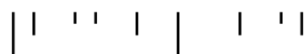


ESTUDAR O PASSADO A PARTIR DE
QUESTÕES SOCIAIS RELEVANTES DO
PRESENTE: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA
EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL
NO 2.º CEB

Mafalda Désirat

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

2024-2025



ESTUDAR O PASSADO A PARTIR DE
QUESTÕES SOCIAIS RELEVANTES DO
PRESENTE: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA
EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL
NO 2.º CEB

Mafalda Désirat

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

Orientadora: Maria João Hortas

Júri

Presidente: Paulo Rodrigues

Arguente: Alfredo Dias

Orientadora: Maria João Hortas

2024-2025

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Início este trabalho por expressar a minha eterna gratidão àqueles que fizeram parte deste meu percurso acadêmico e que, de alguma forma, contribuíram para a pessoa que me tornei e para a futura docente que ambiciono ser.

A vocês, mãe e pai, expresso a mais sincera gratidão por serem, ao longo da minha vida, o meu porto-seguro, por me terem educado com amor, por me apoiarem incondicionalmente e, ainda, por partilharem inúmeros momentos de felicidade e gargalhadas comigo. Fizeram-me ver como é o mundo lá fora, a ter empatia e respeito pelo próximo, tal como por mim mesma. Agradeço-vos por me ajudarem a concretizar o meu sonho de ensinar. Tenciono transmitir a todas as crianças que cruzarem o meu caminho, os valores que vocês me deram. A vocês devo todo o meu carinho e admiração. Não seria quem sou hoje, sem a vossa presença na minha vida. Por isso, a ambos, destino o meu maior agradecimento.

Estendo, igualmente, o meu agradecimento à Professora Doutora Maria João Hortas, cuja orientação, apoio e disponibilidade incansáveis, foram determinantes para a concretização deste documento. Estou ciente de que, sem o seu acompanhamento cuidado e atento, não teria sido possível alcançar este resultado. Não há palavras para descrever a gratidão que sinto por ter aceite este desafio. Este trabalho é tanto meu como seu e, confesso que, não poderia ter escolhido melhor pessoa para me acompanhar nesta etapa tão significativa.

Expresso a minha gratidão a toda a minha família (e como somos muitos!), aos meus avós, tios e primos, que representam para mim muito mais do que simples laços de sangue: são o verdadeiro significado de casa.

A ti Pavlo, por todo o amor, cuidado e carinho que me dedicas, dia após dia. Agradeço-te, sobretudo, pelo companheirismo, por acreditares em mim e pelo teu apoio constante que me fortalece, mesmo nos momentos em que me deixo vencer pela insegurança. Não poderia deixar de manifestar pela tua pronta disponibilidade em interceder junto da tua mãe, solicitando a carta que ela gentilmente redigiu e que se encontra incorporada neste documento, a qual muito valorizou as aprendizagens dos alunos. Aproveito ainda para lhe dirigir o meu reconhecimento e transmitir palavras de ânimo e de força, extensíveis a toda a sua realidade.

Aos meus amigos, agradeço pela imensa sorte de ter cruzado a minha vida com a vossa. A amizade que cultivamos torna os dias cinzentos mais coloridos. O vosso apoio revigora-me, conferindo-me força para seguir adiante.

Agradeço a ti, Mariana, por teres sido a minha fiel companheira nesta aventura, marcada por alguns momentos mais difíceis, mas também repleta de conquistas alcançadas através do esforço e dedicação de ambas. Jamais esquecerei a amizade e os momentos bons que vivemos juntas nestes últimos anos.

Por fim, sou muito grata a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso e que me demonstraram a essência das palavras do livro do *Príncipezinho*: “*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós*” (Saint-Exupéry, 2009).

RESUMO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório, é realizado no âmbito da Unidade Curricular de *Prática de Ensino Supervisionada II*, inserida no último ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo de Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa. O documento organiza-se em duas partes fundamentais, sendo que a primeira contempla a descrição e análise crítica da prática pedagógica supervisionada desenvolvida no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte, integra o estudo de carácter investigativo, desenvolvido na disciplina de HGP com alunos de 6.º ano, a partir da problemática: *A compreensão do passado a partir de Questões Sociais Relevantes do presente contribui para o desenvolvimento da consciência e da imaginação histórica*. São três os objetivos que orientam a investigação: (i) refletir sobre o recurso às QSR do presente como estratégia para compreender o passado; (ii) compreender de que modo os alunos mobilizam os conhecimentos do presente para analisarem o passado e para desenvolverem a consciência histórica, (iii) analisar os contributos do estudo do passado a partir de situações do presente para a formação da imaginação histórica. Metodologicamente o estudo recorre a procedimentos de natureza essencialmente qualitativa, mobilizando para a análise as planificações da sequência letiva, as produções e os questionários aplicados aos alunos.

Os resultados alcançados permitem validar a abordagem pedagógico-didática de QSR como um desafio que transporta os alunos para a reflexão constante sobre o passado, estabelecendo pontes com o presente e perspetivando o futuro. Esta abordagem de ensino e aprendizagem, contribuiu para: (i) a formação de uma consciência histórica da temporalidade, pela análise e perceção das mudanças e das continuidades entre passado-presente; (ii) a formação da imaginação histórica, por conduzir os alunos na compreensão do passado mobilizando a empatia, do pensamento crítico e criativo; (iii) a construção da cidadania, com uma perspetiva democrática e transformadora.

Palavras-chave: Questões Sociais Relevantes. Consciência histórica. Imaginação histórica. História e Geografia de Portugal. 2.º CEB.

ABSTRACT

| | ' ' | | ' ' |

This report is produced within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, part of the final year of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education, offered by the Lisbon School of Education. The document is organized into two main sections. The first section includes a description and critical analysis of the supervised pedagogical practice carried out in the 1st and 2nd cycles of Basic Education.

The second section presents the investigative study conducted in the History and Geography of Portugal (HGP) discipline, involving 6th-grade students, based on the following problematic: *Does understanding the past through Relevant Social Issues (RSIs) from the present contribute to the development of historical consciousness and imagination?* Three research objectives guide the study: (i) to reflect on the use of present-day RSIs as a strategy for understanding the past; (ii) to understand how students draw on current knowledge to analyze the past and develop historical consciousness; (iii) to examine the contributions of studying the past through present-day situations to the formation of historical imagination. Methodologically, the study relies primarily on qualitative procedures, using lesson plans, student-produced work and questionnaires as analytical tools.

The results validate the pedagogical and didactic approach based on RSIs as a challenge that encourages students to engage in continuous reflection on the past, building bridges with the present and envisioning the future. This teaching and learning approach contributed to: (i) the development of historical consciousness of temporality, through analysis and perception of changes and continuities between past and present; (ii) the development of historical imagination, by guiding students in understanding the past through empathy, critical and creative thinking; (iii) the construction of citizenship, grounded in a democratic and transformative perspective.

Keywords: Relevant Social Issues. Historical Consciousness. Historical Imagination. History and Geography of Portugal. 2nd Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO.....	1
1. ^a	PARTE.....	4
2.	DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO	
1. ^o	CEB.....	5
2.1.	Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.2.	Problematização do contexto e identificação da problemática da intervenção	9
2.3.	Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	11
2.4.	Avaliação do Projeto de Intervenção.....	16
3.	DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO	
2. ^o	CEB.....	20
3.1.	Caracterização do contexto socioeducativo	21
3.2.	Problematização do contexto e identificação da problemática da intervenção ...	24
3.3.	Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	26
3.4.	Avaliação do Projeto de Intervenção.....	31
4.	ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	35
2. ^a	PARTE.....	41
5.	CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	42
6.	DAS QUESTÕES SOCIAIS RELEVANTES DO PRESENTE PARA A CONSTRUÇÃO	
	DA CONSCIÊNCIA E DA IMAGINAÇÃO HISTÓRICA	46
6.1.	Sobre a consciência e a imaginação histórica: conceitos do pensamento histórico ..	47
6.2.	Sobre o lugar das questões sociais relevantes do presente no desenvolvimento da	
	consciência e da imaginação histórica	53
7.	PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
7.1.	Métodos e técnicas de recolha de informação.....	61
7.2.	Procedimentos metodológicos para implementação do estudo	65
8.	DO PRESENTE PARA O PASSADO: CONSCIÊNCIA E IMAGINAÇÃO HISTÓRICA	
	67
8.1.	O ponto de partida	68

8.2. Do presente para o passado.....	71
8.3. Do presente, para o passado e para a consciência histórica	80
8.3.1. Passado, presente e futuro	81
8.3.2. Mudança e continuidade.....	90
8.4. Do presente, para o passado e para a imaginação histórica	94
8.4.1. Atribuição de sentimentos e emoções aos agentes históricos.....	95
8.4.2. Mobilização de uma atitude crítica e criativa perante situações do passado.....	97
8.5. O ponto de chegada.....	101
9. CONCLUSÕES	106
10. REFLEXÃO FINAL	111
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	121
Anexo A. Recursos do 1.º CEB.....	123
Anexo B. Grelhas de avaliação do 1.º CEB	153
Anexo C. Recursos do 2.º CEB.....	159
Anexo D. Questionários sobre QSR.....	201
Anexo E. Grelhas de avaliação do 2.º CEB	204
Anexo F. Primeiro questionário <i>Google Forms</i>	212
Anexo G. Último questionário <i>Google Forms</i>	216
Anexo H. Planificações e recursos das aulas sobre o Terramoto de 1755	219
Anexo I. Planificações e recursos das aulas sobre as Invasões Francesas	268
Anexo J. Planificações e recursos das aulas sobre a Revolução Liberal Portuguesa e a Constituição de 1822	291
Anexo K. Exemplos de questionários das QSR preenchidos pelos alunos	317
Anexo L. Análise de Conteúdo: Respostas dos alunos a cada questionário.....	323

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa Conceptual da Formação do Pensamento Histórico	49
Figura 2. Competências para uma Cultura da Democracia	58
Figura 3. A História e a Geografia de Portugal servem para.....	68
Figura 4. Frequência de rotinas em sala de aula.....	69
Figura 5. Nas aulas de HGP gostava de... ..	70
Figura 6. A História e a Geografia de Portugal servem para.....	101
Figura 7. Opinião dos alunos sobre a abordagem de QSR do presente para compreender o passado	104

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Fragilidades e potencialidades da turma de 1.º CEB	8
Tabela 2. Correspondência entre os objetivos gerais e as estratégias globais 1.º CEB	10
Tabela 3. Aprendizagens realizadas no âmbito da leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos	13
Tabela 4. Aprendizagens realizadas no âmbito da escrita	15
Tabela 5. Objetivos do PI de 1.º CEB e respetiva avaliação	17
Tabela 6. Ponderação das taxas de sucesso da avaliação do projeto	18
Tabela 7. Fragilidades e potencialidades em comum da Turma 1 e 2 de 2.º CEB	23
Tabela 8. Correspondência entre os objetivos gerais e as estratégias globais 2.º CEB	25
Tabela 9. Aprendizagens realizadas pela Turma 1 no âmbito da leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos	28
Tabela 10. Aprendizagens realizadas pela Turma 2 no âmbito da leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos	28
Tabela 11. Aprendizagens realizadas pela Turma 1 no âmbito da empatia e do respeito	29
Tabela 12. Aprendizagens realizadas pela Turma 2 no âmbito da empatia e do respeito	29
Tabela 13. Aprendizagens realizadas pela Turma 1 no âmbito do envolvimento em sala de aula	30
Tabela 14. Aprendizagens realizadas pela Turma 2 no âmbito do envolvimento em sala de aula	31
Tabela 15. Objetivos do PI e a respetiva avaliação	32
Tabela 16. Ponderação das taxas de sucesso da avaliação do projeto	33
Tabela 17. Competências relacionadas com o ensino das QSR no PASEO.....	57
Tabela 18. Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação.....	63
Tabela 19. Resumo das planificações das sessões do Terramoto de 1755	72
Tabela 20. Resumo das planificações das sessões das Invasões Francesas.....	75
Tabela 21. Resumo das planificações das sessões da Revolução Liberal Portuguesa e Constituição de 1822.....	78
Tabela 22. Referências dos alunos sobre passado vs presente	82
Tabela 23. Referências dos alunos sobre o que diriam a Napoleão	84
Tabela 24. Referências dos alunos sobre que sugestão dariam aos governantes portugueses ...	85
Tabela 25. Referências dos alunos sobre o que diriam a crianças num contexto de guerra.....	87
Tabela 26. Referências dos alunos sobre o que a democracia significa	88
Tabela 27. Referências dos alunos sobre o que mudariam na reconstrução da cidade	90
Tabela 28. Referências dos alunos sobre o que lei acrescentariam à Constituição atual	92
Tabela 29. Finalidades da aprendizagem da História e da Geografia	102

LISTA DE ABREVIATURAS

CCD	Competências para uma Cultura Democrática
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
QSR	Questões Sociais Relevantes

1. INTRODUÇÃO

| " " | | " "

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de *Prática de Ensino Supervisionada II*, inserida no 2.º ano 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, ministrado pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Num primeiro momento, realiza-se uma descrição sintética e análise crítica alusiva às práticas pedagógicas implementadas em dois contextos pedagógicos distintos: um no 1.º CEB e outro no 2.º CEB. Posteriormente, a segunda parte deste documento destina-se ao estudo empírico de natureza fundamentalmente qualitativa, operacionalizado com duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB, que resultou da análise das potencialidades e fragilidades de ambas na área curricular de História e Geografia de Portugal (HGP). Atendendo às fragilidades identificadas nos grupos, o estudo investigativo focou-se na seguinte problemática: *A compreensão do passado a partir de Questões Sociais Relevantes do presente contribui para o desenvolvimento da consciência e da imaginação histórica.*

No que concerne à sua estrutura, o relatório encontra-se organizado em duas partes compostas por diversos capítulos. Após a Introdução, a primeira parte, que pressupõe a descrição e análise crítica da intervenção realizada no 1.º e 2.º ciclo, encontra-se dividida em três capítulos: (i) Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico e ainda; (iii) Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

A segunda parte do relatório, focada na apresentação do estudo realizado, inicia-se com a justificação, da problemática e dos objetivos que lhe conferem pertinência. Na sequência, procede-se à construção do quadro teórico que sustenta a problemática, seguindo-se os princípios orientadores, as técnicas e instrumentos metodológicos adotados. De seguida, realiza-se a análise dos resultados alcançados, estabelecendo uma relação crítica e fundamentada entre os objetivos inicialmente propostos, assim como, se realiza a análise da relevância da escolha dos instrumentos de análise e o seu impacto para a concretização dos objetivos propostos. Finalmente, apresentam-se principais conclusões, respondendo à problemática de partida, a partir dos objetivos.

Numa etapa final, procede-se à reflexão crítica sobre todo o percurso desenvolvido no decorrer do presente trabalho, destacando-se os contributos da prática pedagógica realizada, bem como o papel do processo investigativo na consolidação de competências profissionais e pessoais indispensáveis à profissão na área da docência.

1. a PARTE

| ' ' | | ' ' |

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

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como principal intuito a descrição da prática desenvolvida no 1.º CEB. No decorrer deste abordar-se-ão os aspetos a ela referentes, nomeadamente: (i) a caracterização do contexto socioeducativo e; (ii) a problematização sumária dos dados recolhidos e a identificação da problemática de intervenção, da qual constatarão os objetivos gerais, as estratégias globais e as atividades implementadas; (iii) avaliação das aprendizagens; (iv) avaliação do projeto de intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A intervenção aqui descrita teve lugar numa instituição de Ensino Privado, localizada numa freguesia do concelho de Lisboa, integrada na Área Metropolitana de Lisboa Norte, em contexto estritamente urbano. O estabelecimento acolhe turmas desde o 1.º ano do Ensino Básico até ao 12.º ano do Ensino Secundário.

No que concerne à comunidade escolar, observa-se uma relação de cooperação entre os diversos intervenientes que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se a articulação entre a professora titular de turma e os docentes responsáveis pelas diferentes áreas curriculares definidas pelo colégio, como Teatro, Música e Artes Visuais. Para além disso, durante os períodos de intervalo, os alunos demonstram um bom relacionamento com os seus responsáveis, nomeadamente, o pessoal não docente contratado por uma empresa externa, cuja função é dinamizar e supervisionar os momentos lúdicos das crianças.

A entrevista realizada à Professora Cooperante, permite-nos afirmar que a escola possui infraestruturas adequadas e encontra-se apetrechada com espaços que contribuem significativamente para o desenvolvimento académico e pessoal dos alunos. Entre estes espaços destacam-se as salas de Música, refeitórios, auditórios, laboratórios, bibliotecas, uma horta pedagógica, recreios interiores e exteriores, ginásio, piscina coberta, campo de futebol, campos cobertos para diversas modalidades, sala de armas para prática de

esgrima, picadeiros e cavalariças, um pavilhão gimnodesportivo, bem como alojamento destinado a alunos internos (Projeto Educativo, 2022).

Através da observação da ação da Professora Cooperante, em articulação com a entrevista realizada, constata-se que esta não recorre a um método pedagógico específico. Contudo, verifica-se uma tendência para um modelo de ensino de cariz mais expositivo e transmissivo. No que diz respeito às modalidades de que se reveste o processo avaliativo, identificamos que este assume um cariz contínuo — através da realização semanal de questões em aula — e uma vertente sumativa, materializada num teste final de semestre.

A turma em análise pertence ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e é composta por 21 alunos, 8 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Segundo os registos disponíveis, nenhum dos discentes beneficia de medidas de suporte à aprendizagem previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018. No entanto, identificam-se alguns alunos com dificuldades, sobretudo na área disciplinar de Português. É de destacar o caso de uma aluna de nacionalidade chinesa, para quem o português não é língua materna. Apesar disso, a aluna acompanha a turma desde o 1.º ano e encontra-se plenamente integrada, sem que, até à data, tenha sido necessário recorrer a adaptações pedagógicas. De um modo geral, trata-se de um grupo relativamente homogéneo, o que se reflete nos resultados escolares. Em termos comportamentais, são crianças disciplinadas, educadas, com responsabilidade e inteligência emocional. Praticamente, não existem conflitos entre os colegas e têm um comportamento exemplar, sobretudo dentro de sala de aula.

No que se refere à disposição dos alunos na sala de aula, esta é organizada de forma estratégica pela docente, tendo em conta o desempenho e aproveitamento dos discentes. Assim, os alunos que evidenciam maiores dificuldades de aprendizagem encontram-se sentados mais próximos do quadro. Importa ainda salientar que todos os estudantes ocupam mesas individuais. No que diz respeito à carga horária, as diferentes áreas curriculares são distribuídas por blocos distintos, sendo estes maioritariamente assegurados pela professora titular. Contudo, ocorrem pontualmente momentos de interdisciplinaridade.

Na sequência da observação das dinâmicas de sala de aula e das informações facultadas pela professora titular, construímos a **Tabela 1** onde se apresentam as fragilidades e potencialidades identificadas, as quais fundamentaram, posteriormente, a problemática definida no ponto seguinte. Torna-se relevante inferir que as áreas curriculares apresentadas na tabela seguinte, foram aquelas em que foi possível a realização da intervenção pedagógico-didática.

Tabela 1. *Fragilidades e potencialidades da turma de 1.º CEB*

Áreas de Competências	Fragilidades	Potencialidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Poucos momentos de trabalho em grupo; • Competitividade entre os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse pelas aulas/conteúdos; • Interesse em realizar atividades diversificadas; • Autonomia; • Participação; • Comunicação e expressão do oral; • Gosto pelo trabalho de grupo; • Comportamento; • Responsabilidade emocional e entreajuda.
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia; • Tempos verbais; • Expressão escrita (criatividade); • Interpretação e compreensão de documentos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura; • Comunicação oral; • Interesse em realizar atividades diversificadas; • Oralidade.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de problemas; • Extrair informação de um problema e encontrar estratégias de resolução; • Comunicar raciocínios e procedimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse pelas aulas/conteúdos; • Motivação; • Números e operações; • Cálculo mental.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e compreensão de documentos diversos (textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas); • Interpretação de questões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse pelas aulas/conteúdos; • Motivação; • Curiosidade em conhecer o mundo que os rodeia.

Fonte: PI de 1.º CEB

2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática da intervenção

Tendo por base a informação anteriormente exposta, relativa às características da turma, construiu-se a problemática focada no desenvolvimento de competências emergentes das áreas de maior fragilidade identificadas no grupo: *Como é que a educação literária permite promover o desenvolvimento de competências de interpretação e compreensão de documentos diversos e de escrita?*

Com vista à elaboração de um plano de ação coerente que orientasse a intervenção pedagógica, foram definidos dois objetivos gerais:

- (i) Desenvolver capacidades de interpretação e compreensão de documentos diversos.
- (ii) Melhorar a competência de escrita.

Conforme os objetivos definidos, delimitaram-se estratégias globais para a ação, que lhes conferem sustentação. Na **Tabela 2** é apresentada a correspondência entre os objetivos gerais e as estratégias globais. Como se pode constatar, através da sua análise, o PI teve como principal foco a promoção de atividades orientadas para o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão, da interpretação e da expressão escrita, contribuindo, assim, para a concretização dos objetivos gerais previamente definidos. Numa perspetiva interdisciplinar, articularam-se as diversas áreas do saber seguindo uma linha orientadora que privilegiasse uma certa continuidade nas aprendizagens, evitando ruturas evidentes entre áreas disciplinares. Deste modo, recorreu-se às potencialidades e benefícios da obra literária *O Príncipezinho* da autoria de Antoine Saint-Exupéry.

Tabela 2. Correspondência entre os objetivos gerais e as estratégias globais 1.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégia Globais
<p>1. Desenvolver capacidades de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos.</p>	<p><u>Competências Sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização de recursos diversos (obra literária, imagem, fotografia, pintura, banda desenhada, texto, documento, vídeo, entre outros); • Promoção da comunicação oral; • Fomentação da partilha de opiniões sobre as competências em estudo. <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura, interpretação e compreensão orientada de excertos da obra "O Príncipezinho"; • Implementação de atividades de leitura, interpretação e compreensão. <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de gráficos e tabelas com base em dados do universo do livro (ex. planetas visitados, tempo decorrido, número de personagens por capítulo); Simetrias com base no universo do livro; • Resolução de problemas contextualizados nas viagens do Príncipezinho. <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e leitura de documentos diversos; • Implementação de atividades ABRP (Atividades Baseadas na Resolução de Problemas).
<p>2. Melhorar a competência de escrita.</p>	<p><u>Competências Sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização de recursos diversos (obra literária, imagem, fotografia, pintura, banda desenhada, texto, documento, vídeo, entre outros); • Dinamização de momentos de comunicação oral; • Dinamização de momentos de partilha de opiniões sobre as competências em estudo. <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista e cartas ao Príncipezinho - atividades que permitam o treino da escrita (planificação, escrita e revisão). • Reconto e resumo de capítulos; • Construção de textos de opinião; • Criação de finais alternativos; • Avaliação da ortografia com excertos do universo da obra "O Príncipezinho". <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação escrita dos procedimentos de resolução de problemas, incentivando a comunicação matemática clara; • Resolução de problemas da semana contextualizados de acordo com o universo do livro. <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação escrita a questões sobre documentos diversos; • Implementação de atividades ABRP (Atividades Baseadas na Resolução de Problemas).

Mediante o cariz da obra supramencionada, uma vez que esta suscita diversas interpretações, foi nossa opção a exploração da mesma por excertos destacados de acordo com a intenção pedagógica subjacente e a sua importância para as aptidões dos discentes. Desta forma, em Português para o primeiro objetivo, foram apresentadas fichas de interpretação e compreensão dos diferentes capítulos (ANEXO A). Os alunos realizaram atividades de interpretação multimodais, por exemplo, quando desenhavam os acontecimentos de cada capítulo em formato de banda desenhada, ou então, quando tinham de interpretar imagens e relaciona-las com universo da obra trabalhada (ANEXO A). Neste sentido, também foi feita a ordenação dos acontecimentos da história num friso cronológico, com os asteroides/planetas que a personagem principal ia visitando. Já para o segundo objetivo, as crianças tiveram como tarefas: planificações de diferentes géneros textuais, como a título de exemplo, um reconto e uma entrevista; melhoramento de texto em grande grupo; um ditado musical e; escrita de um texto criativo com palavras indutoras da ação (ANEXO A)

Em Matemática, os exercícios propostos partiram sempre de ideias provenientes do livro, articulando-as com o conteúdo em questão (ANEXO A). Destacam-se as aulas do “Planeta das Simetrias” que faz a ligação entre o Príncipezinho, as simetrias do Domínio da Geometria e o Arco do Triunfo associado à Revolução Francesa, abordado no Domínio da Sociedade. Tanto nesta área do currículo, como no Estudo do Meio, não foi possível a implementação regular de atividades por motivos alheios à vontade do projeto desenhado, visto que os estudantes iriam realizar provas do Ministério e a docente assumiu grande parte do tempo da intervenção para os preparar/treinar nessa área, focando-se essencialmente no Português.

2.3. Avaliação das aprendizagens dos alunos

No âmbito dos mecanismos de avaliação e regulação, procedeu-se à definição de um conjunto de indicadores em função dos objetivos específicos definidos para as aprendizagens dos alunos. A avaliação destes indicadores decorreu da análise das produções dos alunos e dos registos de observação direta do professor em momentos de

comunicação oral. Assim, analisaram-se os instrumentos de avaliação do mesmo cariz, produzidos pelos alunos numa fase inicial da intervenção e, posteriormente, no momento final, de modo a refletir sobre eventuais dificuldades que persistem e sobre os sucessos alcançados.

No que concerne às competências de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos, dinamizaram-se atividades centradas na análise e interpretação de documentos em diferentes suportes, nomeadamente excertos da obra literária principal *O Príncipezinho*, conteúdos audiovisuais (RTP Ensina), bem como imagens alusivas à temática do livro, entre outros materiais. De seguida, procedeu-se à seleção das produções dos alunos que evidenciavam uma correspondência direta com os indicadores definidos elencados na **Tabela 3**. Assim, foram objeto de avaliação: a primeira e a última ficha de interpretação da obra, a primeira e a última imagem analisada pelos alunos, bem como a ficha de compreensão do oral referente à escuta de uma entrevista. As respetivas grelhas de avaliação, bem como as cotações atribuídas a cada um destes instrumentos e a deliberação sobre os resultados, encontram-se disponíveis no ANEXO B.

Neste sentido, a **Tabela 3** integra os indicadores de avaliação, os elementos que foram avaliados e as taxas de sucesso obtidas. Estas últimas foram calculadas com base na percentagem de sucesso alcançada pelas crianças em cada item ou parâmetro considerado na avaliação.

Tabela 3. *Aprendizagens realizadas no âmbito da leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos*

	Ficha do Capítulo I	Ficha dos Capítulos XIII, XIV e XVI	Imagem 1	Imagem 2	Audição da entrevista	Tx sucesso (%)
Identifica informações principais nos documentos	76,85	77,76	50,44		72,06	69,28
Relaciona ideias ou informações presentes no texto com conhecimentos prévios, situações do quotidiano ou conteúdos.	63,04	73,71		78,93		71,89
Evidencia a compreensão do conteúdo dos documentos	76,85	77,76	51,22	79,30		71,28

Fonte: Dossiê de 1.º CEB

Mediante a análise do indicador *Identifica informações nos documentos* verifica-se um melhor desempenho na Ficha dos Capítulos XIII, XIV e XVI (77,76%), ainda que a Ficha do Capítulo I se aproxime destes resultados (76,85%). Já a exploração da Imagem 1 obteve a taxa de sucesso mais reduzida de todas as aprendizagens neste âmbito (50,44%). Estes dados revelam-nos que os alunos no processo de ensino e aprendizagem evidenciaram ter maiores dificuldades em identificar as informações mais relevantes nos documentos, sobretudo com suporte visual, uma vez que este indicador representa a menor taxa de sucesso. O segundo indicador – *Relaciona ideias ou informações presentes no texto com conhecimentos prévios, situações do quotidiano ou conteúdos* – foi aquele em que os discentes demonstraram melhores resultados (71,89%). A exploração da Imagem 2 apresenta a taxa de sucesso mais elevada, o que nos permite inferir que, através de um documento visual, os estudantes tiveram maior facilidade em realizar a tarefa de interpolar os seus conhecimentos prévios ou o seu quotidiano na interpretação e compreensão do conteúdo em estudo. No terceiro indicador – *Evidencia a compreensão*

do conteúdo dos documentos –foram alcançados resultados muito satisfatórios (71,28%). Denota-se, neste indicador, uma diferença entre os resultados alcançados nas tarefas relativas à Imagem 1 e à Imagem 2, que nos indica que entre um momento e o outro se registou uma evolução na interpretação e compreensão de imagens pelos alunos, com um acréscimo de 28,08%.

De forma geral, os estudantes conseguiram, assim, melhorar as competências relacionadas a esta dimensão, da leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos. Evidenciaram que foram mais competentes a interpretar e compreender os diversos documentos explorados, identificando as suas principais informações e estabelecendo pontes com as suas próprias concepções. No entanto, esta não é a dimensão, por nós trabalhada, em que se verificam as maiores taxas de sucesso.

No que diz respeito à dimensão da escrita, à semelhança da anterior, foram objeto de análise as produções dos alunos realizadas num momento inicial e final da intervenção, neste caso em particular, o Reconto e a Entrevista. Deste modo, selecionaram-se parâmetros para a avaliação destes elementos que corroborassem os indicadores definidos: (A) Extensão; (B) Tema; (C) Coerência; (D) Pontuação; (E) Vocabulário e; (F) Ortografia. As grelhas de avaliação, assim como, as cotações atribuídas a cada um dos instrumentos, de acordo com os parâmetros mencionados, encontram-se disponíveis no ANEXO B.

Nesta sequência, na **Tabela 4** apresentam-se os indicadores de avaliação, os elementos que foram avaliados e as taxas de sucesso alcançadas. Estes resultados foram obtidos com base na percentagem de sucesso atingida pelos alunos em cada item e critério tido em conta na avaliação.

Tabela 4. *Aprendizagens realizadas no âmbito da escrita*

	Reconto	Entrevista	Tx sucesso (%)
Utiliza a pontuação adequada	73,21	75,00	74,11
Escreve sem erros ortográficos	78,57	71,21	74,89
Utiliza letra maiúscula no início da frase	78,57	71,21	74,89
Recorre a marcas adequadas ao tipo de discurso (direto/indireto)	67,26	78,75	73,01
Recorre a conectores discursivos variados	66,67	81,25	73,96
Planifica a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)	77,08	78,75	77,92
Utiliza a criatividade na elaboração do texto.	75,00	96,25	85,63
Total	73,77	78,92	76,34

Fonte: Dossiê de 1.º CEB

A leitura da **Tabela 4**, informa-nos que, no geral, existiu uma evolução positiva nos resultados obtidos pelos discentes, entre o Reconto e a Entrevista, uma vez que a taxa de sucesso no último momento aumentou 5,15 %. No entanto, existem dois indicadores para os quais tal progressão não ocorreu – *Escreve sem erros ortográficos* e *Utiliza letra maiúscula no início da frase*. Este resultado poderá ter sido influenciado pela dinâmica de acompanhamento dos alunos na realização da tarefa, na medida em que, o Reconto realizou-se no contexto de sala de aula, onde os alunos tinham o suporte das estagiárias para pequenas correções na escrita. Por sua vez, a Entrevista foi realizada em casa e é, nesta tarefa, que os discentes alcançam valores inferiores. Ainda assim, o indicador que apresenta a taxa de sucesso mais reduzida é *Recorre a marcas adequadas ao tipo de discurso (direto/indireto)*, para o qual é necessário, de forma mais recorrente, um reforço na melhoria da coerência dos textos elaborados. O indicador que se destaca face aos restantes pela melhoria significativa de resultados é *Utiliza a criatividade na elaboração do texto*. A própria tipologia de texto da Entrevista perante a do Reconto, proporcionou que os alunos trabalhassem mais esta competência, demonstrando um bom domínio da mesma, com uma percentagem que se distancia em 21,25%.

Perante os resultados, é possível referir que, na generalidade, os alunos ao escreverem textos, conseguiram melhorar a sua criatividade na redação, a coerência e a

planificação de textos, utilizando a pontuação adequada, recorrendo a um vocabulário mais diversificado e realizando a correção da ortografia.

2.4. Avaliação do Projeto de Intervenção

No âmbito da avaliação do PI, procedeu-se à análise dos indicadores predefinidos na avaliação os alunos, apresentados na **Tabela 5**, com o objetivo de avaliar a concretização dos objetivos gerais definidos inicialmente no PI. Para tal, recorreu-se novamente às atividades pedagógico-didáticas desenvolvidas para a sua concretização, assim como as correspondentes taxas de sucesso dos indicadores de avaliação das aprendizagens.

Esta versão da **Tabela 5** reflete a atualização da articulação entre os diversos elementos avaliativos, na sequência de uma revisão, em consonância com os indicadores adotados, as técnicas selecionadas e os instrumentos de avaliação implementados ao longo do plano de ação.

Tabela 5. *Objetivos do PI de 1.º CEB e respetiva avaliação*

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas de avaliação	Instrumentos de avaliação
<p>1. Desenvolver capacidades de interpretação e compreensão de documentos diversos.</p>	<p>1.1. Identifica informações principais nos documentos lidos; 1.2. Relaciona ideias ou informações presentes no texto com conhecimentos prévios, situações do quotidiano ou conteúdos; 1.3. Evidencia a compreensão do conteúdo dos documentos.</p>	<p>- Observação direta; - Análise documental; - Discussão com a PC.</p>	<p>- Grelhas de avaliação; - Produções dos alunos; - Cartões semáforo.</p>
<p>2. Melhorar a competência de escrita.</p>	<p>2.1. Utiliza a pontuação adequada; 2.2. Escreve sem erros ortográficos; 2.3. Utiliza letra maiúscula no início de frase; 2.4. Recorre a marcas adequadas ao tipo de discurso (direto/índireto); 2.5. Recorre a conectores discursivos variados; 2.6. Planifica a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão); 2.8. Utiliza a criatividade na elaboração do texto.</p>		

Fonte: Dossiê de 1.º CEB

A **Tabela 6** ilustra a ponderação das taxas de sucesso, calculadas para cada objetivo, depois de realizada a média dos indicadores que lhes correspondem.

Tabela 6. Ponderação das taxas de sucesso da avaliação do projeto

		Tx sucesso indicador (%)	Tx sucesso objetivo (%)	Tx sucesso PI (%)
Objetivo 1 Desenvolver capacidades de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos.	Identifica informações principais nos documentos	69,28	70,82	
	Relaciona ideias ou informações presentes no texto com conhecimentos prévios, situações do quotidiano ou conteúdos	71,89		
	Evidencia a compreensão do conteúdo dos documentos	71,28		
Objetivo 2 Melhorar a competência de escrita.	Utiliza a pontuação adequada	74,11	76,34	73,58
	Escreve sem erros ortográficos	74,89		
	Utiliza letra maiúscula no início da frase	74,89		
	Recorre a marcas adequadas ao tipo de discurso (direto/indireto)	73,01		
	Recorre a conectores discursivos variados	73,96		
	Planifica a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)	77,92		
	Utiliza a criatividade na elaboração do texto.	85,63		

Fonte: Dossiê de 1.º CEB

Relativamente ao primeiro objetivo – *Promover competências de leitura, interpretação e compreensão de diferentes tipologias textuais* – mediante uma análise minuciosa dos indicadores que o avaliam, obteve-se uma taxa de sucesso de 70,82%. Para além disso, ainda que não seja visível na tabela, a análise dos dados permite avançar que se registou uma crescente melhoria no decorrer da intervenção, pois as tarefas corrigidas num segundo momento obtiveram melhores resultados que as primeiras, o que demonstra a efetividade da ação.

Para o segundo objetivo – *Melhorar a competência de escrita* – a taxa de sucesso revela ser superior à do primeiro, 76,34% (+5,52%), contribuindo para tal resultado, principalmente, o indicador que obteve a maior taxa de sucesso de toda a intervenção: *Utiliza a criatividade na elaboração do texto* com 85,63% de taxa de sucesso.

Deste modo, segundo a **Tabela 6**, a média das taxas de sucesso de ambos os objetivos, ponderadas através das taxas dos indicadores, alcança a percentagem de 73,58%. Pode-se assim afirmar que a intervenção beneficiou os alunos e as suas aprendizagens, sobretudo no que toca às competências associadas à Escrita. Assim, as atividades didáticas centralizadas numa obra de Educação Literária revelam ser uma mais valia para ultrapassar algumas fragilidades iniciais dos alunos, criando oportunidades para o *desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e compreensão de diferentes tipologias textuais* e para melhorar a competência de *escrita*. Também se registou um importante contributo no *envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*, linha orientadora do PI.

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

| ' ' | ' ' |

Tal como apresentado no capítulo antecedente, a descrição sintética alusiva ao 2.º CEB centrar-se-á nos respetivos aspetos: (i) caracterização do contexto socioeducativo e; (ii) problematização sucinta do contexto e identificação da problemática da intervenção, na qual surgirão os objetivos gerais, estratégias globais e as atividades implementadas; (iii) avaliação das aprendizagens; (iv) avaliação do projeto de intervenção.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática em questão desenvolveu-se numa escola do Ensino Público, localizada numa freguesia urbana do Município da Amadora, na Área Metropolitana de Lisboa Noroeste. Na sequência da publicação do Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho, o Agrupamento de Escolas, na qual esta se encontra inserida, é abrangido pelo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Programa TEIP). Este é composto por quatro escolas no total, que albergam: a educação pré-escolar, o 1.º, o 2.º e o 3.º CEB. A instituição onde decorreu a PES coincide com a sede do agrupamento, onde são lecionados o 2.º e o 3.º CEB.

Pela observação, pelas conversas e entrevistas efetuadas aos docentes, averiguou-se que a comunidade escolar é caracterizada por uma população heterogénea tanto a nível social como cultural, existindo situações de fragilidade económica entre as famílias dos alunos.

O Agrupamento apresentava como intenção envolver o corpo docente e não docente enquanto agentes mediadores e promotores do sucesso educativo dos alunos. Para tal, existia uma dinâmica de colaboração entre os diversos órgãos que integravam a estrutura escolar. Embora se registasse uma tendência por parte dos docentes para privilegiar a planificação dos conteúdos no seio dos respetivos grupos disciplinares, o Agrupamento assegurava a autonomia na concretização das tarefas quotidianas (Projeto Educativo, 2021).

As turmas, em que foi realizada intervenção, encontravam-se inseridas no 6.º ano de escolaridade. O método empregue diariamente pelos professores cooperantes centrava-se num modelo de ensino maioritariamente expositivo, no qual a aprendizagem se centrava no professor enquanto transmissor de conhecimentos e no manual como recurso prioritário. A avaliação, por sua vez, era predominantemente sumativa, existindo momentos pontuais nos quais se assumia um cariz formativo. As aulas eram divididas em blocos de cinquenta minutos, contabilizando no total trezentos minutos semanais dedicados a Português e cem minutos semanais para História e Geografia de Portugal.

A nível das especificidades de cada turma, envolvidas no PI, podemos afirmar que a **Turma 1** é constituída por 20 alunos, 6 raparigas e 14 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Durante a intervenção, uma aluna saiu da turma e ocorreu a entrada de outra estudante, mantendo o número total de elementos constituintes do grupo. Mediante os registos consultados, existiam pelo menos 6 alunos que tinham ficado retidos no ano anterior, além de outros discentes que podem ter retenções de outros anos de escolaridade, informação que não dispúnhamos. Identificaram-se cinco estudantes que beneficiavam de adaptações pedagógicas abrangidas pelas Medidas Universais, visto que apresentavam algumas dificuldades ao nível da leitura e da escrita. Ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, verificou-se ainda a aplicação de Medidas Seletivas a dois alunos, em virtude da existência de adversidades no processo de aquisição e aplicação de conhecimentos. Adicionalmente, no que diz respeito às dificuldades linguísticas, destacava-se um aluno com um nível de proficiência na língua portuguesa reduzido, uma vez que esta não era a sua língua materna. Neste sentido, a turma, de forma geral, demonstrou algumas fragilidades ao nível das aprendizagens e, ao nível comportamental, nomeadamente, no que se refere ao respeito pelo próximo, quer se trate de docentes ou de colegas.

A **Turma 2** é formada por 19 alunos, 11 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. De acordo com a documentação analisada, observou-se a existência de quatro alunos abrangidos pelas Medidas Universais, sendo implementadas adaptações pedagógicas, visto que apresentavam insucesso escolar ou, num caso específico, um que aluno possuía diagnóstico de Transtorno do Espectro do

Autismo. Constavam ainda dois discentes ao abrigo das Medidas Seletivas, ambos com perturbações do desenvolvimento da linguagem e um estudante com perturbação do desenvolvimento global associada a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Integrava também a turma uma aluna enquadrada nas Medidas Adicionais, de acordo o seu diagnóstico de Distrofia Muscular Grave. Relativamente às características gerais do grupo, observaram-se dificuldades ao nível da aprendizagem e do comportamento em contexto de sala de aula, manifestando-se, recorrentemente, em episódios de distração e de conversas paralelas, que certamente comprometem a atenção e o aproveitamento escolar.

Na tabela seguinte (**Tabela 7**) são demonstradas as fragilidades e potencialidades observadas, comuns entre as turmas, que conduziram posteriormente à elaboração da problemática de intervenção apresentada no ponto seguinte.

Tabela 7. *Fragilidades e potencialidades em comum da Turma 1 e 2 de 2.º CEB*

Áreas de Competências	Fragilidades	Potencialidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de regras de comunicação e comportamento; • Falta de empatia pelos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em trabalhar em grupo; • Interesse em realizar atividades diversificadas.
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, interpretação e compreensão de textos; • Pouco interesse pelos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em realizar atividades diversificadas; • Oralidade.
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos (textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas); • Pouco interesse pelos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em realizar atividades diversificadas.

Fonte: PI de 2.º CEB

3.2. Problematização do contexto e identificação da problemática da intervenção

Na sequência da informação supramencionada, alusiva às características das turmas em questão e, atendendo às potencialidades e fragilidades que apresentam em comum, definiu-se uma problemática que objetiva desenvolver e melhorar competências tanto das respetivas áreas disciplinares, como competências sociais: *O desenvolvimento de competências sociais de respeito e empatia com recurso a metodologias ativas concorre para a melhoria das capacidades de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos em História e Geografia de Portugal e em Português.*

Neste sentido, para a elaboração de um plano de ação coeso que orientasse a resposta à problemática, foram delineados três objetivos gerais:

- (i) Desenvolver capacidades de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos.
- (ii) Desenvolver competências de empatia e respeito para com o adulto e com os colegas.
- (iii) Envolver-se nas atividades de sala de aula, individualmente, a pares e em grande grupo.

De acordo com os presentes objetivos e para que na prática fosse possível alcançar os mesmos, formularam-se as estratégias globais de intervenção que se apresentam na **Tabela 8**. As estratégias adotadas implementaram-se nas diversas aulas tanto de Português como de História e Geografia de Portugal. Em ambas as disciplinas foram implementadas atividades com recurso a diversas modalidades de trabalho: individual, em pequeno e em grande grupo.

Tabela 8. Correspondência entre os objetivos gerais e as estratégias globais 2.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégia Globais
<p>1. Desenvolver capacidades de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos.</p>	<p><u>Competências Sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilização do método de trabalho de grupo; <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mobilização de recursos diversos (vídeos, textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, entre outros); <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mobilização de recursos diversos (vídeos, textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, entre outros); Mobilização de tecnologias digitais.
<p>2. Desenvolver competências de empatia e respeito para com o adulto e com os colegas.</p>	<p><u>Competências Sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilização do método de trabalho de grupo; Dinamização de momentos de comunicação oral; Dinamização de atividades que levem à demonstração de empatia; Implementação de regras do respeito pelo próximo. <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mobilização de recursos diversos (vídeos, textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, entre outros); Leitura e interpretação de textos sobre a temática. <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mobilização de recursos diversos (vídeos, textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, entre outros); Exploração de Questões Socialmente Relevantes.
<p>3. Envolver-se nas atividades de sala de aula, individualmente, a pares e em grande grupo.</p>	<p><u>Competências Sociais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilização do método de trabalho de grupo; <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mobilização de recursos diversos (vídeos, textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, entre outros). <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mobilização de recursos diversos (vídeos, textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, entre outros).

Fonte: PI de 2.º CEB

Na disciplina de Português, enquanto enfoque prioritário, os alunos foram convidados à leitura e interpretação integral da obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres. Para tal eram apresentados questionários, onde os alunos realizaram a compreensão e interpretação dos diversos capítulos, individualmente e em grande grupo (ANEXO C). Neste seguimento, elaboraram também uma banda desenhada individual, na qual

representaram ilustrações que faziam alusão a cada capítulo retratado (ANEXO C). Tarefas como estas visavam desenvolver capacidades de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos em diferentes suportes. Neste âmbito, efetuaram: (i) a análise e descrição de obras de arte mundialmente reconhecidas; (ii) a exploração de textos argumentativos sobre a imigração para a formulação de argumentos próprios e, posteriormente, para a execução de um debate em grande grupo; (iii) a leitura e interpretação de uma notícia, orientada por um guião com pistas (ANEXO C) Atividades como a interpretação e compreensão oral e escrita do vídeo “O Presente” e da obra “Filas de Sonhos”, concorreram também diretamente para o desenvolvimento de competências como a empatia pelo próximo, uma vez que os próprios têm um carácter que propicia a realização de momentos de partilha e reflexão. Desta forma, foi possível aos discentes colocarem-se no lugar do outro ao demonstrarem a sua opinião.

No que concerne a HGP ocorreram diferentes momentos de análise de recursos como vídeos, documentos, imagens, mapas interativos e um friso cronológico. As aulas incluíram o uso de ferramentas tecnológicas e digitais como: *Google Earth*, IPMA (mapas de sismicidade), Óculos de Realidade Virtual, *Mentimeter*, vídeos da RTP Ensina, mapas digitais, um museu digital interativo (via *Genially*) e o *ChatGPT*. Este último possibilitou que os alunos criassem imagens ilustrativas de Lisboa após a o terramoto com base em textos descritivos elaborados a pares. Solicitou-se que interpretassem imagens de Lisboa antes e depois do sismo, que compreendessem através de um vídeo o que era uma revolução e que, a partir da análise de um friso cronológico, verificassem as mudanças nos sistemas políticos e as suas semelhanças/diferenças. Esta abordagem pedagógica permitiu que os alunos desenvolvessem competências a ela associadas. No final da exploração de cada tema, desafiaram-se ainda aos alunos à realização de questões-aula que também tinham como intenção que se colocassem no lugar do próximo (ANEXO D).

3.3. Avaliação das aprendizagens dos alunos

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, delineou-se um conjunto de indicadores que emergem dos objetivos específicos planeados para cada aula. A apreciação desses indicadores resultou da análise das produções realizadas pelos alunos

e dos registos de observação direta elaborados pelo professor durante os momentos de comunicação oral. As grelhas de avaliação para cada dimensão, estão dispostas no ANEXO E.

No que diz respeito às competências de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos, analisam-se as produções dos alunos e as respostas às perguntas que se enquadravam nos indicadores apresentados nas **Tabelas 9 e 10**. Para tal, das grelhas de avaliação constavam as cotações de cada questão e a classificação atribuída a cada aluno. A partir destas classificações foi possível calcular a taxa de sucesso para cada questão e indicador. Os elementos selecionados para a avaliação foram: (i) fichas dos capítulos III e IV de *Ulisses*; (ii) testes de avaliação sumativa de Português e; (iii) testes de avaliação sumativa de História e Geografia de Portugal. Os elementos, objetos de avaliação em cada dimensão, surgem nas tabelas pela ordem cronológica em que foram implementados, para assim ser possível verificar uma progressão ou uma regressão nas aprendizagens. Para uma das turmas não foi possível recorrer às fichas referentes à obra literária, o que poderá ter influenciado os resultados, tanto a nível individual como em termo comparativo. As **Tabelas 9 e 10**, demonstram os resultados alcançados.

