouros.

Em 1143, D. Afonso Henriques assinou o Tratado de Zamora, tornando Portugal independente do Reino de Leão e Castela.

Tornou-se no primeiro rei do Reino de Portugal.

Capítulo

2



D. Dinis
O Lavrador ou O Poeta
(1279 - 1335)

D. Dinis gostava muito de poesia.

D. Dinis mandou plantar o pinhal de Leiria.

D. Dinis atribuiu terras incultas a quem as quisesse tornar férteis.

D. Dinis criou as feiras francas.

A esposa de D. Dinis, D. Isabel de Aragão, ficou conhecida pela lenda do Milagre das Rosas.

D. Dinis criou o Estudo Geral de Lisboa, a primeira universidade que depois foi transferida para Coimbra.

Capítulo

3



D. Pedro I
O Justiceiro
(1357 - 1367)

D. Pedro I estava destinado a casar-se com D. Constança de Castela.

D. Pedro I apaixonou-se por Inês de Castro, uma aia castelhana.

A amada de D. Pedro I foi morta pelo rei D. Afonso IV, seu pai.

Assim que se tornou rei, D. Pedro I coroou a amada morta como Rainha de Portugal.

Capítulo

4



D. João I
O de Boa Memória
(1385 - 1433)

O país passava por uma crise de sucessão.

O rei D. João I venceu os castelhanos na Batalha de Aljubarrota.

O rei D. João I mandou construir o Mosteiro da Batalha.

O rei D. João I conquistou Ceuta, no norte de África.

Capítulo

5



D. João I
O de Boa Memória
(1385 - 1433)

Em 1420, Tristão Vaz Teixeira descobriu a ilha da Madeira.

Em 1427, Diogo Silves descobriu ilhas do Arquipélago dos Açores.



D. Duarte
O Eloquent
(1433 - 1438)

Em 1434, Gil Eanes dobrou o Cabo Bojador.



D. João II
O Príncipe Perfeito
(1481 - 1495)

Em 1488, Bartolomeu Dias dobrou o Cabo das Tormentas.



D. Manuel I
O Venturoso
(1495 - 1521)

Em 1498, Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia.

Em 1500, Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil.

Capítulo

6



D. Sebastião
O Desejado
(1557 - 1578)

O rei D. Sebastião tornou-se rei com apenas três anos.

D. Sebastião lutou contra os mouros na Batalha de Alcácer-Quibir.

A sua morte fez com que Portugal perdesse a independência para Espanha.

O povo acreditou sempre que iria voltar montado no seu cavalo, numa manhã de nevoeiro.

Capítulo

7



D. João IV
O Restaurador
(1640 - 1656)

O rei D. João IV adorava música e tornou-se num grande músico e compositor.

D. João IV era o Duque de Bragança.

D. João IV foi para Lisboa para ajudar a restaurar a independência dos espanhóis.

No dia 1 de dezembro de 1640, D. João IV restaurou a independência.

Capítulo

8



D. José I
O Reformador
(1750 - 1777)

D. José I contratou Sebastião José de Carvalho e Melo para o ajudar a governar Portugal.

No dia 1 de novembro de 1755 deu-se um violento terramoto, tsunami e vários incêndios, que deixaram a cidade de Lisboa destruída.

Sebastião ficou responsável pela reconstrução de Lisboa após o Terramoto de 1755.

D. José I nomeou Sebastião como o Marquês de Pombal.

Capítulo

9



D. Pedro IV
O Rei Soldado
(19 de abril a 2 de maio de 1826)

D. Pedro IV nasceu em Portugal, mas cresceu no Brasil.

D. Pedro IV cedeu o trono de Portugal, em nome da sua filha, D. Maria II.

D. Pedro IV proclamou a independência do Brasil.

D. Pedro IV tornou-se no primeiro Imperador do Brasil.



D. Miguel I
O Absoluto
(1828 - 1834)

D. Pedro IV lutou contra o irmão, D. Miguel, porque não estava a governar devidamente Portugal.

Capítulo

10



D. Maria II
O Educadora
(1834 - 1853)

D. Maria II foi educada em Inglaterra para ser Rainha de Portugal.

D. Maria II gostava muito de livros, de ler, de assistir a espetáculos e de dança.

D. Maria II mandou construir o Teatro Nacional D. Maria II, no Rossio.

D. Maria II tornou a educação primária obrigatória e criou os liceus distritais.

Capítulo

11



D. Carlos I
O Diplomata ou O Martirizado
(1889 - 1908)

O rei D. Carlos I e a família real vinham de umas férias em Vila Viçosa.

O rei D. Carlos I e o príncipe herdeiro Luís Filipe foram abatidos a tiro, no Terreiro do Paço.

Os autores do regicídio foram Manuel Buíça e Alfredo Costa.

D. Manuel II subiu ao trono, mas recebeu um país muito instável.

Capítulo

12



D. Manuel II
O Patriota
(1908 - 1910)

O rei D. Manuel II e a família real partiram para o exílio em Inglaterra.

O último rei de Portugal foi D. Manuel II.

Implantação da República
5 de outubro de 1910

A república foi proclamada na varanda da Câmara Municipal de Lisboa.

Os símbolos nacionais passaram a ser a bandeira verde e vermelha, o hino *A Portuguesa* e a moeda Escudo.

O primeiro Presidente da República foi Manuel de Arriaga.

Anexo U2. Grelha de observação direta

Alunos	O. G. E: Revelar competências sociais no desempenho das tarefas									
	Obj. Esp. C1 – Ordenar cronologicamente um conjunto de frases sobre um período histórico.									
	OE	Revelar autonomia		Participar nas tarefas			Cooperar com os colegas			Média
	Indicadores	Realiza os desafios sem solicitar ajuda	Toma a iniciativa para participar nas atividades	Participa nas atividades em grande grupo	Participa nas sessões em grande grupo	Respeita a participação dos colegas	Partilha as suas ideias com os pares	Partilha o material	Revela atitudes de entreajuda	
Cotação	15	10	10	10	10	15	15	15	100	
1									0	
2									0	
3									0	
4									0	
5									0	
6									0	
7									0	
8									0	
9									0	
10									0	
11									0	
12									0	
13									0	
14									0	
15									0	
16									0	
17									0	
18									0	
19									0	
20									0	
21									0	
22									0	
23									0	
24									0	
Média / Indicadores										
Média / Obj. Esp.										

Anexo U3. Grelha de avaliação de competências

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS		INDICADORES	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	A26	A27	A28	A29	B1	B2	B3	C1	C2	D1	D2	D3	Médias / Comp					
GHP	Leitura e interpretação de fontes históricas																																												
	Visualização e análise de imagens e documentos iconográficos																																												
	Contextualização de factos e personagens históricos																																												
	Localização dos principais acontecimentos históricos no friso cronológico																																												
	Realização de sínteses																																												
	Comunicação em História																																												
POR	Compreensão oral																																												
	Reconto oral																																												
	Planificação, produção escrita e revisão de texto																																												
	Seleção de informação no texto																																												
Médias/ Obj. Específicos																																													
Médias/ Obj. Gerais																																													