Tabela 9. *Aprendizagens realizadas pela Turma 1 no âmbito da leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos*

	Ficha do capítulo 3: A ilha dos ciclopes		Ficha do capítulo 4: O rei dos ventos		Teste de avaliação PT	Teste de avaliação de HGP		Tx de sucesso (%)
	1 a 6	7	1, 2, 3 e 5	4	4 a 8	1.	8.	
Identifica informações principais nos documentos lidos.	82,94		79,93		71,3			78,06
Relaciona ideias ou informações presentes no texto com conhecimentos prévios, situações do quotidiano ou conteúdos histórico-geográfico		48,38		51,05		96,54	76,11	68,02
Evidencia a compreensão do conteúdo dos documentos		48,38		51,05		96,54	76,11	68,02

Fonte: Dossiê do 2.º CEB

Tabela 10. *Aprendizagens realizadas pela Turma 2 no âmbito da leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos*

	Teste de avaliação PT	Teste de avaliação HGP		Tx de sucesso (%)
	4 a 8	1.	8.	
Identifica informações principais nos documentos lidos.	71,47			71,47
Relaciona ideias ou informações presentes no texto com conhecimentos prévios, situações do quotidiano ou conteúdos histórico-geográfico			85,83 86,84	86,34
Evidencia a compreensão do conteúdo dos documentos			85,83 86,84	86,34

Fonte: Dossiê do 2.º CEB

A nível das competências da dimensão da “empatia” e do “respeito” para a sua avaliação recorreu-se à análise das grelhas de observação, nas quais os indicadores

definidos se focavam nas interações sociais dos alunos, associadas às metodologias ativas adotadas, como o trabalho colaborativo, a revisão entre pares e os momentos de partilha em grande grupo. Os resultados ponderados explicitam-se nas **Tabelas 11 e 12**.

Tabela 11. *Aprendizagens realizadas pela Turma 1 no âmbito da empatia e do respeito*

	Respeita a opinião da professora	Respeita e intervenção dos colegas	Coloca-se no lugar do outro	Tx de sucesso (%)
Respeita a opinião/intervenção do adulto e dos colegas	100	94,74		97,37
Aceita opiniões/ideias dos outros		94,74		94,74
Coloca-se no lugar do outro			98,25	98,25

Fonte: Dossiê do 2.º CEB

Tabela 12. *Aprendizagens realizadas pela Turma 2 no âmbito da empatia e do respeito*

	Respeita a opinião da professora	Respeita a opinião dos colegas	Coloca-se no lugar do outro	Tx sucesso (%)
Respeita a opinião/intervenção do adulto e dos colegas	100	97,66		98,83
Aceita opiniões/ideias dos outros		97,66		97,66
Coloca-se no lugar do outro			97,66	97,66

Fonte: Dossiê do 2.º CEB

De acordo com o balanço das tabelas, em ambas as turmas registam-se progressos notáveis a nível do “respeito”, sobretudo para com o adulto responsável, que corresponde a 100% de sucesso. Na **Turma 2** o indicador com maior taxa de sucesso é precisamente o *Respeita a opinião/intervenção do adulto e dos colegas* (98,83%). Já na **Turma 1** destaca-se o *Coloca-se no lugar do outro*, com uma percentagem de 98,25%.

Estes resultados foram alcançados pela ajuda e persistência do trabalho realizado, das novas dinâmicas de sala de aula e da construção de um ambiente educativo, onde os envolvidos se sentissem acolhidos e respeitados. Desta forma, os alunos alcançaram um maior sucesso nesta dimensão em comparação com as restantes, evidenciando maior “respeito” por todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, assim como, maior capacidade de “empatia” pelo próximo.

Por fim, para a terceira dimensão, direcionada para o envolvimento dos alunos em sala de aula, seja individualmente, em pares e/ou em grupo, à semelhança do objetivo anteriormente referido, recorreu-se às grelhas de observação direta. Os resultados alcançados encontram-se nas **Tabelas 13 e 14**.

Tabela 13. *Aprendizagens realizadas pela Turma 1 no âmbito do envolvimento em sala de aula*

	Partilha ideias com os colegas	Colabora com o colega	Realiza a tarefa individualmente	Tx sucesso (%)
Explora as tarefas em grupo.	90,64	95,91		93,28
Realiza as tarefas individualmente.			81,14	81,14
Coopera com os colegas	90,64	95,91		90,64

Fonte: Dossiê do 2.º CEB

Tabela 14. *Aprendizagens realizadas pela Turma 2 no âmbito do envolvimento em sala de aula*

	Partilha ideias com os colegas	Colabora com o colega	Realiza a tarefa individualmente	Tx sucesso (%)
Explora as tarefas em grupo	95,32	95,32		95,32
Realiza as tarefas individualmente			100	100
Coopera com os colegas	95,32	95,91		95,62

Fonte: Dossiê do 2.º CEB

Tendo por base, os resultados conseguidos, podemos afirmar que os alunos se demonstraram mais participativos e envolvidos nas aprendizagens. No entanto, é notória a diferença entre as turmas, pois os alunos da **Turma 1** demonstravam maior resistência na concretização de trabalhos a nível individual, motivo pelo qual alcançam uma taxa de sucesso inferior à da **Turma 2**, pela diferença de 18,86%. Assim, para a primeira turma o indicador com maior sucesso corresponde a *Explora as tarefas em grupo* e, para a segunda, *Realiza as tarefas individualmente*.

Em suma, ainda que os resultados obtidos revelem que os alunos da **Turma 2** apresentem maiores taxas de sucesso que a **Turma 1**, importa ter em consideração os contextos, os diferentes pontos de partida e a quantidade de produções e registos analisados.

3.4. Avaliação do Projeto de Intervenção

No que concerne à avaliação do PI, recuperaram-se os indicadores de avaliação dos alunos, com o intuito de aferir a concretização dos objetivos gerais planeados. A

Tabela 15, que ilustra a correspondência entre indicadores, técnicas e instrumentos de avaliação aplicados durante a intervenção.

Tabela 15. *Objetivos do PI e a respectiva avaliação*

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas de avaliação	Instrumentos de avaliação
1. Desenvolver capacidades de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos.	<p>1.1. Identifica informações principais nos documentos lidos.</p> <p>1.2. Relaciona ideias ou informações prévias, situações do quotidiano ou conteúdos histórico geográficos.</p> <p>1.3. Evidencia a compreensão do conteúdo dos documentos.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Análise documental;</p> <p>- Discussão com os PC.</p>	<p>- Notas de campo;</p> <p>- Produções dos alunos;</p> <p>- Grelhas de observação;</p> <p>- Cartões Semáforo;</p> <p>- Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída;</p> <p>- Ponto Mais Importante.</p>
2. Desenvolver competências de empatia e respeito para com o adulto e com os colegas.	<p>2.1. Coloca-se no lugar do outro.</p> <p>2.2. Respeita a opinião/intervenção do adulto e dos colegas.</p> <p>2.3. Aceita opiniões/ideias dos outros.</p>		
3. Envolver-se nas atividades de sala de aula, individualmente, a pares e em grande grupo.	<p>3.1. Explora as tarefas individualmente.</p> <p>3.2. Explora as tarefas em grupo.</p> <p>3.3. Cooperar com os colegas.</p>		

Fonte: Dossiê de 2.º CEB

A **Tabela 16** revela os resultados alcançados em cada objetivo do PI, a partir do cálculo das taxas de sucesso dos indicadores que lhes correspondem.

Tabela 16. Ponderação das taxas de sucesso da avaliação do projeto

		Tx sucesso indicador (%)	Tx sucesso objetivo (%)	Tx sucesso PI (%)
Objetivo 1 Desenvolver capacidades de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos.	Identifica informações principais nos documentos lidos.	74,76		
	Relaciona ideias ou informações presentes no texto com conhecimentos prévios, situações do cotidiano ou conteúdos histórico-geográfico	77,18	76,37	
	Evidencia a compreensão do conteúdo dos documentos	77,18		
Objetivo 2 Desenvolver competências de empatia e respeito para com o adulto e com os colegas	Respeita a opinião/intervenção do adulto e dos colegas	98,1		88,82
	Aceita opiniões/ideias dos outros	96,2	97,42	
	Coloca-se no lugar do outro	97,96		
Objetivo 3 Envolver-se nas atividades de sala de aula, individualmente, a pares e em grande grupo	Explora as tarefas em grupo.	94,3		
	Realiza as tarefas individualmente.	90,57	92,67	
	Coopera com os colegas	93,13		

Fonte: Dossiê de 2.º CEB

Para o primeiro objetivo – *Desenvolver capacidades de leitura, interpretação e compreensão de documentos diversos* – a taxa de sucesso final obtida é de 76,37%, o que evidencia um resultado bastante positivo face às dificuldades de partida dos alunos neste âmbito.

No que se refere ao segundo objetivo geral – *Desenvolver competências de empatia e respeito para com o adulto e com os colegas* – a taxa de sucesso total alcançada foi de 97,42%. Assim, este objetivo geral representa o parâmetro com maior sucesso do PI.

Já para o terceiro objetivo – *Envolver-se nas atividades de sala de aula, individualmente, a pares e em grande grupo* – a percentagem de sucesso alcançada foi de 92,67% que, corrobora, desta forma, com o que foi observado.

No geral, o PI, alcançou uma taxa de sucesso de 88,82%, resultado alcançado fundamentalmente pelo progresso registado nos objetivos 2 e 3. Ainda que com alguma modéstia, pelo nosso estatuto de principiantes, este resultado configura uma prática coesa, com contributos para algumas transformações substanciais no contexto.

No final, solicitou-se a cada aluno que preenchesse um questionário *Google Forms*, para que assim partilhassem o seu ponto de vista sobre o PI implementado. Concluiu-se que as atividades que mais gostaram foram, no caso de HGP, a *Análise de vídeos e mapas interativos* e a realização de um *Kahoot* (ANEXO C) e, no caso de Português, o *Bingo das classes de palavras* e a *Leitura e interpretação da obra Ulisses de Maira Alberta Menéres* (ANEXO C). Averiguou-se também qual a sua opinião no que toca às melhorias sentidas associadas aos objetivos gerais do PI. Assim, destaca-se a competência de *Analisar e interpretar imagens*, tal como, a competência de *Ouvir as opiniões dos meus colegas*.

Concluindo, os alunos demonstraram-se envolvidos durante todo o processo de ensino e, através da triangulação dos dados recolhidos — incluindo a observação direta, as produções dos alunos, as grelhas de observação, as fichas de trabalho, os questionários aplicados aos discentes e os testes de avaliação sumativa — pode-se afirmar que os três objetivos estabelecidos no Projeto de Intervenção foram explorados com sucesso, uma vez que apresentaram desfechos bastante satisfatórios. É possível inferir que as metodologias ativas implementadas favoreceram o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais e, ainda, revelaram-se fulcrais para o êxito dos alunos, permitindo-lhes alcançar melhores resultados nas avaliações em HGP e em Português e nos comportamentos, potencializando aprendizagens melhor contextualizadas e significativas.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | ' ' |

No seguinte capítulo, apresenta-se a comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos de estágio de PESII, anteriormente retratados. Optamos por organizar a presente análise a partir de uma questão comum aos os dois contextos de 1.º e de 2.º CEB – *as dificuldades alusivas à interpretação de documentos multimodais* – sendo esta merecedora de uma reflexão pelas implicações que tem no percurso de aprendizagens dos alunos. Reconhecendo as mais valias associadas a esta competência na construção de aprendizagens, a presente reflexão discute como ultrapassar as dificuldades identificadas e conduzir os alunos na melhoria das suas aprendizagens. Para alcançar a finalidade a que nos propomos, torna-se relevante uma primeira reflexão sobre as características encontradas nas turmas supracitadas.

Os desafios a que nos propomos é, desde logo, notório, por si só: o enquadramento escolar dos dois estabelecimentos de ensino é distinto – a diversidade de recursos e ofertas educativas disponibilizadas na instituição particular – não se assemelham de todo àquilo que é possibilitado na escola pública. Além disso, a própria a comunidade educativa, também se revela bastante díspar, como por exemplo, a existência de mais famílias destruturadas na última e de níveis socioeconómicos muito baixos. Todos estes são fatores que devem ser tidos em conta para o trabalho em sala de aula e que interferem no sucesso escolar dos estudantes (Abrantes, 2009).

Perante o exposto, os alunos do 4.º ano (ensino privado) apresentavam maior envolvimento nas aulas, um universo cultural mais vasto, maior inteligência emocional, maior capacidade de regulação de comportamentos e, aparentemente, melhores capacidades intelectuais, face aos discentes do 6.º ano. Em contraste, os alunos do 6.º ano, mais velhos e, como tal, com um percurso escolar mais longo, eram mais hábeis e independentes na resolução de situações do quotidiano, mas menos competentes em termos académicos e com mais dificuldades em regular comportamentos. Consideramos que estas diferentes experiências e vivências, que caracterizam cada um dos grupos, resultado do diagnóstico por nós elaborado, se relacionam, em grande parte, com a pertença a diferentes contextos socioculturais que habitualmente diferenciam os alunos que frequentam o ensino público dos que frequentam o privado. Sendo verdade, permitem

também equacionar a existência de diferentes influências do contexto escolar e familiar nas competências prévias que os alunos trazem para a sala de aula.

De acordo com Garcia et al. (2014), adquirem relevância na formação dos estudantes os contextos socioculturais de pertença e, também, a própria infraestrutura escolar, quando integrada de forma coerente com as instalações físicas, os equipamentos, os serviços, as iniciativas educativas, os projetos pedagógicos e as interações humanas que constituem o ambiente educativo. Acresce que a efetividade desta infraestrutura, por sua vez, depende do compromisso e da intencionalidade do corpo docente e pedagógico em se apropriar dos espaços e recursos disponíveis, assim como, em promover iniciativas e projetos que potencializem o desenvolvimento pedagógico dentro dos contextos educativos formais.

Curiosamente, apesar das diferentes condições de partida verificadas em cada contexto, a fragilidade identificada nos alunos no que diz respeito à interpretação e compreensão demonstrava ser transversal. Esta constatação conduziu à definição de um objetivo comum: conduzir os discentes no *Desenvolvimento de capacidades de interpretação e compreensão de documentos diversos*.

Ler é decodificar e compreender. A decodificação do que se lê deve, por um lado, estar estabilizada no 1.º ciclo e, por outro, o “aprender a ler para extrair informação deve continuar a ser objeto de ensino nos ciclos subsequentes” (Sousa, 2015). Esta valência exige, assim, um trabalho contínuo e estruturado que implique a análise interpretativa de documentos em diversos suportes (texto, imagem, vídeos, etc.). Para Sousa (2015), o desafio enfrentado recorrentemente pelos alunos e professores persiste em ter a capacidade de ler e de extrair informação de forma eficaz. Necessidade ampliada com o acesso à internet, exigindo do leitor a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes textos, encontrando os nexos existentes, para, a partir disso, construir um esquema integrado da informação recolhida.

Foi esta premissa que orientou as aulas lecionadas. Tanto no 4.º ano como no 6.º ano, a prioridade das atividades implementadas em Português recaiu sobre a exploração de uma obra literária, “O Príncipezinho” e “O Ulisses”, respetivamente, com a intenção

de permitir a análise e compreensão de obras literárias integrais, promovendo uma conexão emocional e intelectual com os textos (Balça, 2023). Segundo a proposta de Duke e Pearson (2021), apoiados por evidências científicas, deviam ser implementadas seis estratégias para ajudar os alunos a desenvolver as competências em questão: (i) previsão/conhecimentos prévios; (ii) pensar em voz alta; (iii) estrutura do texto; (iv) representações visuais; (v) resumo e; (vi) formulação de perguntas. No geral, foi privilegiada esta orientação no decorrer da intervenção pedagógico-didática. Assim, foram implementados momentos de ativação de ideias iniciais (*prediction/prior knowledge*), no sentido de prever o conteúdo que seria abordado em cada livro ou capítulo, foi analisada a capa ou o título da seção ou ainda, por exemplo, foi explorada uma imagem alusiva à obra. Este processo necessita, contudo, ser conjugado com outros, pois “good readers do not read a book and only make predictions. Rather, good readers use multiple strategies constantly” (Duke & Pearson, 2021). Seguindo esta linha, os alunos foram frequentemente convidados a expor oralmente as interpretações e questões que surgiam à medida que era feita a leitura em grande grupo (*think-aloud e questions/questioning*). Foram valorizados na aprendizagem momentos de interação social, nos quais o professor, atuando como mediador, viabiliza a exposição e debate dos pontos de vista relacionados com as obras literárias (Balça, 2023). O docente, deste modo, orienta a tarefa, questionando os discentes ativamente. Por meio desta dinâmica, os alunos tendem a progredir na compreensão e na interpretação global de textos, uma vez que a intersubjetividade da aula encaminha a subjetividade das crianças rumo a interpretações mais realistas e aproximadas ao conteúdo. A nível da estrutura do texto (*text structure*), eram apresentados textos com diversas organizações e finalidades (narrativos, expositivos, etc.), para que os estudantes se fossem apropriando das diferentes estruturas textuais. Por sua vez, as representações visuais (*visual representations*), exploraram-se através da elaboração de bandas desenhadas, referentes às situações vivenciadas nas obras, onde se tornou possível constatar se os alunos compreenderam o tema retratado, capítulo após capítulo, com recurso ao desenho invés de palavras. Para a comunicação por via da escrita, os resumos e recontos pedidos aos discentes (*summarization*) contribuíram para o alinhamento de ideias e da compreensão da sucessão de acontecimentos.

Apesar da abordagem pedagógica empregue em ambos os ciclos apresentar diversos aspetos semelhantes, verificou-se que os alunos do 4.º ano aderiam às tarefas com um maior interesse e empenho, desafiando-nos a elevar a criatividade e os níveis de exigência nas estratégias e atividades implementadas, assim como nos recursos didáticos construídos. A constatação da adesão e dedicação dos alunos na resolução das tarefas, levou-nos a priorizar a planificação e implementação de tarefas cada vez mais complexas e desafiantes, com o objetivo de continuar a desenvolver as suas competências. Para tal, foi necessária uma reflexão recorrente na planificação de atividades inovadoras, com uma exigência adequada ao contexto, que potenciassessem e mantivessem a motivação dos alunos, algo que se revelou um grande desafio, enquanto orientadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Já os discentes do 6.º ano, no geral, apresentavam uma maior resistência à realização das atividades propostas, assim como manifestavam pouco esforço em concretizar respostas mais completas às fichas de interpretação. Acredita-se que a desmotivação por parte dos alunos em relação à escola era um fator que condicionava o seu sucesso e, ao mesmo tempo, tornava-se uma limitação para o desenvolvimento de competências, neste caso em particular, de interpretação e compreensão de documentos. Para responder a este desafio, procurou-se envolver os discentes em sala de aula, atribuindo-lhes maior protagonismo, uma voz mais ativa na construção do seu conhecimento, desenhando atividades mais motivadoras, contextualizadas no currículo e na sua realidade, mediando e auxiliando a resolução com sugestões de resposta modelo.

Ainda que tendo vivenciado desafios diferentes, podemos afirmar que o sucesso dos tópicos precedentes é corroborado com os resultados obtidos em ambos os PI, tendo em consideração a evolução sequencial das tarefas neste objetivo. Não obstante, cremos que o período de intervenção é deveras reduzido para comprovar, de forma consistente, a eficácia da prática implementada. Apenas por meio de uma rotina bem estabelecida, sustentada em atividades motivadoras, com bastante treino e empenho, será viável enfrentar este problema de natureza multidimensional, cujos impactos se estendem pelas variadas áreas curriculares (ex: interpretação de problemas matemáticos e de textos científicos). Ainda assim, este tempo permitiu compreender as dificuldades sentidas pelas

crianças e pensar/refletir em propostas para as colmatar, dentro das capacidades e limitações de cada grupo.

2. a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

5. CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA

| ' ' | | ' ' |

O estudo em questão foi implementado no decorrer do período de intervenção pedagógica didática, contextualizado no estágio curricular de PES II, realizado com duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). O principal objetivo que o orienta consiste em explorar as potencialidades na mobilização de Questões Sociais Relevantes (QSR) do presente para compreender o passado, visando o desenvolvimento da consciência e da imaginação histórica dos alunos. A problemática de investigação surge, por conseguinte, das características comuns às turmas envolvidas (**Tabela 7** do presente documento), com destaque para as fragilidades observadas no que se refere às capacidades que importa mobilizar para as aprendizagens em HGP.

A definição do objeto de estudo – *QSR do presente para compreender o passado e desenvolver a consciência e a imaginação histórica* – emerge da necessidade de desconstruir a abordagem pedagógica frequentemente empregue no ensino e aprendizagem desta área curricular e que nos foi dada a observar com as turmas em questão. A proposta encontra também sustentação num conjunto de autores como os quais temos contactado, que mobilizamos para o quadro teórico deste estudo, e que no têm aberto caminho para a identificação e reflexão sobre as potencialidades das situações de aprendizagem que desafiam os alunos a partilhar as suas opiniões, instigando-os a contruir um olhar crítico sobre o seu presente, como propósito de se colocarem no lugar do outro e perspetivarem o seu futuro, enquanto participantes de uma sociedade democrática.

Os momentos de observação direta na sala de aula, que antecederam a prática, colocaram-nos perante uma figura de professor com a qual não nos identificávamos e um grupo de alunos que estava longe de se apropriar da disciplina e das propostas de trabalho: um método de ensino e aprendizagem fundamentado num ensino expositivo, centrado na figura do professor, que assumia a responsabilidade pela transmissão de conhecimentos e informações aos alunos. Desta observação ficou evidente a pouca motivação dos discentes perante a disciplina, associada à generalizada falta de empatia e de respeito para com o próximo, revelaram-se a oportunidade para equacionarmos alternativas que

mobilizassem estes alunos para a sala de aula, em primeiro lugar, e, para a aprendizagem da HGP em segundo. Um desafio difícil, mas que acreditamos ser possível!

Cruzando a nossa perspectiva sobre o que é o ensino da História e da Geografia, construída no nosso percurso acadêmico e nas leituras dos autores de referência, com a convicção de que era possível fazer diferente e provocar mudanças na atitude destes alunos, avançamos, então, ouvindo os principais autores, para o planejamento de um processo de ensino e aprendizagem das aulas de HGP a partir da exploração de situações do presente. A proposta, objeto da presente investigação, induz à promoção do pensamento crítico e o envolvimento e participação dos estudantes na sua aprendizagem, permitindo-lhes construir uma outra forma de ser e estar na sala de aula e na disciplina, através de momentos de aprendizagem conjunta, com recurso à reflexão e ao questionamento, pilares na construção de aprendizagens mais significativas.

Em conformidade com as orientações definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2016), enfatiza-se a promoção de princípios de base humanista, assim como da construção de conhecimento mobilizando ferramentas inovadoras. Nesta linha, é crucial reformular as estratégias de ação em prol da modernização do ensino, adaptando-o a “novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (Martins et al., 2016, p. 13). Assumimos que é igualmente imprescindível que a escola prepare os alunos para que se desenvolvam civicamente, capacitando-os para a participação na construção de uma sociedade mais justa, ao mesmo tempo que se apropriam do saber científico, ancorado na demanda de tomada de decisões fundamentadas para a intervenção no mundo que os rodeia (Hortas, 2023; Pagés, 2019; Santisteban, 2019). Para tal, salienta-se o pré-requisito de dotar os discentes de pensamento crítico – área de competência estipulada no *PASEO* (Martins et al., 2016). Em consonância, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) pressupõe que a formação cívica das crianças e jovens deve assentar na interiorização de um conjunto de direitos e deveres, para que, no futuro, se tornem adultos com uma conduta cívica orientada para a igualdade nas relações interpessoais, para aceitação da diferença, pelo respeito pelos Direitos Humanos e pela valorização de princípios basilares

de uma sociedade democrática (Governo de Portugal, 2017). E, apesar de no 2.º ciclo ser instituída uma área curricular dedicada a este domínio, a “escola no seu todo deve assentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania, de forma a criar um clima aberto e livre para a discussão ativa” (Governo de Portugal, 2017, p. 10).

Fundamentando o tema de estudo nos aspetos supracitados, alinhado com a curiosidade pessoal em explorar esta metodologia ativa de construção do conhecimento em HGP, focada no aluno como principal protagonista, participando na construção do seu conhecimento, definimos a seguinte problemática: *A compreensão do passado a partir de Questões Sociais Relevantes do presente contribui para o desenvolvimento da consciência e da imaginação histórica.*

Assume-se, portanto, a perspetiva de que o recurso a QSR do presente, com o intuito de compreender o passado, poderá conduzir os alunos no desenvolvimento da consciência histórica, assim como, da imaginação histórica. Neste âmbito, para a concretização da resposta a esta problemática, delinearão-se três objetivos:

1. Refletir sobre o recurso às QSR do presente como estratégia para compreender o passado.
2. Compreender de que modo os alunos mobilizam os conhecimentos do presente para analisarem o passado e para desenvolverem a consciência histórica.
3. Analisar os contributos do estudo do passado a partir de situações do presente para a formação da imaginação histórica.

Em síntese, procura-se analisar de forma crítica e fundamentada, à luz das referências teóricas mobilizadas, a relevância da concretização da problemática em questão, quer no desenvolvimento de competências histórico geográficas e de cidadania nos discentes, quer na construção da consciência e da imaginação histórica, a partir da exploração de temas de HGP no 2.º ciclo.

6. DAS QUESTÕES SOCIAIS
RELEVANTES DO PRESENTE
PARA A CONSTRUÇÃO DA
CONSCIÊNCIA E DA
IMAGINAÇÃO HISTÓRICA

| ' ' | ' ' |

Nesta secção da investigação, apresenta-se o quadro teórico, que sustenta o estudo que nos propomos desenvolver, sendo este estruturado a partir de dois enfoques. Num primeiro momento, averigua-se o que se entende por consciência e imaginação histórica, explorando-se os seus contributos no contexto educativo. De seguida, reflete-se sobre a intencionalidade pedagógica subjacente à compreensão do passado a partir do presente, assim como, na perspetivação do futuro, procurando entender de que forma o recurso a questões sociais relevantes do presente pode constituir-se como uma estratégia para compreender o passado e aprofundar as dimensões da consciência e da imaginação histórica.

6.1. Sobre a consciência e a imaginação histórica: conceitos do pensamento histórico

No sentido de compreender os conceitos de consciência e imaginação histórica, importa olhar criticamente para o modo como a disciplina de HGP é lecionada nos dias de hoje para, futuramente, verificar que História devia ser realmente ensinada em sala de aula. É verdade que, com as mudanças no sistema político, ocorreram ao longo dos anos transformações ou, então, foram inseridos novos documentos orientadores das aprendizagens. No entanto, segundo Dias (2019), estas alterações não abrangem a profunda necessidade de reformulação dos conteúdos diante da urgência de adaptação dos mesmos face aos contextos de ensino do século XXI. Para Pagès (2007, citado por Dias, 2019), a abordagem existente nesta área do saber, apresenta diversas fragilidades, uma vez que se mantém uma visão nacionalista da História, tal como do “herói nacional”, negligenciando a consideração de minorias na memória histórica, como por exemplo, pessoas de diferentes etnias, grupos religiosos, bem como as mulheres. Ademais, os programas propostos apresentam falhas no que toca a não favorecerem aprendizagens significativas, na medida em que, por serem excessivamente extensos, impulsionam a memorização dos conteúdos e a falta de conexão com os problemas do presente:

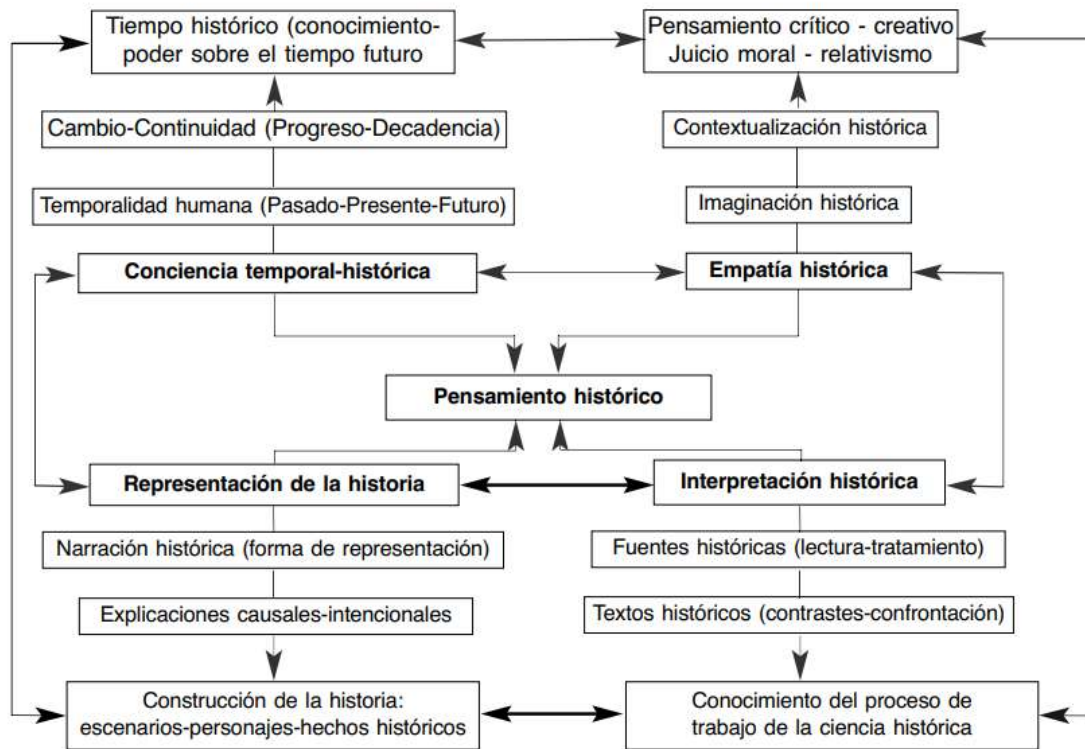
Una enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia no debería poner tanto énfasis en los territorios, en las etapas o periodos históricos, en los hechos o en los conceptos, ni siquiera en los personajes o en los cuasi-personajes sino fundamentalmente

en las personas, en sus vidas y sus acciones, en sus formas de organizar la convivencia, en las relaciones entre ellas y entre sus pueblos y sus culturas, en sus problemas, en sus ideas y en sus sueños. Y debería hacerlo recurriendo al pasado, al presente y al futuro, procurando que quienes aprendan desarrollen su conciencia histórica y su conciencia como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Nadie debería renunciar a sus orígenes ni a su pasado, sino que debería concienciarse que son el presente y el futuro los que rigen y regirán sus vidas y las de las comunidades de las que formen parte. (Pagès, 2019a, p. 12)

Nesta perspectiva, é importante debruçarmo-nos sobre a disciplina de HGP, perspetivando um ensino que capacite os alunos a olharem para a sua realidade e interpretarem 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” (Hortas & Dias, 2017, p. 285). No processo de ensino e aprendizagem importa desenvolver diversas capacidades que conduzam os discentes a utilizar o conhecimento construído no seu contexto pessoal, social e cultural (Bel, 2017). Assim, emerge a demanda de munir os alunos com ferramentas de análise, de compreensão e de interpretação, que lhes estimulem o pensamento histórico, uma das finalidades mais importantes no processo de ensino e aprendizagem da didática da História (Santisteban, 2010).

De acordo com Santisteban (2010), o pensamento histórico encontra-se estruturado para a construção do conhecimento associado à formação de competências. Esta proposta distancia-se da memorização dos conteúdos, aproximando-se de uma aprendizagem mais holística, no sentido em que a narração da História integra as mudanças sociais e as fontes de informação num eixo temporal contínuo, que alberga o passado e o presente, perspetivando o futuro. Defende-se, deste modo, que a História é uma ciência social utilizada para interpretar o mundo atual e que deve ser construída em função das pessoas e da democracia. Segundo Santisteban et al. (2010), para pensar historicamente, devem assegurar-se quatro tipologias de conceitos, nomeadamente, a: (i) consciência histórica; (ii) representação histórica (iii) imaginação histórica e; (iv) interpretação histórica. A **Figura 1** esquematiza o mapa dos conceitos que, segundo o autor, integram o pensamento histórico e as premissas a estes subjacentes.

Figura 1. Mapa Conceptual da Formação do Pensamento Histórico



Nota. Santisteban et al. (2010, p. 117).

Com base na análise do conteúdo do esquema da figura anterior, para pensar historicamente, é necessária a articulação dos quatro conjuntos conceituais que fundamentam o pensamento histórico e que remetem para competências históricas, que partilham múltiplos elementos em comum. Nesta linha, em conformidade com o mapa conceitual, o pensamento histórico implica o desenvolvimento da consciência da temporalidade dos acontecimentos (*consciência histórica*), associada à experiência temporal humana – passado, presente e futuro – com o intuito de aprimorar a habilidade de pensar no tempo para construir conhecimento, através da observação de eventos e do estabelecimento de relações de mudança ou de continuidade entre eles. Este convoca também a *imaginação histórica* para contextualizar e interpretar fenômenos de um ponto de vista crítico e criativo, contribuindo para o desenvolvimento da empatia histórica. De seguida, o mesmo exige a capacidade de representar historicamente (*representação histórica*), sobretudo por meio da narrativa, ou seja, explicitar as causas e as

intencionalidades decorrentes das situações que constituem a História. Por fim, recorre à *interpretação histórica* para a análise e compreensão de fontes e textos, em linha com o processo de construção de conhecimento da ciência histórica (Dias, 2019).

Para o presente estudo, importa aferir pormenorizadamente as dimensões da consciência histórica e da imaginação histórica, uma vez que são estas que representam o enfoque da problemática que o orienta.

A primeira – *consciência histórica ou temporal-histórica* – pressupõe uma consciência da temporalidade, visualizando o tempo de forma multi-escalar, com o objetivo de estabelecer conexões de semelhança ou de divergência entre as suas diferentes dimensões. Solé (2009, citado por Dias, 2019) defende que o tempo é uma construção do homem que busca organização e procura situar-se no mundo e a viver em sociedade. Este conceito centra-se em dois aspetos fundamentais: (i) a cronologia e a ordenação de acontecimentos e; (ii) a compreensão da sociedade enquanto um processo de mudança (Dias, 2019).

Em conformidade com Rüsen (2007), citado por Santisteban et al. (2010), a consciência histórica passa por interpretar o passado para compreender o presente e antecipar o futuro, concebendo as suas diferenças enquanto épocas distintas, examinando as mudanças e continuidades na sociedade e nas relações humanas, tal como, as motivações a elas associadas. Para Pagès (2019b), as principais contribuições que provêm da análise do passado são aquelas que nos preparam para o futuro e para intervirmos na sua construção. Por sua vez, também são aquelas que nos advertem para as possíveis consequências do desconhecimento do que aconteceu noutras épocas ou que oferecem exemplos de problemas atuais (presente) que já se manifestaram no passado. Assim,

La conciencia histórica nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que desearíamos que fuesen. La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido. (Santisteban, 2010, p. 41)

De acordo com esta perspectiva, estudar História deve preparar-nos para aceitar que não existe apenas uma forma de olhar para uma realidade ou apenas uma direção a seguir no futuro: “La historia, si se usa con cuidado, puede presentarnos algunas alternativas, ayudarnos a formular las preguntas que necesitamos hacernos en el presente, y advertirnos de lo que puede fallar” (MacMillan, 2010, citado por Pagès, 2019b). Deste modo, as ciências sociais e o seu ensino devem instigar-nos a construir um futuro aliado à intervenção social, no sentido em que, a temporalidade histórica, também deve tomar em consideração o papel do futuro como uma variável a ser explorada (Santisteban, 2010). Para alcançarmos esse propósito, é impossível pensarmos segundo uma lógica individualista, considerando que, de acordo com Pagès (2019b), o ideal seria refletir a mudança da realidade visando o bem-estar dos cidadãos, apoiando-se na defesa dos direitos humanos e da justiça social, em virtude de uma formação democrática e da cidadania (Santisteban, 2010). De maneira compatível, a ENEC (Governo de Portugal, 2017) pressupõe como ponto de partida o facto de que nas escolas devem ser implementadas práticas nas quais os alunos sejam preparados para uma convivência plural e democrática. Assim, a consciência histórica revela-se crucial para a educação da cidadania (Santisteban et al., 2010) e, segundo Muñoz (2010), a educação escolar deve sustentar-se principalmente na formação de cidadãos.

Com base nesta linha de pensamento, desencadeia-se a análise do conceito de imaginação histórica, atendendo ao facto de que os domínios evidenciados se complementam.

Segundo Bel (2017), os alunos para desenvolverem o conhecimento histórico devem utilizar estratégias que os aproximem dos processos empregues pelos historiadores na construção da ciência social. A imaginação histórica corresponde a um desses procedimentos. Esta visa suprimir a falta de algumas informações em fontes históricas, tendo o historiador de construir a narração histórica apelando às suas capacidades de realizar interpretações e inferências aliadas ao seu conhecimento social e às suas competências de pensamento criativo (Prost, 2001, citado por Bel, 2017). Ademais, a História enquanto disciplina “aborda un objeto de estudio que al no poder ser percibido

empíricamente por los sentidos debe ser concebido o figurado mentalmente, es decir, imaginado” (Bel, 2022).

Á luz de Levesque (2008, citado por Santisteban et al., 2010), a sociedade no passado usufruía de experiências de vida diferentes das atuais, visto que se regia sobre um conjunto de normas e crenças sociais distintas da nossa realidade. Por isso, para conhecermos e compreendermos essas realidades, revela-se importante a mobilização da *imaginação histórica*, que aborda o imaginário dessas situações, mediante uma história verídica, numa ótica empática, tornando-nos capazes de contextualizar a história. Além disso, devemos ser conscientes que os juízos morais sobre as ações do passado partem da contemporaneidade e do nosso contexto, tanto pessoal como social e cultural. Acresce que, como menciona Santisteban (2010), a imaginação deve estar vocacionada para o pensamento criativo e crítico, dado que, com recurso a estas competências, é possível criar cenários que se poderão aproximar da realidade dos acontecimentos e procedimentos históricos. A empatia face à dinâmica social e aos eventos, surge articulada com o pensamento criativo e crítico, no âmbito de idealizar como seria ou de compreender as atitudes/motivações passadas, que atualmente não correspondem ao expectável, transpondo-nos nos fenómenos ocorridos e colocando-nos no lugar do outro. Acrescenta-se que:

One way to appreciate the significance of an historical event is to textualize the past and consider what was perceived as important to those who lived then, irrespective of whether their judgments about the importance of the event were subsequently shown to be justified. (Levesque, 2008, p. 46)

De forma a desenvolver o pensamento histórico é essencial valorizar a importância da imaginação e da fantasia, assim como, do desenvolvimento emocional (Bel, 2018). As emoções para Castellví et al. (2019), são recorrentemente a base para a criação de juízos de valor sobre o que se observa no passado. Assim, os sentimentos influenciam-nos na forma de decidir e atuar. Por sua vez, os juízos morais desempenham um papel central no ensino da História nas escolas, dado que a sua exploração poderá resultar numa preparação para a vida democrática (Santisteban, 2010). Através deles

conseguimos olhar para a história criticamente mediante o nosso posicionamento e pensamento relativamente aos acontecimentos, associado às nossas crenças, visto que na construção histórica não existem neutralidades nem imparcialidades (Dias, 2019). Este facto relaciona-se diretamente com o desenvolvimento do pensamento crítico, na medida em que os sentimentos potenciam o pensamento racional ao conferirem significados e valores aos acontecimentos, contribuindo para a capacidade de avaliar, planear e decidir (Morgado, 2012, citado por Castellví et al., 2019). Para Martineau (2002, citado por Santisteban et al., 2010) o ensino da história “ha de ser un instrumento para formar el pensamiento crítico y creativo. Crítico, para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales”. Concluindo:

El pensamiento creativo histórico abarca desde la imaginación histórica, hasta la empatía, la contextualización y la competencia para pensar alternativas al pasado, al presente y al futuro. Se convierte así en un instrumento esencial de la educación democrática, ya que la consideración del pasado como una posibilidad que fue, nos permite pensar en el futuro como diversas posibilidades que podrían ser. Y en este pensar en el futuro se interrelacionan la creatividad histórica con la conciencia histórico-temporal. (Santisteban, 2010, p. 49)

No que concerne à presente linha de pensamento, é recomendável trabalhar com os alunos mobilizando as competências supramencionadas, tal como as dimensões da consciência e da imaginação histórica, uma vez que estes podem continuar a imaginar um presente mais justo e um futuro melhor, sem esquecer o que de pior poderá acontecer, por observarem as consequências no passado (Casadellà et al., 2022).

6.2. Sobre o lugar das questões sociais relevantes do presente no desenvolvimento da consciência e da imaginação histórica

Conforme Santisteban et al. (2010), todas as doutrinas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem referem a necessidade de instigar nos alunos interesse e motivação perante o que é ensinado. Para tal, configura-se crucial investigar

metodologias que impulsionem estes aspetos, interligados à construção de aprendizagens mais significativas.

Nesta linha e, considerando a secção anterior da presente fundamentação teórica, Dias (2019) concebe que o ensino da História deve ser orientado “no sentido de desenvolver competências que emergem do processo de construção do conhecimento histórico”. Além desse fator, as metodologias aplicadas em sala de aula devem favorecer o aluno e a sua participação na formação de conhecimento. Assim, cabe ao docente assumir os conteúdos e a forma como estes serão abordados, adaptando-os às necessidades e ao contexto dos discentes, bem como, estabelecer momentos de partilha em grande grupo (Dias, 2019).

Segundo o mesmo autor, ensinar HGP implica a integração de três dimensões fundamentais, tais como: Problematização, Totalidade e Interdisciplinaridade. A partir destas será possível a construção do conhecimento e a estimulação do pensamento crítico, visando a intervenção social enquanto cidadãos ativos. A primeira – *problematização* – corresponde à capacidade de interpretar a realidade atual, mediante uma leitura ancorada a uma consciência que analisa a temporalidade, discernindo possíveis continuidades e rupturas provenientes do passado que poderão explicitar fenómenos atuais (*consciência histórica/temporal-histórica*). “Trata-se de desenvolver a arte de interrogar a realidade, a arte de pôr problemas” (Dias, 2019, p. 96) com o intuito de compreender o presente com recurso ao passado. A dimensão seguinte – *totalidade* – pretende que se analise a realidade social de um ponto de vista global, no espaço e no tempo. Esta exploração deve integrar a influência dos contextos perante a sociedade e os fenómenos (Dias, 2019), podendo associar-se à *imaginação histórica* pela utilização do pensamento criativo e da empatia, no sentido de recriar a estrutura social ao longo das épocas. Por fim, a terceira – *interdisciplinaridade* – na virtude em que HGP poderá ser articulada com outras áreas do saber (Dias, 2019).

Propõe-se, então, que no processo de ensino, a aprendizagem seja potenciada e centrada na problematização da realidade social, isto é, na capacitação dos estudantes para encararem o mundo e a sociedade atual, interrogando o presente, procurando respostas no passado que lhes proporcionem a construção de um futuro (Dias, 2016). Este exercício implica incentivar o pensamento histórico, uma vez que mobiliza as dimensões

supracitadas da consciência e da imaginação histórica, integrando noções de democracia e de cidadania, pois existe “una estrecha relación entre la historia escolar y la promoción de un ideal de ciudadanía. La enseñanza de la historia es considerada una asignatura fundamental para crear una identidad y fomentar valores de alteridad y convivencia democrática.” (Díaz-Zúñiga et al., 2025, p. 1).

Neste sentido, Santisteban (2019) refere que uma das metodologias que pode ser explorada para o ensino da História e que contemple os aspetos mencionados é o trabalho a partir de *Problemas Sociais Relevantes/Questões Sociais Relevantes* (QSR). Esta abordagem conduz na problematização das temáticas e dos conteúdos curriculares, em virtude de promover discussões alusivas aos conceitos e acontecimentos que se podem relacionar com o passado e com o presente, com o intuito de formar valores democráticos em sala de aula. Nesse âmbito, a aprendizagem deve partir de um problema que nos indique a direção a seguir, com um objetivo final que requer a mobilização de competências para levar a cabo uma possível resolução (Vecchi e Carmona Magnaldi, 2002, citados por Santisteban, 2019).

Para Levesque (2008), as questões que conduzem o trabalho supõem a procura de um significado na história passada (“What is important in the past?”), constatando as continuidades e as mudanças (“What changed and what remained the same?”), aplicando juízos de valor (“Did things change for better or worse?”), para, de seguida, procurar evidências (“How do we make sense of the raw materials of the past?”) e, finalmente, mobilizar a empatia histórica (“How can we understand predecessors who had different moral frameworks?”). Claro que, estes procedimentos, implicam reconhecer que a interpretação do passado assenta inevitavelmente numa perspetiva subjetiva, influenciada pelo contexto, enquadramento e referências do observador (Levesque, 2008).

Esta proposta de ensino poderá envolver mais os alunos na aprendizagem, uma vez que estimula o interesse em encontrar alternativas para as QRS que se colocam, fomentando atitudes participativas e um compromisso social, numa perspetiva de mudança e construção de um futuro democrático.

Los problemas sociales relevantes permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces, cuando el alumnado piensa que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su vida cotidiana. (Santisteban, 2019, p. 63)

Operando de acordo com esta metodologia, os alunos são convidados a serem protagonistas da sociedade, da história e da relação entre o seu passado e o seu presente, demonstrando que a sua voz tem poder na construção de hipóteses para a solução dos problemas reais e para a construção do seu futuro (Santisteban, 2019). Deste modo, o professor adota uma postura de mediador e facilitador do pensamento crítico e do debate de ideias em liberdade, para que as QSR no ensino da HGP funcionem como ferramenta para a mudança social. Alicerçada a este plano de ação, encontra-se a educação crítica que desenvolve competências sociais e de convivência em cidadania (Alegre, 2023) que, desejavelmente, é uma das finalidades do ensino das ciências sociais (Pagès, 2019).

Neste enquadramento, assume-se de particular importância compreender como é que a mobilização das QRS, enquanto estratégia orientadora das aprendizagens, contribui para o desenvolvimento da consciência e da imaginação histórica.

Para as crianças, a perceção do tempo é contemplada de acordo com a sua fase evolutiva (Arenal et al., 2010). É previsto que na idade correspondente ao 2.º ciclo se tornem capazes de realizar observações diretas e analíticas, de forma a criar uma sequência cronológica de acontecimentos, verificando a interligação entre eles, o que os habilita a observarem o presente e encontrarem no passado semelhanças e divergências. Esta estratégia alinhada ao desenvolvimento da *consciência histórica*, reflete-se nas diretrizes definidas para um ensino com recurso a QSR a nível da temporalidade quando se desafiam os alunos a analisarem questões do presente face aos acontecimentos do passado. Esta conexão entre o passado e o presente permite-nos, por exemplo, argumentar sobre os problemas e valores sociais, observando a sua evolução no decorrer do tempo (Santisteban, 2019). Esta ação implica a ativação da *imaginação histórica*, por recorrermos à empatia, ao pensamento crítico e criativo com o propósito de nos contextualizarmos na História e reconhecermos as razões subjacentes aos fenómenos. As

competências de empatia, pensamento crítico e criativo possibilitam que o aluno seja capaz de “emitir juízos razonados, para que imagine alternativas a la sociedad en que vivimos y, en definitiva, para que no sólo adquiera saber sobre el pasado e el presente, sino que también sea capaz de aplicarlo a su porvenir” (Santisteban & Pagès, 2019).

Um dos documentos orientadores das aprendizagens, PASEO (Martins et al., 2016), corrobora com esta abordagem ao ensino e aprendizagem, na medida em que perspetiva que os discentes, no decurso da sua escolaridade obrigatória, desenvolvam as competências que se encontram destacadas na **Tabela 17**.

Tabela 17. *Competências relacionadas com o ensino das QSR no PASEO*

Áreas de competências	Competências
Pensamento crítico e criativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; 2. Prever e avaliar o impacto das duas decisões; 3. Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com os outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem
Relacionamento interpessoal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade

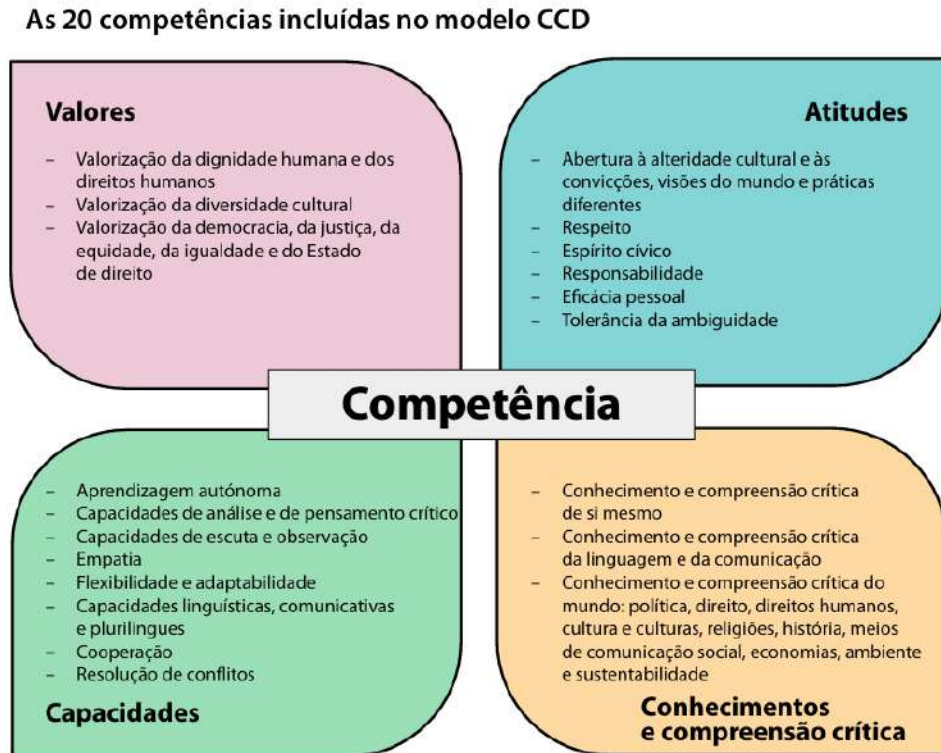
Fonte: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2016

No que diz respeito a estas competências, além de estarem relacionadas e decorrerem da construção do pensamento histórico (consciência e imaginação histórica),

também se associam com o desenvolvimento do pensamento social decorrente da abordagem de QSR (Santisteban & Pagès, 2019). Yuste et al. (2017) afirmam que o desenvolvimento da empatia se encontra intrinsecamente relacionado à capacidade dos alunos pensarem criticamente, condição essencial para uma participação ativa e consciente na sociedade. Tal implica a valorização e reconhecimento das perspectivas do outro, elemento indispensável quando se vive em democracia e quando se exploram questões relevantes para a sociedade (Yuste et al., 2017).

Desta perspectiva emerge a necessidade do processo de ensino e aprendizagem se alicerçar em práticas democráticas em sala de aula, promotoras do desenvolvimento de competências de cidadania. Para esse efeito, tomamos como referência o quadro de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD), tal como se apresenta na **Figura 2** (Conselho da Europa, 2016).

Figura 2. *Competências para uma Cultura da Democracia*



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

Tendo como pano de fundo as CCD definidas pelo Conselho da Europa (2016) e a reflexão até aqui temos vindo a desenvolver, estamos em condições de corroborar que ensinar HGP a partir de QSR favorece o desenvolvimento da valorização da dignidade humana e dos direitos humanos, tal como da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito. Ao potenciar capacidades de análise e de pensamento crítico, de escuta e de observação, de empatia e de resolução de conflitos, ensinar História e Geografia, a partir de QSR, abre caminhos para que os alunos desenvolvam atitudes de abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes de respeito e de espírito cívico. Neste percurso, os alunos são ainda convocados ao conhecimento e compreensão crítica de si mesmos e do mundo que os rodeia, desenvolvendo competências para a análise do passado e do presente, ao mesmo tempo que se preparam para o futuro e para intervir na sua construção (Pagès, 2019b).

Em síntese, as competências mobilizadas num processo de ensino e aprendizagem a partir de QSR correspondem em grande parte às competências fundamentais para a formação do pensamento histórico, em particular no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência e da imaginação histórica. Logo, estamos convictos que recorrer a esta metodologia, enquanto linha de ação para o ensino e aprendizagem em HGP contribuirá para a compreensão do passado partindo do presente, numa ótica empática e crítica, com base nos valores do presente e perspetivando um futuro democrático.

7. PERCURSO METODOLÓGICO

| | ' ' | | ' ' |

Posteriormente ao enquadramento teórico que orienta o estudo, o capítulo seguinte apresenta a metodologia aplicada à investigação. Articulam-se, assim, os objetivos associados à problemática com os métodos e instrumentos de recolha, tal como com as técnicas de análise utilizadas e os princípios éticos respeitados.

7.1. Métodos e técnicas de recolha de informação

O grupo de participantes no estudo integrava duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, compondo um total de 39 alunos (17 do sexo feminino e 22 do sexo masculino). No entanto, no decorrer da prática, a ausência dos discentes nos momentos de recolha de informação resultou num número inferior de participantes, variável de acordo com o instrumento analisado.

Com vista à concretização do percurso investigativo, delineou-se um referencial metodológico que estruturasse a ação em função dos objetivos de investigação, anteriormente mencionados. Assim, o atual estudo apresenta uma abordagem fundamentalmente de natureza qualitativa, ainda que, pontualmente, se recorra a alguns dados de natureza quantitativa. Para Ravitch e Carl (2016), a metodologia qualitativa é orientada para a compreensão das formas pelas quais os indivíduos veem, interpretam, interagem e experienciam o mundo, atribuindo significados.

O presente estudo, assume metodologicamente algumas etapas da investigação-ação. Uma metodologia que privilegia a melhoria contínua da prática profissional, partindo da análise de situações concretas vividas no terreno (Coutinho, 2011). Trata-se de uma metodologia que propõe uma intervenção direta sobre o objeto de estudo, articulando ação e reflexão crítica. A sua natureza cíclica, decorre das fases que a estruturam: planificação, ação, observação e reflexão, permitindo uma progressiva compreensão dos fenómenos educativos, enquanto promove mudanças intencionais e fundamentadas nas práticas.

No que concerne à investigação interligada à problemática que a sustenta, procura-se refletir a respeito da linha de ação perspectivada nas planificações da área curricular de HGP (estratégias, atividades, objetivos específicos, conteúdos e conceitos), para compreender de que modo favoreceram o recurso às QSR do presente como estratégia para compreender o passado. Na sequência, procede-se à análise das respostas obtidas nos questionários aplicados aos inquiridos no estudo, com o objetivo de compreender de que modo os alunos mobilizam os conhecimentos do presente para analisarem o passado, assim como, analisar os contributos do estudo do passado, a partir de situações do presente, para a formação da consciência e da imaginação histórica.

A técnica priorizada na análise dos diferentes dados é análise de conteúdo, que permite, para além da compreensão dos conteúdos e da identificação de elementos presentes nas mensagens escritas, por meio da sua classificação e organização por categorias (e subcategorias), o avanço em direção à captação do sentido global e de levantamento de hipóteses à custa de inferências interpretativas sustentadas pelos quadros teóricos de referência para a investigação, que surgem do próprio contexto em que os dados se inserem (Amado et al., 2014).

Na tabela seguinte (**Tabela 18**), são apresentados os objetivos gerais associados aos métodos de recolha de informação, os instrumentos e as técnicas de análise destinados a cada um.

Tabela 18. *Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação*

Objetivos Gerais	Métodos de recolha de informação	Instrumentos de recolha	Técnicas de análise
<p>OG 1</p> <p>Refletir sobre o recurso às QSR do presente como estratégia para compreender o passado.</p>	Análise documental das planificações das aulas de HGP, de modo a explicar a relação entre o uso de QSR do presente e a construção de conhecimento sobre o passado	Planificações das aulas de HGP com recurso às QSR	Análise de conteúdo
<p>OG 2</p> <p>Compreender de que modo os alunos mobilizam os conhecimentos do presente para analisarem o passado e para desenvolverem a consciência histórica.</p>	Análise dos questionários finais de tema	Três questionários preenchidos pelos alunos no final do estudo de cada tema: “Quando a Terra treme”, “Quando há uma invasão” e “Quando muda o regime político”.	Análise de conteúdo com categorias definidas à posteriori
<p>OG 3</p> <p>Analisar os contributos do estudo do passado a partir de situações do presente para a formação da imaginação histórica.</p>			

Nota. elaboração da autora.

Para o primeiro objetivo – *Refletir sobre o recurso às QSR do presente como estratégia para compreender o passado* – é efetuada a análise de conteúdo das planificações elaboradas para a disciplina de HGP, verificando de que forma as estratégias alicerçadas às atividades, aos objetivos específicos, aos conteúdos e aos conceitos propostos em cada tema, poderão contribuir para a explicação da utilização das QSR do presente enquanto estratégia para compreender o passado.

Posteriormente, para o segundo objetivo – *Compreender de que modo os alunos mobilizam os conhecimentos do presente para analisarem o passado e para*

desenvolverem a consciência histórica – a análise de conteúdo emerge das respostas aos questionários finais de cada tema (“Quando a Terra treme”, “Quando há uma invasão” e “Quando muda o regime político”), onde os alunos foram convidados a refletir sobre questões do presente, associadas ao passado, no sentido de perspetivar o futuro e desenvolver a consciência histórica, partilhando as suas opiniões pessoais. Para este objetivo, foram definidas categorias *à posteriori*, que integram cada uma das dimensões da consciência histórica, que emergem do quadro teórico:

- (i) Passado, presente e futuro;
- (ii) Mudança e continuidade.

Para o terceiro e último objetivo – *Analisar os contributos do estudo do passado a partir de situações do presente para a formação da imaginação histórica* – à semelhança do anterior, mobilizam-se as respostas aos questionários finais de tema para a análise de conteúdo, sendo a seleção das categorias realizada também *à posteriori* de acordo com as duas dimensões de análise emergentes do quadro teórico:

- (i) Empatia, sentimentos e emoções;
- (ii) Pensamento crítico e criativo.

Segundo Amado e Freire (2014), o recurso a questionários “abertos”, quer sejam alusivos a um tema, quer sejam para a expressão de sentimentos pessoais dos inquiridos, representa uma mais valia na pesquisa qualitativa, por intermédio da análise de conteúdo das repostas, uma vez que apresentam um carácter de livre expressão de opiniões, tornando-se possível averiguar as perceções subjetivas e o entendimento dos participantes relativamente ao tema.

Em adição, para verificar as conceções iniciais dos alunos face ao ensino de HGP, antes da planificação de atividades para a intervenção, realizou-se um questionário no *Google Forms*. No final da sequência de ensino e aprendizagem, voltou-se a aplicar uma adaptação do questionário inicial para compreender as continuidades e mudanças nas opiniões dos alunos. As perguntas realizadas encontram-se no ANEXO F e no ANEXO

G, respetivamente. Os dados obtidos em ambos os questionários de natureza quantitativa, requerem uma análise estatística simples.

Em conformidade com os princípios gerais adotados no Código de Conduta Ética na Investigação, relacionado ao Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) (2018), durante todo o percurso investigativo foi assegurada a preservação da integridade científica, pautada pela responsabilidade, honestidade, fiabilidade e rigor metodológico, garantindo, igualmente, a confidencialidade e a segurança dos participantes em todas as fases de recolha e tratamento de dados.

7.2. Procedimentos metodológicos para implementação do estudo

Para a implementação do estudo, após averiguadas as conceções prévias dos alunos nas respostas ao questionário *Google Forms*, foram definidos, no decorrer da prática, pelo par de estágio os temas e conteúdos que seriam lecionados. Assim, aquando da elaboração das planificações semanais, zelou-se pelo cumprimento da criação de atividades com objetivos específicos de aprendizagem, numa perspetiva de exploração de QSR do presente, que transportassem para a exploração posterior dos tópicos propostos sobre o passado: Terramoto de 1755; Revolução Francesa e Invasões Francesas; Revolução Liberal Portuguesa e a Constituição de 1822.

As QSR assumiram a seguinte formulação:

Como é que a sismicidade atual e as suas consequências para a sociedade podem ajudar a explicar o terramoto de 1755 em Lisboa?

Como é que a atual invasão da Rússia à Ucrânia pode ajudar a compreender as invasões francesas a Portugal no séc. XIX?

Como é que a atual democracia pode ajudar a explicar a Monarquia Constitucional e a Constituição de 1822?

As sessões realizadas correspondiam a dois tempos semanais de 50 minutos cada, totalizando, aproximadamente, 4 sessões por tópico, na medida em que este processo de

ensino aliou-se à utilização de tecnologias, que requerem maior investimento em termos de tempo disponibilizado. No início da exploração de cada QSR era apresentada uma subquestão que guiava a aprendizagem do conteúdo, por exemplo, “O que é uma invasão?”. A participação dos alunos era o mote para iniciar a abordagem, sendo esta solicitada durante todo o processo de construção de conhecimentos.

No final da exploração de cada QSR, era então apresentado um questionário individual, no qual os alunos mobilizavam o conhecimento construído, articulado com as suas conceções pessoais, sobre questões que pretendiam desenvolver o pensamento crítico interligado com a consciência e a imaginação histórica (ANEXO D).

Para completar o estudo, o questionário final *Google Forms*, permitiu recolher as conceções dos alunos pós prática, relativamente ao que sentiram no processo de ensino e aprendizagem com o recurso das QSR do presente para compreender o passado.

8. DO PRESENTE PARA O
PASSADO: CONSCIÊNCIA E
IMAGINAÇÃO HISTÓRICA

| ' ' | | ' ' |

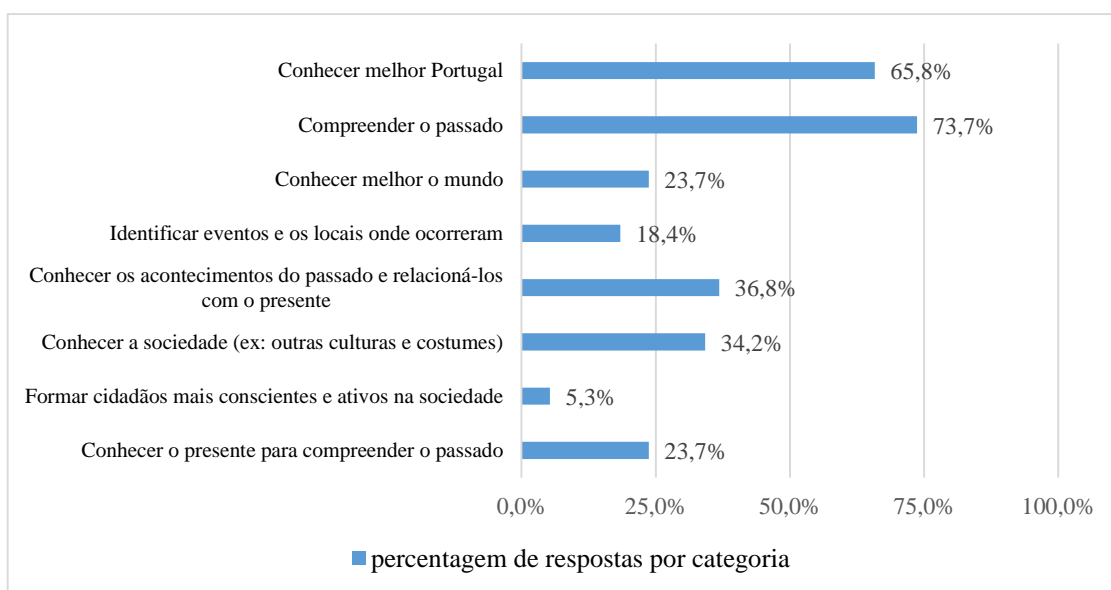
Seguindo a linha de raciocínio do capítulo antecedente, neste apresenta-se uma análise e a reflexão crítica construídas a partir dos resultados alcançados em cada etapa do processo, tendo como fio condutor os objetivos investigativos antes definidos.

8.1. O ponto de partida

Conforme exposto na secção anterior, numa etapa prévia à investigação, considerou-se pertinente compreender as conceções dos alunos relativamente às finalidades do estudo de HGP, bem como identificar as suas representações das rotinas a que estão habituados e as preferências sobre as atividades a implementar para a exploração desta área do saber. Para responder a esta intencionalidade, aplicou-se um questionário, com recurso ao *Google Forms* (ANEXO F), que totalizou 38 respostas e, na análise dos dados, seleccionaram-se as perguntas que nos permitem ter acesso às informações que servem para este estudo.

Na primeira questão apresentada, era proposto aos discentes que seleccionassem três frases que melhor se aproximavam dos propósitos do estudo da disciplina de HGP (**Figura 3**).

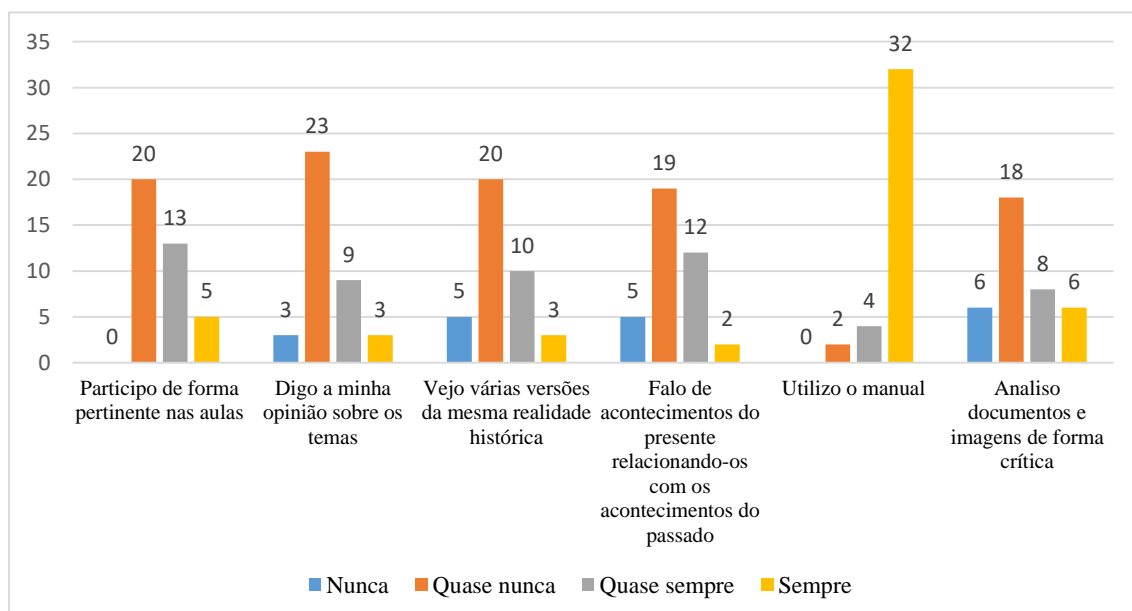
Figura 3. *A História e a Geografia de Portugal servem para...*



Para a análise destacamos que os estudantes consideram que a HGP permite, maioritariamente, *Conhecer melhor Portugal e Conhecer melhor o passado*. Esta evidência corrobora o método de ensino com que estes alunos estão familiarizados, focado numa abordagem nacionalista e cronológica da História, frequentemente acompanhada da ausência de conexão com o presente e de uma formação para a cidadania, fatores que para Pagès (2007, citado por Dias, 2019) representam uma fragilidade no ensino. *Formar cidadãos mais conscientes e ativos na sociedade* destaca-se no gráfico pela negativa, por representar o parâmetro que menos alunos tomaram em consideração e pela desvalorização de uma das principais finalidades do ensino das Ciências Sociais, defendida por Alegre (2023) e Pagès (2019) no enquadramento teórico.

Num momento seguinte, procurou-se compreender os significados que os alunos atribuíam às rotinas de sala de aula com as quais estavam habituados. Estes deveriam classificar as frases apresentadas atendendo à sua frequência: “Nunca”, “Quase nunca”, “Quase sempre” e “Sempre” (Figura 4)

Figura 4. *Frequência de rotinas em sala de aula*

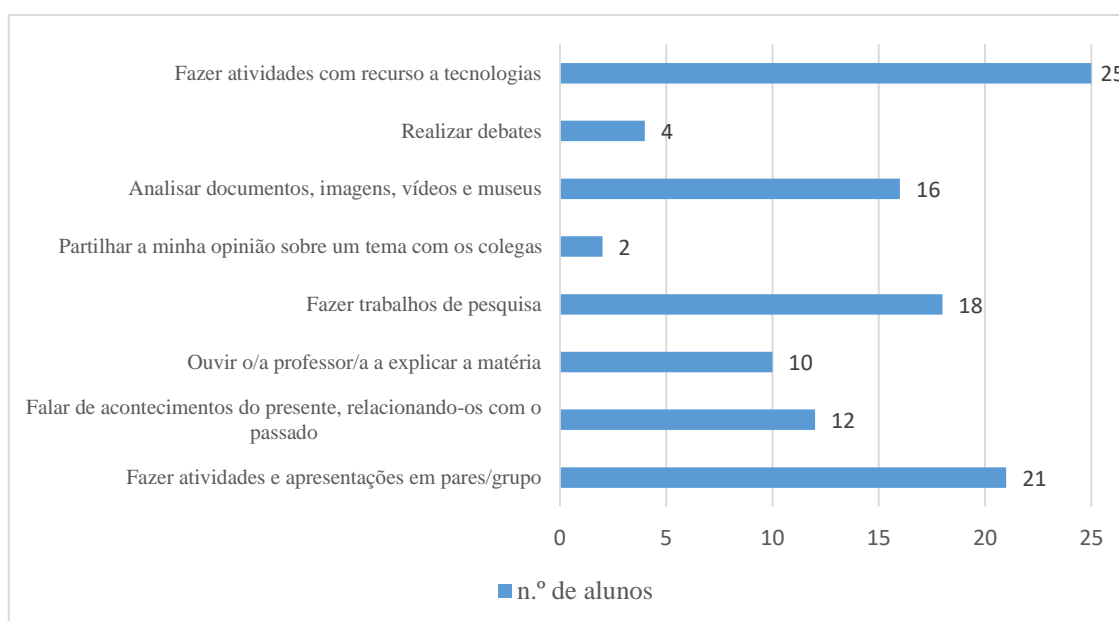


Numa primeira análise, registamos que, tendencialmente, “Quase nunca” acontecem momentos de participação e de partilha de opiniões – *Participo de forma*

pertinente nas aulas e Digo a minha opinião sobre os temas – contrariando a importância que o docente deve atribuir a situações de aprendizagem, nas quais ocorra partilha de ideias (Santisteban, 2019). Em contrapartida, 32 respostas em 38 participantes, confirmam o uso recorrente do manual – *Utilizo o manual* – enquanto ferramenta de aprendizagem. Por oposição, o recurso a metodologias que estimulem competências associadas à consciência e à imaginação histórica “Quase nunca” acontece, o que reforça o método de ensino empregue, de cariz predominantemente expositivo, não atribuindo a devida relevância às potencialidades da Problematização, Totalidade e Interdisciplinaridade (aqui associada essencialmente à Cidadania e Desenvolvimento), defendidas por Dias (2019).

Por fim, era solicitada aos estudantes a seleção de três opções que correspondessem às suas expectativas em relação às atividades a implementar na intervenção (**Figura 5**).

Figura 5. *Nas aulas de HGP gostava de...*



As propostas de atividades identificadas pelos alunos, valorizam o recurso a tecnologias, as tarefas de pares/grupo em que apresentam produções, os trabalhos de pesquisa e a análise de documentos diversos.

8.2. Do presente para o passado...

No que concerne ao primeiro objetivo da investigação – *Refletir sobre o recurso às QSR do presente como estratégia para compreender o passado* – privilegia-se a análise das planificações elaboradas ao longo do processo interventivo em função dos pressupostos definidos no quadro teórico, que dizem respeito à utilização das QSR do presente enquanto estratégia para compreender o passado.

Num primeiro momento direcionamos a nossa reflexão para as atividades que objetivavam a compreensão do passado a partir de QSR do presente, expondo os alunos aos problemas sociais atuais para, posteriormente, encontrarem pontes de ligação com o conteúdo curricular em estudo na disciplina, como propõe Santisteban (2019). Neste sentido, o percurso pedagógico proposto potenciava o desenvolvimento de competências de: interpretação e compreensão da temporalidade; empatia; pensamento crítico e criativo, numa perspetiva de construção de uma cidadania democrática. Estas competências encaminhariam, desejavelmente, para o desenvolvimento da consciência e da imaginação histórica.

Para analisar as planificações, construiu-se uma tabela para cada tema explorado: Terramoto de 1755; Invasões Francesas; Revolução Liberal Portuguesa e a Constituição de 1822. Todas incluem as estratégias, as atividades implementadas e os objetivos específicos definidos, por sessão.

A abrir cada tabela coloca-se o mote de introdução de cada tema, a questão orientadora que desencadeia a sequência didática e que, de acordo com Vecchi e Carmona Magnaldi (2002, citados por Santisteban, 2019), indica a direção a seguir no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, formula-se uma QSR que, primeiramente, explora o presente para, posteriormente, transportar o aluno na compreensão dos acontecimentos do passado.

A **Tabela 19**, resume as planificações das sessões sobre o Terramoto de 1755. Estas encontram-se no ANEXO H, junto com os recursos utilizados. É a partir da exploração desta tabela que iremos refletir sobre o percurso didático que conduziu os

alunos na construção da resposta à questão – *Como é que a sismicidade atual e as suas consequências na sociedade podem ajudar a explicar o terramoto de 1755 em Lisboa?*

Tabela 19. *Resumo das planificações das sessões do Terramoto de 1755*

Terramoto de 1755		
n.º da sessão	Estratégias e atividades	Objetivos específicos
1 e 2	<p>Como é que a sismicidade atual e as suas consequências para a sociedade podem ajudar a explicar o terramoto de 1755 em Lisboa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>O que é um sismo?</u> <p>“O que é um sismo?” Construção de uma nuvem de palavras com recurso ao <i>Mentimeter</i>. Exploração da noção de sismo a partir das ideias da nuvem de palavras. “Alguém já sentiu um tremor de terra ou viu na televisão?” Explicação de conceitos interligados aos sismos: o que é, quais as causas, como se medem e quais os impactos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Sismicidade no contexto mundial: o caso do Haiti</u> <p>Exploração de uma notícia sobre um sismo recente que ocorreu no Haiti “Como acham que as pessoas se sentiram naquele momento?” “Como reagiriam se algo assim acontecesse na vossa cidade?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Sismicidade no caso de Portugal Continental e nos Açores</u> <p>“Acham que há muitos sismos em Portugal? Hoje pode ter ocorrido um?”. Análise e interpretação do mapa do IPMA sobre a atividade sísmica. Visualização de um vídeo sobre a atividade sísmica nos Açores “Porque será que os Açores têm mais atividade sísmica?” “A localização geográfica influencia essa atividade?” Explicação científica da sismicidade dos Açores e possíveis ocorrências em Portugal Continental</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Terramoto de 1755: o maior registado em Portugal</u> <p>“Sabem que o maior terramoto registado em Portugal aconteceu em Lisboa?” “Sabiam que se pensa que foi um dos maiores do mundo?” Explicação do contexto histórico e dos conteúdos alusivos ao terramoto de 1755, articulando conceitos do momento anterior:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o conceito de sismo. 2. Desenvolver a competência de empatia para com o outro. 6. Analisar dados sísmicos através de mapas dinâmicos no IPMA. 7. Interpretar dados sísmicos através de mapas dinâmicos no IPMA. 8. Explorar o contexto histórico do terramoto de 1755. 9. Criar um pequeno texto descritivo. 10. Aplicar a ferramenta digital ChatGPT para criar uma representação visual da cidade de Lisboa após o terramoto de 1755.

	<p>intensidade aproximada na escala de Richter, impactos para a sociedade da época, etc.</p> <p>Escrita de um texto descritivo de como estaria a cidade de Lisboa e a população após o terramoto</p> <p>Criação de imagens com recurso ao ChatGPT, partindo dos textos dos alunos</p>	
3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lisboa: antes e depois do terramoto</u> <p>Análise de imagens da planta de Lisboa antes e após o terramoto de 1755</p> <p>Identificação de características da “nova” Lisboa Observação da Praça do Comércio com recurso ao Google Street View e a óculos de realidade virtual, para observar as reformas numa visita de estudo virtual</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Reformas do Marquês de Pombal</u> <p>Exploração das reformas propostas por Marquês de Pombal após o terramoto e a nova Lisboa</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questionário “Quando a Terra treme”</u> <p>Realização de um questionário individual que integra conteúdos e conceitos aprendidos sobre o terramoto de 1755, mobilizando questões do presente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o impacto do terramoto de 1755. 2. Reconhecer a importância da reconstrução da Lisboa Pombalina.

Quando se recorre à ativação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conceito de “sismo”, clarificando o que é, quais as causas associadas, como se medem e quais os impactos, busca-se que estes se apropriem do conteúdo e dos conceitos utilizados, verificando no caso português a recorrente sismicidade que muitos desconhecem no nosso país de acordo com os objetivos: *Conhecer o conceito de sismo, Analisar dados sísmicos através de mapas dinâmicos no IPMA e Interpretar dados sísmicos através de mapas dinâmicos no IPMA*. É deste modo que ocorre a reivindicação do saber que, futuramente, por comparação, consegue estabelecer pontes de ligação ou de rutura entre o passado e o presente, essenciais a esta metodologia, na perspetiva da dimensão da problematização (Dias, 2019). Assim, ao observarem um caso atual, em particular a notícia do sismo do Haiti, na qual a destruição foi notável, assim como o desespero das pessoas face a este fenómeno, os discentes conseguem com maior facilidade olhar para o sismo de 1755 e confrontar semelhanças e disparidades.

Esta linha de construção do pensamento histórico, que parte do presente, torna mais acessível a mobilização da imaginação histórica para a construção de conhecimento

sobre o passado. Assim, os estudantes, após contactarem com o potencial destrutivo de um terramoto e com os sentimentos que este gera, no presente, foram desafiados a interpretar uma situação semelhante que aconteceu no passado. Foi com esta perspetiva, que foi proposta a atividade de construção de um texto descritivo e da sua posterior ilustração com recurso a Inteligência Artificial (IA): a partir da descrição de cenários fictícios, que se aproximavam da realidade do terramoto de 1755, pela contextualização histórica construída pelos alunos, mediada pelo que aprenderam sobre terramotos no presente, estabeleceram-se as diretrizes para a criação de uma imagem que retratasse o passado. No ponto de vista de Santisteban (2010) este método integra o pensamento criativo, a empatia e a contextualização do passado à luz do presente – “el pensamiento creativo histórico abarca desde la imaginación histórica, hasta la empatía, la contextualización y la competencia para pensar alternativas al pasado, al presente y al futuro” (p. 49) – competências essas que integram as virtualidades da exploração de QRS para conceber a história passada.

Num momento posterior, os alunos foram convidados a ampliar o seu conhecimento sobre o passado associado ao terramoto e à reconstrução da cidade de Lisboa, ao compararem a planta da cidade antes e após o terramoto, numa atividade vinculada à exploração da Praça do Comércio com óculos de realidade virtual. Além de confirmar as alterações no espaço urbano, esta exploração do presente transportou-os para um outro momento histórico, a figura e as reformas do Marquês de Pombal. Enquadrada numa releitura do passado em conexão com a atualidade, esta situação de aprendizagem permitiu a construção de conceitos associados à reconstrução da cidade no passado, por observação e comparação com o presente, como por exemplo, o traçado de ruas retilíneas. Aprendizagens, mediadas pelos objetivos: (i) *Compreender o impacto do terramoto de 1755* e (ii) *Reconhecer a importância da reconstrução da Lisboa Pombalina*.

A **Tabela 20**, integra as planificações das sessões de exploração dos conteúdos alusivos às Invasões Francesas, construída a partir do ANEXO I que também integra os recursos utilizados. A questão de partida para esta sequência tem a seguinte formulação – *Como é que a atual invasão da Rússia à Ucrânia pode ajudar a compreender as invasões francesas a Portugal no séc. XIX?*

Tabela 20. *Resumo das planificações das sessões das Invasões Francesas*

Invasões Francesas		
n.º da sessão	Estratégias e atividades	Objetivos específicos
7	<p>Como é que a atual invasão da Rússia à Ucrânia pode ajudar a compreender as invasões francesas a Portugal no séc. XIX?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>O que é uma invasão?</u> <p>“O que é uma invasão?” Construção de uma nuvem de palavras com recurso ao <i>Mentimeter</i>. Exploração da noção de invasão a partir das ideias da nuvem de palavras Explicação de conceitos interligados a uma invasão: o que é, quais as motivações e as consequências.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ucrânia: testemunho real</u> <p>Leitura e análise em grande grupo de uma carta direcionada aos alunos: testemunho real de vivência na Ucrânia, enquanto país invadido. “Sabem o que é a NATO?” Breve explicação dos motivos da invasão Demonstração de imagens reais de escolas ucranianas e do dia a dia dos seus alunos Partilha de ideias e opiniões</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>As Invasões Francesas</u> <p>Explicação do contexto histórico e dos conteúdos alusivos às três invasões francesas a Portugal, articulando conceitos do momento anterior: causas e consequências da invasão, ajuda da NATO em caso de guerra à semelhança da ajuda de Inglaterra nas invasões francesas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer o que é uma invasão. 2. Relacionar as invasões a países na atualidade com as invasões francesas. 3. Colocar-se no lugar do outro, demonstrando empatia pelas vítimas das invasões.
8	<ul style="list-style-type: none"> • <u>As Invasões Francesas</u> <p>Recapitulação sobre as invasões francesas a Portugal: datas, gerais responsáveis, número de invasões e consequências imediatas Reflexão sobre o descontentamento da população portuguesa após as invasões: destruição provocada pela guerra, a crise económica, a presença das tropas estrangeiras e o impacto da fuga da corte para o Brasil. Realização de exercícios de consolidação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar os principais acontecimentos, datas e consequências das invasões francesas em Portugal. 2. Identificar as razões do descontentamento da população portuguesa após as invasões francesas.

9	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Consolidação de conceitos e conteúdos</u> <p>Exercícios de consolidação articulados com um Museu digital das invasões francesas (Linhas de Torres)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questionário “Quando há uma invasão”</u> <p>Realização de um questionário individual que integra conteúdos e conceitos aprendidos sobre o terramoto de 1755, mobilizando questões do presente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar o museu digital das invasões francesas para conhecer os principais acontecimentos, personagens, locais estratégicos e mecanismos de comunicação militar. 2. Compreender a importância das Linhas de Torres Vedras na defesa de Portugal e as consequências das invasões francesas no país.
---	--	---

A questão de partida para a introdução do tema em estudo, conduz os alunos na análise da realidade social (ex: invasões) de um ponto de vista global, no espaço e no tempo: presente (invasão da Ucrânia) e passado (Invasões francesas a Portugal). Esta exploração da dimensão da *Totalidade* deve assimilar a influência dos contextos sociais perante os fenómenos (Dias, 2019).

De forma a iniciar a exploração da questão de partida os alunos foram convidados a definir “invasão”, mobilizando para tal as suas ideias prévias, foram analisadas as motivações e as consequências de uma invasão, conhecimentos que posteriormente são mobilizados na exploração do presente e do passado.

Com o intuito de *Relacionar as invasões a países na atualidade com as invasões francesas*, a atividade de leitura de um testemunho real, escrita com o propósito de relatar aos discentes a vivência e a perspetiva de quem sofre os impactos de uma invasão, agrega a mobilização das emoções e dos sentimentos dos estudantes, fulcrais no processo de ensino e aprendizagem da História (Bel, 2018).

A autora convidada para a redação do texto, que foi devidamente traduzido de ucraniano para português, dirige-se aos alunos como futuros responsáveis pela prática da democracia no seu país, bem como, da construção da paz para com os restantes. Ciências

Sociais a partir de QRS, que procuram respostas no passado para perspetivar um presente e futuro democrático. Os alunos ao analisarem o impacto das invasões à Ucrânia, criam um imaginário das consequências das invasões francesas em Portugal, abrindo o caminho para uma melhor compreensão dos fenómenos do passado. Isto permite que desenvolvam o pensamento crítico e que repensem soluções para um futuro melhor (Casadellà et al., 2022).

O caminho seguido nesta exploração, ao confrontar o papel atual da NATO na defesa do nosso país com o envolvimento de Inglaterra nas invasões em Portugal, resulta num exemplo concreto que acrescenta benefícios nesta ligação presente-passado, visto que os estudantes constroem conhecimento sobre o significado da aliança com a Inglaterra a partir dos significados da aliança militar intergovernamental dos dias de hoje.

Sequencialmente, o objetivo específico *Colocar-se no lugar do outro, demonstrando empatia pelas vítimas das invasões* visa exatamente a idealização de como seria numa sociedade de uma época diferente, por exemplo, o que pensariam/sentiriam os afetados pela guerra, quais os possíveis prejuízos ou quais as possíveis decisões a serem tomadas, a partir do conhecimento de um acontecimento da mesma envergadura, próximo da realidade dos discentes e do mundo de hoje, o que favorece a contextualização do passado. Estas situações problema promovem a sensibilização dos mesmos perante o tema e, conseqüentemente, potenciam o pensamento racional ao conferirem significados e valores morais aos acontecimentos (Morgado, 2012, citado por Castellví et al., 2019), baseados nas suas emoções que, para Castellví et al. (2019), constituem o alicerce da criação de juízos de valor sobre o que se observa no passado.

Por fim, a **Tabela 21**, resume as planificações referentes à Revolução Liberal Portuguesa e à Constituição de 1822 (as planificações e recursos didáticos, encontram-se no ANEXO J) que objetivavam responder à questão – *Como é que a atual democracia pode ajudar a explicar a Monarquia Constitucional e a Constituição de 1822?*

Tabela 21. *Resumo das planificações das sessões da Revolução Liberal Portuguesa e Constituição de 1822*

Revolução Liberal Portuguesa Constituição de 1822		
n.º da sessão	Estratégias e atividades	Objetivos específicos
10 e 11	<p>Como é que a atual democracia pode ajudar a explicar a Monarquia Constitucional e a Constituição de 1822?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>O que é uma constituição?</u> <p>“O que é uma constituição?” Construção de uma nuvem de palavras com recurso ao <i>Mentimeter</i>. Exploração do conceito de constituição a partir das ideias da nuvem de palavras Explicação de conceitos interligados a uma constituição: o que é, o que implica, onde e quem é que pode alterar a constituição atual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>O governo caiu, e agora?</u> <p>Apresentação de notícias após a atual dissolução do governo e análise das implicações associadas Conversa sobre conceitos associados à democracia: eleições, direito ao voto, sufrágio universal, partidos políticos, manifestações em oposição a revoluções, direitos e deveres, leis</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Monarquia Absoluta vs Democracia</u> <p>Discussão em grande grupo das diferenças entre Monarquia Absoluta e Democracia: a divisão de poderes e as implicações para a sociedade. “Mas como é que os portugueses chegaram à democracia?” “Será que existiram outros regimes políticos entre a Monarquia Absoluta e a Democracia?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Monarquia Constitucional e Constituição de 1822</u> <p>Explicação do contexto histórico e dos conteúdos alusivos à Revolução Liberal Portuguesa, à Constituição de 1822 e à formação de uma Monarquia Constitucional articulando conceitos do momento anterior: revolução ou manifestação, característica da monarquia e da democracia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Friso cronológico dos regimes políticos de Portugal</u> <p>Análise e interpretação em grande grupo de um friso cronológico Alusivo às mudanças de regime político em Portugal e o que as originou.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questionário “Quando o regime político muda”</u> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar o que foi a Revolução Liberal Portuguesa e quais as suas principais causas e consequência. 3. Compreender o que é uma Constituição e quais as mudanças trazidas pela Constituição de 1822. 4. Distinguir as características da monarquia absoluta e da monarquia constitucional. 5. Analisar um friso cronológico com os regimes políticos em Portugal ao longo dos anos.

	Realização de um questionário individual que integra conteúdos e conceitos aprendidos sobre o tema em questão, mobilizando questões do presente	
--	---	--

Constitui-se como uma QSR, dado que, como preconiza Santisteban (2019) problematiza um conteúdo curricular, com o propósito de debater conceitos e acontecimentos suscetíveis de estabelecer vínculos entre as dinâmicas do presente (democracia) com as do passado (monarquia constitucional).

Tal como a abordagem realizada nas temáticas anteriores discutiu-se, a partir das conceções prévias dos alunos, o conceito de “Constituição”, clarificando-o, explorando o seu significado, o que implica, onde e quem é que pode alterar a Constituição atual. A partir desta última questão, por casualidade, nessa semana ocorreu a dissolução do governo, momento esse que importava incluir no processo de ensino, de forma a esclarecer algumas dúvidas que, posteriormente, foram articuladas com a explicação do que é uma democracia e dos conceitos a ela referentes. Seguindo a incorporação deste acontecimento no plano de aula, a aprendizagem foi fomentada pela problematização da realidade social, capacitando os estudantes a compreender e questionar o mundo e a sociedade contemporânea, competência crucial para decifrar o passado (Dias, 2016).

Em conformidade Rüsen (2007), citado por Santisteban et al. (2010), a comparação das características entre a democracia e a monarquia, assim como, a análise e interpretação no friso cronológico das mudanças alusivas aos diversos regimes políticos em Portugal, contribuem para a criação de conexões e para a observação de desigualdades entre o presente e o passado, trabalhando a noção de temporalidade histórica, que permite a interpretação o passado, no sentido em que se conseguem conceber as motivações da população para a Revolução Liberal Portuguesa. Levesque (2008) argumenta que uma das formas para apreender a importância de um acontecimento histórico passa por contextualizar o passado e refletir sobre aquilo que, à época, foi considerado significativo pelas pessoas que o experienciaram. Para Martineau (2002, citado por Santisteban et al., 2010) esta exploração desenvolve o pensamento crítico, por olhar para o passado, compará-lo e estabelecer relações com o presente. Acresce a este ensino o enfoque direcionado à democracia e à preservação dos valores democráticos (Santisteban, 2010)

Todos os questionários finais do tema (“*Quando a Terra treme*”, “*Quando há uma invasão*” e “*Quando o regime político muda*”, ANEXO D) abordam questões cuja finalidade é estabelecer relação entre a história escolar e a cidadania (Díaz-Zúñiga et al., 2025), perspetivando, a título de exemplo, a empatia histórica e a apresentação de soluções para um presente e futuro melhores, em democracia, baseadas na experiência dos fenómenos do passado. Para Pagès (2019b), esta é uma das principais contribuições da análise e compreensão do passado, viabilizada pelo estudo de QSR.

Em suma, as atividades propostas articuladas com os objetivos específicos colaboram com o propósito da compreensão do passado, na medida em, que segundo a análise e as teses defendidas pelos autores que mobilizamos, o recurso à metodologia que integra QSR, o seu próprio cariz e o que a sua abordagem pressupõe, privilegia a decifração do passado quando os alunos são convidados a refletir sobre os pontos de ligação e rutura entre épocas anteriores e a atualidade, através da mobilização da empatia histórica, do pensamento crítico e criativo.

8.3. Do presente, para o passado e para a consciência histórica

No presente segmento analisa-se o segundo objetivo do estudo – *Compreender de que modo os alunos mobilizam os conhecimentos do presente para analisarem o passado e para desenvolverem a consciência histórica* – com recurso aos questionários finais de balanço dos diversos temas estudados (ANEXO D), preenchidos pelos alunos. No ANEXO K estão disponíveis alguns exemplos das suas produções escritas. As tabelas apresentadas daqui em diante refletem as categorias e subcategorias criadas à posteriori para cada questão, em função das respostas/referências dos discentes, agrupadas mediante os sentidos atribuídos. Expõem-se em simultâneo os dados organizados, nomeadamente, o número de referências dentro de cada categoria ou subcategoria, tal como, a sua frequência relativa. A totalidade das respostas recolhidas, bem como a análise, encontram-se no ANEXO L. Na análise dos dados empíricos, mobilizamos o quadro

teórico, em particular as duas dimensões que se complementam para a formação da consciência histórica: (i) passado, presente e futuro e; (ii) mudança e continuidade.

8.3.1. Passado, presente e futuro

Para esta dimensão averiguaram-se as respostas dos alunos, que consideramos enquadrar-se numa perspetiva de temporalidade, de acordo com a mobilização de conceitos que se configuram com a noção de passado, de presente e, em alguns casos, de futuro.

Na primeira tabela (**Tabela 22**), organiza-se a informação recolhida na primeira pergunta de cada questionário temático. Todas as questões assumiam uma formulação que procurava avaliar a conceção dos alunos sobre se as aprendizagens relativas a fenómenos do presente contribuem para a compreender os acontecimentos do passado.

Num plano geral, o número de referências correspondentes à categoria *Compreensão do passado* distingue-se por ser superior a qualquer outra, independentemente da temática. Esta evidência demonstra que, no que diz respeito à História e à sua aprendizagem guiada por QSR, os alunos concebem que a compreensão do passado é um aspeto que se destaca, na medida em que foi facilitado por esta abordagem:

Porque vou saber mais coisas e acontecimentos no passado (A34Q1);

Porque assim eu sei o que aconteceu na Revolução Francesa e as Invasões Francesas (A3Q2);

Ajudou a compreender melhor como era antigamente (A9Q2).

Este facto corrobora com uma das finalidades desta estratégia de ensino que recorre ao presente, visto que, segundo Rösen (2007, citado por Santisteban et al., 2010), a formação da consciência histórica, além de outros fatores, passa por compreender o passado.

Tabela 22. *Referências dos alunos sobre passado vs presente*

	Categorias	Subcategorias	Referências	
			Freq. n.º	Freq. %
Terramoto 1755	Compreensão do passado		17	40,5
		causas e conseqüências	8	
	Compreensão do presente	intensidade	3	14
		grau de destruição	3	
	Confrontação passado- presente		4	9,5
	Perspetiva de futuro		7	16,7
		Total	42	100,0
Revoluções e Invasões	Compreensão do passado		13	43,3
		conseqüências da guerra	2	
	Compreensão do presente	caraterísticas das invasões e guerras	8	10
	Confrontação passado- presente		7	23,3
		Total	30	100,0
Democracia vs Monarquia	Compreensão do passado		14	48,3
	Compreensão do presente		5	17,2
	Confrontação passado- presente		8	27,6
	Perspetiva de futuro		2	6,9
		Total	29	100,0

Fonte: ANEXO L

Existem ainda certas inferências à compreensão do presente, sobretudo associadas ao Terramoto de 1755 e à Revolução e Invasões. Dentro do primeiro tema, constatarem-se subcategorias nas quais os discentes se referem às *causas e consequências* dos sismos na atualidade, à *intensidade* e ao *grau de destruição* destes fenómenos naturais:

Para mim foi muito importante conhecer as causas e consequências dos sismos (A14Q1);

Para mim foi importante porque aprendi uma coisa que é mais perigosa do que eu pensava. E aprendi como se medem os terramotos e o que pode acontecer depois de um sismo (A5Q1);

Porque assim sei como são os terramotos e sei o quanto podem destruir (A2Q1).

Do segundo tema, destacaram-se referências na virtude das *consequências da guerra e características das invasões e guerras*:

pois assim posso compreender as consequências de uma guerra para um país (A9Q2);

para compreender melhor como funciona as invasões (A12Q2).

Esta visão contempla a ideia da importância da compreensão do presente enquanto exemplo atual do que já se manifestou no passado (Pagès 2019b), sendo esta dinâmica complementar ao desenvolvimento da consciência histórica e valorizada pelos estudantes:

Para mim é muito bom saber o que acontece no mundo (A2Q2).

Já as respostas que se inscrevem nas categorias *Confrontação do presente-passado* e da *Perspetiva de futuro*, apesar de apresentarem uma pequena percentagem de incidências, indicam-nos um domínio mais aproximado daquilo que constitui o

verdadeiro propósito da consciência histórica: estabelecer relações entre o presente e o passado para verificar hipóteses para o futuro (Santisteban, 2010):

porque assim posso entender melhor as antigas revoluções e invasões, associando os motivos atuais aos antigos (A16Q2);

eu consegui comparar as duas invasões e consegui perceber mais ou menos como devia ter sido (A26Q2);

Porque consegui ver as diferenças entre uma monarquia e uma democracia (A37Q2);

Se eu for usar isso no meu futuro sim, se eu não for usar não vale a pena (A33Q2);

porque mais para a frente irei votar e assim vou saber porque é preciso votar (A39Q2).

O questionário “*Quando há uma invasão*” demonstra conter a maior quantidade de perguntas que exploram a consciência histórica. Para a questão *O que é que dirias a Napoleão Bonaparte se ele tomasse a decisão de invadir o teu país atualmente?* definiram-se categorias associadas às intenções dos estudantes por detrás da sua formulação frásica (**Tabela 23**).

Tabela 23. *Referências dos alunos sobre o que diriam a Napoleão*

Categorias	Referências	
	Freq. n.º	Freq. %
Desincentivo à ocupação	10	33,3
Confronto com a injustiça	8	26,7
Ameaças à ação	5	16,7
Disponibilização de informações falsas	4	13,3
Expulsão do país	3	10,0
Total	30	100,0

Fonte: ANEXO L

Neste âmbito, os alunos ao desincentivarem a sua ocupação (10 ref.) e confrontarem a situação como injusta (8 ref.), demonstram o reconhecimento das consequências implicadas na ação de Napoleão ao decretar invasões a Portugal e os impactos gerados no país. Estabelecem, portanto, relações entre o passado e o presente, ainda que esta ligação não seja tão linear aos seus olhos, promovendo a justiça social (Santisteban, 2010):

Ia dizer que não ia valer a pena invadir os países que comercializavam com a Inglaterra e que podíamos continuar a paz em todos os países (A6Q2);

Diria que não é necessário invadir outra vez (A22Q2).

Na tabela seguinte (**Tabela 24**), trata-se a análise das respostas à questão: *Que sugestão darias aos governantes portugueses se o país fosse invadido?*. Esta visa a antecipação de soluções a eventos que, em algum momento imaginário, poderão ocorrer no futuro.

Tabela 24. *Referências dos alunos sobre que sugestão dariam aos governantes portugueses*

Categorias	Referências	
	Freq. n.º	Freq. %
Luta pela defesa	11	28,2
Construção de sistema defensivo	8	20,5
Ajuda de outros países	6	15,4
Fuga do país	5	12,8
Proteção da população	5	12,8
Estabelecimento de acordos	2	5,1
Resistência	2	5,1
Total	39	100,0

Fonte: ANEXO L

Nesta, as referências apontam para a *Luta pela defesa* (28,2%), *Construção de sistema defensivo* (20,5%) e *Ajuda de outros países* (15,4%), como elementos mais relevantes para reagir a uma invasão:

Eu chamava Inglaterra para nos defender (A2Q2);

Eu dizia que podiam fazer as torres como fizeram quando invadiram Portugal (A3Q2);

Para fazer uma barreira de homens armados em todo o país (A10Q2);

Eu dizia para eles se prepararem ao máximo, comprar armamento e chamar os países que estão na NATO para se juntarem (A25Q2).

As respostas dos discentes são elucidativas do trabalho realizado, bem como das competências mobilizadas. Estas desencadeiam-se de noções da compreensão: do *presente*, por exemplo a incorporação do país na NATO e a ajuda na defesa em caso de guerra; do *passado*, como a aliança entre Portugal e a Inglaterra e a ajuda dos ingleses nas invasões francesas, ou, como a criação das Linhas de Torres como barreira de defesa e proteção e; da *articulação entre o passado e o presente* para *perspetivarem fenómenos futuros*, quando aplicam os conceitos do passado e do presente e formulam hipóteses para a resolução de problemas sociais relevantes. A ideologia adjacente a este contexto visa, sobretudo, o bem-estar dos cidadãos (Pagès, 2019b).

A análise à última questão do questionário, relativo à Revolução e Invasões Francesas, expressa-se na seguinte tabela (**Tabela 25**) – *Imagina que estás a escrever uma mensagem para os alunos da tua idade que vivem num país em guerra. Escreve três palavras que colocarias na tua mensagem.*

Tabela 25. Referências dos alunos sobre o que diriam a crianças num contexto de guerra

Categorias	Subcategorias	Referências	
		Freq. n.º	Freq. %
Incentivos	Coragem	27	60,9
	Resiliência	17	
	Esperança	9	
	Liberdade	2	
	Fuga	1	
	Sub-Total	56	
Companheirismo	Proteção	13	26,1
	Apoio	11	
	Sub-Total	24	
Sentimentos	Felicidade	4	13,0
	Amizade	3	
	Carinho/Amor	2	
	Tristeza	2	
	Medo	1	
	Sub-Total	12	
Total		92	100,0

Fonte: ANEXO L

Ao demonstrarem que compreendem o presente e os impactos da guerra na vida dos afetados, incentivam-nos com mensagens de coragem e de resiliência (44 ref., no total), evidenciando o companheirismo (24 ref.) e expressando os seus sentimentos (12 ref.). Este conhecimento, pode ser transposto para o passado, ajudando na reflexão, sobre como as situações de invasões e guerras marcam em diferentes momentos a sociedade. Esta competência encontra-se relacionada com o pensar no tempo (Dias, 2019).

A última questão desta dimensão da consciência histórica e da compreensão de como são mobilizados os acontecimentos do presente para decifrar o passado, encontra-se no questionário “*Quando o regime político muda*”. Nesta, os alunos foram convidados a descrever em três palavras o que a democracia significava para si e, deste conjunto de palavras, resultaram as categorias e subcategorias da **Tabela 26**.

Tabela 26. *Referências dos alunos sobre o que a democracia significa*

Categorias	Subcategorias	Referências	
		Freq. n.º	Freq. %
Valores da Democracia	Liberdade	17	52,2
	Igualdade de Oportunidades	12	
	Justiça	9	
	Respeito	4	
	Confiança/Compromisso	4	
	Diversidade de Escolhas	1	
	Sub-Total	47	
Direitos da Democracia	Distribuição do Poder	13	32,2
	Voto	10	
	Fazer Leis	4	
	Partidos Políticos	2	
	Sub-Total	29	
Contradições da Democracia	Desigualdade	7	15,6
	Descontentamento	2	
	Conflito	3	
	Injustiça	2	
	Sub-Total	14	
Total		90	100,0

Fonte: ANEXO L

Através da análise da tabela, é possível constatar que várias foram as referências dos alunos. Dentro dos valores da democracia, que correspondem a mais de metade das referências (52,2%), destacam-se as ideias de liberdade, igualdade de oportunidades e de justiça, fundamentais na formação democrática e da cidadania (Santisteban et al., 2024; Santisteban, 2010). Dentro da categoria *Direitos da Democracia* (32,2%), os estudantes valorizam primordialmente as noções da distribuição do poder e do direito ao voto. Estes conceitos surgem das concepções dos estudantes aliadas ao que foi explorado nas sessões. Acredita-se que os discentes tenham evidenciado estes parâmetros por conhecerem as características do regime político atual, potencializando, tal como foi realizado após esta aprendizagem, o reconhecimento das diferenças entre este e outros que ocorreram ao longo da História. Esta realidade aproxima-se da dimensão *mudança e continuidade* da consciência histórica. Considera-se importante inferir que catorze referências se revelaram contraditórias. Nestas os alunos referem que a democracia é sinónimo de desigualdade, descontentamento, conflito e injustiça, possivelmente resultado das suas vivências pessoais na família e dos contextos socioeconómicos e territoriais em que se movimentam. Por isso, denota-se a relevância de abordar este tema. Yuste et al. (2017) defendem que, quando se vive em democracia, devemos valorizar e reconhecer as perspetivas dos outros e, se os alunos consideram que a democracia apresenta estas contradições, então, importa equacionar como incluir estas perspetivas na sala de aula em formato de questões sociais relevantes com o propósito de, em grande grupo, encontrarem soluções plausíveis, visando a intervenção social dos discentes enquanto futuros cidadãos ativos numa sociedade democrática (Dias, 2019).

Em suma, na construção das respostas às diferentes perguntas foram mobilizadas e desenvolvidas competências da dimensão da temporalidade humana – passado, presente e futuro. Ao reconhecerem o presente e compreenderem o passado, enquanto épocas distintas, os alunos capacitam-se para anteciparem o futuro (Rüsen, 2007, citado por Santisteban et al., 2010).

8.3.2. Mudança e continuidade

Apesar da complementaridade com a dimensão anterior, para esta dimensão da consciência histórica mobilizamos as respostas dos alunos que se focam numa perspectiva de mudança e continuidade dos fenómenos.

A primeira tabela (**Tabela 27**) revela referências alusivas à questão *Se este terramoto acontecesse nos nossos dias e tu fosses o primeiro ministro do país, mandavas reconstruir a cidade da mesma forma?*. Esta insere-se no questionário de “*Quando a Terra treme*” e tem por base a resposta dos alunos sobre como reconstruiriam a cidade.

Tabela 27. Referências dos alunos sobre o que mudariam na reconstrução da cidade

Categorias	Referências	
	Freq. n.º	Freq. %
Cidade segura e moderna	14	40,00
Arquitetura mais resistente e moderna	10	28,57
Malha urbana ampla	9	25,71
Infraestruturas urbanas	2	5,71
Total	35	100,00

Fonte: ANEXO L

A categoria com maior incidência considera a construção de uma cidade mais segura e moderna (40%). Os discentes também valorizam a arquitetura mais resistente e moderna, uma malha urbana ampla e melhores infraestruturas urbanas.

Não, eu punha muito mais segurança, porque invés das casas caírem, eu punha ferros em todo o lado para invés da casa cair ela só abana. (A6Q1);

Porque a calçada não é acessível a pessoas com cadeiras de rodas, mais espaço para as pessoas passarem (A21Q1);

Não, pois eu iria por uns esgotos maiores, porque quando chove muito por vezes há inundações (A31Q1);

Não, porque acho que mandaria modernizar mais a cidade (A37Q1);

Não, mandava construir ruas maiores com mais luz e mais largas (A38Q1).

As respostas dos alunos dão-nos a conhecer o seu olhar crítico sobre a cidade atual. Este ponto de vista, além de derivar das experiências pessoais e da opinião construída, demonstra a sua compreensão das necessidades do presente diante do que foi projetado pelo Marquês de Pombal. Acabam por observar a intervenção do passado e as melhorias que poderiam fazer, provando que conhecem o que foi feito e que se mantém, delineando possíveis mudanças. Esta reflexão reforça que os alunos revelam ter raciocínios que se enquadram no desenvolvimento da consciência histórica, na perspetiva de continuidade, mudança e intervenção (Santisteban et al., 2010).

Já na pergunta *Se te pedissem para sugerires uma nova lei aos governantes portugueses para incluírem na Constituição portuguesa atual, qual seria?* do questionário “*Quando o regime político muda*” (**Tabela 28**) foram construídas subcategorias que contemplassem as respostas mais recorrentes dos discentes.

Tabela 28. Referências dos alunos sobre o que lei acrescentariam à Constituição atual

Categorias	Subcategorias	Referências	
		Freq. n.º	Freq. %
Garantia de condições de vida	acesso a internet	5	30,4
	saúde e alimentação	4	
	apoio a sem abrigo	3	
	...	2	
Garantia dos direitos democráticos	direito ao voto	7	17,4
	...	1	
Respeito pelas diversidades	igualdade de género	5	15,2
	...	2	
Redução da semana de trabalho		6	13,0
Penalização do desrespeito pelas leis		5	10,9
Proibição de venda de produtos prejudiciais/perigosos		4	8,7
Garantia de condições de segurança na escola		2	4,3
	Total	46	100,0

Fonte: ANEXO L

Das referências destacam-se, primeiramente para análise, aquelas que revelam a alusão ao conhecimento do passado monárquico em contraste com a democracia atual alicerçada às suas vontades pessoais: *direito ao voto* (8 ref.) e *igualdade de género* (5 ref.).

Para que se possa votar a partir dos 16 anos (A4Q3);

É obrigatório votar, nem que deixem em branco, já que os nossos antepassados lutaram muito por isso. Aproveitem-se disso! (A28Q3);

Mulher votar e eu daria liberdade, fraternidade e igualdade (A35Q3).

Dentro da subcategoria de *direito ao voto* damos particular relevância às questões do direito ao voto a pessoas não portadoras do cartão de cidadão português/imigrantes, já que constitui um fator de referência pertinente, uma vez que esta é a realidade de muitos pais dos alunos deste contexto e deparamo-nos que existe uma certa inquietação dos filhos a este respeito:

Que pessoas de outros países que morassem por mais de 5 anos poderem votar (A9Q3);

Eu diria para deixarem as pessoas sem cartão de cidadão português votarem (A11Q3);

Pediria para que não só pessoas de Portugal pudessem votar (A20Q3).

As referências supramencionadas evidenciam a compreensão do passado em função do presente, na medida em que, percebem o que é suposto em democracia e que se distingue da monarquia constitucional, como por exemplo, o sufrágio universal. Ademais, esta articulação demonstra a compreensão da sociedade enquanto um processo de mudança (Dias, 2019) pelo cariz de comparação do passado e do presente, com a finalidade de perspetivar um futuro mais justo e inclusivo. Nesta perspetiva de convivência em sociedade, intervindo sobre a mesma, existem outras referências como a garantia de acesso à internet (5 ref.), à saúde e alimentação (4 ref.) e apoio a sem abrigo (3 ref.), que se destacam por totalizar 30,4% das citações dos alunos.

Estas visam garantir melhores condições de vida para os indivíduos no geral, que torna visível o ideal de refletir a mudança da realidade em virtude do bem-estar dos cidadãos Pagès (2019b) apoiando-se na defesa dos direitos humanos e da justiça social, noções que integram a democracia e a cidadania (Santisteban, 2010):

que os preços diminuíssem (A19Q3);

Homens e mulheres a partir dos 20 anos não podem ficar desabrigados
(A27Q3);

Darem uma casa a todos os sem abrigo, dar internet melhor às escolas
(A31Q3);

A lei seria por comida no prato de todos independentemente das condições
(A32Q3).

O cruzamento dos dados revela que os alunos, ao serem confrontados com QSR do presente, compreendem o passado, assim como, a sua ligação e divergência temporais, projetando um futuro mais justo, em sociedade democrática – competências da consciência histórica.

8.4. Do presente, para o passado e para a imaginação histórica

No terceiro e último objetivo da investigação – *Analisar os contributos do estudo do passado a partir de situações do presente para a formação da imaginação histórica* – à semelhança do anterior, analisam-se as respostas dadas às restantes perguntas dos questionários finais do tema, mediante categorias selecionadas à posteriori que, na ótica do estudo, integram a construção da imaginação histórica com recurso ao estudo do passado a partir de situações do presente. O conjunto completo das respostas recolhidas e a sua análise está exposto no ANEXO L. Podemos ainda verificar alguns exemplos das produções realizadas pelos alunos no ANEXO K. As evidências são analisadas com recurso ao enquadramento teórico e na perspetiva de duas dimensões complementares para a formação da imaginação histórica: (i) empatia, sentimentos e emoções e; (ii) pensamento crítico e criativo.

8.4.1. Atribuição de sentimentos e emoções aos agentes históricos

Nesta dimensão analisam-se as respostas dos alunos que integram referências que demonstram uma perspetiva empática, expressando os seus sentimentos e emoções diante das questões colocadas.

Na primeira questão, os alunos eram convocados a imaginar e a expressar o que sentiriam se estivessem num tempo anterior às reformas do Marquês de Pombal, pertencessem ao povo e, por isso, privados de frequentar a escola, ao contrário do grupo dos privilegiados. A maioria dos alunos revelou, nas suas respostas, um sentimento de *tristeza*, expressado, a título de exemplo, na frase:

Eu me sentiria triste, porque na época o povo trabalhava, invés de estar na escola e evoluir para uma classe melhor e rica (A9Q1).

Interligada à *tristeza* surge a *injustiça*, particularmente a nível social por existirem grupos com mais privilégios que outros:

Eu me sentiria triste e zangado, porque seria uma injustiça só as outras classes poderem andar na escola (A13Q1);

Eu sentiria-me desmerecida e injustiçada, porque penso que todas as pessoas têm direito a ter uma educação de qualidade e frequentar uma escola de qualidade (A15Q1).

Alguns alunos mencionam ainda ideias relacionadas a sentimentos de *exclusão*, de *frustração* e *inferioridade*, visto que não frequentariam o ensino:

Eu me sentiria mal, porque tinha vontade de aprender como as crianças ricas (A26Q1).

Eu acho que sentiria-me inferior aos outros (do clero e da nobreza) por não saber escrever e etc...(A27Q1).

O conjunto de referências destacadas, como a *tristeza*, a *injustiça*, a *exclusão*, a *frustração* e a *inferioridade*, por se tratarem de experiências emocionais desagradáveis conferem o reconhecimento da importância das reformas no ensino, abordadas em aula. Ainda que, no tempo de Marquês de Pombal a escola pública não atingisse a plenitude universal da escola atual, os discentes conseguem refletir as escolhas desta personagem histórica e de como a sua intenção encaminhou o ensino moderno. Neste sentido, conseguiram olhar para a sociedade do passado e compreender a sua realidade, ainda que não se identifiquem com ela (Levesque, 2008, citado por Santisteban et al., 2010).

A pergunta seguinte instigava os alunos a imaginarem que, na atualidade, eramos regidos segundo uma monarquia constitucional, na qual só os homens letrados com idade superior a 25 anos poderiam votar. Estes descreveram então o que sentiriam atribuindo uma certa relevância para a *injustiça*, interligada com outros aspetos, por exemplo, o sentimento de exclusão:

Sentiria-me presa e sem direitos nenhuns, porque eu também gostaria de escolher quem governaria o meu país (A28Q3).

Alguns alunos até interligaram este sentimento de *injustiça* perante o passado, com a realidade democrática vigente:

Eu ia me sentir mal, porque atualmente as mulheres podem votar acima dos 18 anos e não era muito justo só os homens poderem votar e as mulheres não (A1Q3);

Eu sentiria-me desvalorizada, porque realmente se não posso votar, não tenho direito de dar a minha opinião sobre o meu país e os seus deputados (A16Q3).

Ademais, também é recorrente a associação da injustiça social com um sentimento de *tristeza*:

Sentiria-me triste porque não faria nenhum sentido e seria uma injustiça que as mulheres não pudessem votar (A14Q3);

Eu me sentiria triste é injusto eles votarem e nós não (A35Q3).

Por fim, a *exclusão* surge ainda em algumas inferências, tal como a percepção emocional de *zanga* no que diz respeito a esta desigualdade social:

Se acontecesse esse regime político em Portugal, que só os homens podiam votar, ia ficar muito chateada até porque as mulheres também têm direito (A11Q3).

Ao demonstrarem emoções e sentimentos como a *injustiça*, a *tristeza*, a *exclusão* e a *zanga*, expressam o que sentiriam neste contexto histórico e que possivelmente poderia ter sido sentido pela população que o viveu, evidenciando um conhecimento abrangente do passado, mas indo mais além, revelando a capacidade de empatia, de pensar crítica e criativamente, formulando juízos de moral perante os cenários-personagens-factos da História (Santisteban, González & Pagès, 2010), não focando-se somente na memorização de datas e acontecimentos. Deve salientar-se que o facto de os estudantes integrarem saberes aplicados ao presente, revela a eficácia da abordagem do presente para compreender o passado. Neste percurso reflexivo em que foram envolvidos, os alunos formularam “juízos morais muito relevantes, nas apreciações sobre as diferentes posturas e formas de conduta, analisadas segundo o exercício da cidadania, própria do presente” como reportam Endacott e Brooks (2013, citados por Luvumba, 2024, p.104).

8.4.2. Mobilização de uma atitude crítica e criativa perante situações do passado

Para esta dimensão analisamos as respostas dos alunos cujas referências revelam uma atitude crítica e criativa diante a resolução de problemas do passado.

Na pergunta *O que farias para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos?* os discentes apelaram primordialmente à sua criatividade e apresentaram as suas propostas. Neste sentido, existe uma tendência, quase unânime, de sugestões que viabilizam e valorizam os *direitos iguais para todos*:

Eu faria para todas as crianças tivessem direito à educação (A15Q1);

Eu faria escolas públicas que não necessitavam de pagar nada e assim daria para todos estudarem (A17Q1);

Faria que todos pudessem ter a liberdade igualmente que nenhum ficasse para trás (A39Q1).

A esta motivação alinha-se a *construção de escolas públicas para todos*, pela intenção da criação de infraestruturas que acolham a generalidade da população:

Eu construía várias escolas e deixava todas públicas e qualquer um podia frequentar (A29Q1);

Fazia um monte de escolas para mudar a situação (A32Q1).

Outras ideias também se destacaram, como a *revolta do povo*, que demonstra uma atitude mais revolucionária para intervir na situação:

Reuniria muitas pessoas e começaria uma rebelião pela educação (A20Q1);

Eu iria fazer uma grande manifestação para o povo ter os direitos que merecem (A34Q1).

Verifica-se, deste modo, que o raciocínio dos alunos é conduzido a pensar como era antigamente e, ao mobilizarem o pensamento criativo nas suas respostas, exploram possíveis diretrizes de combate às injustiças sociais da época: seja pela criação de meios que favoreçam a igualdade similar ao que lhes é contemporâneo, seja pela manifestação vanguardista de interesses. Na construção das suas ideias mobilizam a imaginação e a

empatia, para avaliar o passado, planejar e pensar em soluções mais justas à luz do presente (Morgado, 2012, citado por Castellví et al., 2019).

Na última questão retratada, os estudantes redigiram duas possíveis reclamações ao rei perante a discordância com a monarquia constitucional, recorrendo essencialmente ao pensamento crítico na sua abordagem. Ainda que, alguns discentes não tenham elaborado exatamente dois apontamentos ao regime político, é possível afirmar que, mais uma vez, a ideologia empregue na *igualdade de direitos* ocupa um lugar de grande destaque nas inferências dos alunos:

Iria reclamar para todos terem o mesmo direito (A22Q3);

Mulheres têm tanto direito de votar quanto os homens! (A28Q3).

Alicerçada a esta corrente de pensamento, os alunos reclamam a *igualdade de direitos e deveres*, acrescentando a noção de dever para com a sociedade:

Todos deveriam pagar impostos, não só o povo, também tem que ser o clero e a nobreza (A3Q3);

Todos nós somos iguais e todos nós temos que pagar impostos independentemente da classe social (A16Q3).

Em muitas inferências observadas, demandam igualmente a *justiça social*, elencada à igualdade entre indivíduos:

As mulheres também têm direito de votar (A7Q3);

Todos somos iguais, para de colocar o povo de lado (A21Q3).

Para além das mencionadas, os discentes reivindicam a *descentralização do poder* e realizam a *contestação ao regime*:

Parar de existir rei (A2Q3);

Que o rei não pode mandar em tudo (A4Q3);

Não concordo com a monarquia (A30Q3).

Por conseguinte, é possível afirmar que, quando os estudantes procuram a *igualdade de direitos e deveres*, a *justiça social*, a *descentralização do poder* e constroem uma *contestação do regime* monárquico, aproximam-se necessariamente dos valores de uma democracia, aqueles que foram explorados em sala de aula, como o sufrágio universal e a repartição do poder no governo, em oposição à monarquia. Acreditamos que deste modo, o percurso realizado na aprendizagem da História, ao promover a imaginação e a empatia históricas, desempenhou também um importante papel na formação de cidadão com consciência democrática, na perspetiva apresentada por Casadella et al. “*imagination and its social and educational implications become essential keys to democracy and democratic education*” (2022, p.56).

Este universo de dados, analisados à luz das duas dimensões traçadas, revela a preocupação dos alunos com a justiça social, sendo este um tema recorrente nas suas respostas. Quando olham para o passado com os olhos do presente democrático, conseguem reconhecer injustiças e desigualdades. Tendem a demonstrar empatia ao colocarem-se no lugar do outro, mobilizando os conhecimentos que construíram, por exemplo, quando referem que, enquanto membros do povo, se sentiriam inferiores ao clero e à nobreza por não usufruírem do acesso ao ensino. Ao projetarem soluções face à realidade de outra época, para além de articularem o pensamento crítico e criativo, integram as aprendizagens curriculares de História, como as revoluções enquanto ferramenta para a mudança. Uma atitude que corrobora a ideia de Endacoot e Brooks (2013), quando colocam os contributos da análise da História na condução dos alunos no reconhecimento da importância das liberdades e direitos do contexto em que vivem atualmente. Todos estes aspetos completam a formação da imaginação histórica, na

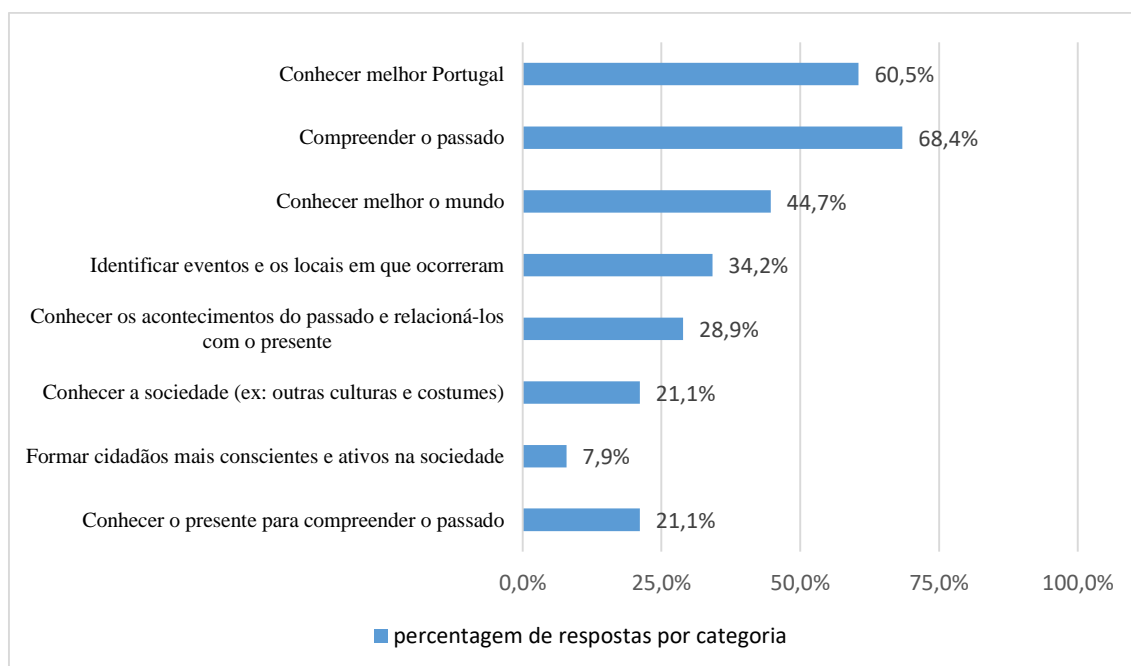
medida em que, para esta, importa a criação de um imaginário de situações passadas, mantendo uma visão empática, criativa e crítica sobre os fenómenos (Santisteban, 2010).

8.5. O ponto de chegada

Com o propósito de concluir a investigação e averiguar as opiniões dos estudantes em relação à intervenção e à metodologia de trabalho empregue, foi realizado um questionário no *Google Forms* (ANEXO G). Deste obtiveram-se 38 respostas no total.

A primeira questão teve a finalidade de perceber se existiu alguma alteração em função do primeiro questionário implementado na conceção dos alunos sobre o motivo pelo qual se enina HGP. Foram, deste modo, convidados novamente a selecionarem três frases que se aproximassem dos objetivos do ensino de HGP.

Figura 6. *A História e a Geografia de Portugal servem para...*



Nota. Questionários dos alunos

Pela análise do gráfico podemos afirmar que os alunos associam o ensino de HGP a *Compreender melhor o passado* (68,4%), *Conhecer melhor Portugal* (60,5%), *Conhecer melhor o mundo* (44,7%). *Identificar eventos e os locais em que ocorreram* (34,2%) e *Conhecer acontecimentos do passado e relaciona-los com o presente* (28,9%).

Procurando organizar a informação que consta em cada um dos gráficos (**Figuras 3 e 6**), em grandes secções, construímos a **Tabela 29** que nos permite de forma mais imediata uma comparação das mudanças registadas no pensamento dos discentes, na sequência da intervenção.

Tabela 29. *Finalidades da aprendizagem da História e da Geografia*

<i>A História e a Geografia de Portugal servem para...</i>	<i>1.º momento</i>			<i>2.º momento</i>		
	<i>n.º</i>	<i>n.º</i>	<i>%</i>	<i>n.º</i>	<i>n.º</i>	<i>%</i>
Conhecer melhor Portugal	25	66	52,4	23	57	48,3
Conhecer melhor o mundo	28			26		
Conhecer a sociedade... culturas...	13			8		
Compreender melhor o passado	28	51	40,5	26	45	38,1
Conhecer acontecimentos do passado e relaciona-los com o presente	14			11		
Conhecer o passado para compreender o presente	9			8		
Identificar eventos e os locais em que ocorreram	7	7	5,6	13	13	11,0
Formar cidadãos mais conscientes e ativos na sociedades	2	2	1,6	3	3	2,5
TOTAIS	126	126	100,0	118	118	100

Nota. Questionários dos alunos

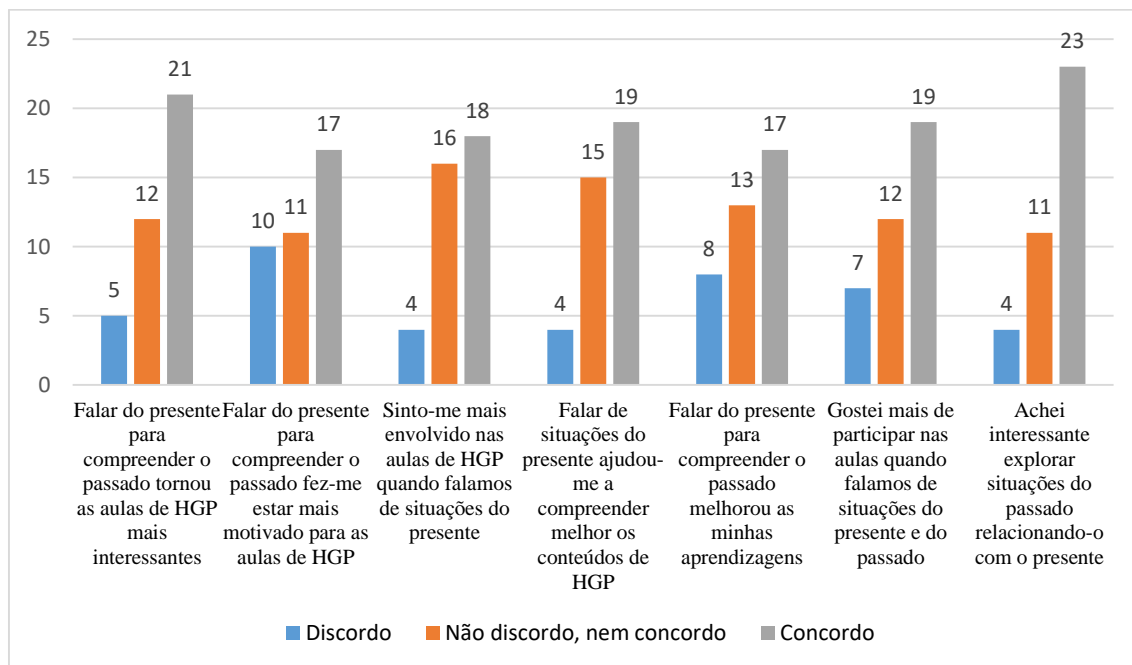
Uma vez que na abordagem das QSR do presente para compreender o passado está implícita, no currículo de História e Geografia de Portugal, a dimensão do conhecimento dos lugares e regiões, os alunos continuaram a valorizar nas suas representações a relação das aprendizagens em HGP com *Conhecer melhor Portugal*, *Conhecer melhor o mundo* e *Compreender a sociedade* – integrando estas as categorias mais citadas em cada momento (52,4% e 48,3% respetivamente), reforçando que estes temas permanecem centrais nas respostas dos alunos. Também a dimensão da relação

passado-presente surge entre as mais valorizadas pelos alunos: *Compreender melhor o passado, Conhecer acontecimentos do passado e relaciona-los com o presente e Conhecer o passado para compreender o presente* – continuando a ocupar o segundo lugar (38,1%), tal como no questionário inicial (40,5%).

Não obstante, a redução no número de respostas do primeiro para o segundo momento, nas duas dimensões analisadas (conhecimento dos lugares e regiões e relação passado-presente), pode retratar que os discentes ampliaram a sua perspetiva relativamente às intenções pedagógicas do ensino de HGP, considerando outras hipóteses. Verifica-se, pois, que os alunos atribuíram maior pontuações, num segundo momento, aos contributos da História e da Geografia para Identificar eventos e os locais onde ocorreram (de 5,6% para 11%) assim como a opção Formar cidadãos mais conscientes e ativos na sociedade (de 1,6% para 2,5%). Este facto confere que a intervenção proporcionou, por um lado, uma visão menos nacionalista da História (Pagès, 2007, citado por Dias, 2019) e, por outro, que a metodologia empregue poderá representar o caminho a ser seguido a longo prazo, de forma a consciencializar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para a importância e o reconhecimento desta abordagem enquanto promotora de um ideal de cidadania e de convivência democrática (Díaz-Zúñiga et al., 2025).

Na questão conclusiva da investigação, os discentes foram convocados a declarar o seu nível de concordância com as afirmações referentes ao trabalho desenvolvido e aos contributos que este poderá ter oferecido na sua aprendizagem, envolvimento e motivação (**Figura 7**).

Figura 7. Opinião dos alunos sobre a abordagem de QSR do presente para compreender o passado



De um modo geral, os resultados apresentam uma visão positiva, evidenciando o elevado número de respostas em concordância (“Concordo”) em todos os parâmetros, com especial destaque para a primeira e a última afirmação, defendidas por 21 e 23 estudantes, respetivamente – *Falar do presente para compreender o passado tornou as aulas de HGP mais interessantes* e *Achei interessante explorar situações do passado relacionando-o com o presente*. Estas validam, reciprocamente, o interesse de uma grande parcela dos alunos na exploração de QSR do presente para compreender o passado e a sua relação.

Apesar de os alunos se revelarem divididos quanto à motivação envolvida (*Falar do presente para compreender o passado fez-me estar mais motivado para as aulas de HGP*), esta acabou por superar as expectativas, atendendo à mudança de postura dos mesmos, que se tornaram mais participantes nas suas aprendizagens no decorrer do percurso. Esta afirmação é corroborada com o facto de 19 alunos, ou seja, metade da amostra, terem gostado mais de participar nas aulas com esta ideologia.

Nas restantes afirmações, ainda que o “Concordo” predomine, o “Não concordo, nem concordo” aproxima-se dos valores desta evidência, o que demonstra que a maioria dos alunos tende a concordar com as informações e alguns não conseguem assumir uma posição firme quanto ao seu envolvimento e melhoria nas aprendizagens.

Resumidamente, considera-se que as evidências dos questionários em articulação com o que foi observado, ainda que os alunos possam não reconhecer na sua totalidade, revelaram o seu empenho, participação e envolvimento na disciplina de HGP apresentaram melhorias evidentes, corroboradas até pelas notas quantitativas do teste de avaliação sumativo (ANEXO E).

9. CONCLUSÕES

| " | | " |

Na sequência da apresentação e análise dos resultados obtidos, para cada um dos objetivos, é fundamental sumarizar as conclusões alcançadas, retomando a problemática delineada: *A compreensão do passado a partir de Questões Sociais Relevantes do presente contribui para o desenvolvimento da consciência e da imaginação histórica.*

Começando por *Refletir sobre o recurso às QSR do presente como estratégia para compreender o passado*, evidencia-se que as planificações elaboradas privilegiaram o desenvolvimento de sequências didáticas desencadeadas a partir de uma QSR, estruturando-se de modo a conduzir os alunos na exploração das mesmas, recorrendo a fontes diversas de informação. Ao depararem-se com situações emergentes da atualidade, como as causas e consequências de sismos e invasões e, ainda, as características de um regime político, os alunos foram conduzidos para a construção de conhecimento sobre o passado, contactando com os fenómenos e factos históricos, ressignificando-os à luz dos valores atuais de uma sociedade democrática. No que diz respeito aos acontecimentos explorados, as questões do presente incorporam o que deve ser observado no passado, em virtude de contemplar os conteúdos curriculares pressupostos para a disciplina de HGP (Santisteban, 2010). A presença desta ideologia no planeamento das aulas viabiliza a coerência da abordagem das QSR do presente visando a compreensão do passado, recorrendo à consciência e à imaginação histórica no processo de ensino e aprendizagem.

Verificou-se que a exploração de QSR envolveu os alunos nas aulas, na medida em que, pelo que foi observado diretamente e analisado nos questionários *Google Forms*, estes desenvolveram um interesse por esta abordagem, participaram e tornaram-se agentes mais ativos na construção das suas aprendizagens. Logo, tal como Santisteban (2019) defende, a realidade social, retratada nos acontecimentos do presente interligados aos do passado, cria motivação para o ensino, visto que apreendem que, o que é explorado na escola, tem valor para si e para o mundo que os rodeia.

Se dispuséssemos de mais tempo para a intervenção e investigação, seria relevante na continuação do percurso de ensino, o recurso a um trabalho de pesquisa guiada em pequenos grupos, no qual os discentes assumiriam um papel mais reforçado enquanto protagonistas da sua aprendizagem, uma vez que, seriam desafiados a empregar processos investigativos que os aproximam dos métodos aplicados pelos historiadores na construção

do conhecimento nesta ciência social (Bel, 2017). Acreditamos que esta trajetória deveria impulsionar a formação do pensamento histórico de modo mais completo.

Nesta linha de pensamento que orientou a construção de conceitos do pensamento histórico, emerge o segundo objetivo de investigação, no qual a consciência histórica se integra – *Compreender de que modo os alunos mobilizam os conhecimentos do presente para analisarem o passado e para desenvolverem a consciência histórica*. Enfatiza-se que, pelas respostas aos questionários finais de tema, foi possível aprofundar noções de temporalidade, de mudança e de continuidade. As referências categorizadas demonstram que os discentes compreenderam os fenômenos que ocorrem na sua contemporaneidade e buscam respostas a futuros problemas imaginários, mobilizando no conhecimento construído sobre o passado. Estabelecem, também, elos de ligação e de ruptura entre épocas, quando reconhecem as diferenças e semelhanças na linha temporal, explicitando o que fariam diferente nas situações com as quais são confrontados, atendendo a que não existe apenas uma forma de interpretar uma realidade, nem uma única direção a seguir no futuro (MacMillan, 2010, citado por Pagès, 2019b). Os estudantes ao apresentarem hipóteses de resolução para problemas sociais, ainda que demonstrem a sua opinião sustentada nos valores pessoais que defendem, tendem a afastar-se de uma visão individualista, convocando a mudança social em virtude do bem-estar de todos (Pagès, 2019b).

Por fim, ao *analisar os contributos do estudo do passado a partir de situações do presente para a formação da imaginação histórica* registou-se o desenvolvimento de capacidades vinculadas à imaginação histórica. Nas suas respostas, os discentes manifestam a capacidade de expressar os seus sentimentos e emoções alusivos a acontecimentos passados e a um coletivo de agentes históricos, com recurso à empatia. Esta manifestação de sentimentos e emoções, revela as suas competências para reconhecer no passado, com os juízos do presente, eventuais sensações que as pessoas da época descrita poderão ter sentido, o que contribui para a contextualização da história (Santisteban, 2010). De igual modo, colocarem-se no lugar do outro para perspetivarem alternativas, depois de enunciadas as condições na pergunta, transportam-se para o

passado, construindo uma compreensão mais detalhada do mesmo aliada ao pensamento crítico e criativo.

Apesar de no estudo existir a diferenciação entre o objetivo que explora pormenorizadamente a consciência histórica e, outro, que explora a imaginação histórica, na análise e compreensão do passado a partir de QSR do presente já se encontra implícita a formação de ambas em unísono. Quando se olha para o passado com o intuito de o compreender, a partir de problemas do presente, estamos a convocar a observação da temporalidade, de alterações e continuidades, por meio da imaginação e da criatividade, contextualizando fenómenos e refletindo criticamente sob a perspetiva dos juízos morais da atualidade (Santisteban, 2010), para que se imagine em simultâneo um futuro melhor (Casadellà et al., 2022). Esta integração de conceitos resulta numa das finalidades de toda a ação prevista na problemática inicial: *A compreensão do passado a partir de Questões Sociais Relevantes do presente contribui para o desenvolvimento da consciência e da imaginação histórica.*

É imprescindível referir que existe outro propósito menos evidente quando observamos a estrutura da problemática, mas que merece o nosso destaque: a valorização de ideais democráticos e de cidadania. Assim, na sua generalidade, as inferências retiradas das propostas dos alunos nos dois questionários aplicados, estimam valores, capacidades e atitudes democráticas e de cidadania, que se refletem pela promoção de práticas democráticas em sala de aula (Conselho da Europa, 2016).

Em modo conclusivo, a triangulação dos dados permite afirmar que a metodologia adotada na abordagem de conteúdos de HGP, conforme estabelecido nos documentos que orientam o currículo, proporcionou a compreensão do passado e estimulou o interesse dos alunos envolvidos neste percurso. Paralelamente, ao serem convidados a responder a questionários temáticos, os alunos expandiram a sua capacidade reflexiva contínua e articulada entre o passado, o presente e o futuro, por convocarem os conhecimentos construídos ao longo das aulas sobre as diversas temáticas. Este processo que dinamizou a relação entre o presente e o passado, recorreu simultaneamente à imaginação, à empatia, ao pensamento crítico e ao pensamento criativo, permitindo que os discentes

expressassem sentimentos e emoções perante as questões colocadas, colocando-se no lugar do próximo.

O caminho percorrido, deixa claro que um processo de ensino e aprendizagem pensado a partir de QSR do presente para compreender o passado, constitui-se como uma mais valia na formação holística de uma consciência e imaginação histórica, que contemplam a interiorização de valores democráticos e de cidadania, elementos que lhes permitem uma participação informada, crítica e ativa na sociedade.

10. REFLEXÃO FINAL

| | ' | | ' |

Após a apresentação das práticas desenvolvidas no âmbito da PES II e a realização do estudo empírico que deu origem ao presente relatório, neste último capítulo reflete-se sobre o contributo da experiência de estágio no 1.º e no 2.º ciclo, assim como, sobre os contributos de todo o processo investigativo, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A reflexão revela-se fulcral para o desenvolvimento profissional de um docente, potencializando a sua formação inicial e contínua. É a partir desta que os saberes são mobilizados, problematizados e ressignificados, de maneira a melhorar o próprio ensino (Behrens & Fedel, 2020). Segundo os autores, um professor que reflete pouco tem poucas oportunidades de tomar consciência da sua prática e de melhorá-la.

As práticas desenvolvidas nos estágios de PES II no 1.º e no 2.º ciclo, apesar de completamente dispares, foram determinantes para que, ao fim de cinco anos, me sentisse realizada enquanto aprendiz na área da educação. Não refiro este sentimento no sentido de já ser portadora de todos os conhecimentos e metodologias, até porque, nesta profissão, estarei em constante processo de aprendizagem e evolução, em cada escola e, em cada sala. Manifesto-me, sim, com a convicção de que, o estudo e trabalho realizado até à data, proporcionaram-me competências que levarei tanto para a vida profissional como para a vida pessoal.

No 1.º ciclo, compreendi a necessidade da elaboração de planificações rigorosamente estruturadas, contendo sempre um elemento extra para que, os alunos que terminem as tarefas mais cedo, continuem envolvidos na aula enquanto os demais finalizam as atividades principais, respeitando o ritmo de trabalho individual de cada criança. Em momentos antecedentes a esta prática, não havia refletido sobre a importância de precaver tal situação. Aprendi, igualmente, as vantagens de realizar conselhos de turma, na medida em que estes agilizam a resolução de conflitos e potenciam a inteligência emocional dos alunos pelo autorreconhecimento das próprias ações e do erro.

Sem dúvida, o estágio no 2.º ciclo revelou-se a experiência da qual retirei maiores aprendizagens. Considero que o próprio contexto e características do estabelecimento de ensino, enquanto escola TEIP, concedeu-me oportunidades diversas para aprender.

Desafiei-me como nunca antes, porque, para além de ser um ciclo no qual nunca tinha antes desenvolvido uma prática pedagógica, no meu percurso académico. O período destinado à observação suscitou-me algumas inquietações, pela falta de respeito dos estudantes face à figura do professor e para com os colegas, acrescentada à desmotivação para as aprendizagens e, conseqüentemente, alheamento da disciplina de HGP. O horário de aula também resultava num fator de preocupação, uma vez que, a sua curta duração exigia uma estrutura bem delimitada para um bom aproveitamento do tempo reduzido para as aprendizagens esperadas. Adicionalmente, o facto do estudo empírico de ambos os membros do par de estágio ter sido desenvolvido neste ciclo, implicou um elevado grau de reflexão e de debate de ideias, de forma a interligar e incluir a investigação de cada uma. Este fator favoreceu, sem dúvida alguma, o espírito de cooperação e entajuda, essenciais no exercício desta profissão.

Hoje vejo as adversidades, sentidas no momento, ultrapassadas com sucesso, pela aplicação de diferentes métodos e atividades, os quais nunca tinham sido explorados com os discentes, tornando cada aula uma novidade e o seu envolvimento nas tarefas cada vez mais uma realidade. Neste processo identifico-me com as palavras de Santos (2011), quando afirma, que é a partir do reconhecimento das potencialidades e das fragilidades na ação que se visa o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. Pois sinto que foi graças ao olhar constante sobre o contexto e sobre a prática, que foi possível melhorar gradualmente a intervenção pedagógica.

Uma das metodologias adotadas que considero que muito contribuiu, foi precisamente aquela que foi mobilizada para a investigação: o recurso a QSR do presente para compreender o passado e potenciar a consciência e a imaginação histórica. Esta emergiu das potencialidades e fragilidades comuns aos dois grupos do 6.º ano e da minha intenção pessoal em praticar e potenciar valores democráticos na sala de aula, fomentando o desenvolvimento do saber alicerçado à cidadania. O estudo empírico, na minha perspectiva, foi desafiante e complexo, uma vez que exigiu um comprometimento em encontrar elos de ligação entre a demanda curricular e a proposta de investigação, ou seja, trazer para a sala de aula fenómenos do presente que se enquadrassem no que é pressuposto nos documentos oficiais. Ademais, a estruturação de uma sequência lógica

de ensino que proporcionasse um encadeamento coerente das aprendizagens e das competências delineadas foi também desafiadora. Acrescenta-se, ainda, a dificuldade sentida na análise de dados pela complexidade das informações recolhidas. O próprio trabalho revelou-me a importância unir esforços para colmatar as adversidades e, nesse sentido, serei eternamente grata pela ajuda disponibilizada pela minha orientadora.

Termino assim o meu relatório final, após uma etapa da minha vida pessoal e académica repleta de lições. Como futura docente, independentemente do ciclo em que irei lecionar, pretendo mobilizar todas as aprendizagens que adquiri, reconhecendo o valor da reflexão sobre a prática enquanto impulsionadora de melhorias no ensino e na ação. Procurarei integrar valores inclusivos e democráticos em sala de aula, que, no meu ponto de vista, são a base da educação. O meu compromisso será sempre melhorar a cada jornada, valorizando o que as crianças já sabem e têm para me ensinar.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52.
- Agrupamento de Escolas. (2021). Projeto Educativo.
- Agrupamento de Escolas. (2022). Projeto Educativo.
- Alegre, C. (2023). Problemas sociales relevantes y enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de estudiantes de formación inicial docente. In Encarnación, M., Fernández, A. R. & Alba, N. (2023). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, (pp. 195-203). NARCEA, S. A. DE EDICIONES.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusóe, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Arenal, S., Alonso, S. G., Alonso, A. P. G. & Alonso, M. G. (2010). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación primaria*. Ediciones Pirámide.
- Balça, A. (2023). Educação literária na escola. *Antares*, 15(36), 1-21.
- Behrens, M. & Fedel, T. (2020). Os contributos da reflexão e da experiência vivenciada na formação continuada de professores. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-13. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3009>
- Bel, J. C. (2017). Fantasía e imaginación: Estrategias para el trabajo del pensamiento histórico en educación primaria. In *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, 341-348. Universidad de Córdoba.
- Bel, J. C. (2018). Imaginación y fantasía en la educación histórica como línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales. In López-García, A. &

- Miralles, P. (2018). Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica, (pp. 246-251). Universidad de Murcia.
- Bel, J. C. (2022). Sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia: planteamiento de investigación y resultados iniciales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 42(42), 21-34.
- Casadellà, M., Massip, M., González, N., Dias, A., & Hortas, M.-J. (2022). Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica. *Comunicar*, 30(73), 57–67.
- Castellví, J., Massip, M., & Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41.
- Centro de Investigaçã o em Educaçã o e Desenvolvimento. (2018). *Código de Conduta Ética na Investigaçã o*. CIED.
- Conselho da Europa. (2016). *Competências para uma Cultura da Democracia - Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Council of Europe Publishing.
- Coutinho. (2011). *Metodologia de investigaçã o em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dias, A. (2016) História e Desenvolvimento de Competências em Educaçã o Básica: a experiência da ESELx, *Da Investigaçã o às Práticas*, 7 (1), 63-90.
- Dias, A. (2019). *Práticas e concepções da História e da Didática da História na formaçã o de professores do ensino básico (10-12 anos): Estudo de caso da Escola Superior de Educaçã o de Lisboa* [Tese de doutoramento, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Díaz-Zúñiga, F., Fernández, A. S., & González-Monfort, N. (2025). Las relaciones entre la enseñanza de la Historia Reciente Presente y la formación ciudadana. *Actualidades Investigativas en Educaci3n*, 25(1), 1-24.

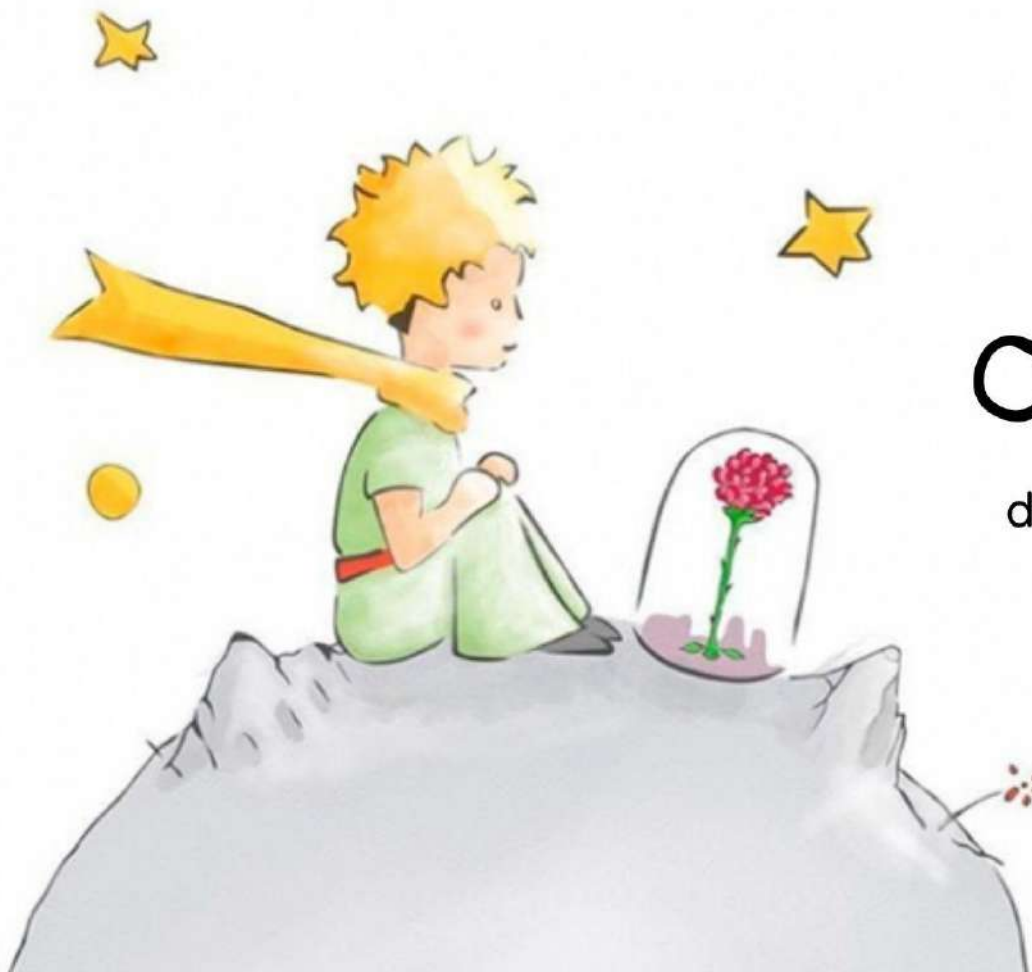
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2021). *Effective practices for developing reading comprehension*. The Guilford Press.
- Endacott, J.&Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. Consultado em, <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Garcia, P. S., Prearo, L. C., Romero, M. C., & Bassi, M. S. (2015). *A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC Paulista*. Revista Científica da Faculdade de Educação da USCS, 21(2), 614–628.
- Governo de Portugal. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. Livro de atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE). Instituto Politécnico de Bragança.
- Leal, J. C. M. P. (2021). *Contextos educativos formais: Ensino particular cooperativo versus ensino público* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais.
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Luvumba, 2024, <http://hdl.handle.net/10400.21/17945>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Muñoz, C. (2010). El estudiantado y la formación ciudadana en la escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación. In

- Ávila, R. M., Rivero, M. P. & Domínguez, P. L. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Zaragoza.
- Ravitch, S. M. Carl, N. M. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodical*. Sage.
- Saint-Exupéry, A. (2009). *O Príncipezinho*.
- Santisteban, A. (2010). *La formación en competencias de pensamiento histórico*. *Clío & Asociados*, 14, 34–56.
- Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115-128.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas convertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2019). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Creencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial.
- Santisteban, A., Hortas, M. J., Callarisa, J., García, C., y Dias, A. (2024). Las representaciones sociales sobre la democracia en la educación primaria en Portugal y España. En Maria Pilar Rivero Gracia, Pedro L. Domínguez Sanz y Miguel Ángel Pallarés Jiménez (Coord.), *Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez* (pp. 73-82). Dykinson, S. L.
- Santos, J. (2011). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1.º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Universidade de Lisboa.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*.

- Pagès, J. (2019a). *Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales – REICS*, 5, 5-22.
- Pagès, J. (2019b). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del Pasado*, 10, 19-56.
- Yuste, M., Mondèjar, E. & Oller, M. (2017). La empatía y el trabajo de problemas sociales relevantes en la clase de ciencias sociales de primaria. In Martínez, R., García-Moris, R. & García, C. R. (2017). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

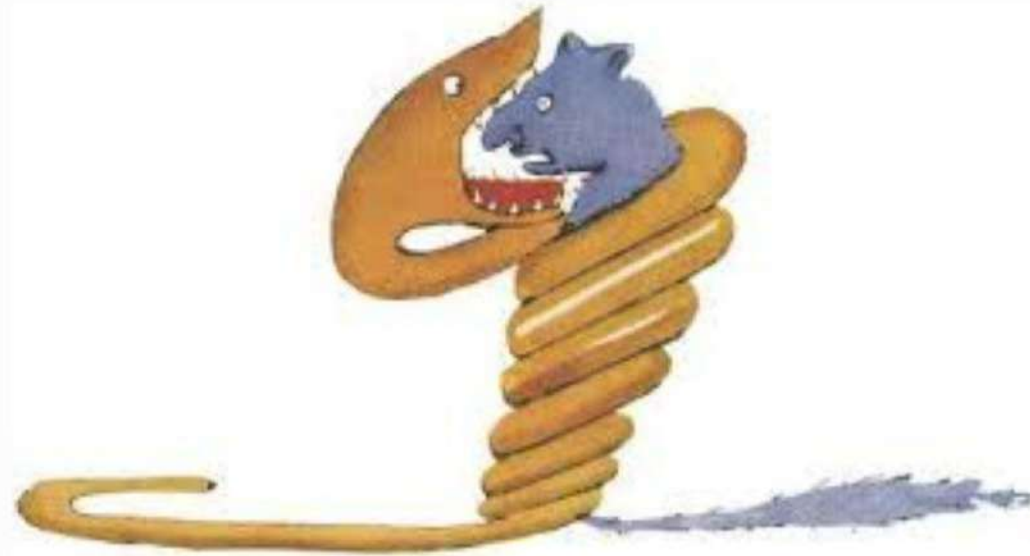


O Príncipezinho

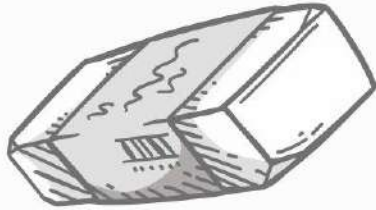
de Antoine de Saint-Exupéry



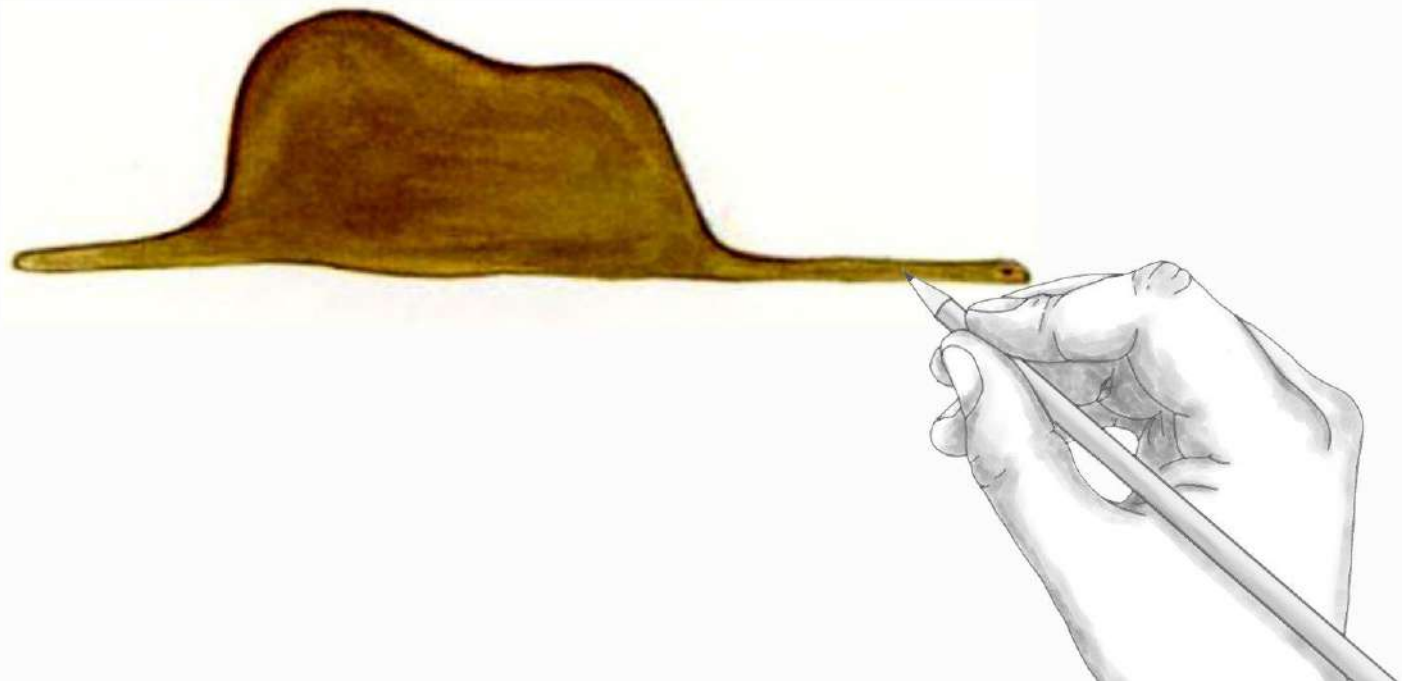
Capítulo I de "O Principezinho"



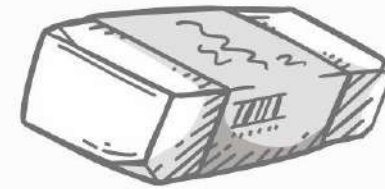
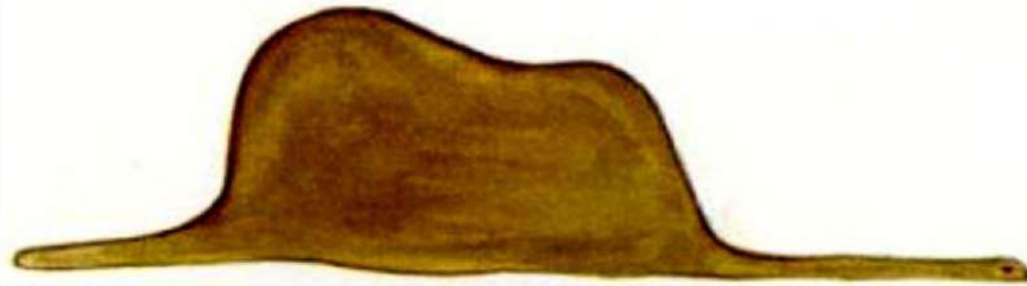
Jiboia que engoliu uma fera



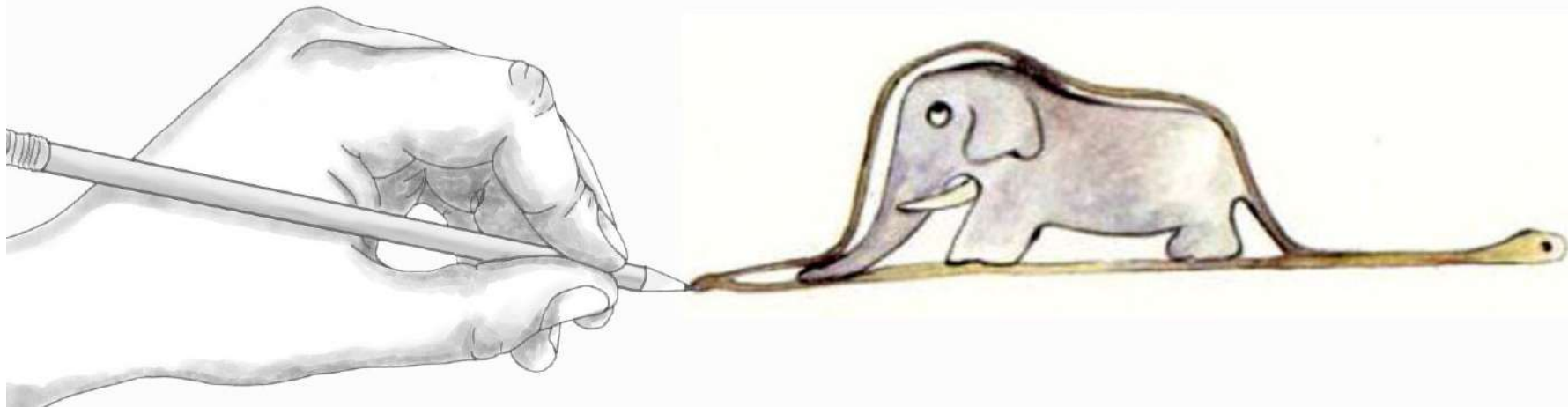
Desenho 1



Desenho 1



Desenho 2



Resolução da ficha do Capítulo I

Nome: _____ Data: _____

Ficha de interpretação

Capítulo I de "O Príncipezinho"

Uma vez, quando eu tinha seis anos, vi uma imagem num livro sobre a Floresta Virgem chamado "Histórias Vividas". A gravura mostrava uma jiboia a engolir uma fera. Fiz-vos esta cópia (...).

O livro dizia: "A jiboia engole a presa inteira sem mastigar. Depois não se pode mexer e passa os seis meses de digestão a dormir". Então, pensei e tornei a pensar nas aventuras da selva, peguei um lápis de cor e fiz o meu primeiro desenho. O meu desenho número 1. Ficou assim (...).

Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas crescidas. Perguntei-lhes se o meu desenho meia medo. As pessoas crescidas responderam: "Por que é que um chapéu havia de meter medo?". O meu desenho não era um chapéu. O meu desenho era uma jiboia a fazer digestão de um elefante. Para as pessoas crescidas entenderem, porque as pessoas crescidas estão sempre a precisar de explicações, fui desenhar a parte de dentro da jiboia. O meu desenho número 2 ficou assim (...).

As pessoas crescidas disseram que era preferível eu deixar-me de jiboias abertas e 115 jiboias fechadas e dedicar-me à geografia, à história, à matemática e à gramática. E assim abandonei, aos seis anos de idade, uma magnífica carreira de pintor. Ficara completamente abalado com o insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas crescidas nunca entendem nada sozinhas e uma criança acaba por se cansar de lhes estar sempre a explicar tudo.

120 Escolhi, portanto, outra profissão e aprendi a pilotar. Conheci grande parte do mundo de avião. E, afinal, a geografia acabou por me prestar bons serviços (...). Com um trabalho deste género, tive, evidentemente, uma data de contatos com uma data de gente importante. Vivi durante anos e anos com as pessoas crescidas. Vi-as de bem perto. Não fiquei com muito melhor opinião delas.

125 Mal encontrava uma com um ar um pouco mais lúcido, fazia-lhe a experiência do meu desenho número 1, que nunca deitei fora. Queria verificar se realmente era capaz de entender alguma coisa. Mas ouvia sempre a resposta: "É um chapéu". Então, não me punha a falar de jiboias, de florestas virgens ou de estrelas. Punha-me ao seu nível. Falava de bridge, golfe, de política e de gravatas. E a pessoa crescida ficava toda contente por ter 130 conhecido um homem tão sentado.

Príncipezinho

de Antoine Saint-Exupéry

Uma adaptação em Banda Desenhada realizada por:

Capítulo I - _____	Capítulo II - _____
Capítulo III - _____	Capítulo IV - _____



Ilustrar o capítulo da obra;



Escolher um nome para o capítulo.

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
PORTUGUÊS Planeta da Leitura e Interpretação	MATEMÁTICA Planeta das Simetrias		PORTUGUÊS Planeta da Leitura e Interpretação Planeta da Gramática	MATEMÁTICA Planeta do Pensa Rápido Planeta dos Gráficos
INTERVALO				
MATEMÁTICA Planeta das Simetrias	PORTUGUÊS Planeta da Escrita		ESTUDO DO MEIO Planeta da História	PORTUGUÊS Planeta da Gramática
ALMOÇO				
	ESTUDO DO MEIO Planeta da História	PORTUGUÊS Planeta da Ortografia		
	ESTUDO DO MEIO Planeta da História			

Nome: _____ Data: _____

Ficha de interpretação
Capítulo I de "O Príncipezinho"

Uma vez, quando eu tinha seis anos, vi uma imagem num livro sobre a Floresta Virgem chamado "Histórias Vividas". A gravura mostrava uma jiboia a engolir uma fera. Fiz-vos esta cópia (...).

O livro dizia: "A jiboia engole a presa inteira sem mastigar. Depois não se pode mexer e passa os seis meses de digestão a dormir". Então, pensei e tornei a pensar nas aventuras da selva, peguei um lápis de cor e fiz o meu primeiro desenho. O meu desenho número 1. Ficou assim (...).

Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas crescidas. Perguntei-lhes se o meu desenho metia medo. As pessoas crescidas responderam: "Por que é que um chapéu havia de meter medo?". O meu desenho não era um chapéu. O meu desenho era uma jiboia a fazer digestão de um elefante. Para as pessoas crescidas entenderem, porque as pessoas crescidas estão sempre a precisar de explicações, fui desenhar a parte de dentro da jiboia. O meu desenho número 2 ficou assim (...).

As pessoas crescidas disseram que era preferível eu deixar-me de jiboias abertas e jiboias fechadas e dedicar-me à geografia, à história, à matemática e à gramática. E assim abandonei, aos seis anos de idade, uma magnífica carreira de pintor. Ficava completamente abalado com o insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas crescidas nunca entendem nada sozinhas e uma criança acaba por se cansar de lhes estar sempre a explicar tudo.

Escolhi, portanto, outra profissão e aprendi a pilotar. Conheci grande parte do mundo de avião. E, afinal, a geografia acabou por me prestar bons serviços (...). Com um trabalho deste género, tive, evidentemente, uma data de contatos com uma data de gente importante. Vivi durante anos e anos com as pessoas crescidas. Vi-as de bem perto. Não fiquei com muito melhor opinião delas.

Mal encontrava uma com um ar um pouco mais lúcido, fazia-lhe a experiência do meu desenho número 1, que nunca deitei fora. Queria verificar se realmente era capaz de entender alguma coisa. Mas ouvia sempre a resposta: "É um chapéu". Então, não me punha a falar de jiboias, de florestas virgens ou de estrelas. Punha-me ao seu nível. Falava de bridge, golfe, de política e de gravatas. E a pessoa crescida ficava toda contente por ter conhecido um homem tão sentado.

1

1. Classifica como verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações que se seguem

- a) As pessoas crescidas perceberam logo o desenho número 1 do narrador. ____
- b) Para que as pessoas crescidas compreendessem o seu desenho número 1, o narrador teve de desenhar um segundo desenho com canetas de feltro. ____
- c) A certa altura, o narrador diz que "As pessoas crescidas nunca percebem nada sozinhas, e é cansativo para as crianças terem de andar constantemente a explicar-lhes tudo." ____

2. O narrador, quando nos fala da reação das pessoas crescidas ao seu desenho número 1, diz que os adultos precisam que as crianças lhes expliquem tudo.

2.1. Por que razão dirá ele isso?

2.2. Naquela situação, o que fez ele para as pessoas crescidas perceberem o seu desenho?

2.3. Enquanto criança, já alguma vez te sentiste incompreendido por um adulto, tal como o narrador? Se sim, dá um exemplo.

3. Que conselho deram os adultos ao narrador?

3.1. Concordas com esse conselho? Porquê?

2

Nome: _____

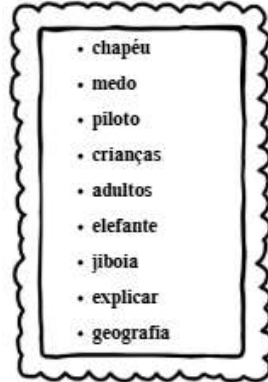
Data: _____

Capítulo I de "O Príncipezinho"



1. Ajuda o piloto a encontrar as seguintes palavras na sopa de letras:

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



Banda Desenhada

2. Recorta pelo destacado e ilustra o primeiro capítulo do livro.

Capítulo I - _____

Nome: _____

Data: _____

Ficha de interpretação Capítulo II de "O Príncipezinho"



Foi por isso que vivi sozinho, sem ter ninguém com quem falar verdadeiramente, até sofrer uma avaria no deserto do Sara, há seis anos. Algo se partira no meu motor. E, como não trazia comigo mecânicos nem passageiros (...). Era uma questão de vida ou morte. A água que tinha mal chegava para oito dias.

5 Na primeira noite dormi na areia, a mil milhas das terras habitadas. Estava muito mais isolado do que um náufrago numa jangada no meio do oceano. Assim, imaginem a minha surpresa quando, ao amanhecer, fui despertado por uma vizinha muito curiosa. Dizia ela:

— Por favor... desenha-me uma ovelha!

10 — Como?

— Desenha-me uma ovelha...

Pus-me de pé como se tivesse sido atingido por um raio. Esfreguei os olhos por algum tempo. Observei com toda a atenção. E vi um rapazinho extraordinário a fitar-me com ar sério. Este é o melhor retrato que consegui fazer dele. Mas o meu desenho, claro, é muito menos encantador do que o modelo. A culpa não é minha. Aos 6 anos, as pessoas crescidas desencorajaram-me de seguir uma carreira de pintor, pelo que só sabia desenhar jibóias fechadas e jibóias abertas. Olhei para aquela aparição com os olhos arregalados de espanto (...). Não parecia nada uma criança perdida no meio do deserto, a mil milhas das terras habitadas. Quando finalmente consegui falar, perguntei-lhe:

20 — Mas... que estás a fazer aqui?

E ele repetiu, devagarinho, como se dissesse algo muito sério:

— Por favor... desenha-me uma ovelha...

Quando um mistério nos deixa demasiado espantados, não nos atrevemos a desobedecer. Por mais absurdo que aquilo me parecesse (...), tirei do bolso papel e caneta.

25 Mas então lembrei-me de que me tinha dedicado sobretudo à geografia, à história, à matemática e à gramática, e disse ao rapazinho (com algum mau-humor) que não sabia desenhar. Ele respondeu:

— Não faz mal. Desenha-me uma ovelha.

Como nunca tinha desenhado uma ovelha, reproduzi um dos dois únicos desenhos que
 30 era capaz de fazer. O da jibóia fechada. E fiquei estupefacto com a reação do rapazinho.

— Não! Não! Não quero um elefante dentro de uma jibóia. As jibóias são muito perigosas, e os elefantes, muito volumosos. Moro num sítio muito pequenino. Preciso de uma ovelha. Desenha-me uma ovelha. (...)

Fiz um novo desenho. Mas, tal como os anteriores, foi rejeitado. Então, já sem paciência, porque estava ansioso por começar a desmontar o motor, rabisquei outro desenho. E disse:

— Isto é uma caixa. A ovelha que queres está lá dentro.

Mas fiquei muito surpreendido ao ver iluminar-se o semblante do meu jovem juiz.

— É exatamente o que eu queria! Achas que esta ovelha precisa de muita erva?

— Porquê?

— Porque moro num sítio muito pequenino...

— Hás de ter erva suficiente. A ovelha que eu te dei também é pequenina. Ele fitou o desenho.

— Não é tão pequenina assim... Olha! Está a dormir...

— E foi assim que conheci o príncipezinho.

1. Quando o narrador já era adulto e piloto, o seu avião sofreu uma avaria no deserto do Saara. Ao acordar, depara-se com o Príncipezinho em pleno deserto, a fazer-lhe um pedido estranho: que lhe desenhasse uma ovelha.

1.1. O que é que o piloto desenhou em primeiro lugar?

1.1.1. Porque é que o narrador fez esse desenho primeiro?

1.2. Qual foi a reação do Príncipezinho a esse desenho?

1.3. Por que razão o piloto ficou surpreendido com a resposta do rapaz?

2. O piloto tentou desenhar três vezes uma ovelha, mas todas as tentativas foram rejeitadas pelo Príncipezinho.

2.1. Na tua opinião, por que razão o Príncipezinho rejeitou as primeiras opções apresentadas?

3. Quando, finalmente, desenhou uma caixa e disse ao rapazinho que a ovelha desejada estava no seu interior, o Príncipezinho respondeu: "Era mesmo assim que eu a queria!".

Rodeia a opção que, na tua opinião, justifica essa reação do Príncipezinho:

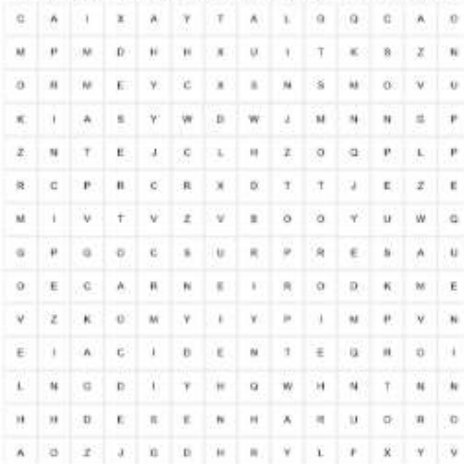
- a) O Príncipezinho nunca tinha visto uma ovelha na vida real, só em pinturas.
- b) O Príncipezinho queria a ovelha presa para ela não fugir, porque ela podia perder-se no lugar pequenino onde vive.
- c) Como estava escondida dentro da caixa e não se via, o príncipezinho imaginava a ovelha exatamente como a tinha imaginado.

4. Parece-te que o Príncipezinho e o piloto se vão dar bem? Porquê?

Nome: _____ Data: _____

Capítulo II de "O Príncipezinho"

1. Ajuda o piloto a encontrar as seguintes palavras na sopa de letras:



- ovelha
- surpresa
- desenhar
- caixa
- deserto
- motor
- carneiro
- pequenino
- príncipezinho

Banda Desenhada

2. Recorta pelo destacado e ilustra o segundo capítulo do livro.

Capítulo II - _____

Nome: _____ Data: _____

Ficha de interpretação Capítulo VII, VIII e IX de "O Príncipezinho"

1. Observa atentamente a imagem do Príncipezinho a regar a sua rosa.



1.1. Após observares a imagem, o que pensas que será abordado nos próximos capítulos?
Porque razão terá a flor um espelho?

1

VII

No quinto dia, mais uma vez graças à ovelha, fiquei a saber um segredo da vida do príncipezinho.

- Uma ovelha, se come arbustos, também come flores?
- Uma ovelha come tudo quanto lhe aparece pela frente.
- Mesmo as flores com espinhos?
- Claro. Mesmo as flores com espinhos.
- Então os espinhos servem para quê?

Eu não sabia. Estava todo concentrado no meu motor, a tentar desenroscar uma porca. A minha aflição era cada vez maior porque estava quase sem água e não conseguia dar com a avaria.

- Os espinhos servem para quê?

Quando fazia uma pergunta, o príncipezinho nunca desistia dela. Eu estava irritado com a porca e só respondi, a ver se o calava:

- Não servem para nada. São uma pura manifestação de maldade!

- Oh! Não acredito! As flores são fracas. São muito ingénuas. Agarram-se ao que podem para se sentirem seguras. Estão convencidas de que toda a gente tem medo delas por causa dos espinhos...

Não continuei a conversa porque estava a pensar: «Se esta maldita porca não se desenroscas, ainda leva uma martelada!». Mas o príncipezinho interrompeu:

- E tu, tu achas que as flores...

- Não! Claro que não! Nem estava a pensar naquilo que te disse. Tenho coisas bem mais sérias para me entreter!

- Olhou para mim, perfeitamente estupefato.

- Coisas bem mais sérias! Estás a falar como as pessoas crescidas! Estás a confundir tudo... estás a baralhar tudo!

- Parecia, de facto, muito zangado, gritava:

- Sei de um planeta onde há um senhor todo afogueado. Nunca cheirou uma flor. Nunca gostou de ninguém. Nunca fez senão contas. E, tal como tu, passa o dia a dizer, cheio de orgulho: «Eu sou um homem sério! Eu sou um homem sério!» Mas aquilo não é um homem! Aquilo é um cogumelo!

- Um quê?

- Um cogumelo!

O príncipezinho irritara-se a ponto de ficar lívido.

- As flores fabricam espinhos há muitos milhões de anos. Apesar disso, as ovelhas comem flores. E vens-me tu agora dizer que tentas perceber porque têm elas tanto trabalho a fabricar espinhos que nunca lhes servem para nada não é uma coisa séria, não importante? Não será uma coisa bem mais séria e bem mais importante do que as contas de um senhor? E se eu, eu que aqui estou à tua frente, conhecer uma flor única no mundo, uma flor que não existe em mais lado nenhum senão no meu planeta, mas que, numa manhã qualquer, uma ovelhinha pode reduzir a nada num instante, assim, sem dar sequer pelo que está a fazer, isso também não tem importância nenhuma, pois não? Amar uma flor de que só há um exemplar em milhões e milhões de estrelas basta para uma pessoa se sentir feliz quando olha para o céu. Porque pensa: «Ali está ela, algures lá no alto...» Mas se a ovelha comer a flor, para essa pessoa é como se as estrelas se apagassem todas de repente! Mas isso também não tem importância nenhuma, pois não?

E não foi capaz de continuar. Desatou de repente a chorar. Eu largara as minhas ferramentas. Queria lá saber do martelo, da porca, da sede e da morte! É que, numa certa estrela, num certo planeta, no meu planeta, na Terra, havia um príncipezinho para consolar. Peguei-lhe ao colo. Embalei-o. Fui-lhe dizendo: «A flor de que tu gostas não corre perigo nenhum... Eu desenho uma armadura para a tua flor... Eu...» Não sabia que mais lhe prometer. Sentia-me completamente desarmado. Não sabia como chegar até ela... É tão misterioso, o país das lágrimas!

2. No capítulo VII, o piloto (adulto) e o Príncipezinho (criança) têm pontos de vista diferentes sobre o que é realmente importante.

2.1. Faz corresponder o que é importante para quem.

Cheirar uma flor	●	
Fazer contas de somar	●	● Adultos
Gostar de alguém	●	
Olhar para as estrelas	●	
Preocupar-se com a sede	●	● Crianças
Reparar um avião	●	

3. Porque é que o Príncipezinho fica tão chateado com piloto?

4. Transcreve do texto uma frase que comprove a importância da flor para o Príncipezinho.

VIII

Não demorei a conhecer melhor essa flor. No planeta do príncipezinho sempre tinha havido flores muito simples, guarnecidas com uma única fiada de pétalas. Não ocupavam espaço nenhum e quase não se dava por elas. O príncipezinho, que assistia ao despontar de um botão enorme, estava mesmo a ver que dali ia sair uma aparição miraculosa, mas a flor nunca mais acabava de se arranjar, de se pôr bonita. Escolhia as cores com todo o cuidado. Vestia-se vagarosamente, assentando as pétalas uma a uma. Não queria sair toda amarrotada como as papoilas. Só queria aparecer no máximo esplendor da sua beleza. Oh, sim! Ela era mesmo muito vaidosa! Levava dias e dias a arranjar-se. Uma bela manhã, fizera a sua aparição.

- Ai! Ainda mal acordei... Peça-lhe que me perdoe... Estou toda despenteada...

Mas o príncipezinho não pôde conter a admiração:

- Mas que flor tão bonita!

- Lá isso é verdade... - respondeu ela, com uma voz muito suave.

O príncipezinho suspeitou logo que a modestia não devia ser o seu forte, mas era tão enternecedora!

- Creio que está na hora do pequeno-almoço. É capaz de ter a bondade de pensar na minha pessoa?

E o príncipezinho, muito embaraçado, fora buscar um regador de água fresca para servir a flor.

Assim, depressa começara a atormentá-lo com a sua vaidade, as suas suscetibilidades e os seus caprichos.

- Tenho medo das correntes de ar. Não terá por aí um biombo?

«Mas que flor mais complicada!» pensara o príncipezinho.

- À noite, quero ser coberta com uma redoma. Aqui faz tanto frio... Há tão poucas comodidades... Lá de onde eu venho...

Mas calara-se logo. Quando ali chegara, era uma semente. Evidentemente que não podia ter visto nada noutros mundos. Humilhada por se ter deixado apanhar numa mentira tão ingénua, tossira duas ou três vezes para o fazer sentir-se culpado:

- Então, esse biombo?

- Estava para o ir buscar, mas não a quis interromper...

A flor pôs-se a forçar a tosse. Apesar de tudo, ele ainda havia de ficar com remorsos!

Deste modo, apesar de toda a boa vontade do seu amor, o príncipezinho começara a desconfiar dela. Levava a peito meia dúzia de coisas sem importância e isso magoara-o muito. Andava muito infeliz. Um dia, confidenciou-me:

«Nunca lhe devia ter dado ouvidos. Nunca se deve dar ouvidos às flores. Deve-se é olhar para elas e cheirá-las. A minha, perfumava-me o planeta todo, mas eu não sabia dar valor a isso. E irritou-me tanto, devia era ter-me enternecido...»

E confidenciou-me também:

«Não fui capaz de entender nada. Devia tê-la avaliado não pelas palavras e sim pelos atos. Ela perfumava-me e dava-me luz! Eu nunca devia ter fugido! Devia ter sido capaz de adivinhar toda a ternura escondida por detrás daquelas pobres manhas. As flores são tão contraditórias! Mas eu era novo de mais para saber gostar dela.»

4

IX

No dia da partida, quis deixar tudo em ordem e passou a manhã a cuidar do planeta.

Com uma ponta de melancolia, o príncipezinho ainda foi arrancar os últimos rebentos de embondeiro. Não tencionava voltar. Todas aquelas tarefas, tão familiares, lhe pareciam perfeitamente deliciosas nessa manhã. E quando estava a regar a flor pela última vez e se preparava para cobri-la com a redoma, sentiu uma grande vontade de chorar.

- Adeus - disse para a flor. Mas ela não lhe respondeu - Adeus - repetiu o príncipezinho.

- Fui muito parva - acabou por dizer. - Desculpa. Tenta ser feliz.

Ficou espantado por ela não se pôr com recriminações.

- Porque essa admiração? É óbvio que eu gosto de ti - disse a flor - Por culpa minha nunca o soubeste. Mas, hoje, isso já não tem importância nenhuma. Olha, tu também foste tão parvo como eu. Agora, tenta ser feliz... E deixa essa redoma em paz. Não preciso dela.

Mais uma vez exibiu ingenuamente os quatro espinhos. Depois, ainda disse:

- Não fiques para aqui a empatar, que me irritas! Não resolveste ir-te embora? Pois então vai!

Porque ela não queria que ele a visse chorar. Era uma flor tão orgulhosa...

5. Da lista que se segue, **seleciona as atitudes** que consideras fundamentais para uma relação ser bem sucedida:

- | | |
|---|---|
| a. <input type="checkbox"/> Cuidar do outro. | g. <input type="checkbox"/> Reconhecer os próprios erros. |
| b. <input type="checkbox"/> Desconfiar das atitudes do outro. | h. <input type="checkbox"/> Respeitar o outro. |
| c. <input type="checkbox"/> Não dar o braço a torcer. | i. <input type="checkbox"/> Ser honesto e verdadeiro. |
| d. <input type="checkbox"/> Fazer tudo o que o outro exige. | j. <input type="checkbox"/> Ser paciente. |
| e. <input type="checkbox"/> Não dialogar sobre os problemas. | k. <input type="checkbox"/> Não se queixar. |
| f. <input type="checkbox"/> Reconhecer o que o outro faz por nós. | |

5.1. Quais foram os aspetos que falharam na relação entre a rosa e o Príncipezinho?

6. Achas que a imagem inicial relaciona-se bem com o texto? **Porquê?**

5

Nome: _____ Data: _____



Ficha de interpretação

Capítulos XIII, XIV e XV de "O Príncipezinho"



XIII

O quarto planeta era o do homem de negócios. Este homem andava tão ocupado que nem se dignou a levantar a cabeça à chegada do Príncipezinho.

— Bom dia. - disse-lhe o recém-chegado. — Tens o cigarro apagado.

— Três e dois são cinco. Cinco e sete, doze. Doze e três, quinze. Bom dia. Quinze e sete, vinte e dois. Vinte e dois e seis, vinte e oito. Não há tempo para tornar a acendê-lo. Vinte e seis e cinco, trinta e um. Ufá! Ora bem, isto faz quinhentos e um milhões, seiscentos e vinte e dois mil, setecentos e trinta e um.

— Quinhentos milhões de quê? - insistiu o Príncipezinho, que nunca desistira de uma pergunta que tivesse feito.

O homem de negócios levantou a cabeça:

— Durante os cinquenta e quatro anos em que morei neste planeta, só fui incomodado três vezes. A primeira foi há vinte e dois anos, por um besouro que caiu sobre Deus de onde. Fazia um barulho insuportável e por causa dele enganei-me em quatro contos. A segunda vez foi há onze anos, por uma crise de reumatismo. O exercício físico faz-me falta mas não tenho tempo para vadiagens. Eu cá sou muito sério. A terceira vez foi... foi agora! Ora, estava eu a dizer, quinhentos e um milhões...

— Milhões de quê?

O homem de negócios percebeu que não havia qualquer hipótese de ser deixado em paz:

— Milhões daquelas coisinhas que brilham. As estrelas.

— E que fazes tu com quinhentos milhões de estrelas?

— Quinhentos e um milhões, seiscentos e vinte e duas mil, setecentas e trinta e uma. Eu cá sou muito sério e rigoroso.

— Mas que fazes tu com essas estrelas?

— Que faço com elas?

— Sim.

— Nada. Sou dono delas.

— És dono delas?

— Sim.

— Mas que conheci um rei que...

— Os reis não são donos de nada. Eles «reinam» sobre. É muito diferente.

— Mas de que é que te serve seres dono das estrelas?

— Serve-me para ser rico.

— E de que te serve seres rico?

— Serve para comprar mais estrelas, se alguém por acaso descobrir outras.

— Mas como é que se pode ser dono das estrelas?

— Então são minhas, porque pensei nisso primeiro. Quando encontras um diamante que não é de ninguém, passa a ser teu. Quando encontras uma ilha que não é de ninguém, passa a ser tua. Quando és o primeiro a ter uma ideia, podes registá-la e ela é tua. Eu cá sou dono das estrelas porque ninguém antes de mim se lembrou de as possuir. Faço a gestão delas, conto-as e deposito-as no banco.

— O que é que isso quer dizer?

— Quer dizer que escrevo num papelinho o número de estrelas que tenho, ponho o papelinho numa gaveta e fecho-o à chave.

«Até tem piada», pensou o Príncipezinho. Contudo, o Príncipezinho tinha sobre coisas sérias uma opinião muito diferente dos crescidos.

— Sou dono de uma flor — prosseguiu ele — que vou regando todos os dias. Sou dono de três vulcões aos quais limpo a chaminé todas as semanas. Até limpo aquele que está extinto. Nunca se sabe. É útil para os meus vulcões, é útil para a minha flor que eu seja dono deles. Mas tu não és útil às estrelas...

O homem de negócios abriu a boca para falar, mas como não lhe saiu resposta, o Príncipezinho foi-se embora.

«Não há dúvida de que os crescidos são realmente extraordinários», pensou ele de novo, durante a viagem.

1. Porque é que o homem de negócios não respondeu logo ao Príncipezinho quando ele chegou?

2. O que fazia o homem de negócios com as estrelas? Porque?

3. Na opinião do Príncipezinho, o que é que significa ser dono de alguma coisa?

XIV

O quinto planeta era fora do vulgar. Era o mais pequeno de todos. Apenas havia espaço suficiente para colocar lá um candeeiro de rua e um acendedor de candeeiros. O Príncipezinho não era capaz de compreender de que é que servia ter, num dado sítio do céu, num planeta sem casas, nem população, um candeeiro de rua e um acendedor de candeeiros. No entanto, interrogava-se:

«É bem possível que este homem seja absurdo. Seja como for, é menos absurdo que o rei, que o vaidoso, que o bêbedo e que o homem de negócios. Ao menos o seu trabalho faz algum sentido. Quando acende o candeeiro é como se fizesse nascer mais uma estrela ou uma flor. Quando apaga o candeeiro, faz adormecer a flor ou a estrela. É uma ocupação muito bonita. E porque é bonita é imensamente útil.»

Ao aproximar-se do planeta, cumprimentou o acendedor com todo o respeito:

— Bom dia. Porque apagaste mesmo agora o teu candeeiro?

— São as ordens. - esclareceu o acendedor.

— E quais são as ordens?

— São apagar o meu candeeiro. Boa noite.

E tornou a acendê-lo.

— Mas porque é que o tornaste a acender?

— São as ordens. - respondeu o acendedor.

— Não percebo. - disse o Príncipezinho.

— Não há nada para perceber - desvalorizou o acendedor. — Ordens são ordens. Bom dia.

E apagou o candeeiro.

— De ano para ano, o planeta começou a girar mais depressa mas as ordens são as mesmas!

— E então?

— E então que agora dá a volta num minuto e eu não tenho um segundo de descanso! Acendo e apago uma vez por minuto!

— Que engraçado! Os teus dias duram um minuto!

— Não tem graça nenhuma. Faz hoje um mês que começamos a nossa conversa. Trinta minutos, trinta dias! Boa noite.

E reacendeu novamente o candeeiro.

«Aquele homem seria desprezado por todos os outros, pelo rei, pelo vaidoso, pelo bêbedo e pelo homem de negócios. No entanto, é aquele que me parece menos ridículo. Talvez, quem sabe, por ser o único que se dedica a outra coisa que não ele próprio. Aquele homem era o único de quem eu podia ter sido amigo, mas o planeta dele é realmente muito pequeno. Não há lugar para dois...»

4. **Porque** é que o acendedor estava sempre a acender e a apagar o candeeiro?

5. **Rodeia** a opção correta:

5.1 **Porque** é que o Príncipezinho achou que o acendedor de candeeiros era menos ridículo do que os outros adultos que já tinha conhecido?

- A) Porque o acendedor dizia piadas e fazia o Príncipezinho rir.
- B) Porque o acendedor obedecia sempre sem fazer perguntas.
- C) Porque o acendedor pensava em algo que não era só ele próprio.
- D) Porque o acendedor vivia num planeta muito bonito e espaçoso.

5.2 **Porque** é que o Príncipezinho não ficou no planeta do acendedor de candeeiros?

- A) Porque o acendedor não queria companhia no planeta.
- B) Porque o planeta era demasiado pequeno para os dois.
- C) Porque o candeeiro ocupava todo o espaço do planeta.
- D) Porque o Príncipezinho não gostava do trabalho do acendedor.

6. **Segundo o Príncipezinho, o que** tornava o trabalho do acendedor “imensamente útil”?

7. **Porque** é que o Príncipezinho diz que talvez pudesse ser amigo do acendedor?

8. **“Ordens são ordens.” Na tua opinião**, o acendedor devia continuar a obedecer às ordens mesmo que já não façam sentido? **Porquê?**

XV

O sexto planeta era um planeta dez vezes mais vasto. Era habitado por um ancião que escrevia pesados calhamaços.

- Olha! Ali vem um explorador! - exclamou ele, ao avistar o Príncipezinho.
- O que fazes aqui?
- Sou geógrafo. - explicou.
- O que é um geógrafo?
- É um sábio que sabe onde se localizam os mares, rios, as cidades, as montanhas e os desertos.
- Que interessante. - animou-se o Príncipezinho. — Aqui está, enfim, uma profissão de verdade! - e pôs-se a olhar em redor do planeta do geógrafo. Nunca vira um planeta tão impressionante.
- O teu planeta é mesmo bonito. Existem cá oceanos?
- Não tenho como saber. - declarou o geógrafo.
- Oh! (O Príncipezinho ficou desiludido.) E montanhas? E cidades e rios desertos?
- Não tenho como saber.
- Mas tu és geógrafo!
- Exato, mas não sou explorador. Os exploradores fazem-me uma falta enorme. O geógrafo é importante demais para andar por aí a passear, nunca sai do escritório. Mas é lá que recebe e toma nota das recordações que eles lhe apresentam. — Mas tu vives de longe! Tu és explorador! Tu vais descrever-me o teu planeta!
- Bom — começou o Príncipezinho — o lugar onde vivo não é assim muito interessante, é bem pequenino. Tem três vulcões e também tenho uma flor.
- Não tomamos nota das flores. As flores são efémeras. - disse o geógrafo.
- O que significa «efémera»?
- Significa: que está ameaçada de desaparecimento próximo.
- A minha flor está ameaçada de desaparecimento próximo? «A minha flor é efémera e conta apenas com quatro espinhos para se defender do mundo! E eu que a deixei só e desamparada no meu planeta!» Esta foi a primeira sensação de arrependimento. Mas depressa ganhou novo ânimo:
- Que lugar me aconselhas a visitar? - perguntou ele.
- O planeta Terra. Tem uma boa reputação... - indicou o geógrafo.
- E o Príncipezinho lá partiu, de pensamentos postos na sua flor...

9. **Porque** é que o geógrafo não sabia se havia oceanos, montanhas ou rios no seu planeta?

10. **O que** levou o Príncipezinho a sentir-se arrependido?

Nome: _____ Data: _____



Interpretação de uma imagem



1. **Observa** atentamente a imagem.



1.1. Na imagem, o homem tira uma selfie ao entregar alimentos a uma família necessitada. **Achas** que ele está a fazer este gesto por bondade ou para receber elogios?

Explica a tua opinião.

1.2. **Relaciona** a atitude do homem com o vaidoso do planeta visitado pelo Príncipezinho.

Nome: _____ Data: _____

Ditado Musical

1. **Ouve com atenção** a música e **preenche** as lacunas:

Ela tem _____ torta, nariz grande, cabelo mal _____,

rói as unhas, usa _____, mas eu estou apaixonado.

Ele tem espinhas, sardas, pontos negros, e uma boca _____,

_____ e desatina, mas eu estou _____.

Ela é ciumenta, rabugenta, _____ e tagarela,

intriguista e moralista, mas eu estou _____ por ela.

_____ faz cenas gagas, altas fitas, não tem confiança em _____,

faz-se caro, faz-me _____, mas eu gosto dele _____.

Diz-se que o amor é _____, deforma tudo a seu _____,

mas eu _____ que o _____ descobre o lado melhor do que parece defeito.

_____ que o amor é cego, _____ tudo a seu jeito,

mas eu acho que o amor descobre o lado _____ do que parece defeito.

Diz-se _____ o amor é cego...

Diz-se que o amor é cego...

(...)

_____ eu gosto, _____ dele.

E _____ gosta, gosta de _____ de mim!

Clã - Embeçados



Nome: _____ Data: _____

Caça ao Verbo

1. **Observa com atenção** a música dos Clã:

Ela tem boca torta, nariz grande, cabelo mal cortado,

rói as unhas, usa cunhas, mas eu estou apaixonado.

Ele tem espinhas, sardas, pontos negros, e uma boca exagerada,

desafina e desatina, mas eu estou apaixonada.

Ela é ciumenta, rabugenta, embirrenta e tagarela,

intriguista e moralista, mas eu estou louco por ela.

Ele faz cenas gagas, altas fitas, não tem confiança em mim,

faz-se caro, faz-me trombas, mas eu gosto dele assim.

Diz-se que o amor é cego, deforma tudo a seu jeito,

mas eu acho que o amor descobre o lado melhor do que parece defeito.

Porque eu gosto, gosto dele

E ela gosta, gosta de gostar de mim!

1.1. **Escreve** na lista seguinte **os verbos** que encontras-te na música, sem repetições.

- | | | | |
|--------|----|-----|-----------|
| 1. tem | 5. | 9. | 13. |
| 2. | 6. | 10. | 14. |
| 3. | 7. | 11. | 15. |
| 4. | 8. | 12. | 16. gosta |

2. Através da lista de verbos anterior, **conjuga** os verbos no **Pretérito Imperfeito** do Modo Indicativo. **Indica** também qual é a sua **conjugação** (1.ª, 2.ª ou 3.ª conjugação) e a **pessoa**.

1. ter - tinha, 2.ª conjugação, 3.ª pessoa do singular	9. _____
2. _____	10. _____
3. _____	11. _____
4. _____	12. _____
5. _____	13. _____
6. _____	14. _____
7. _____	15. _____
8. _____	16. gostar - gostava, 1.ª conjugação 3.ª pessoa do singular

Desafio das 77 palavras

3. **Escreve** agora numa folha, um texto com exatamente **77 palavras**, nem mais nem menos, onde incluas todas as seguintes palavras da canção:

grande unhas louco tagarela

Tu consegues!



Nome: _____

Data: _____

Reconto

Reconta, por palavras tuas, o que aconteceu na história de "O Príncipezinho" desde o começo do livro até onde paramos na aula passada.



Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

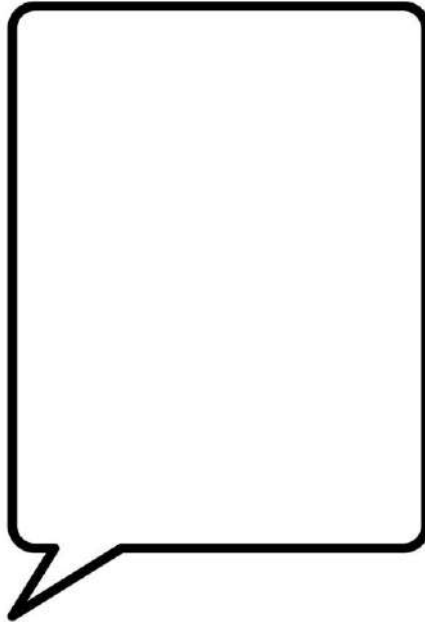
Nome: _____ Data: _____

ENTREVISTA



Vamos apresentar o Príncipezinho e o motivo desta conversa!

Introdução



ENTREVISTA



As perguntas do entrevistador!



Desenvolvimento

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

ENTREVISTA



As respostas do entrevistado (Príncipezinho)



Desenvolvimento

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

ENTREVISTA



As respostas do entrevistado (Príncipezinho)



Desenvolvimento

5. _____

6. _____

7. _____

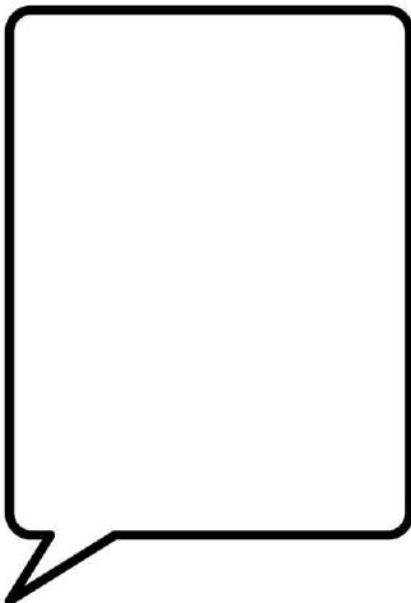
8. _____

ENTREVISTA



Vamos fazer uma síntese do assunto, despedir e agradecer ao nosso amigo!

Conclusão



Nome: _____

Data: _____

Reconto

Reconta, por palavras tuas, o que aconteceu na história de "O Príncipezinho" desde o começo do livro até onde paramos na aula passada.



Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

Nome: _____ Data: _____
Avaliação: _____

Audição de uma entrevista



Jorge Balça e a ópera O Príncipezinho

Depois de ouvires a entrevista que Pedro Mendes realizou a Jorge Balça no canal de Youtube Coffeepaste, responde:

1. Assinala com X a opção correta em cada alínea:

a) Onde é que Jorge Balça começou a sua carreira como ator?

- Em Lisboa e Faro
- No Porto e depois em Lisboa
- Em Londres, onde estudou teatro

b) O que fez Jorge Balça durante muitos anos fora de Portugal?

- Estudou e trabalhou em teatro e ópera.
- Foi estudar matemática e ciências.
- Trabalhou como professor de línguas numa escola.

c) Como se sentiu o ao voltar a viver e trabalhar em Portugal?

- Está triste por ter deixado Londres.
- Está feliz por ter sido bem recebido e ter novos projetos.
- Está com dúvidas sobre ficar em Portugal.

d) O que é o espetáculo "O Príncipezinho"?

- Um teatro de sombras baseado no livro.
- Uma ópera com crianças e adultos a cantar.
- Um filme animado sobre o Príncipezinho.

e) Onde vai acontecer esse espetáculo "O Príncipezinho"?

- Em Lisboa.
- No Teatro das Figuras, em Faro.
- Na escola.



Audição de uma entrevista



Jorge Balça e a ópera O Príncipezinho

2. Liga as frases da coluna da esquerda à continuação certa da coluna da direita.

- | | | |
|--|---|---|
| Jorge Balça conheceu a ópera O Príncipezinho | • | • por causa do seu trabalho com cantores. |
| A música da ópera é fácil de compreender | • | • porque tem um estilo próximo do cinema. |
| O Príncipezinho é uma história | • | • que acompanha o encenador desde há muitos anos. |

3. Rodeia, em cada par de palavras destacadas, aquela que se encontra de acordo com o que foi dito na entrevista.

O espetáculo foi produzido pela Orquestra do Norte / Algarve. Participam só **meninos / meninas e meninas**, vindos de escolas de música. O coro infantil foi formado por alunos desses **conservatórios / teatros**. O elenco tem cantores com **muita / pouca** experiência, mas também artistas a **começar / reformados**.

Bom trabalho!



Nome: _____ Data: _____

Ficha das simetrias do Príncipezinho

Vamos ajudar o piloto a encontrar simetrias de reflexão e rotação.

1. Assinala com um X as figuras que possuem simetrias de reflexão.



a) Jiboia a digerir o elefante



b) Estrela do céu



c) Chapéu

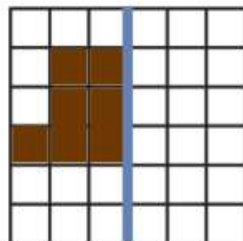


d) Hélice do avião do piloto

1.1. Traça os eixos de simetria das figuras.

1.1.1. Quantos eixos de simetria têm essas figuras?

2. Completa o chapéu para que exista uma simetria de reflexão.



1.

3. Assinala com um X as figuras que possuem simetrias de rotação.



a) Jiboia a digerir o elefante



b) Estrela do céu



c) Chapéu



d) Hélice do avião do piloto

3.1. Quais das figuras têm simetria de rotação de um quarto de volta (90°)?

3.2. Quais das figuras têm simetria de rotação de meia-volta (180°)?

3.3. Qual é a figura que precisa de rodar menos até voltar a ficar como inicialmente?

Quando terminar...

- Vou rever o que fiz e corrigir se for necessário;
- Vou abrir o manual e fazer os exercícios da página 143 à página 147.

2.



Planeta dos gráficos

Chegaram ao **Planeta dos gráficos!**

Neste planeta podes observar:

- Diagramas de caule-e-folhas.
- Gráficos de barras duplos.
- Gráficos circulares.
- Infográficos.

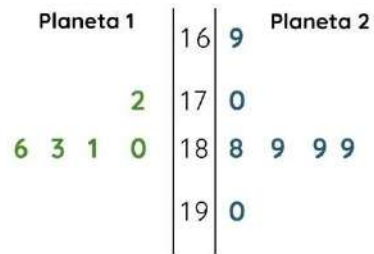
Vamos explorar!

O Príncipezinho andou a passear por dois planetas e quis contar o número de estrelas cadentes que viu passar em cada planeta.

Planeta 1		Planeta 2
	16	9
	17	0
6 3 1 0	18	8 9 9 9
	19	0

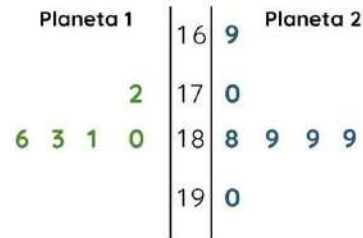


Qual é o nome deste diagrama?



Qual é o nome deste diagrama?

Diagrama de caule-e-folhas



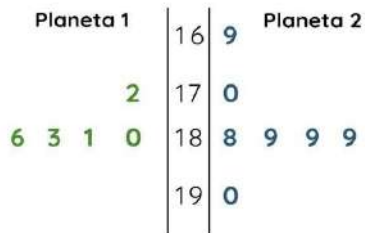
Qual é o número máximo de estrelas que viu?

Qual é o número mínimo de estrelas que viu?

Qual é a amplitude dos valores?

Qual é a moda dos valores?

Vamos analisá-lo?



Qual é o número máximo de estrelas que viu?

Máximo

Qual é o número mínimo de estrelas que viu?

Mínimo

Qual é a amplitude dos valores?

Valor máximo - valor mínimo

Qual é a moda dos valores?

Número que se repete



Gráfico de barras duplos (justapostos)

Ao passar para outro planeta, o Príncipezinho, além do número de estrelas, decidiu contar o número de asteroides que viu passar. No entanto, existem alguns que passaram por ele e ele não os viu.

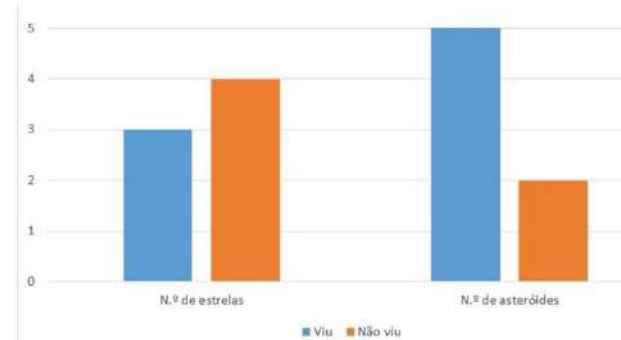


Gráfico de barras duplos (justapostos)

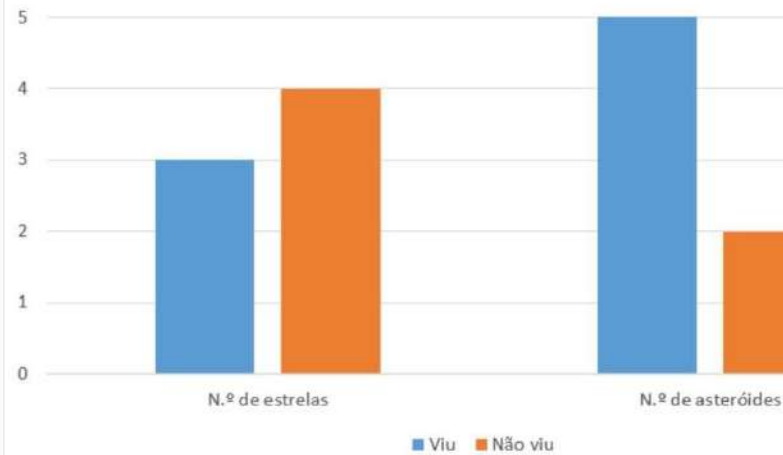


Gráfico circular

O piloto decidiu fazer um inquérito para tentar descobrir quantas pessoas acham que o seu desenho é um chapéu e quantas pessoas pensam que o seu desenho é uma jiboia a digerir um elefante. Registou o número de respostas, originando o gráfico:

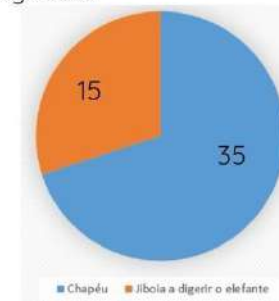
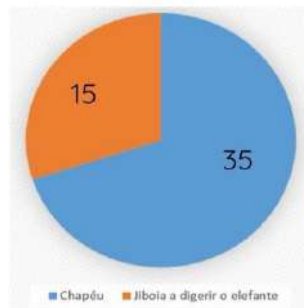


Gráfico circular

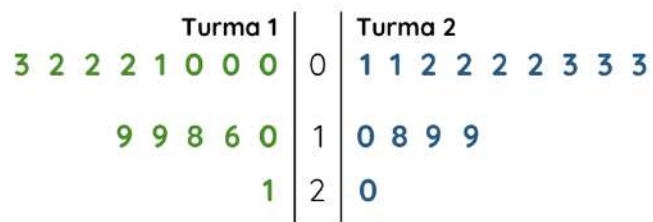


Infográfico



Desafio 1

Fez-se um inquérito online sobre o número de horas, com pausas, que um grupo de alunos demoraram a ler a obra do Príncipezinho completa. Os resultados dessa questão foram organizados no seguinte diagrama de caule-e-folhas:



1. Qual é a **moda**?

2. Qual é o **máximo** de horas despendidas?

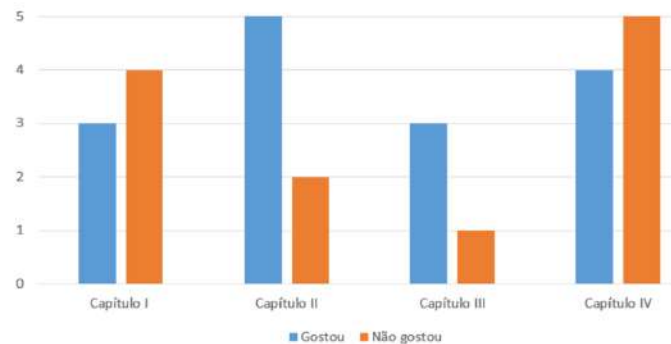
3. Qual é o **mínimo** de horas despendidas?

4. A que **turma** pertence a **criança** que demorou mais tempo a ler?

5. Quantas **crianças** tem **cada turma**?

Desafio 2

Fez-se um inquérito a um grupo de alunos para saber qual o capítulo que mais gostaram e qual o capítulo que menos gostaram da obra do Príncipezinho. Os resultados estão organizados no seguinte gráfico:



1. **Quantos** alunos gostaram do **Capítulo I**?

2. Qual foi o Capítulo que os alunos **mais gostaram**?

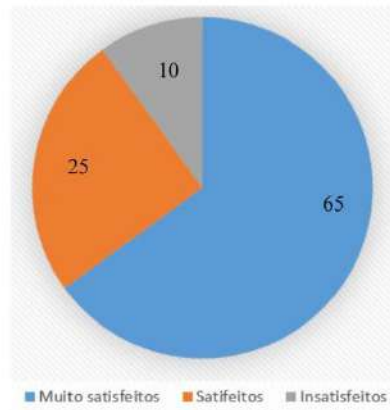
3. Qual foi o Capítulo que os **alunos menos gostaram**?

4. Existe algum Capítulo no qual o número dos alunos que gostaram é **igual** ao número de alunos que não gostaram?

5. Quantos alunos gostaram do **Capítulo III**?

Desafio 3

Fez-se um inquérito a um grupo de alunos para saber qual o seu nível de satisfação em relação à obra do Príncipezinho. Os resultados estão organizados no seguinte gráfico:



1. Quantos alunos responderam ao inquérito?
2. Quantos alunos que ficaram "Muito satisfeitos" com a obra?
3. Qual é a percentagem de alunos que ficaram "Insatisfeitos" com a obra?

Desafio 4

Fez-se um inquérito a um grupo de alunos sobre se recomendariam ou não a obra do Príncipezinho a outras pessoas, obtendo assim o seguinte gráfico:



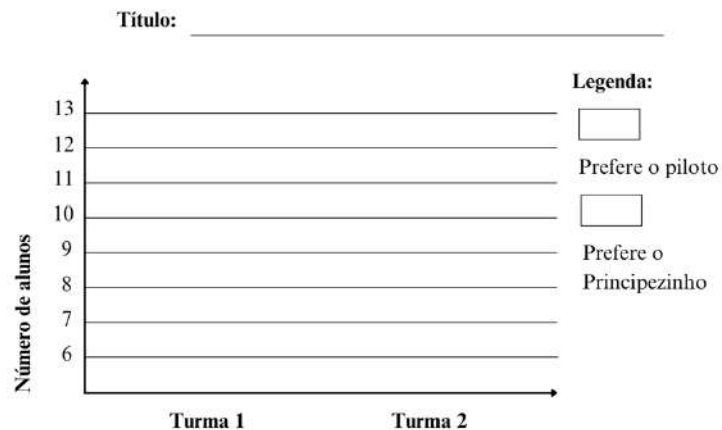
1. Que informações consegues retirar do infográfico?

Desafio 5

Fez-se um inquérito a um grupo de alunos de duas turmas sobre se preferiam a personagem do piloto ou a personagem do Príncipezinho, obtendo assim a seguinte tabela:

Turma	Nº de alunos que preferem o piloto	Nº de alunos que preferem o Príncipezinho
Turma 1	13	7
Turma 2	9	10

1. Analisa a tabela e preenche o gráfico de barras duplo:



Desafio 6

Fez-se um inquérito a um grupo de alunos sobre o seu animal preferido em relação àqueles que aparecem na obra do Príncipezinho, obtendo assim a seguinte tabela:

Animal preferido	Nº de alunos
Elefante	24
Jiboia	17
Ovelha	
Raposa	13

1. Qual é a moda?

2. Quantos alunos mais teriam de responder a “ovelha”, para que esta **passar a ser a moda**?

2.1. Quantos alunos responderam ao questionário?

Anexo B. Grelhas de avaliação do 1.º CEB

Leitura e Interpretação do Capítulo I	1.			2.			3.	3.1.	Total	
Nomes	a) F	b) F	c)V	2.1.	2.2.	2.3.				
	10	10	10	14	14	14	14	14	100	
	10	0	10	7	13	10	6	0	56	Suficiente
	10	10	10	12	12	13	7	10	84	Bom
	10	10	10	9	10	8	5	7	69	Suficiente
	10	10	10	7	13	14	7	7	78	Bom
	10	0	10	7	12	10	13	10	72	Bom
	10	0	10	0	7	7	7	0	41	Insuficiente
	10	10	10	7	13	10	13	10	83	Bom
	F									
	10	10	10	0	7	0	7	13	57	Suficiente
	10	0	10	5	10	13	6	13	67	Suficiente
	10	10	10	7	14	12	13	13	89	Bom
	10	10	10	7	13	13	12	13	88	Bom
	10	10	10	7	14	13	14	0	78	Bom
	10	10	10	14	14	14	7	7	86	Bom
	10	10	10	0	13	7	5	0	55	Suficiente
	10	10	10	5	0	0	0	0	35	Insuficiente
	10	0	10	9	13	3	13	0	58	Suficiente
	10	0	10	5	14	14	14	14	81	Bom
	10	10	10	0	13	10	5	12	70	Bom
	10	10	10	9	14	13	13	13	92	Muito Bom
	10	10	10	7	12	14	13	13	89	Bom
Pont. Obtida	200	140	200	124	231	198	180	155	1428	
Pont. Max	200	200	200	280	280	280	280	280	2000	
Tx sucesso	100	70	100	44,28571	82,5	70,71	64,28571	55,36	71,4	

Ficha interpretação cap 13, 14 e 15													Classificação	
	1.	2.	3.	4.	5.		6.	7.	8.	9.	10.	Total		
Nomes	8	10	13	8	2,5	2,5	14	12	15	5	10	100		
					5.1	5.2								
	7	8	11,5	6,5	2,5	2,5	12,4	8	10	3	4	75,4	Bom	
	7,5	9,8	12,5	8	2,5	2,5	13	11	13	4	8,5	92,3	Muito bom	
	4,9	6,2	7,9	1,6	0	2,5	8	7,8	8	3,5	6	56,4	Suficiente	
	6,7	8,8	11,2	5,9	2,5	2,5	8	7,8	9	4,5	6,1	73	Bom	
	4	6	7	4,5	2,5	2,5	12	10	10	3,5	5,5	67,5	Suficiente	
	6,8	8,7	9,5	6,5	2,5	2,5	12	10	11	4,1	7	80,6	Bom	
	8	10	13	7,3	2,5	2,5	13,5	11	14,3	5	9,3	96,4	Muito bom	
	4,9	6,6	8,5	5,1	2,5	0	8	7	8	3,5	6	60,1	Suficiente	
	7,6	8,9	12,9	6,7	2,5	2,5	12,2	11,6	14,7	4,5	8	92,1	Muito bom	
	3,7	5,7	7	4,3	0	2,5	6,8	5,5	7,9	2,5	5,1	51	Suficiente	
	7,2	8,1	12,6	6,9	2,5	2,5	12,8	9,2	13,5	4,4	9,2	88,9	Bom	
	6,9	9	9,4	6,5	2,5	2,5	12,2	9,8	11,9	4,1	8	82,8	Bom	
	6,8	7,5	12,1	6,9	2,5	0	12	10,5	13,2	4,4	7,2	83,1	Bom	
	7	9,5	11,6	6,7	2,5	2,5	11,5	10,7	13,8	4,3	8,7	88,8	Bom	
	3,9	4,6	5,2	4,5	0	2,5	7	5,7	7,6	2,2	4,5	47,7	Insuficiente	
	4,3	5,8	6,1	4,5	2,5	2,5	7,4	5,8	7,6	2,7	4	53,2	Suficiente	
	5,9	7,6	12,1	6,3	2,5	2,5	8,1	5,7	8,6	3	8	70,3	Bom	
	8	10	13	7,4	2,5	2,5	13,4	11,9	15	4,3	9,4	97,4	Muito bom	
	4,4	5,5	7	4	2,5	0	7	6,2	8,1	2,7	5,1	52,5	Suficiente	
	7,8	9,3	13	7,9	2,5	2,5	13,8	12	15	4,6	8,5	96,9	Muito bom	
	7,7	9,6	12	7,3	2,5	2,5	13	11,5	12	4	9	91,1	Muito bom	
Pont. Obtida	131	165,2	215,1	125,3	45	45	224,1	188,7	232,2	78,8	147,1	1597,5		
Pont. Max	168	210	273	168	52,5	52,5	294	252	315	105	210	2100		
Tx sucesso	77,98	78,67	78,79	74,58	85,71	85,71	76,22	74,88	73,71	75,05	70,05	76,07		

Reconto	A - Extensão	B - Tema	C - Coerência	D - Pontuação	E - Vocabulário	F - Ortografia	Total	Classificação
	3	3	2	2	2	1	13	Suficiente
	4	4	4	3,5	4	3	22,5	Muito bom
	2	2	2	3	2	2	13	Suficiente
	4	4	3	2,5	2	4	19,5	Bom
	3	1	2	3	2	2	13	Suficiente
	4	3	2	2,5	2	2,5	16	Bom
	4	4	4	3,5	4	4	23,5	Muito bom
	4	3	2	1,5	0	4	14,5	Suficiente
	4	3	3,5	4	3	4	21,5	Bom
	3	2,5	1	2	0	4	12,5	Suficiente
	3	2	3	3,5	3,5	4	19	Bom
	4	3	3	3	3	4	20	Bom
	4	3	3	4	3,5	3,5	21	Bom
	3	2,5	3	4	4	4	20,5	Bom
	3	3	1	1	2	1	11	Insuficiente
	3	3	1	2	2	2	13	Suficiente
	3	3	3	4	3	3	19	Bom
	4	4	4	4	4	4	24	Muito bom
	3	3	2	1	2	2	13	Suficiente
	4	4	4	3,5	4	4	23,5	Muito bom
	4	3	4	4	4	4	23	Muito bom
Pont. obtida	73	63	56,5	61,5	56	66	376	
Pont. máxima	84	84	84	84	84	84	504	
Tx. sucesso	86,90	75,00	67,26	73,21	66,67	78,57	74,60	

Entrevista								
Nomes	A - Extensão	B - Tema	C - Coerência	D - Pontuação	E - Vocabulário	F - Ortografia	Total	
	4	4	4	4	4	4	4	24
	4	4	3	3	3	3	2	19
	3	4	3	3	3	3	3	19
	3	4	3	3	3	3	2	18
	3	4	4	3	3	3	3	20
								0
	3	3	1	2	3	2	2	14
	4	4	3	3	4	3	3	21
	1	3	2	2	2	3	3	13
	3	4	3	3	4	3	3	20
	3	4	3	3	3	3	3	19
	4	4	3	3	4	3	3	21
	3	4	4	4	4	4	4	23
	4	4	3	3	3	3	3	20
	3	4	3	4	3	3	3	20
	2	3	3	2	2	2	1	13
	4	4	4	3	4	3	3	22
	3	4	4	3	4	4	3	21
	4	4	4	4	4	4	4	24
	3	4	4	3	3	3	2	19
	3	4	3	3	3	4	4	20
	3	4	3	3	3	3	3	19
Pont. Obtida	63	77	63	60	65	57	385	
Pont. Max	80	80	80	80	80	80	480	
Tx sucesso	78,75	96,25	78,75	75	81,25	71,25	80,20833	

Imagem 1			
Nomes	1	2	Total
	50	50	100
	25	45	70
	25	50	75
	25	48	73
	15	25	40
	15	20	35
	15	25	40
			0
	15	15	30
	45	25	70
	25	40	65
	15	0	15
	15	15	30
	47	15	62
	50	45	95
	0	0	0
	25	15	40
	25	20	45
			0
	25	40	65
	47	25	72
			0
Pont. Obtida	454	468	922
Pont. Max	900	900	1800
Tx sucesso	50,44	52	51,22

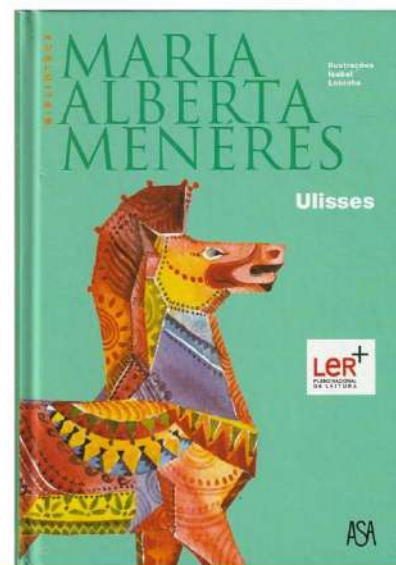
Imagem 2			
Nomes	1.	2.	Total
	50	50	100
	46,7	43	89,7
	44	47,7	91,7
	29,2	27,9	57,1
	41,1	37,7	78,8
	35	38,2	73,2
	42	40,1	82,1
	49,8	50	99,8
	27,9	32	59,9
	44,6	42,9	87,5
	25,3	31	56,3
	46,7	45,4	92,1
	40,6	39,5	80,1
	44,1	40,9	85
	42,8	48,7	91,5
	26,3	24,5	50,8
	28,7	29,5	58,2
	39,2	37,5	76,7
	50	50	100
	27,7	31,1	58,8
	49,1	49	98,1
	48	46	94
Pont. Obti	828,8	832,6	1661,4
Pont. Max	1050	1050	2100
Tx sucessc	78,93	79,30	79,11

Ficha audição entrevista		1.					2.			3.					Total
Nomes	10	10	10	10	10	10	10	10	4	4	4	4	4	4	100
	a)	b)	c)	d)	e)	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5		
	0	10	10	10	0	0	0	10	4	4	4	4	4	4	60
	10	10	10	10	10	0	0	10	4	4	4	4	4	4	80
	10	0	10	0	10	0	0	0	4	4	4	0	4	46	
	10	10	10	10	10	0	0	0	4	4	4	4	4	70	
	10	10	0	0	10	0	10	10	4	4	0	4	4	66	
	10	10	10	10	10	0	0	10	4	4	4	0	4	76	
	10	10	0	0	10	0	0	10	4	4	0	4	4	56	
	10	10	10	10	10	0	0	10	4	4	0	0	4	72	
	10	10	10	10	0	0	0	0	4	4	0	4	4	56	
	10	10	10	10	10	0	0	10	4	4	4	4	4	80	
	10	0	10	10	0	0	0	0	4	4	0	4	4	46	
	0	10	10	10	0	10	10	10	4	4	0	4	4	76	
	0	10	10	0	0	0	0	10	4	4	0	0	4	42	
	0	10	10	0	10	0	0	10	4	4	0	4	4	56	
	0	10	10	10	0	0	10	0	4	4	4	0	4	56	
	10	10	10	10	10	10	10	10	4	4	4	4	4	100	
	10	10	10	10	10	0	10	0	4	4	4	4	4	80	
	10	10	10	10	10	10	10	10	4	4	4	4	4	100	
	10	10	10	0	10	0	0	10	4	4	4	4	4	70	
Pontuação obtida	140	170	170	130	130	30	60	130	76	76	44	56	76	1288	
Pontuação máxima	190	190	190	190	190	190	190	190	76	76	76	76	76	1900	
Tx sucesso	73,68	89,47	89,47	68,42	68,42	15,79	31,58	68,42	100,00	100,00	57,89	73,68	100,00	67,79	

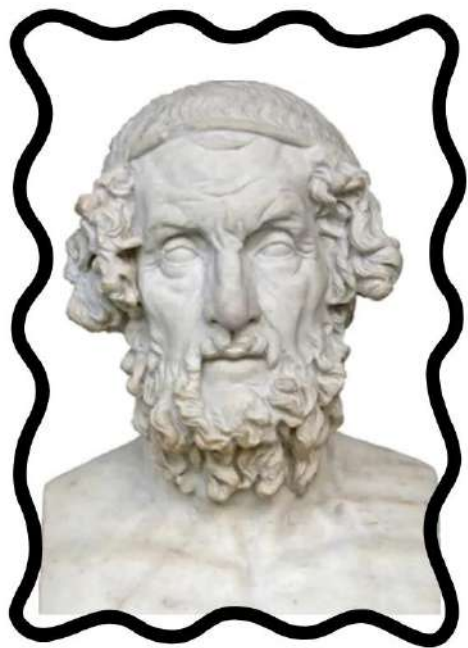
Anexo C. Recursos do 2.º CEB



Ulisses
de
Maria Alberta Menéres



E Ulisses, existiu?
E Homero, existiu?

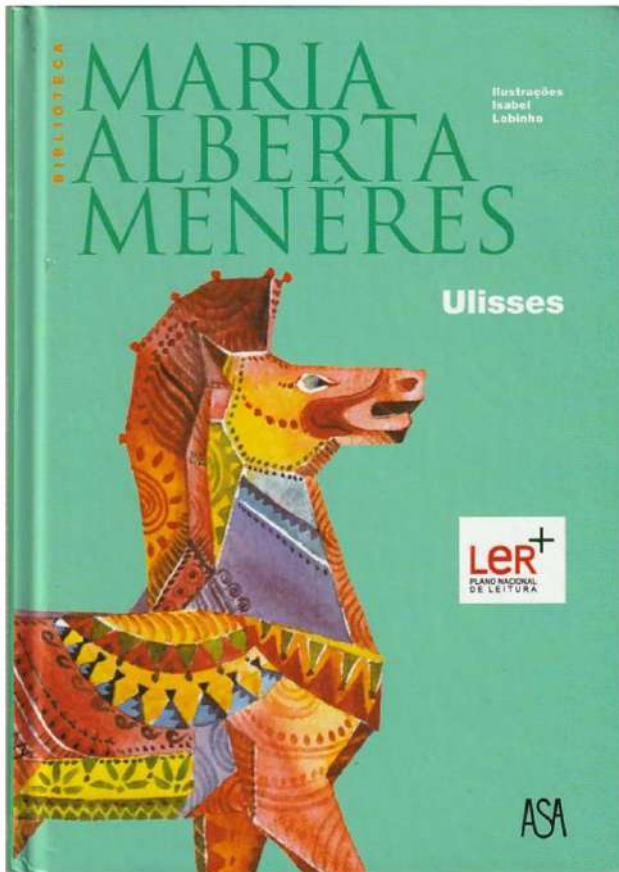


Homero

Séc. VIII A.C.



“A história de Ulisses”



Maria Alberta Menéres



E como vamos explorar?

- 1** Leitura de um capítulo;
- 2** Interpretação e compreensão do capítulo;
- 3** Criação da ilustração do capítulo em formato de Banda Desenhada.



ULISSES

de Maria Alberta Menéres

Uma adaptação em Banda Desenhada realizada por:

Capítulo I - Ulisses, o Rei de Ítaca	Capítulo II - O Cavallo de Troia
--------------------------------------	----------------------------------

Capítulo III - A ilha dos Ciclopes	Capítulo IV - O Rei dos ventos
------------------------------------	--------------------------------

Capítulo V - A ilha de Circe	Capítulo VI - A ilha dos infernos
------------------------------	-----------------------------------

Capítulo VII - O Mar das Sereias	Capítulo VIII - Cócira, a ilha de Nausica
----------------------------------	---

Capítulo IX - A chegada a Ítaca	Capítulo X - A vitória de Ulisses
---------------------------------	-----------------------------------

Nome: _____

Data: _____



CAPÍTULO 3 : A ILHA DOS CICLOPES

1. Indica 3 características dos ciclopes.

2. Que objeto levaram consigo os marinheiros gregos quando desembarcaram na ilha?

3. Como se chamava o ciclope que aprisionou Ulisses e os seus homens?

Polifemo Poliferro Polifinge

4. O que fez Ulisses para impedir que o ciclope descobrisse o seu verdadeiro nome?

5. Com que objeto Ulisses e os seus companheiros cegaram o ciclope?

6. Como conseguiram os gregos sair da caverna do ciclope?

7. Que ensinamento podemos retirar da forma como Ulisses derrotou o ciclope?

Nome: _____

Data: _____

CAPÍTULO 4 : O REI DOS VENTOS

1. Assinala com um X a opção correta.

Quando Ulisses e os seus companheiros chegaram à ilha, eles:

- foram bem recebidos pela rainha Eólia.
 foram mal recebidos pelo Rei Éolo.
 foram bem recebidos pelo Rei Éolo.

2. O que é que o Rei Éolo ofereceu a Ulisses?

3. De que forma Ulisses protegeu a oferta do rei?

4. De que forma o provérbio "A curiosidade matou o gato" se relaciona com este capítulo?

5. Transcreve do texto a frase que indica a mudança de atitude do Rei dos Ventos.

Grupo I - O rei D. José I e a ação governativa do Marquês de Pombal

1. Observa a imagem do documento 1 e lê o texto do documento 2.



Terramoto, maremoto e incêndios

Quase todos os palácios e igrejas grandes foram então rachados ou abateram em parte e poucas casas ficaram em estado de continuarem a ser habitadas. A água elevou-se a uma tal altura que trundou a parte mais baixa da cidade. A multidão gritava: «O que será de nós? Nem a água nem a terra nos protegem, e o fogo parece agora ameaçar a nossa total destruição!» Como, com efeito, aconteceu.

Relato de um Inglês em Portugal, Lisboa, 19 de novembro de 1755 (adaptado)

Doc. 1

Doc. 2

Preenche os espaços em branco com as palavras que se encontram dentro caixa:

abateram	Algarve	D. José I	destruição	habitadas	incêndios	inundada
Lisboa	maremoto	Palácio Real	Real Barraca	ruínas	Sebastião José de Carvalho e Melo	
Setúbal	terramoto	tsunami	1 de novembro	2 de outubro	10000	

No dia (1) _____ de 1755, a cidade de (2) _____ foi atingida por um forte (3) _____. Este desastre natural também se fez sentir em (4) _____ e no (5) _____. Após o terramoto, seguiu-se um (6) _____, também chamado de (7) _____, parte da cidade ficou (8) _____. Houve vários (8) _____ e muitas casas não ficaram em estado de serem (9) _____.

Estima-se que tenham morrido mais de (10) _____ pessoas só em Lisboa. Perderam-se tesouros, como livros, manuscritos, quadros e objetos de ouro e prata. Foi uma total (11) _____!

Com medo de novos tremores, o rei e a família real passaram a viver numa grande construção de madeira chamada (12) _____. O rei entregou a reconstrução da cidade ao seu ministro (13) _____, que mais tarde se tornaria Marquês de Pombal.

2. Nas aulas de HGP exploraste a Praça do Comércio com o Google Street View e com os Óculos de Realidade Virtual. Assim, ficaste a saber que existiu uma Lisboa antes do terramoto e uma Lisboa depois do terramoto.

Coloca as expressões que se seguem por baixo das imagens a que se referem.

Lisboa depois do terramoto de 1755	Lisboa antes do terramoto de 1755
Ruas retilíneas, largas e perpendiculares	Ruas estreitas e curvas
Algumas casas são altas, outras baixas	Prédios da mesma altura



Doc. 3



Doc. 4

- a) _____ d) _____
 b) _____ e) _____
 c) _____ f) _____

3. Lê atentamente as reformas do Marquês de Pombal e coloca as alíneas corretas no quadro abaixo:

- a) Expulsão dos jesuítas
 b) Criação de Companhias de Comércio
 c) Apoio de novas indústrias
 d) Perseguição da Nobreza e do Clero
 e) Criação de escolas públicas



Marquês de Pombal

Reformas do Marquês de Pombal		
Reformas económicas	Reformas sociais	Reformas no ensino

4. Lê com atenção as afirmações sobre a ação do Marquês de Pombal na sua época. Coloca um V se forem **verdadeiras** ou um F se forem **falsas**.

O Marquês de Pombal:

- a) retirou privilégios ao clero e à nobreza e deu-os todos ao Povo. ____
- b) criou o Real Colégio dos Nobres para preparar a nobreza para cargos importantes. ____
- c) mandou parar a indústria e fechou fábricas. ____
- d) retirou o ensino ao clero e criou escolas públicas para ensinar todos a ler, escrever e contar. ____
- e) foi responsável pelo fim da escravatura em todas as colónias portuguesas. ____

Grupo II - A revolução francesa e o bloqueio continental de Napoleão Bonaparte

5. Observa a imagem.



Revolução francesa

Rodeia as afirmações verdadeiras.

Na revolução francesa...

- a) o rei queria dar mais direitos ao povo. ____
- b) os revolucionários defendiam igualdade, liberdade e fraternidade para todos. ____
- c) Napoleão Bonaparte tornou-se imperador de França em 1799. ____
- d) o rei Luís XVI e a rainha Maria Antonieta foram condenados à morte. ____

6. Analisa o documento 5 e rodeia as respostas corretas nas perguntas seguintes.



Doc. 5 – Bloqueio Continental

6.1 Qual dos seguintes países **não aderiu** ao Bloqueio Continental?

- a) Espanha
- b) Portugal
- c) Holanda
- d) Reino de Itália

6.2 Segundo o mapa do documento 7, quais dos seguintes territórios **eram dependentes** da França?

- a) Suíça, Reino de Nápoles e Espanha.
- b) Suíça, Holanda e Reino Unido.
- c) Portugal, Reino Unido e Holanda.
- d) Reino Unido, Reino de Nápoles e Espanha.

6.3 O Bloqueio Continental, decretado por Napoleão em 1806, tinha como **principal objetivo**:

- a) Forçar a corte portuguesa a transferir-se para o Brasil.
- b) Impedir a Inglaterra de comerciar com os países do continente europeu.
- c) Proibir Portugal de praticar o comércio com a França.
- d) Dar a Napoleão o título de imperador da Europa.

Grupo III - As invasões francesas em Portugal

7. Qual destas afirmações sobre as Invasões Francesas em Portugal é **verdadeira**?

- a) Portugal sofreu duas invasões napoleónicas, ambas comandadas por Junot.
- b) A família real portuguesa permaneceu em Lisboa durante as invasões francesas.
- c) Portugal sofreu três invasões francesas, lideradas por Junot, Soult e Massena.
- d) O exército francês venceu as tropas anglo-portuguesas e dominou Portugal definitivamente.

8. Observa o documento 6 e lê o documento 7.



Doc. 7

Ação dos Franceses e a reação dos Portugueses

Junot entrou em Lisboa que nem um rei. Sem demora, ele e os seus começaram a roubar. Roupas, mobílias, objetos de arte, imagens de igrejas... tudo era deles! Na marcha de Massena de Celorico para Viseu, os soldados encontraram aldeias sem ninguém, os pomares e as hortas destruídos, as fontes entupidas. Os Franceses tinham de lutar contra os populares.

Virgílio Couto, Olhai que Ledos Vão (adaptado)

Doc. 6

Identifica três das consequências das Invasões Francesas em Portugal.

BOM TRABALHO!
Professora Mariana Delgado e Professora Mafalda Désirat

Grupo I (10%) - Compreensão do oral

Lê, atentamente, as questões que te são colocadas. Para responderes aos itens que se seguem, vais ouvir duas vezes o texto «Minuto Energia - Eólicas Flutuantes *Offshore*», da RTP.

1. Escolhe a opção correta de acordo com o sentido do texto.

1.1. A energia eólica *offshore* é...

- a) uma energia não renovável, sendo prejudicial para o ambiente.
- b) uma energia renovável, que aproveita a força do vento no topo das montanhas.
- c) a energia obtida através da força do vento em alto mar, mais eficaz do que em terra.

1.2 O fator essencial para a localização destas centrais de energia flutuantes em Portugal é...

- a) a longa costa que o país possui.
- b) o desenvolvimento tecnológico do país.
- c) ser o país com maior extensão marítima na Europa Continental.

1.3. A instalação de eólicas em alto mar...

- a) dificulta as atividades de pesca, bem como prejudica os animais marinhos.
- b) tem um menor impacto visual e ambiental, preservando a diversidade das espécies.
- c) facilita a pesca, dado que as centrais fornecem luz para auxiliar na navegação noturna.

1.4. Este sistema de eólicas *offshore* permite...

- a) captar mais energia, sendo mais rentável, mas pior para o ambiente.
- b) desenvolver a economia e, simultaneamente, proteger o ambiente.
- c) poluir menos, mas é muito pouco rentável, o que prejudica a economia.

1

▶ Lê o texto com atenção.

Capitania emite avisos de mau tempo e vento forte na Madeira

A capitania do Porto do Funchal emitiu, esta tarde, avisos de mau tempo e de vento forte para o arquipélago da Madeira. O alerta está ativo até às 18h00 desta quinta-feira, dia 26 de dezembro, e é recomendado um conjunto de precauções à comunidade marítima e à população em geral.

Com base nas previsões do Instituto Português do Mar e da Atmosfera (IPMA), a situação geral do estado do tempo para a orla marítima será fresca a muito fresca, por vezes forte. Já a visibilidade será "boa a moderada".

A capitania do Porto do Funchal recomendou também à comunidade marítima e à população em geral para os cuidados a ter tanto na preparação de uma ida para o mar, como quando estão no mar ou em zonas costeiras.

- Reforçar a amarração e manter uma vigilância apertada das embarcações atracadas e fundeadas;
- Evitar passeios junto ao mar ou em zonas expostas à agitação marítima, de que são exemplo os molhes de proteção dos portos, arribas ou praias, evitando ser surpreendido por uma onda;
- Não praticar a atividade da pesca lúdica, em especial junto às falésias e zonas de arriba frequentemente atingidas pela rebentação das ondas, tendo sempre presente que nestas condições o mar pode facilmente alcançar zonas aparentemente seguras.

Na sequência de informações do IPMA, o capitão do Porto do Funchal emitiu outro aviso de mau tempo de sinal 6 para o arquipélago da Madeira, que corresponde a "vento de força 7 (51 a 62km/h) de qualquer direção".

O responsável da capitania recomendou aos "proprietários e armadores das embarcações que adotem as devidas precauções por forma a garantirem" a sua segurança.

Rúben Santos, 25/12/2024, in <https://www.dnoticias.pt/> [consultado a 26/12/2024]

2

2. Escolhe a opção que completa corretamente cada frase.

2.1. No primeiro parágrafo do texto, são apresentadas informações sobre...

- a) a entidade responsável pela emissão dos avisos, o tempo e o local.
- b) a lista de recomendações à população, o tempo e o local.
- c) o clima na Madeira ao longo do ano, com destaque para o mês de dezembro.
- d) a visibilidade fraca em algumas zonas, bem como o estado geral do tempo.

2.2. O conjunto de recomendações emitidas pela capitania do Porto do Funchal...

- a) destina-se em exclusivo aos visitantes que habitualmente circulam perto do mar.
- b) estende-se a toda a população dos arquipélagos da Madeira e dos Açores.
- c) contempla todos os que, na Madeira, pretendem realizar atividade.es no mar ou junto dele.
- d) tem como único objetivo alertar os pescadores para as precauções a ter com os barcos.

2.3. O «aviso de mau tempo de sinal 6» corresponde...

- a) ao primeiro comunicado do capitão do Porto do Funchal.
- b) ao segundo comunicado do capitão do Porto do Funchal.
- c) a informações prestadas pelo Instituto Português do Mar e da Atmosfera (IPMA).
- d) ao alerta dado pelos pescadores do Porto do Funchal à comunidade marítima.

2.4. A informação contida no último parágrafo do texto destina-se...

- a) aos responsáveis pelo IPMA.
- b) à população em geral.
- c) à comunidade marítima.
- d) aos proprietários de barcos.

▶ Lê o texto com atenção.

O rei dos ventos

Ao chegarem a terra, desembarcaram. Era a Eólia, onde foram muito bem recebidos por Éolo, o rei dos ventos. Este rei quis ajudar Ulisses a encontrar o caminho para Ítaca, e tentou também afastar dele e dos seus marinheiros os naufrágios e as tempestades que tão cruéis são sempre para as gentes do mar.

Ofereceu-lhe então um saco feito da pele de um dos seus maiores bois, e disse-lhe:

5 - Olha, Ulisses, aqui dentro fechei todos os ventos violentos do mundo, para que não te façam partidas e não te causem trabalhos e desventuras! [...] Mas aviso-te: que ninguém saiba o que este saco contém, e que ninguém o abra, senão nem tu calculas o que poderá acontecer!!!

Ulisses agradeceu-lhe imenso tanta amabilidade e chamou logo quatro valentes marinheiros para com o maior cuidado transportarem o saco cheio de ventos para o navio.

10 Os marinheiros estranharam o peso levíssimo do saco e perguntaram a Ulisses:

- O que é que vai aqui dentro?

Ulisses respondeu:

- Não vos posso dizer o que é, mas peço-vos o maior cuidado com ele, senão uma grande desgraça nos acontecerá! [...]

15 Os dias sucediam-se e a curiosidade aumentava. Ulisses dormia sempre junto do saco, e era nele que repousava a cabeça quando adormecia. De dia também nunca se afastava dele. Que mistério seria aquele? Era esta a pergunta que os marinheiros traziam nos lábios e no pensamento a todo o momento. A curiosidade rebentava por todo o navio, que entretanto ia navegando num mar calmo e intensamente azul.

Um dia Ulisses estando a dormir deixou escorregar a cabeça para fora do saco! Os marinheiros olharam 20 uns para os outros radiantes e exclamaram baixinho:

- É agora! Vamos espreitar um bocadinho! Abrimos só uma nesga e depois tornamos logo a fechar!

Não resistiram mais e... nem vos conto o que então sucedeu! Os ventos violentos, furiosos de se verem há tanto tempo aprisionados dentro daquele saco, saltaram de lá cheios de raiva e força, revolveram os 25 mares, agitaram as nuvens, revolveram os mares, agitaram as nuvens, rebentaram em trovões, espalharam a chuva, espalharam a chuva, rebentaram em trovões, acenderam a terrível tempestade e Ulisses acordou no meio da maior confusão de que jamais houve memória!

Maria Alberta Menéres, Ulisses, Porto Editora, 2022 (pp. 41-44, com supressões)

▶ Agora responde às questões com respostas completas.

3. Por quantos **parágrafos** é formado o texto C?

4. Identifica o **autor** e a **obra** de onde o texto foi retirado.

5. Classifica o **narrador** do texto. **Justifica** com palavras tuas e **transcreve** uma frase do texto que o comprove.

6. Depois de deixarem a Cicolópia, Ulisses e seus companheiros desembarcaram **em que ilha?**
 - 6.1. Foram recebidos **por quem?**

7. O rei dos ventos auxiliou Ulisses e os seus companheiros. Refere duas **atitudes do rei** que comprovam a frase anterior.

8. **Caracteriza psicologicamente** Ulisses, tendo em conta as suas atitudes após ter recebido o saco dos ventos.

9. **Seleciona** a opção correta:

“O herói das mil astúcias conseguiu regressar a Ítaca, a sua casa.”

Na frase é utilizada uma...

- a. repetição. b. comparação. c. perífrase.

Grupo III (20%) - Gramática

▶ Responde ao que te é pedido de acordo com as orientações que te são dadas.

10. Lê o seguinte excerto:

Ulisses era muito astuto e viveu mil aventuras. Navegou por mares perigosos e enfrentou muitos desafios. Certamente, seria o herói grego mais valente de Ítaca.

10.1. Deste texto, **retira um exemplo** para cada classe de palavras:

- a) Um nome próprio b) Um nome comum d) Um adjetivo
e) Um verbo f) Um determinante g) Um quantificador

11. **Substitui** as partes das frases sublinhadas pelos **pronomes pessoais** adequados:

- a) O rei dos ventos ajudou Ulisses.
b) O rei dos ventos entregou ao Ulisses o saco.
c) A curiosidade levou os marinheiros a abrirem o saco.

12. **Associa** os elementos sublinhados na coluna A à respetiva função sintática, na coluna B.

Coluna A	Coluna B
a) O Rei Éolo recebeu <u>Ulisses</u> muito bem.	1- Complemento oblíquo
b) Éolo colocou <u>no saco</u> os ventos fortes.	2- Complemento direto
c) A tempestade causou <u>à embarcação</u> muitos estragos.	3- Complemento indireto

Grupo IV (30%) - Expressão Escrita

Escreve um **texto narrativo** como se fosses o Ulisses. Imagina o que aconteceria depois da aventura na ilha da Eólia. Usa a tua criatividade, descrevendo a próxima ilha e a aventura que viveste. O teu texto deve ter entre **120 e 150 palavras** e apresentar:

- descrição da nova ilha;
- descrição da tua aventura;
- respeitar a estrutura do texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão).



Boa sorte!

Professora Mafalda Désirat e Professora Mariana Delgado

Em que ano ocorreu a Revolução Liberal em Portugal?

0

30

Answers

▲ 1820



◆ 1817



● 1822



■ 1808



Sair da visualização

< 1 de 10 >



O que aconteceu a 24 de agosto de 1820?

84

22

Answers

▲ O rei D. João VI voltou a Portugal

◆ O Brasil declarou a independência

● Foi iniciada a Revolução Liberal no Porto

■ Foi aprovada a Constituição

Sair da visualização

< 2 de 10 >



Qual era o nome da organização secreta que preparou a Revolução Liberal?

54

23

Answers

▲ Junta Provisional

◆ Cortes Constituintes

● Sinédrio

■ Revolução de Lisboa

Sair da visualização

< 3 de 10 >

+

O que defendiam os liberais?

55

20

Answers

▲ O rei deve ter poder absoluto

◆ Deve haver uma Constituição para limitar o poder do rei

● O governo deve ser escolhido pela maioria

■ A monarquia deve ser eliminada

Sair da visualização

< 4 de 10 >



Quem fazia as leis na monarquia absoluta?

55

19

Answers

▲ O rei

◆ Os juízes

● O povo

■ O parlamento

Sair da visualização

< 5 de 10 >

+

O que aconteceu depois da Revolução Liberal?

54

23

Answers

▲ O rei ganhou mais poder

◆ Foi criada uma Constituição em 1822

● Portugal tornou-se uma república

■ A Inglaterra passou a governar Portugal

Sair da visualização

< 6 de 10 >



O que estabelecia a Constituição de 1822?

85

19

Answers

▲ Apenas o rei podia fazer as leis

◆ A separação de poderes entre executivo, legislativo e judicial

● O regresso da monarquia absoluta

■ A independência de Portugal

Sair da visualização

< 7 de 10 >



O que significa "monarquia constitucional"?

85

21

Answers

▲ O rei governa de acordo com uma Constituição

◆ O rei tem todos os poderes

● O governo é eleito diretamente pelo povo

■ Não há rei, apenas um presidente

Sair da visualização

< 8 de 10 >



Qual das seguintes afirmações sobre a monarquia absoluta é verdadeira?

85

18

Answers

▲ O rei governava, mas obedecia às leis da Constituição

◆ O rei fazia as leis, aplicava-as e julgava quem as quebrasse

● O rei era eleito pelo povo

■ O rei governava apenas com a aprovação dos juizes

Sair da visualização

< 9 de 10 >

+

Verdadeiro ou Falso: A Constituição de 1822 pôs fim à monarquia em Portugal.

85

21

Answers

◆ True

▲ False

Sair da visualização

< 10 de 10 >



Nome:

Data:

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO DA NOTÍCIA

SISMO

Terramotos abalam ilhas gregas. Mais de 6 mil pessoas abandonaram Santorini

Centenas de pessoas lotaram o porto de Santorini nas primeiras horas da manhã desta terça-feira para tentar chegar em segurança a Atenas, enquanto uma série de terremotos continua a abalar a famosa ilha turística grega. Segundo a agência France-Presse, cerca de 6000 pessoas já abandonaram a ilha, um popular destino turístico.

Mais de 200 abalos foram registados, em intervalos de poucos minutos, no mar Egeu, entre as ilhas vulcânicas de Santorini e Amorgos, desde sexta-feira. A situação levou as autoridades a emitir um alerta devido à elevada atividade sísmica e a encerrar as escolas em Santorini — cujas aldeias populares, brancas e azuis, se encontram, na sua maioria, agarradas a falésias íngremes sobre o mar — mas também nas pequenas ilhas vizinhas de Ios, Amorgos e Anafi, pelo menos até sexta-feira. "Está tudo fechado. Agora ninguém trabalha. A ilha esvaziou-se", disse Dori, um residente local de 18 anos, antes de embarcar no ferry para Atenas. "Vamos para Atenas até percebermos como é que as coisas vão evoluir aqui.". Dezenas de pessoas devem sair da ilha durante as próximas horas, por via aérea (...) para facilitar a saída de moradores e visitantes, a pedido do Ministério da Proteção Civil da Grécia.

Os sismólogos estimam que a intensa atividade sísmica pode levar dias ou semanas a diminuir ou estabilizar, tendo sido aconselhado à população que se afaste das zonas costeiras, incluindo portos, devido ao risco de deslizamentos de terras, e que evite estar em espaços fechados. Santorini costuma ficar lotada com centenas de milhares de turistas no Verão, mas a ilha é mais tranquila nesta época do ano. Ainda assim, e porque se espera que a intensa atividade sísmica dure vários dias ou semanas, as autoridades locais elaboraram um plano de emergência. "Temos abrigos para a população, sem estruturas e em superfícies planas. Há oito abrigos que podem receber pessoas", disse o presidente da câmara de Santorini, Nikos Zorzos.

Embora os especialistas peçam para "manter a calma", o professor de Sismologia da Universidade de Atenas, Akis Tselentis, aconselhou os residentes a estarem preparados para tudo e a obedecerem às instruções dos especialistas e do Governo. Equipas especiais dos bombeiros e da polícia dirigiram-se para a ilha. Várias equipas de resgate e pessoal treinado em operar drones já tinham sido mobilizadas e as autoridades não descartaram o envio do exército.

Segundo Tselentis, o maior perigo que pode surgir desta elevada atividade sísmica na zona é um tsunami. No caso de um tsunami, os habitantes foram instruídos a deslocar-se para áreas elevadas do interior, onde equipas de resgate estabeleceram uma área de preparação, montando várias tendas num campo de desporto perto do principal hospital da ilha.

Adaptado do Jornal Público



- Lê primeiro todas as questões, assim evitas responder o mesmo a mais do que uma questão;
- Relê e sublinha no texto as informações que consideres mais importantes para cada resposta;
- Utiliza palavras da pergunta para começares a escrever a tua resposta, segue o exemplo da pergunta 1.
- Quando existem perguntas com mais linhas de resposta, por norma é esperado que faças uma resposta mais elaborada.

1. Qual é a famosa ilha turística grega que tem sofrido com uma série de sismos?

Ex: A famosa ilha turística grega que tem sofrido com uma série de sismos é...

2. "Só encerraram escolas em Santorini". Comenta a afirmação.

Dica: Para comentares a afirmação, deves começar por dizer se é verdadeira ou falsa e depois justificar com base no texto.

3. Quem é que pediu que os moradores e visitantes saíssem da ilha por via aérea?

Dica: Normalmente em questões onde tens de colocar uma cruz existe uma resposta que não faz tanto sentido em relação às outras. Exclui-a logo à partida.

Dori Ministério da Proteção Civil da Grécia Presidente da Câmara de Santorini

4. Transcreve do segundo e do terceiro parágrafo três medidas que foram aconselhadas e implementadas para a proteção da população.

Dica: Quando nas perguntas é dito entre quais parágrafos deves procurar, dedica-te a procurar a informação nesses mesmos parágrafos e não no texto inteiro.

5. Segundo Tselentis, qual é o maior perigo provocado pela atividade sísmica? Como é que a população se pode proteger?

Dica: Quando tens duas perguntas numa só questão, está atento de forma a que consigas responder a ambas.



imigrar

(i·mi·grar)

Conjugar

Conjugação: regular. Particípio: regular.

verbo intransitivo

Entrar em região ou país diferente do seu para aí se estabelecer.



 CNN Portugal

"É muito positivo termos partidos moderados a querer trabalhar temas de imigração"

 Público

Governo insiste que patrões têm de dar casa digna e formação a trabalhadores imigrantes

 Público

Turismo e imigração ajudam economias de Portugal e Espanha a brihar na Europa

 Público

Municípios com maior peso de imigrantes têm menos criminalidade

 Now Canal

André Ventura alerta para aumento da criminalidade no Porto e liga fenómeno à imigração

 Público

Polícia de Portugal vai construir dois centros de retenção para expulsar imigrantes

 DW

Portugal: Imigração e criminalidade dividem políticos

 RTP

Manifestação contra "imigração descontrolada".

Debate IMIGRAÇÃO

Problema!

Solução!



IMIGRAÇÃO

Problema!

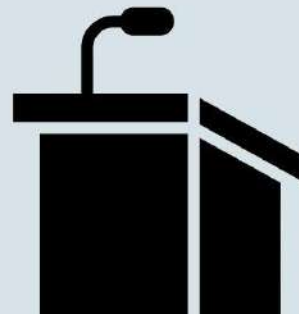


Um dos principais problemas da imigração é a pressão sobre os serviços públicos, como saúde, educação e habitação, especialmente quando a chegada de imigrantes ocorre de forma desordenada. Isso pode gerar sobrecarga nos sistemas e dificuldades para garantir atendimento adequado tanto para os imigrantes quanto para a população local. Além disso, há preocupações económicas, como a possibilidade de aumento da concorrência no mercado de trabalho, uma vez que existem mais pessoas a concorrerem para as mesmas vagas, especialmente em setores de baixa qualificação, o que pode pressionar salários para baixo.

Questões culturais também surgem, pois a integração entre diferentes grupos pode levar a tensões sociais se não houver políticas eficazes de inclusão. Dessa forma, é fundamental que a imigração seja gerida de forma a minimizar os seus impactos negativos e garantir que os benefícios superem os desafios.

IMIGRAÇÃO

Solução!



A imigração traz inúmeros benefícios para um país, tanto economicamente quanto culturalmente. Do ponto de vista econômico, os imigrantes contribuem para o mercado de trabalho, muitas vezes ocupando vagas de emprego que a população local não preenche, aumentando a produtividade e impulsionando setores essenciais, como a saúde e a construção civil. Além disso, muitos imigrantes abrem os seus próprios negócios, gerando empregos e fortalecendo a economia.

Culturalmente, a imigração enriquece a sociedade, trazendo diversidade, novas perspectivas e inovação. A troca de experiências entre diferentes culturas fortalece o tecido social e torna as cidades mais dinâmicas e vibrantes. Historicamente, países que acolhem imigrantes tendem a ser mais desenvolvidos e competitivos globalmente. Portanto, uma política migratória bem estruturada não só beneficia os recém-chegados, mas toda a nação.











E se fosses tu?

Texto de opinião



Introdução - indicação da ideia que vais defender.

Desenvolvimento - apresentação das razões que justificam a tua opinião.

Conclusão - síntese das razões apresentadas.

Para iniciar...

Na minha opinião,

Considero ...

Eu penso ...

Para desenvolver ideias...

Antes de mais, / Em primeiro lugar,

Seguidamente, / Em segundo lugar,

Por outro lado,

Importa dizer / Por esta razão ...

Para concluir...

Para finalizar, considero...

Em conclusão, eu penso...

Por todas estas razões,

julgo...



E se fosses eu?

Como é que te sentirias se tivesses de fugir do teu país, da tua casa, sem saberes o teu destino, com apenas uma mochila com a tua vida lá dentro? O que levarias contigo para sobreviver?



*Bingo das classes
de palavras!*

BINGO

CLASSES DE PALAVRAS

Como jogar?

- Dividir a turma em pares;
- Distribuir a cada par uma cartilha do bingo e peças (podem ser feitas em Eva) para irem tapando as palavras referidas. Também podem plastificar as cartilhas e os alunos assinalarem as palavras com caneta de acetato;
- Classes de palavras a seguir descritas:
 - Advérbio de negação x
 - Advérbio de lugar x
 - Advérbio de modo x
 - Advérbio de afirmação x
 - Verbo regular x
 - Verbo irregular x
 - Adjetivo qualificativo x
 - Adjetivo numeral x
 - Nome próprio x
 - Nome comum x
 - Nome comum coletivo x
 - Pronome demonstrativo x
 - Pronome pessoal x
 - Determinante interrogativo x
 - Determinante artigo indefinido x
 - Determinante possessivo x
 - Determinante artigo definido x
 - Quantificador multiplicativo x
 - Quantificador numeral x
 - Quantificador fracionário x

BINGO

CLASSES DE PALAVRAS

não	lá	rapidamente	sim	navegar
ser	astuto	primeiro	Ulisses	mar
tripulação	aquele	eu	qual	um
meu	o	dobro	dez	metade

BINGO

CLASSES DE PALAVRAS

Como jogar?

- Dividir a turma em pares;
- Distribuir a cada par uma cartilha do bingo e peças (podem ser feitas em Eva) para irem tapando as palavras referidas. Também podem plastificar as cartilhas e os alunos assinalarem as palavras com caneta de acetato;
- Classes de palavras a seguir descritas:
 - Advérbio de negação x
 - Advérbio de lugar x
 - Advérbio de modo x
 - Advérbio de afirmação x
 - Verbo regular x
 - Verbo irregular x
 - Adjetivo qualificativo x
 - Adjetivo numeral x
 - Nome próprio x
 - Nome comum x
 - Nome comum coletivo x
 - Pronome demonstrativo x
 - Pronome pessoal x
 - Determinante interrogativo x
 - Determinante artigo indefinido x
 - Determinante possessivo x
 - Determinante artigo definido x
 - Quantificador multiplicativo x
 - Quantificador numeral x
 - Quantificador fracionário x

BINGO

CLASSES DE PALAVRAS

não	lá	rapidamente	sim	navegar
ser	astuto	primeiro	Ulisses	mar
tripulação	aquele	eu	qual	um
meu	o	dobro	dez	metade

BINGO

CLASSES DE PALAVRAS

não	aqui	astutamente	certamente	navegar
ser	valente	dez	Ulisses	marinheiro
tripulação	este	ele	qual	um
meu	o	dobro	três	metade

BINGO

CLASSES DE PALAVRAS

nunca	ali	dizer	Telémaco	oceano
nem	além	fugir	Circe	ilha
multidão	este	tu	quando	oitavo
turma	aqueles	eles	qual	terceiro

Anexo D. Questionários sobre QSR

Quando a terra treme

Nome: _____

Data: _____

Para ti foi importante conheceres as causas e consequências dos sismos que acontecem nos nossos dias, para compreenderes melhor o terramoto de 1755?

Sim Não

Justifica a tua resposta.

Se este terramoto acontecesse nos nossos dias e tu fosses o primeiro ministro do país, mandavas reconstruir a cidade da mesma forma?


Sim Não

Justifica a tua resposta.

Imagina que eras aluno antes do tempo do Marquês de Pombal, que pertencias ao povo e não tinhas possibilidade de frequentar a escola, pois só o grupo dos privilegiados (clero e nobreza) tinha acesso à educação.

Como te sentirias?

O que farias para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos?





Quando há uma invasão

Nome: _____

Data: _____

Para ti foi importante conheceres as causas e consequências das revoluções e das invasões que acontecem nos nossos dias, para compreenderes melhor a Revolução Francesa e as Invasões Francesas?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

O que é que dirias a Napoleão Bonaparte se ele tomasse a decisão de invadir o teu país atualmente?

Que sugestão darias aos governantes portugueses se o país fosse invadido?

Imagina que estás a escrever uma mensagem para os alunos da tua idade que vivem num país em guerra. Escreve três palavras que colocarias na tua mensagem.

1. _____
2. _____
3. _____



Quando muda o regime político

Nome: _____

Data: _____



Hoje em Portugal vivemos numa democracia que, como sabes, tem características diferentes de uma monarquia constitucional.

Saberes o que é uma democracia permitiu-te compreender melhor o que foi a Revolução Portuguesa e a Constituição de 1822?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

Imagina que em Portugal o regime político atual é uma monarquia constitucional, onde só os homens letrados, maiores de 25 anos, têm direito ao voto.

Descreve como te sentirias a viver em Portugal com este regime .

Escreve duas reclamações que farias ao Rei sobre o regime político.

1. _____

2. _____

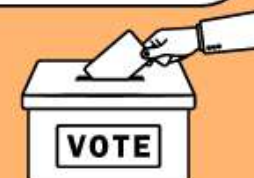
Se te pedissem para sugerires uma nova lei aos governantes portugueses para incluírem na Constituição portuguesa atual, qual seria?

Escreve três palavras que associes ao que a democracia significa para ti.

1. _____

2. _____

3. _____



Anexo E. Grelhas de avaliação do 2.º CEB

Nº da questã	1	2	3	4	5	6	7	Total		
Cotação	15	12,5	10	15	12,5	15	20	100		Ilha dos ciclopes
	f	f	f	f	f	f	f	f		
	15	12,5	10	15	12,5	15	20	100		Tx de sucesso de interpretação 82,9444
	15	12,5	10	15	6,25	0	0	58,75		Tx de sucesso de compreensão 48,4375
	15	12,5	10	0	0	0	0	37,5		
	15	0	10	15	0	0	20	60		
	10	12,5	10	15	12,5	15	20	95		f= Falta
	10	0	10	15	6,25	0	0	41,25		
	f	f	f	f	f	f	f	f		
	15	12,5	10	15	12,5	15	0	80		
	15	12,5	10	15	12,5	0	20	85		
	10	12,5	10	15	12,5	7,5	20	87,5		
	15	12,5	10	15	12,5	15	10	90		
	15	12,5	10	15	12,5	7,5	0	72,5		
	15	12,5	10	15	12,5	7,5	15	87,5		
	15	12,5	10	15	12,5	15	20	100		
	f	f	f	f	f	f	f	f		
	10	12,5	10	15	12	7,5	0	67		
	15	12,5	10	15	12,5	15	10	90		
	15	12,5	10	15	0	0	0	52,5		
Pont. Obtida	220	175	160	225	149,5	120	155	1204,5		
Pont. Max	240	200	160	240	200	240	320	1600		
Tx sucesso	91,6667	87,5	100	93,75	74,75	50	48,4375	75,2813		
Média			82,94444444							

Nº da questão	1	2	3	4	5	Total			
Cotação	15	20	20	25	20	100			
	0	15	0	0	0	15	Ilha dos ventos		
	15	20	10	25	20	90			
	15	20	20	12,5	20	87,5	Tx de sucesso de interpretação	79,934	
	15	10	10	0	20	55	Tx de sucesso de compreensão	51,053	
	15	20	20	20	20	95			
	15	20	20	20	20	95			
	15	10	10	0	20	55			
	15	20	20	20	20	95			
	15	20	10	20	20	85			
	15	20	20	25	20	100			
	15	10	10	0	0	35			
	15	20	10	20	20	85			
	15	20	10	10	20	75			
	15	10	20	0	0	45			
	15	20	10	20	20	85			
	15	20	10	25	20	90			
	15	20	20	0	10	65			
	15	20	10	12,5	0	57,5			
	15	20	10	12,5	0	57,5			
Pont. Obtida	270	335	250	242,5	270	1367,5			
Pont. Max	285	380	380	475	380	1900			
Tx sucesso	94,737	88,158	65,789	51,053	71,053	71,974			
Média	79,93421053								

Grupo	Grupo I - 10%				Grupo II - Parte A - 10%				Grupo II - Parte B - 30%						Grupo II - 20%						Grupo IV - 20%						Total																	
Nº questõe	1	2	3	4	2.1	2.2	2.3	2.4	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	A	B	C	D	E	F												
Cotação	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	3	4	5	6	7	8	9	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)	n)	o)	p)													
	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	100						
	0	2,5	2,5	2,5	0	0	0	0	2,5	1,25	0	4	4	2,5	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2,665	2,665	2,665	2,665	2,665	2,665	5	3	2	2	3	2	46,4
	2,5	0	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	0	0	2,5	4	3	4	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	0	0	0	0	2,665	2,665	2,665	2,665	2,665	2,665	5	4	3	3	4	3	58,3	
	0	0	2,5	0	0	0	0	0	2,5	0	2,5	4	4	3	4	3	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	3	3	2	47,5						
	2,5	0	2,5	2,5	0	2,5	0	0	0	2,5	0	4	4	2,5	5	3	1	1	0	1	0	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	5	4	2	3	4	59						
	2,5	0	0	2,5	2,5	2,5	2,5	0	0	1,25	0	3	3	0	0	3	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,665	5	5	4	3	3	5	51,9						
	0	0	2,5	0	0	0	0	0	0	2,5	0	4	4	0	2	3	1	0	1	1	1	1	1	0	2	0	2	0	2	0	2,665	0	5	4	4	3	4	50,7						
	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	2,5	0	2,5	4	4	5	5	3	1	1	1	1	1	1	0	1	2	2	2	2	2	0	2,665	0	5	4	4	4	4	81,7						
	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	0	2,5	4	4	4	5	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	0	0	0	5	5	5	5	4	86,4						
	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	0	2,5	2,5	2,5	4	4	5	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	0	2,665	0	5	4	3	3	3	77,7						
	0	0	0	0	0	2,5	0	0	2	2	3	3	3	4	4	3	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	2	2	0	0	2,665	5	4	3	3	2	3	54,7						
	0	0	2,5	0	0	0	0	0	0	2,5	4	0	0	3	0	3	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	0	2	2	0	2,665	2,665	2,665	5	4	3	2	50						
	2,5	2,5	0	0	0	2,5	0	2,5	0	2,5	0	4	4	4	0	3	1	1	1	1	1	1	0	1	0	2	0	2	0	0	0	0	5	4	4	3	3	56,5						
	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	2,5	2,5	4	4	4	5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	0	2,665	2,665	2,665	5	4	4	4	80						
	0	0	2,5	0	2,5	0	2,5	0	0	2,5	4	4	4	5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	2	0	2,665	0	5	4	4	3	4	53,7						
	2,5	2,5	2,5	2,5	0	0	2,5	0	2,5	3	3	3	3	3	0	3	1	1	1	1	1	1	1	0	2	2	2	2	2	0	2,665	0	5	2	2	1	1	53,7						
	0	0	2,5	0	2,5	0	2,5	0	0	4	4	4	4	0	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	0	2,665	2,665	2,665	4	4	3	3	61,5						
	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	0	2,5	2,5	4	4	4	5	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	2	2	2	2	2	0	2,665	2,665	2,665	4	4	4	4	82						

Turma 1	Grelha de observação 1			Grelha de observação 2 e 3			Grelha de observação 4				
	Partilha ideias com os colegas	Colabora com o colega	Realiza a tarefa individualmente	Partilha ideias com os colegas	Colabora com o colega	Realiza a tarefa individualmente	Partilha ideias com os colegas	Colabora com o colega	Realiza a tarefa individualmente		
	2	2	3	3	3	2		3	3		
	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
	2	3	3	3	3	3		3	3		
	2	3	2	2	2	1		3	1		
	2	3	3	3	3	3		2	3		
	2	2	2	3	3	3	3	3	3		
	2	3	2	3	3	3	3	3	2		
	2	3	3	3	3	3		3	2		
	2	2	2	3	3	2	3	3	2		
	3	3	3	3	3	3	3	2	3		
	2	3	3	3	3	3	3	3	3		
	2	3	2	3	3	3	3	3	3		
	2	3	2	3	3	3	3	3	2		
	2	3	2	3	3	3	3	3	3		
	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
	2	3	3	3	3	3	3	3	3		
	2	3	3	3	3	2	3	3	2		
	3	3	2	3	3	3	3	3	3		
	2	2	3	3	3	3	3	3	3		
Pont. Obt	42	53	49	Pont. Obt	56	56	52	Pont. Obt	42	55	50
Pont. Max	57	57	76	Pont. Max	57	57	57	Pont. Max	42	57	57
Tx sucesso	73,68	92,98	64,4737	Tx sucesso	98,25	98,25	91,2281	Tx sucesso	100	96,49	87,7193
Média txs sucesso - partilha ideias com os colegas				90,64							
Média txs sucesso - colabora com o colega				95,91							
Média txs sucesso - realiza a tarefa individualmente				81,14							

Anexo F. Primeiro questionário *Google Forms*



Questionário I

Este questionário integra-se numa pesquisa académica sobre a motivação dos alunos nas aprendizagens de História e Geografia de Portugal (HGP) através da utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de metodologias ativas. Todas as respostas são confidenciais e serão usadas apenas para fins académicos. O questionário está dividido em dois blocos: o primeiro sobre as tuas aulas de HGP e o segundo sobre o uso de Tecnologias Digitais nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Agradecemos a tua participação neste estudo e pedimos que, por favor, respondas da forma mais sincera possível às questões que te são colocadas. Lê cada questão com calma e atenção. Não há respostas certas ou erradas - o mais importante é a tua opinião. Obrigada e bom trabalho! 🍷

Género *

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não responder

Idade *

A sua resposta

Seguinte

Limpar formulário



Questionário I

* Indica uma pergunta obrigatória

Parte 1 - História e Geografia de Portugal

História e Geografia de Portugal: Para que serve? Como aprendo? Como gostaria de aprender?

Seleciona as três opções que consideras que se adequam mais à seguinte frase. *

A História e Geografia de Portugal serve para...

- Conhecer melhor Portugal.
- Compreender o passado.
- Conhecer melhor o mundo.
- Identificar eventos e os locais onde ocorreram.
- Conhecer os acontecimentos do passado e relacioná-los com o presente.
- Conhecer a sociedade (ex: outras culturas e costumes).
- Formar cidadãos mais conscientes e ativos na sociedade.
- Conhecer o presente para compreender o passado.

Indica a opção que melhor representa as seguintes afirmações em relação às aulas de HGP: *

	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
Trabalho individualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho em pares/grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participo de forma pertinente nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digo a minha opinião sobre os temas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debatemos opiniões em turma de forma organizada/estruturada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vejo várias versões da mesma realidade histórica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Falo de acontecimentos do presente relacionando-os com os acontecimentos do passado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo o manual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analiso documentos e imagens de forma crítica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço visitas de estudo presenciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço visitas de estudo virtuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo tecnologias como recurso (ex: computador e tablet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seleciona apenas três opções. *

Nas aulas de HGP gostava de...

- Fazer atividades com recurso a tecnologias.
- Realizar debates.
- Analisar documentos, imagens, vídeos e museus.
- Partilhar a minha opinião sobre um tema com os colegas.
- Fazer trabalhos de pesquisa.
- Ouvir o/a professor/a a explicar a matéria.
- Falar de acontecimentos do presente, relacionando-os com o passado.
- Fazer atividades e apresentações em pares/grupo.

Anexo G. Último questionário *Google Forms*



Questionário Final

Este questionário faz parte de um estudo que analisa a experiência dos alunos na aprendizagem de História e Geografia de Portugal (HGP) com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e metodologias ativas. O objetivo é compreender o resultado dessas estratégias e atividades e recolher a tua opinião sobre o que mais gostaste ao longo do processo.

Todas as respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para o estudo. Pedimos que respondas com sinceridade, refletindo sobre a tua experiência. Não há respostas certas ou erradas – o que mais importa é a tua opinião. Agradecemos a tua participação e o teu contributo para este estudo. Bom trabalho! 🙏

Seleciona as três opções que consideras que se adequam mais à seguinte frase. *

A História e Geografia de Portugal serve para...

- Conhecer melhor Portugal.
- Compreender o passado.
- Conhecer melhor o mundo.
- Identificar eventos e os locais onde ocorreram.
- Conhecer os acontecimentos do passado e relacioná-los com o presente.
- Conhecer a sociedade (ex: outras culturas e costumes).
- Formar cidadãos mais conscientes e ativos na sociedade.
- Conhecer o presente para compreender o passado.

Indica a opção que melhor representa a tua opinião pessoal em relação às aulas de HGP: *

	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo
Falar do presente para compreender o passado tornou as aulas de HGP mais interessantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falar do presente para compreender o passado fez-me estar mais motivado para as aulas de HGP.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me mais envolvido(a) nas aulas de HGP quando falamos de situações do presente.

Falar de situações do presente ajudou-me a compreender melhor os conteúdos de HGP.

Falar do presente para compreender o passado melhorou as minhas aprendizagens.

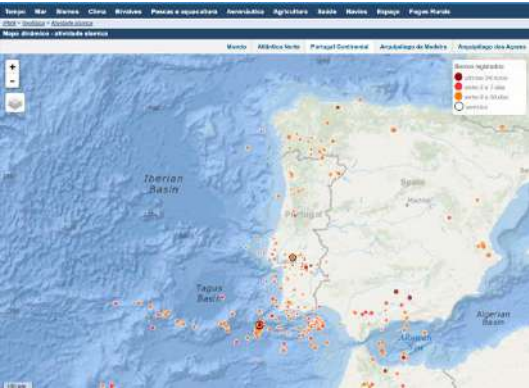
Gostei mais de
participar nas aulas
quando falamos de
situações do presente
e do passado.

Achei interessante
explorar situações do
passado
relacionando-o com
o presente.

Anexo H. Planificações e recursos das aulas sobre o Terramoto de 1755

2.º Ciclo do Ensino Básico	Ano: 6.º ano
Aprendizagens Essenciais:	
- Caracterizar a ação centralizadora do Marquês de Pombal e o carácter inovador de algumas das suas políticas, nomeadamente na organização do espaço urbano em diversas regiões do reino.	
Tema: A sismicidade, o terramoto de 1755 e as reformas do Marquês de Pombal	

Sessão 1 (50 minutos)						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Sismos Localização de eventos sísmicos Interpretação de mapas dinâmicos	<ol style="list-style-type: none"> Compreender o conceito de sismo. Desenvolver a competência de empatia para com o outro. Localizar eventos sísmicos geograficamente. 	<p>Como é que a sismicidade atual explica o terramoto de 1755 em Lisboa e as suas consequências na sociedade?</p> <p>O que é um sismo?</p> <p>A docente questiona os alunos com “Alguém já sentiu um tremor de terra ou viu na televisão?” e com “O que é um sismo?”. A partir daí os alunos partilham palavras ou frases curtas com recurso ao <i>Mentimeter</i>, que se agrupam em tempo</p>	Tablets ou telemóveis (10) Computador Projetor	5 min	1.1.Partilha definições, palavras ou ideias relacionadas com os sismos através do Mentimeter. Identifica as causas de um	Grelha de observação. Produções dos alunos.

	<p>de Lisboa após o terramoto de 1755.</p> <p>11. Colaborar com os colegas.</p> <p>12. Identificar o aspeto mais importante da sessão, através da técnica de avaliação formativa “Ponto Mais Importante”.</p>	<p>Sismicidade no caso de Portugal continental e aismicidade nos Açores – Análise e interpretação do mapa do IPMA sobre a atividade sísmica</p> <p>Agora, tendo em conta o caso de Portugal questiona-se os alunos com “Achar que há muitos sismos em Portugal? Hoje pode ter ocorrido um?”. Assim, analisa-se um mapa dinâmico do <i>IPMA</i> sobre a atividade sísmica em Portugal ao minuto com a turma e pede-se que, oralmente, identifiquem os elementos que o constituem (título, legenda, escala e orientação).</p>  <p>Desta forma, verificam-se os sismos registados nas últimas 24 horas, entre 2 e 7 dias, entre 8 e 30 dias e todos os que foram sentidos, de acordo com a legenda do mapa.</p> <p>De seguida, visualiza-se um vídeo de uma notícia sobre a atividade sísmica nos Açores (https://acores.rtp.pt/local/atividade-sismica-acima-do-normal-no-grupo-central/) e questiona-se “Porque será que os Açores têm mais atividade sísmica? A localização geográfica</p>		<p>15 min</p>	<p>cruzamento de placas tectónicas e a presença de vulcões influencia a atividade sísmica.</p> <p>6.1 Interpreta os dados do mapa, incluindo os sismos recentes.</p> <p>7.1 Identifica os elementos do mapa: título, legenda, escala e orientação.</p> <p>7.2 Interpreta dados sísmicos através de mapas dinâmicos no IPMA.</p> <p>8.1 Identifica as causas da destruição de Lisboa.</p> <p>8.2 Analisa a imagem e o</p>
--	---	---	--	---------------	--

		<p>influencia essa atividade?”. A docente explicita que os Açores se localizam no cruzamento de três placas tectónicas e, além de ser um território com vulcões, as placas ao movimentarem-se fazem a Terra “tremem”, originando sismos.</p> <p>Terramoto de 1755: o maior registado em Portugal</p> <p>Fazendo-se uma ponte com o tema desenvolvido, a docente faz uma contextualização do terramoto de 1755: “Sabem que o maior terramoto registado em Portugal aconteceu em Lisboa?”.</p> <p>No início do reinado de D. José I, aclamado em 1750, parte do território português foi abalado por um terramoto, que se fez sentir com mais intensidade na cidade de Lisboa e também em Setúbal e no Algarve. O terramoto foi seguido por um maremoto, ou tsunami, e de muitos incêndios. Morreram cerca de 10 mil pessoas, apenas em Lisboa, e muitos edifícios ficaram em ruínas. Perderam-se também muitos tesouros, como livros e manuscritos, quadros e objetos de ouro e prata. Através da observação da imagem e da análise do documento abaixo indicados questiona-se os alunos com “O que provocou a destruição de parte da cidade de Lisboa?” e “Daquilo que destruiu a cidade, o que não observas na imagem?”.</p>		<p>documento fornecidos.</p> <p>9.1 Cria um pequeno texto descritivo da cidade de Lisboa após o terramoto de 1755.</p> <p>10.1 Aplica o ChatGPT para criar uma representação visual da cidade de Lisboa após o terramoto de 1755.</p> <p>11.1 Colabora com os colegas.</p> <p>12.1 Reflete oralmente sobre o aspeto mais relevante da aula.</p> <p>12.2 Justifica a sua escolha.</p>	
--	--	--	--	--	--

Terramoto, maremoto e incêndios
Quase todos os palácios e igrejas grandes foram então rachados ou abateram em parte e poucas casas ficaram em estado de continuarem a ser habitadas. A água elevou-se a uma tal altura que inundou a parte mais baixa da cidade. A multidão gritava: «O que será de nós? Nem a água nem a terra nos protegem, e o fogo parece agora ameaçar a nossa total destruição!» Como, com efeito, aconteceu.
Relato de um Inglês em Portugal, Lisboa, 19 de novembro de 1755 (adaptado)



Criação de uma imagem com recurso ao ChatGPT

A docente introduz a técnica “Cartões Semáforo” para o trabalho de grupo que os alunos irão realizar de seguida, de forma a assinalar quando os grupos precisam de ajuda ou feedback. Os cartões vermelho, amarelo e verde, que são colocados no centro da mesa de um grupo, representam se o grupo é capaz de prosseguir sem a necessidade de intervenção da professora ou se necessita de ajuda. Assim, com base na análise da imagem, do documento e da explicação da docente, pede-se que os alunos realizem, a pares, um pequeno texto descritivo, com o intuito de criar uma imagem ilustrativa de

5
min

		<p>Lisboa após o terramoto de 1755, através da ferramenta digital <i>ChatGPT</i> e dos tablets disponibilizados. No final, as imagens são colocadas no <i>Padlet</i> da turma. A aula termina com a rotina da escrita do sumário no quadro. Os alunos registam o mesmo nos cadernos individualmente.</p> <p>Por fim, a professora aplica a técnica “Ponto Mais Importante (PMI)”, de fácil e rápida aplicação, em que é pedido para os alunos identificarem a aprendizagem e a ferramenta digital mais importante da aula. Por isso, no final da aula os alunos descrevem oralmente o aspeto mais importante ou significativo da aula, o que mais contribuiu para a sua aprendizagem e porquê, dando um exemplo. A professora pode dar um indício ou uma pista, usando questões como as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Hoje, nós investigamos e aprendemos sobre _____” - “Que ferramenta digital utilizada durante a atividade de hoje ajudou a compreender melhor os sismos e o terramoto de 1755?” ou “Como é que o Mentimeter, o Google Earth, o mapa dinâmico IPMA e o ChatGPT ajudaram nas nossas aprendizagens hoje? Ajudou a ver melhor algo? O quê? Podem dar um exemplo?”. 				
--	--	--	--	--	--	--

Sessão 2 (50 minutos)						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Terramoto de 1755	1. Compreender o impacto do terramoto de 1755.	Lisboa destruída e Lisboa reconstruída A docente pede que os alunos, a pares, pesquisem com recurso aos telemóveis o significado de “Baixa”, “Pombalino” e “Baixa Pombalina”	Computador Projeto r	5 min	1.1. Compreende o impacto do terramoto de 1755.	Grelha de observação. Produções dos alunos.

<p>Maremoto</p> <p>Incêndios</p> <p>Medidas de emergência</p> <p>Reconstrução da Lisboa Pombalina</p> <p>Papel do Marquês de Pombal</p> <p>Terreiro do Paço</p> <p>Praça do Comércio</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Reconhecer a importância da reconstrução da Lisboa Pombalina. 3. Desenvolver competências de análise e interpretação de fontes históricas e geográficas. 4. Explorar locais históricos com ferramentas digitais. 5. Realizar desafios sobre os conteúdos. 6. Enriquecer o vocabulário. 7. Colaborar com os colegas. 	<p>no <i>Priberam</i>. De seguida, visualiza-se um vídeo denominado “O grande terramoto de 1755” (https://www.youtube.com/watch?v=H300vHMX2Us).</p> <p>Durante o vídeo, questiona-se “Para onde foram viver o rei e a família real?” “Quais as consequências do terramoto, do maremoto e dos incêndios?” “Que medida tomou o Marquês de Pombal?” “O que mudou na nova Lisboa?”.</p> <p>A docente explica que após o terramoto, o rei e a família real viveram durante alguns anos numa grande construção de madeira, a Real Barraca, com receio de que o tremor de terra se repetisse e a queda de edifícios os esmagasse. O rei entregou então ao seu ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro Marquês de Pombal, a responsabilidade de mandar reconstruir a cidade.</p> <p>Posteriormente, realiza-se a análise, compreensão e interpretação de duas imagens, uma referente a Lisboa reconstruída e outra da planta de Lisboa anterior ao terramoto, e um documento que se apresentam abaixo em grande grupo. Nesta linha, pede-se que os alunos identifiquem as características da nova Lisboa, isto é, ruas retas e largas, que se cruzam, e passeios calçadados, bem como a construção de esgotos.</p>	<p>Telemóveis (10)</p> <p>Apresentação Genially</p> <p>Apresentação Canva</p> <p>Ferramentas digitais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google street view - Óculos de realidade virtual (3) 	<p>15 min</p> <p>5 min</p>	<p>1.2. Identifica as consequências do terramoto, do maremoto e dos incêndios durante a sessão e no vídeo.</p> <p>1.3. Responde às questões sobre o local de residência da família real após o terramoto.</p> <p>1.4 Completa os desafios sobre o tema.</p> <p>2.1 Identifica as características da nova Lisboa, como ruas retas e largas, edifícios uniformes e esgotos com base nas fontes de informação.</p> <p>2.2 Explica as medidas tomadas pelo Marquês de Pombal, como a introdução de</p>	
--	---	--	--	----------------------------	--	--




prédios anti-sísmicos.

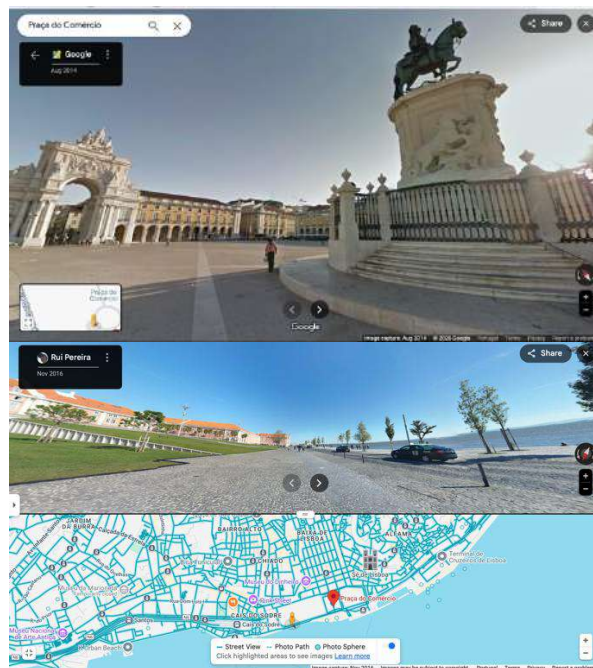
3.1 Interpreta imagens e plantas da cidade de Lisboa antes e depois do terramoto. Utiliza o Google Street View para explorar a Praça do Comércio. Usa óculos de realidade virtual para visualizar e imergir no local histórico. Completa um quadro com base nos conceitos abordados. Legenda duas imagens de Lisboa.

6.1 Pesquisa o significado de termos como “Baixa”, “Pombalino” e “Baixa Pombalina”.

6.2 Compreende o significado de termos como

		<p> Uma nova Lisboa</p> <p>Para a baixa de Lisboa foram traçadas ruas retilíneas, que se cruzavam. Eram largas. Os Portugueses ficaram com isso escandalizados. «Um dia», disse o ministro de D. José [o Marquês de Pombal], «hão de achá-las estreitas.» Além disso, exigiu esgotos (...) que levariam para o rio as imundices. As ruas tinham passeios calcetados.</p> <p>Suzanne Chantal, <i>A Vida Quotidiana em Portugal ao Tempo do Terramoto, 1965 (adaptado)</i></p> <p>Medidas do Marquês de Pombal após o terramoto e a nova Lisboa</p> <p>Nesta linha, a docente explica que após o terramoto, o futuro Marquês de Pombal, tomou medidas, pelo que mandou enterrar os mortos, socorrer os feridos e policiar as ruas e os edifícios mais importantes para evitar roubos e encomendou a construção da baixa pombalina, a zona mais destruída, ao arquiteto Eugénio dos Santos e ao engenheiro Manuel da Maia. A baixa de Lisboa passou a ter ruas largas e retilíneas que se cruzam com passeios calcetados. Os prédios passaram a ter todos a mesma altura, com fachadas iguais. Foram construídos de modo a não ruírem em caso de novos terramotos e com corta-fogos (paredes entre eles), para que os incêndios não se propagassem. A baixa pombalina também passou a ter esgotos. O Terreiro do Paço deu lugar à atual Praça do Comércio.</p> <p>Para uma melhor compreensão deste espaço, realiza-se uma visita virtual à Praça do Comércio através do Google Street View, como se pode observar através das imagens abaixo.</p>		8 min	<p>“Baixa”, “Pombalino” e “Baixa Pombalina”.</p> <p>7.1 Colabora com os colegas.</p>	
				12 min		

Inicia-se uma atividade com “duas estações”, pelo que os alunos terão de (i) realizar 2 desafios sobre o terramoto de 1755 e a Lisboa Pombalina, completando um quadro e legendando duas imagens; (ii) visitar com recurso a óculos de realidade virtual a Praça do Comércio (<https://www.youtube.com/watch?v=Z0I9nbR8XHg>), tendo a possibilidade de “imersão” e explorar este local histórico.



A aula termina com a rotina da escrita do sumário no quadro. Os alunos registam o mesmo nos cadernos individualmente. Por fim, a professora aplica a técnica “Ponto Mais Importante (PMI)”, de fácil e rápida aplicação, em que é pedido para os alunos identificarem a aprendizagem e a ferramenta digital mais importante da aula. Por isso, no final da aula os alunos descrevem oralmente o

5
min

		<p>aspecto mais importante ou significativo da aula, o que mais contribuiu para a sua aprendizagem e porquê, dando um exemplo.</p> <p>A professora pode dar um indício ou uma pista, usando questões como as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none">- “Hoje, nós investigamos e aprendemos sobre _____”- “Que ferramenta digital utilizada durante a atividade de hoje ajudou a compreender melhor a nova Lisboa ou as medidas do Marquês de Pombal?” ou “Como é que o Google Street View ou os Óculos de Realidade Virtual ajudaram nas nossas aprendizagens hoje? Ajudou a ver melhor algo? O quê? Podem dar um exemplo?”.				
--	--	---	--	--	--	--

O QUE É UM SISMO?





FERRAMENTA DIGITAL: MENTIMETER



O que é um sismo?



se você está perguntando
é um movimento das placas e quando a terra treme
e quando as pessoas é um terramoto
é quando a terra treme
é um tremor de terra
e um premo de terra tectónicas
um terramoto teremos
termor de terra
e melo que um terramoto
um sismo é um terramoto sismo é y
placas tectónica batem



O QUE É UM SISMO?

Definição: “abalo” ou “tremor” repentino do solo causado pela libertação de energia em falhas geológicas.





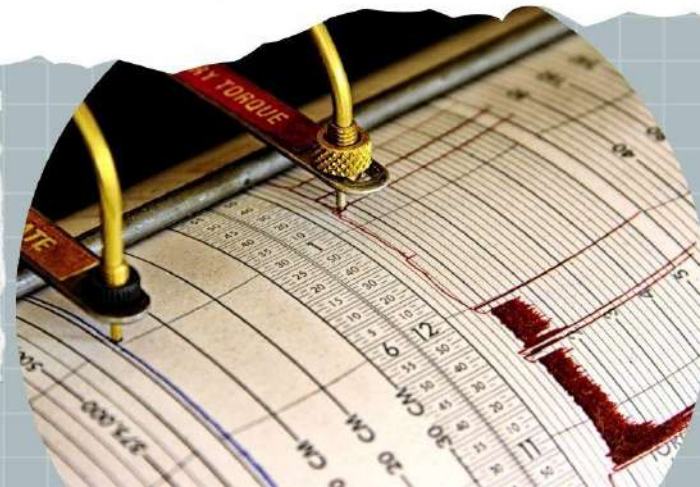
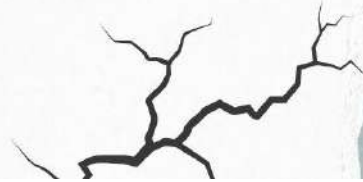
QUAIS AS CAUSAS DE UM SISMO?



COMO SE MEDEM OS SISMOS?



- Escala de Richter - magnitude;
- Sismógrafo





QUAIS SÃO OS IMPACTOS DE UM SISMO?



IMPACTOS DE UM SISMO

1 Agitação do solo

2 Deslizamentos de terra

3 Tsunami

4 Feridos/Mortes

5 Custos económicos

6 Incêndios

7 Destruição de edifícios



SISMOS NO MUNDO: HAITI

euro news. Últimas Europa Mundo Business Viagens Next Green Saúde Cultura

Noticias > Mundo > Haiti

Sismo no Haiti faz pelo menos 227 mortos

HTRTNH (Radio Television Nationale d'Haiti)



veja na DAILYMOTION

Direitos de autor: Deloitte/Jean/Copyright 2021 The Associated Press. All rights reserved



An aerial photograph of a mountain range with a white banner at the top. The banner has a torn edge and contains the text 'FERRAMENTA DIGITAL:'. Below the banner, the word 'Google Earth' is written in large white letters over the mountain landscape.

FERRAMENTA DIGITAL:

Google Earth

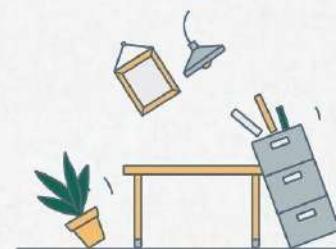
LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO HAITI



- 📌 Continente: América
- 📌 Região: Caraíbas
- 📌 Fronteira terrestre: República Dominicana
- 📌 Oceano/Mar adjacente: Mar das Caraíbas a sul, Oceano Atlântico a norte
- 📌 Capital: Porto Príncipe

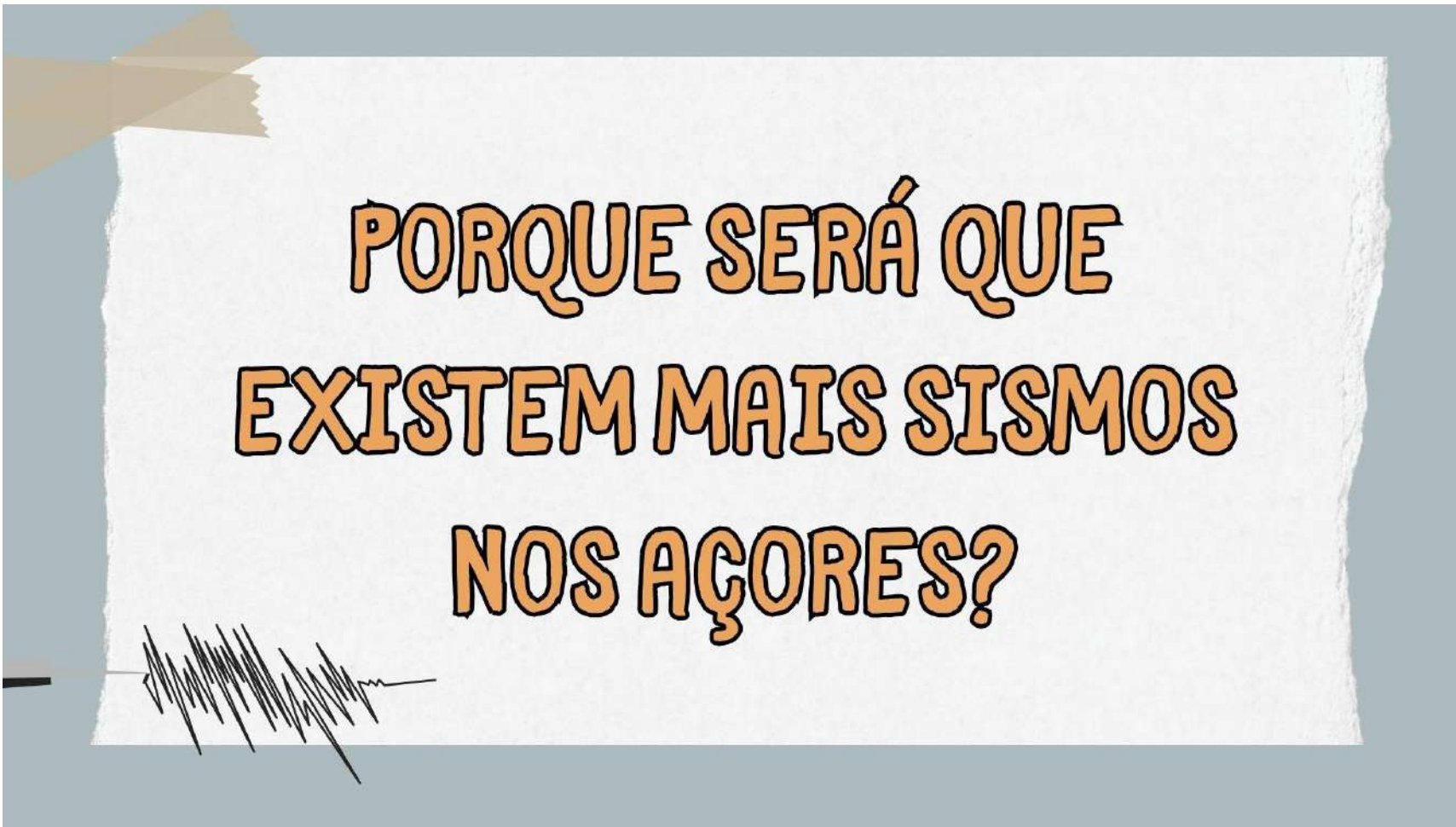


SERÁ QUE HÁ MUITOS
SISMOS EM PORTUGAL?





FERRAMENTA DIGITAL: MAPA DINÂMICO IPMA



**PORQUE SERÁ QUE
EXISTEM MAIS SISMOS
NOS AÇORES?**

**QUAL O MAIOR SISMO
REGISTADO EM
PORTUGAL?**



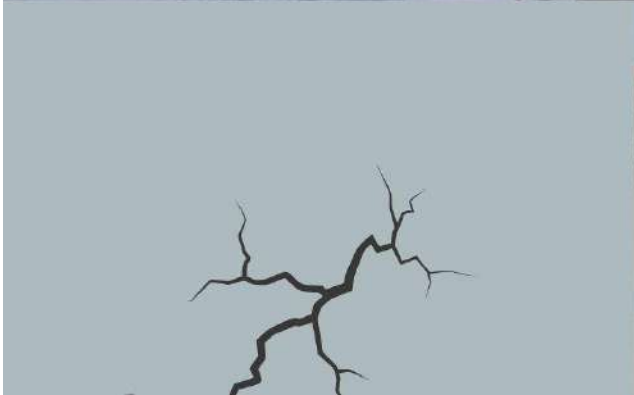
TERRAMOTO DE 1755

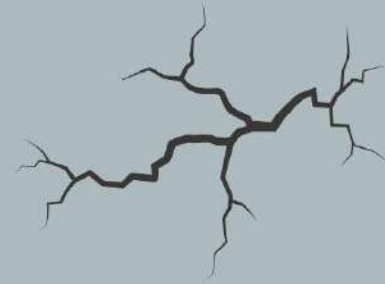


O terramoto de Lisboa de 1755

Foi o mais destrutivo sismo de que há registo no nosso país. A capital portuguesa sofreu grandes estragos e mortandade também devido ao maremoto e ao incêndio que se seguiram. O litoral sul português e o...

 RTP Ensina



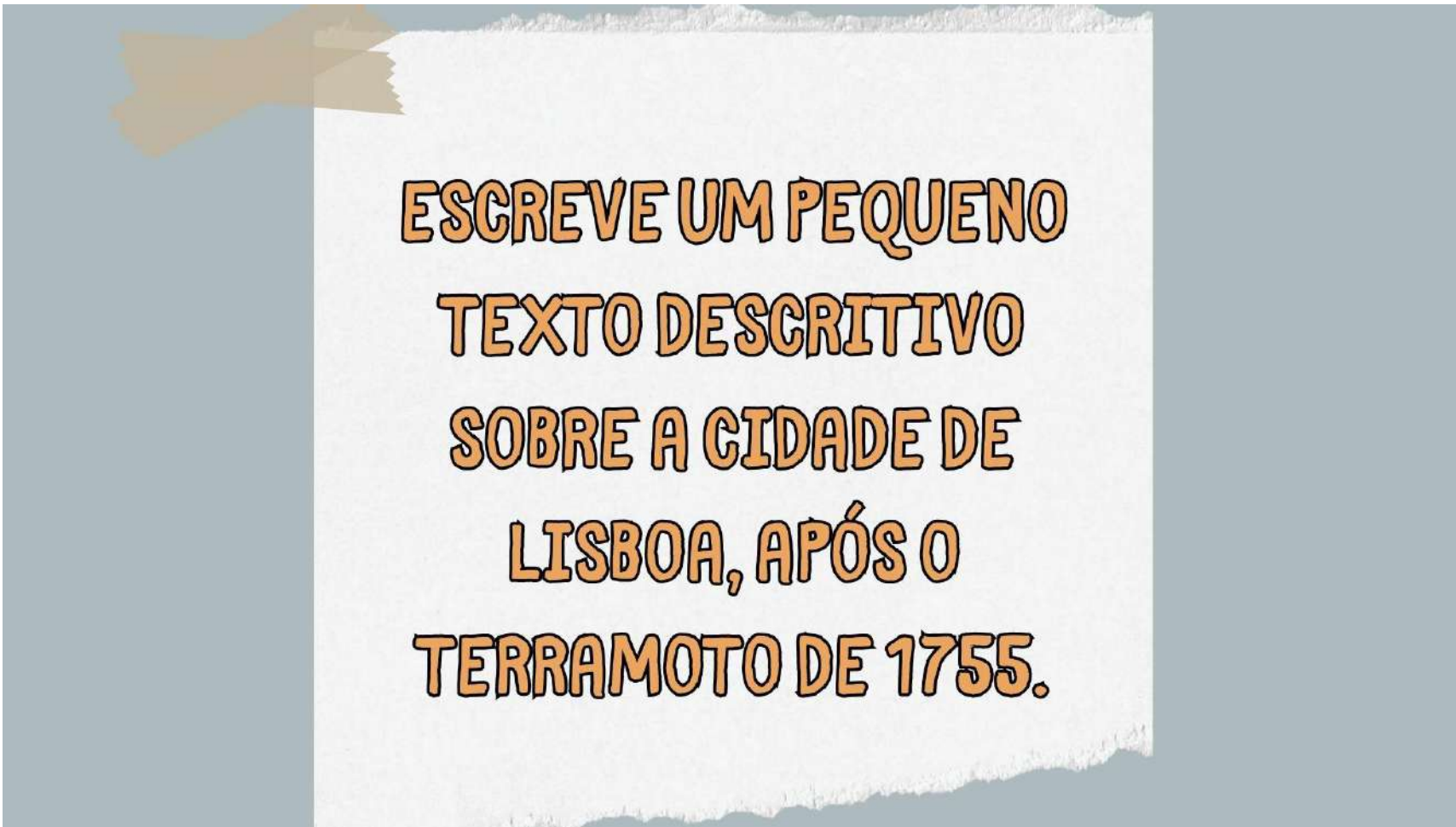


2 Terramoto, maremoto e incêndios

Quase todos os palácios e igrejas grandes foram então rachados ou abateram em parte e poucas casas ficaram em estado de continuarem a ser habitadas. A água elevou-se a uma tal altura que inundou a parte mais baixa da cidade. A multidão gritava: «O que será de nós? Nem a água nem a terra nos protegem, e o fogo parece agora ameaçar a nossa total destruição!» Como, com efeito, aconteceu.

Relato de um Inglês em Portugal, Lisboa, 19 de novembro de 1755 (adaptado)






**ESCREVE UM PEQUENO
TEXTO DESCRITIVO
SOBRE A CIDADE DE
LISBOA, APÓS O
TERRAMOTO DE 1755.**

FERRAMENTA DIGITAL: CHATGPT

Em que posso ajudar?


|



 Criar imagem

 Resumir texto

 Surpreende-me

 Dá-me ideias

Mais

ChatGPT 4o ▾

Partilhar



Através deste texto descritivo, cria uma imagem ilustrativa da parte da cidade de Lisboa afetada após o terramoto de 1755.





**A reconstrução da
cidade de Lisboa**





D. José I



**Sebastião José
de Carvalho e
Melo, o futuro
Marquês de
Pombal**





Depois do terramoto de 1755, Lisboa foi reconstruída com ruas largas. Estas ajudavam a evitar a propagação de incêndios, facilitavam a circulação de pessoas e mercadorias e reduziam o risco de colapso dos edifícios em futuros sismos. O Marquês de Pombal queria uma Lisboa mais organizada e inspirada nas grandes cidades europeias!

Antes do terramoto de 1755, a grande praça central de Lisboa chamava-se Terreiro do Paço porque ali ficava o Palácio Real. Como o palácio foi destruído, o Marquês de Pombal transformou a praça num centro comercial e administrativo. Para representar essa nova função e a modernização da cidade, passou a chamar-se Praça do Comércio.



SABIAS QUE...



Reformas

Económicas

Sociais

Ensino

**Vamos explorar as
reformas do
Marquês de Pombal!**





Desafios de exploração guiada

**Lisboa antes e
depois do
terramoto**

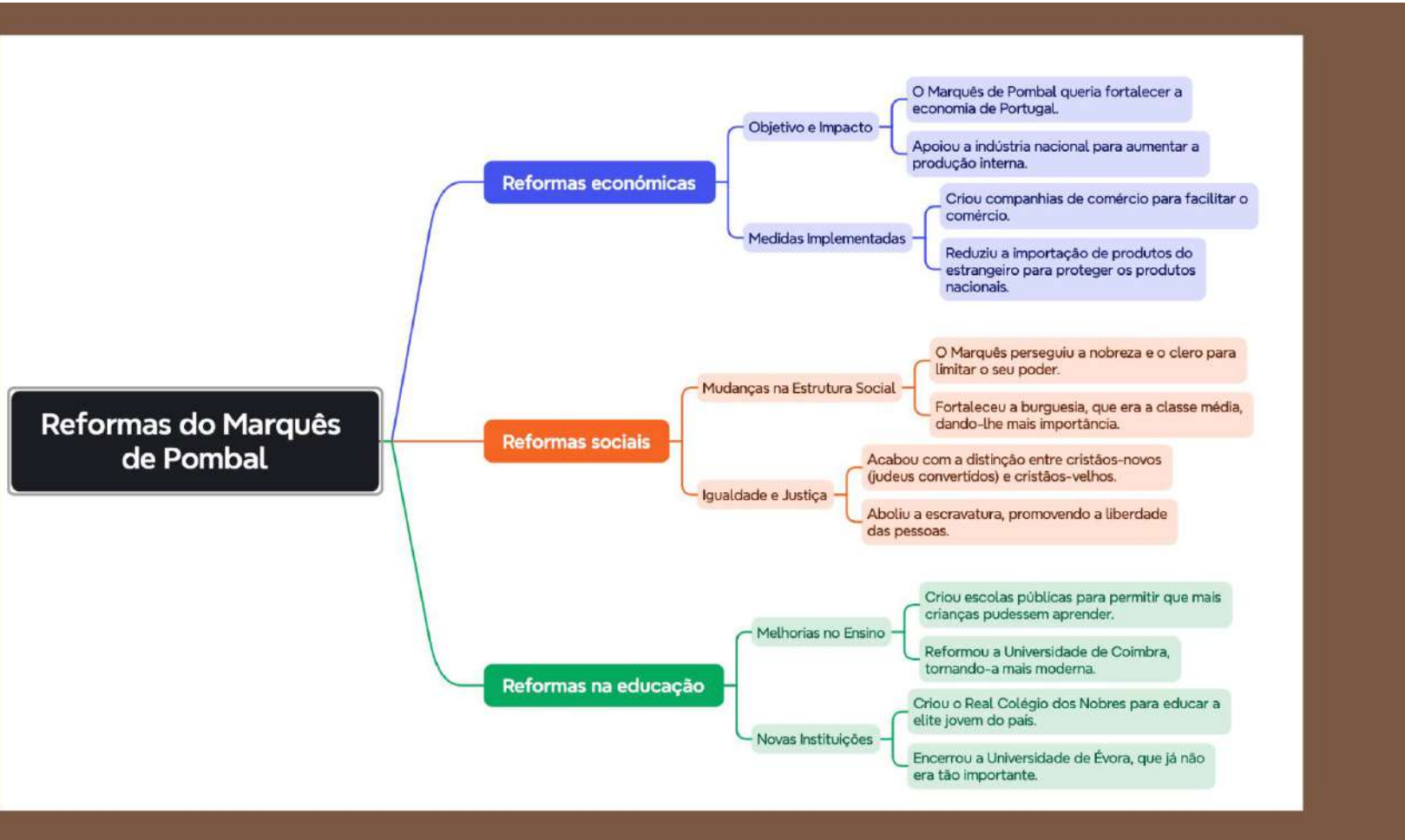


**Realidade
Virtual: A
Praça do
Comércio**



**As reformas
do Marquês de
Pombal**





Nome: _____

Data: _____

Lisboa: Antes e depois do terramoto de 1755

Depois de explorares a Praça do Comércio com o Google Street View, completa com as palavras da caixa:

Lisboa depois do terramoto de 1755

Ruas retilíneas, largas e perpendiculares
Algumas casas são altas, outras baixas
Grande praça, chamada Terreiro do Paço

Lisboa antes do terramoto de 1755

Ruas estreitas e curvas
Prédios da mesma altura
Grande praça, chamada Praça do Comércio





1

Nome: _____

Data: _____

Realidade Virtual: A Praça do Comércio

1. Elementos a observar durante a visualização:

- As ruas largas e retas da Praça do Comércio;
- Edifícios com a mesma altura;
- Fachadas dos edifícios iguais;
- A ligação da praça com o rio Tejo;
- A estátua do rei D. José I.



2. Porque é que Lisboa foi reconstruída com ruas largas?

2

Nome: _____

Data: _____

As Reformas do Marquês de Pombal para modernizar Portugal

Vamos explorar!



Vamos descobrir as principais reformas económicas, sociais e na educação feitas pelo Marquês de Pombal!

Passo 1:

Abre a câmara do telemóvel.

Aponta para o QR Code.

Acede às informações sobre as reformas do Marquês de Pombal.

Analisa as medidas que ajudaram a modernizar Portugal.



Abaixo, tens uma síntese dessas reformas para te ajudar a compreender melhor!

1 Reformas económicas:

Criou companhias de comércio (ex.: Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro Companhia do Comércio de Pernambuco e Paraíba) para fortalecer a economia.
Incentivou a indústria nacional e reduziu a dependência das importações.
Modernizou a agricultura, promovendo o cultivo do vinho do Porto.

2 Reformas sociais:

Perseguiu a nobreza e o clero que se opunham às suas medidas.
Expulsou os Jesuítas de Portugal, que tinham grande influência na educação e na sociedade.
Aboliu a escravatura em Portugal e nas colónias da Índia.

3 Reformas no ensino:

Criou escolas por todo o país para ensinar a ler, escrever e contar.
Reformou a Universidade de Coimbra, introduzindo novas disciplinas como Química e História Natural.
Fundou o Real Colégio dos Nobres para formar futuros governantes.

3

Nome: _____

Data: _____

As Reformas do Marquês de Pombal para modernizar Portugal

Mãos à obra!



Para concluir este guião de trabalho, vais criar um mapa mental sobre as Reformas do Marquês de Pombal, utilizando o Mapiify!

Passo 1: Aceder ao Mapiify

- ✓ Vai a <https://mapiify.so/pt/signin> ou acede com o QR code.
- ✓ Inicia sessão com o e-mail e password da turma.



Passo 2: Criar o mapa mental:

- 1 Na caixa de texto, escreve o título e três conceitos-chave, como:
 - Reformas do Marquês de Pombal
 - Reformas económicas
 - Reformas sociais
 - Reformas na educação
- 3 Clica no botão abaixo que diz "Mapiify".

Passo 3: Explorar o mapa mental

- ♥ O mapa de conceitos será gerado automaticamente e ficará guardado na conta da turma no Mapiify.
- ♥ Na aula seguinte, vamos usar os mapas criados para explorar as reformas com a professora!

? Precisas de ajuda?

- Coloca o dedo no ar, espera pela tua vez e a professora irá ter contigo.

Boa sorte e bom trabalho!

4

Reformas Económicas

O desenvolvimento da indústria, do comércio e da agricultura

O Marquês de Pombal quis fortalecer a economia portuguesa e fazer com que o país comprasse menos produtos estrangeiros e vendesse mais os seus próprios produtos.

Para isso, tomou algumas medidas:

✓ **Ajudou as fábricas e oficinas** já existentes e criou novas para que Portugal conseguisse produzir mais coisas sem precisar de importar de outros países.

✓ **Criou companhias de comércio**, ou seja, empresas que tinham o direito exclusivo de vender certos produtos. Isso significava que só os portugueses podiam fazer esse comércio, sem concorrência de comerciantes estrangeiros.

✓ **Exemplos de companhias de comércio:**

◆ **Companhia Geral de Comércio de Pernambuco e Paraíba (1759)** – Era responsável pelo comércio do açúcar, tabaco, algodão e peles vindos do Brasil.

◆ **Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro** – Organizou a produção do vinho do Porto para garantir que tivesse mais qualidade e pudesse ser vendido melhor, principalmente para Inglaterra.

O Marquês ajudou as indústrias e controlou o comércio para que Portugal ganhasse mais dinheiro e ficasse mais independente dos outros países. Com o tempo, Portugal foi ultrapassando a crise económica.

Incentivos à indústria nacional

Criação de Companhias de Comércio

Redução da importação de produtos de outros países

Reformas Sociais

Perseguir a nobreza e o clero, proteger a burguesia

O Marquês de Pombal fez várias mudanças para reduzir o poder da nobreza e do clero e fortalecer a burguesia, um grupo social ligado ao comércio e aos negócios.

✓ **Medidas contra a nobreza e o clero:**

Retirou cargos e riquezas a algumas famílias nobres e membros do clero.

Mandou executar a família Távora, acusada de tentar matar o rei D. José I.

Expulsou os Jesuítas, que tinham grande influência no ensino e na sociedade, e perseguiu aqueles que o criticavam, como o padre Melagride.

✓ **Medidas a favor da burguesia:**

Deu cargos importantes a comerciantes e empresários, tornando-os mais influentes e ricos.

✓ **Outras reformas sociais:**

Aboliu a escravidão em Portugal e nas colónias da Índia.

Acabou com a distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos, ajudando os descendentes de judeus perseguidos a terem mais direitos.

Perseguiu a nobreza e o clero

Expulsou os Jesuítas de Portugal

Atribuiu cargos importantes aos burgueses

Reformas Sociais

Quem eram os Jesuítas?

Quem eram os cristãos-novos e cristãos-velhos?

Quem eram os Jesuítas?

Os Jesuítas eram um grupo de padres pertencentes à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa criada pela Igreja Católica no século XVI. Eles tinham muito poder, pois:

- ✓ Controlavam muitas escolas e universidades, ensinando os filhos da nobreza e do clero.
- ✓ Tinham grande influência sobre o rei e a sociedade, sendo conselheiros importantes.
- ✓ Eram missionários, espalhando a fé cristã pelo mundo, incluindo o Brasil e as colónias portuguesas.

O Marquês de Pombal achava que os Jesuítas tinham demasiado poder e impediam a modernização do país, por isso, expulsou-os de Portugal em 1759 e fechou os colégios que eles dirigiam.

Quem eram os cristãos-novos e cristãos-velhos?

Na época, a população cristã era dividida em dois grupos:

- ◆ Cristãos-velhos – Eram pessoas que sempre foram católicas, sem antecedentes judeus ou muçulmanos. Tinham mais direitos e eram mais respeitados.
- ◆ Cristãos-novos – Eram descendentes de judeus ou muçulmanos que tinham sido obrigados a converter-se ao Cristianismo. Mesmo sendo católicos, muitos eram discriminados e proibidos de ocupar certos cargos.

O Marquês de Pombal acabou com essa distinção, tornando todos iguais perante a lei. Isso ajudou muitos cristãos-novos a terem mais oportunidades na sociedade portuguesa.

Reformas na Educação

Melhorar o ensino

O Marquês de Pombal fez mudanças no ensino para modernizar Portugal, retirando o controlo dos Jesuítas, que se opunham a novas ideias.

- ✓ Criação de escolas públicas – Ordenou a abertura de escolas em várias partes do país, onde os alunos aprendiam a ler, escrever e contar.
- ✓ Reforma da Universidade de Coimbra – Criou um museu de História Natural, um anfiteatro de Anatomia e um laboratório de Química, permitindo que os alunos aprendessem com experiências práticas.

- ✓ Fundação do Real Colégio dos Nobres – Escola destinada aos filhos da nobreza para os preparar para cargos importantes no reino.
- ✓ Encerramento da Universidade de Évora, que era controlada pelos Jesuítas.

O Marquês de Pombal reformou o ensino para torná-lo mais moderno e prático, ajudando a preparar melhor os portugueses para o futuro.

Criação de escolas para ensinar a ler, escrever e contar

Reformas da Universidade de Coimbra (criação de novas disciplinas)

Criação do Real Colégio dos Nobres





Anexo I. Planificações e recursos das aulas sobre as Invasões Francesas

Sessão 2 (50 minutos) – HGP -28 de fevereiro						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Invasão Invasões Francesas	<p>Reconhecer o que é uma invasão.</p> <p>Relacionar as invasões a países atuais com as invasões francesas.</p> <p>Ser empático com o outro.</p> <p>Analisar um mapa alusivo às Invasões Francesas.</p> <p>Respeitar as intervenções/opiniões do adulto e dos colegas durante a leitura e a discussão coletiva.</p> <p>Colaborar com os colegas.</p>	<p>O que é uma invasão? – Mentimeter</p> <p>Deste modo, a docente apresenta um <i>Canva</i> com a questão “O que é uma invasão?” projetada no quadro. Os alunos devem responder individualmente com recurso ao <i>Mentimeter</i> e a telemóveis ou tablets. Em grande grupo debatem-se as frases elaboradas pelos estudantes até chegar à devida explicação do conceito, mobilizando as ideias prévias deles.</p> <p>Como é que a atual invasão da Rússia à Ucrânia pode explicar as invasões francesas a Portugal no séc. XIX?</p> <p>Posteriormente, apresenta-se à turma uma notícia alusiva a invasões que ocorrem neste momento no mundo. A professora conversa com os alunos relativamente às invasões e guerras que têm existido atualmente na Ucrânia, contextualizando-os e demonstrando o impacto que as invasões têm na sociedade. De seguida, passa à demonstração de um texto escrito em ucraniano (traduzido em português) que apresenta um testemunho real do que se está a passar no país. Nesse texto também é abordado o que a pessoa sente relativamente à sua vivência no dia a dia num país em guerra.</p> <p>Pede-se desta forma que os alunos se coloquem no lugar do outro e partilhem as suas opiniões e a sua sensibilidade em relação ao tema. Esta atividade permitirá analisar as</p>	<p>Quadro</p> <p>Projektor</p> <p>Mentimeter</p> <p>Apresentação Canva</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>25 min</p>	<p>Comunica o que entende por “invasão”, mobilizando conhecimentos prévios.</p> <p>Identifica o impacto das invasões na sociedade.</p> <p>Exprime a sua opinião.</p> <p>Identifica características em comum nas invasões da Ucrânia e nas invasões francesas.</p> <p>3.1. Coloca-se no lugar do outro, demonstrando empatia pelas vítimas das invasões.</p> <p>Identifica os elementos constituintes do mapa em questão: legenda, orientação e escala;</p>	<p>Grelha de observação</p> <p>Produções dos alunos</p>

consequências das invasões atuais tal como as invasões francesas do séc. XIX.

Análise do mapa das Invasões Francesas

Neste sentido visualiza-se um mapa que apresenta as três invasões francesas a Portugal.



Infografia JN

Pede-se que oralmente identifiquem os elementos que constituem o mapa (escala, legenda e orientação). De seguida, em grupos de 3 ou 4 alunos, é apresentada uma pequena ficha de trabalho sobre o mapa com questões de cariz interpretativo do mesmo, como por exemplo: em que ano ocorreu a primeira invasão, localizar onde ocorreu, por quais cidades passou a rota da mesma, qual foi o general responsável, etc.


min

Interpreta a legenda do mapa;
Descodifica os símbolos da legenda no mapa;
Lê o mapa de forma a responder acertadamente às perguntas colocadas.
5.1. Respeita as intervenções/opiniões do adulto.
5.2. Respeita as intervenções/opiniões dos colegas.
5.3. Aceita opiniões/ideias dos outros.
6.1. Colabora com os colegas no preenchimento do guião.

	<p>do manual, em colaboração com o colega.</p> <p>Compreender a importância estratégica das Linhas de Torres Vedras e o seu papel na defesa de Portugal durante as invasões francesas.</p> <p>Registar no caderno os conceitos-chave e informações relevantes sobre o tema.</p> <p>Colaborar com os colegas.</p>	<p>Após esta fase, a docente conduz uma reflexão orientada sobre as razões do descontentamento da população portuguesa após as invasões, incentivando os alunos a identificarem e explicarem, oralmente, fatores como a destruição provocada pela guerra, a crise económica, a presença das tropas estrangeiras e o impacto da fuga da corte para o Brasil. Ao mesmo tempo, a docente a sistematiza no quadro os pontos principais referidos pelos alunos.</p> <p>De seguida, a docente orienta a resolução de exercícios do manual, com início na página 51, selecionando alguns em formato oral e outros para registo escrito. Os alunos trabalham a pares, com a docente a circular pela sala, prestando apoio e esclarecendo dúvidas. Os exercícios são corrigidos em grande grupo, com recurso ao projetor, garantindo a validação coletiva das respostas.</p> <p>Por fim, a docente introduz e explica brevemente a importância das Linhas de Torres Vedras, recorrendo a uma imagem projetada para ilustrar a localização e função desta rede defensiva. Os alunos são convidados a apontar no caderno os aspetos mais relevantes, como a estratégia de terra queimada e a colaboração entre portugueses e britânicos, consolidando assim este conteúdo essencial para a compreensão da resistência portuguesa.</p>	<p>5 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p>	<p>invasões com a situação económica, social e política de Portugal.</p> <p>3.1 Realiza os exercícios selecionados pela docente.</p> <p>3.2 Interpreta documentos e fontes históricas presentes nos exercícios em colaboração com o colega.</p> <p>4.1 Identifica corretamente o objetivo e a localização das Linhas.</p> <p>4.2 Explica a função desta rede defensiva e a sua ligação à estratégia de resistência portuguesa e britânica.</p> <p>5.1 Regista no caderno o esquema-conceptual e os principais tópicos</p>	
--	--	---	--	---	--

					apresentados na aula. 6.1 Colabora com o colega. 6.2 Respeita a opinião do colega.	
--	--	--	--	--	--	--

Sessão 2 - HGP (50 minutos) – 7/03						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Revolução francesa Bloqueio continental Invasões francesas Primeira invasão Segunda invasão Terceira invasão Linhas defensivas	1.Explorar o museu digital das invasões francesas para conhecer os principais acontecimentos, personagens, locais estratégicos e mecanismos de comunicação militar. 2. Compreender a importância das Linhas de Torres Vedras na defesa de Portugal e as consequências das invasões	Museu digital das invasões francesas Num primeiro momento, os alunos irão explorar o museu digital das Invasões Francesas em pares, navegando pelos conteúdos interativos para conhecerem momentos históricos, personagens, locais estratégicos e mecanismos de comunicação militar. Durante a exploração, cada par registará as respostas corretas e incorretas no guião de exploração em papel. Para facilitar a comunicação e a gestão da atividade, cada grupo terá um conjunto de cartões semáforo (verde, amarelo e vermelho), que utilizará para sinalizar se precisa de ajuda. A docente circulará pela sala, observando a interação dos alunos com o museu digital, esclarecendo dúvidas e incentivando a participação ativa. Sempre que necessário, prestará auxílio aos grupos que sinalizarem dificuldades com os cartões semáforo, garantindo que todos conseguem avançar na atividade. Num segundo momento, os alunos realizarão o "Ponto Mais Importante", um questionário final sobre as tecnologias digitais. Caso não haja tempo suficiente, esta atividade será retomada no início da aula seguinte.	Projetor Computador Computadores ou tablets (9) Guiões das invasões francesas (19) Diplomas das invasões francesas (19)	30 mi n 10 mi n	Explora todas as secções do museu digital, percorrendo os conteúdos disponíveis. Interage com elementos visuais, imagens, vídeo, áudio, mapas e textos informativos do museu digital. Explora diferentes tipos de multimédia para a análise de	Grelha de observação Produções dos alunos (Guião das invasões francesas) Certificados

<p>de Torres Vedras</p> <p>Telégrafo ótico</p> <p>Forte de São Vicente</p>	<p>francesas no país.</p> <p>3. Interpretar os conteúdos históricos, relacionando-os com as fontes digitais interativas.</p> <p>4. Registrar corretamente os pontos das respostas no guião, de acordo com os desafios/questões presentes no museu digital.</p> <p>5. Utilizar os cartões semáforo para comunicar dificuldades e solicitar apoio da professora de forma eficaz.</p> <p>6. Realizar o questionário PMI sobre as ferramentas digitais utilizadas ao longo das últimas sessões.</p> <p>7. Refletir sobre o desempenho</p>	<p>No final da aula, a docente verificará os guiões preenchidos, fornecerá feedback sobre o desempenho dos alunos e atribuirá um certificado a cada um, de acordo com a sua participação na atividade.</p> <div style="text-align: center;">  <p>Museu digital</p> </div> <p>https://view.genially.com/67bb58acc0a61db9712afaf6/interactive-content-invasoes-francesas</p>		<p>10 mi n</p>	<p>informações relevantes.</p> <p>2.1 Identifica corretamente o papel das Linhas de Torres Vedras na resistência contra os franceses.</p> <p>2.2 Relaciona os acontecimentos históricos com as suas consequências para Portugal.</p> <p>2.3 Responde com correção às perguntas sobre as consequências das invasões francesas e as Linhas de Torres Vedras.</p> <p>3.1 Interpreta a informação disponibilizada no museu digital e relaciona-a com o</p>	
--	---	--	--	------------------------	--	--

ao longo da sessão, através da obtenção do certificado de participação.
8. Cooperar com os colegas.

Guião das invasões francesas

NOME: _____ DATA: _____

Guião
INVASÕES FRANCESAS

Bem-vindão à jornada pelas Invasões Francesas em Portugal! Através da exploração do museu digital, vão aprender sobre momentos, personagens, locais e acontecimentos de importância histórica que desempenharam um papel muito importante na História. Explora cada espaço do museu, observa os detalhes e responde aos desafios interessantes ao longo do percurso.

Vais receber pontos, mediante o teu desempenho:

- 2 pontos por cada resposta correta.
- 0 pontos por cada resposta incorreta.

Regista os teus pontos em cada nível, no final, como os para descobrir o teu nível de exploração! História!

● QUESTÃO 1 Número de pontos:	● QUESTÃO 5 Número de pontos:
● QUESTÃO 2 Número de pontos:	● QUESTÃO 6 Número de pontos:
● QUESTÃO 3 Número de pontos:	● QUESTÃO 7 Número de pontos:
● QUESTÃO 4 Número de pontos:	

TOTAL DE PONTOS: _____

NOME: _____ DATA: _____

Guião
INVASÕES FRANCESAS

Parabéns por concluíres esta viagem pela História! Com base na tua participação, descobre o teu nível:

- **0-3 pontos: Aprendiz Curioso** – Estás a começar a tua jornada. Continua a explorar!
- **4-6 pontos: Explorador Histórico** – Já estás a descobrir segredos históricos!
- **7-30 pontos: Investigador Avançado** – Mostra um grande domínio sobre a História!
- **11-14 pontos: Guardião do Passado** – Um verdadeiro conhecedor das Invasões Francesas em Portugal!

Independentemente do teu nível, o mais importante é o que aprendeste ao longo do caminho. Continua a descobrir mais sobre a nossa História!


Agora que somaste os teus pontos, escreve abaixo o teu nível:

O meu nível é: _____

Podes descarregar o teu diploma de participação com o respetivo nível! Não se esqueça de pedir ajuda à tua professora para imprimir o diploma e torná-lo oficial. 📄

Certificado

contexto histórico.
3.2 Aplica os conhecimentos adquiridos para interpretar imagens, mapas, áudios e vídeos presentes no museu digital.
4.1 Regista corretamente os pontos obtidos consoante o desempenho nas questões do museu digital.
5.1 Sinaliza corretamente com os cartões semáforo quando precisa de ajuda.
5.2 Demonstra autonomia ao tentar resolver dificuldades antes de solicitar apoio.

				<p>6.1 Responde às questões do questionário PMI dentro do tempo previsto.</p> <p>7.1 Avalia o próprio desempenho com base nos pontos obtidos no guião.</p> <p>7.2 Reconhece as aprendizagens realizadas e identifica áreas a melhorar.</p> <p>7.3 Obtém o certificado de participação de acordo com a sua prestação na atividade.</p> <p>8.1 Cooperar com os colegas.</p>	
--	--	--	--	---	--



O QUE É UMA

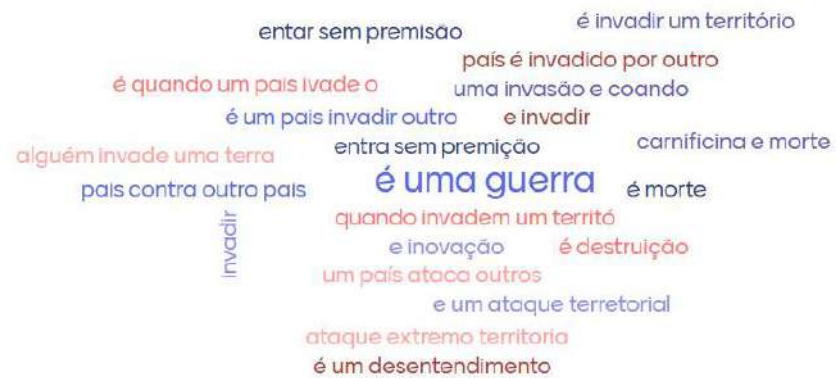
Invasão?

Mentimeter

O que é uma invasão?



O que é uma invasão?









Invasões francesas

- 1.^a Invasão:
Ano: 1807-1808
General: Junot

- 2.^a Invasão:
Ano: 1809
General: Soult

- 3.^a Invasão:
Ano: 1810-1811
General: Massena

Expulsão dos franceses: 1811

Revolução francesa (1789)

Povo e burguesia revoltam-se e terminam com a monarquia

Aparecem novas ideologias

Liberdade

Igualdade

Fraternidade

Napoleão Bonaparte torna-se imperador em 1799

Invasões francesas

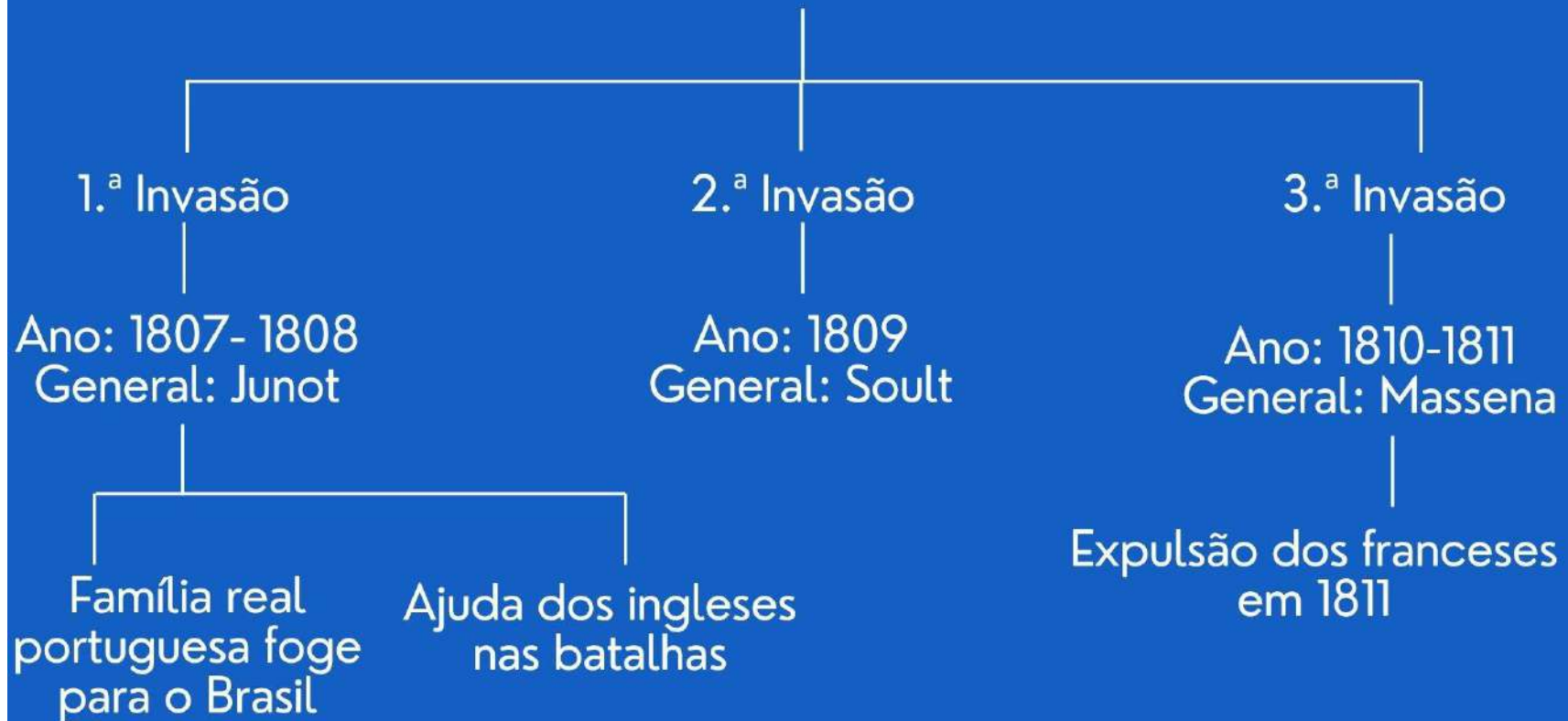
Napoleão desejava enfraquecer a Inglaterra, sua rival

Declarou o Bloqueio Continental com o objetivo de acabar com o comércio dos ingleses com o resto da Europa

Portugal era aliado de Inglaterra e recusou aderir ao Bloqueio Continental

Invasões francesas a Portugal

Invasões francesas a Portugal



Quais as razões do
descontentamento da
população portuguesa
após as invasões
francesas?



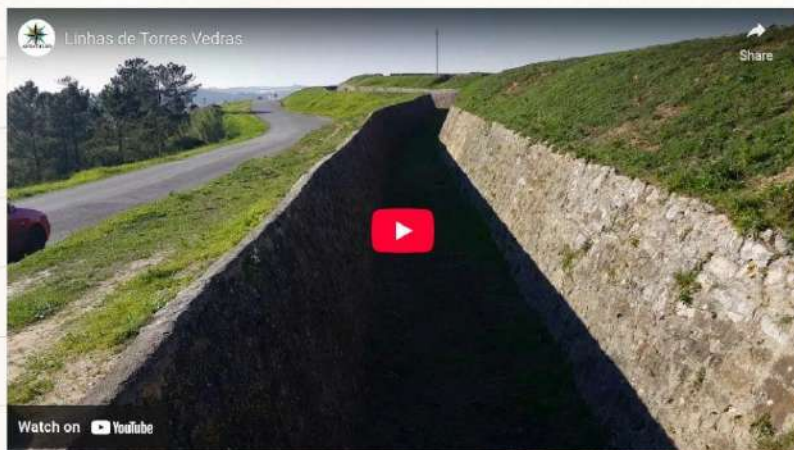
AS LINHAS DEFENSIVAS DE TORRES VEDRAS



AS LINHAS DEFENSIVAS DE TORRES VEDRAS

Content is no longer available

AS LINHAS DEFENSIVAS DE TORRES VEDRAS



A RÚSSIA É UM PAÍS TERRORISTA (GUERRA 2014-2025) CONTRA A UCRÂNIA

As forças armadas ucranianas continuam a manter a sua defesa nas trincheiras frias, sob os bombardeamentos inimigos, como um escudo entre as casas dos seus familiares e a guerra. O seu sacrifício inspira-nos a todos. A Rússia continua a varrer as nossas cidades e aldeias da face da terra, saqueando e matando a população civil, incluindo idosos e crianças, e criando novas vítimas no fogo da guerra. As chamas da guerra. Putin quer subjulgar/dominar toda a Ucrânia, impor a sua língua russa em vez da língua ucraniana e, mais importante ainda, impedir que a Ucrânia se junte à NATO. As forças estão longe de ser iguais nesta luta, mas a Ucrânia resiste. O nosso corajoso povo está a apoiar o seu exército com todas as suas forças contra uma força bem armada, muito maior em território e população, um agressor que ameaça todos com armas nucleares. Aos adultos juntam-se as crianças. Na escola, elas fazem máscaras para todos, preparam cocktails molotovs, cartas, desenhos e amuletos para os defensores das forças armadas ucranianas. Estando em abrigos anti-bombas durante a maior parte da sua escolaridade, as crianças aprendem a sobreviver nas situações mais extremas, a serem patriotas do seu país. Lembrem-se que são vocês, os estudantes de hoje, os futuros líderes do Estado, líderes governamentais, funcionários, e talvez até presidentes. Por isso, aprendam história, interessem-se pela vida política do país onde vivem e não se limitem a sites de entretenimento ligeiro. Não se deve viver no Estado e estar fora dele. Os interesses do Estado e os planos para o futuro são conseguidos se a pessoa estiver instruída, ensinada. É necessário preparar-se conscientemente para a vida adulta, aprender a pensar, a analisar todos os acontecimentos do mundo, a tirar as conclusões corretas e realizar ações que tenham como objetivo preservar e reforçar o seu Estado, as relações pacíficas com os outros países, a estabilidade, a paz e a segurança no mundo. A Ucrânia está muito grata a todos os países que nos estão a ajudar nesta luta contra o agressor. Gratidão e veneração! A guerra deve ser travada em conjunto! E o mal deve ser punido! A fé, a justiça e Deus estão connosco!

Anexo J. Planificações e recursos das aulas sobre a Revolução Liberal Portuguesa e a Constituição de 1822

Sessão 1 (50 minutos) – HGP						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Revolução liberal portuguesa Sinédrio A revolução de 1820 Governo provisório Cortes constituintes Absolutismo e liberalismo Constituição de 1822 Separação de poderes	Explicar o que foi a Revolução Liberal Portuguesa e quais as suas principais causas e consequência. Identificar quem eram os absolutistas e os liberais, percebendo as suas ideias opostas. Compreender o que é uma Constituição e quais as mudanças trazidas pela Constituição de 1822. Distinguir as características da monarquia absoluta e da monarquia constitucional. Analisar um friso cronológico com os regimes políticos	Certificados do museu digital + Questionário Ponto Mais Importante (PMI): ferramentas digitais e questões do passado/presente Para iniciar a sessão, a professora realiza a entrega de certificados personalizados , com o nome de cada aluno, o nível alcançado e a assinatura da professora. Este momento, serve para valorizar o esforço e a participação dos alunos na aula anterior, reforçando a sua autoconfiança e ligação à disciplina. De seguida, a docente distribui o questionário Ponto Mais Importante sobre as ferramentas digitais utilizadas, incentivando a reflexão sobre as aprendizagens e as ferramentas digitais usadas. Neste momento os alunos também irão refletir relativamente ao contributo que a abordagem de situações do presente representou na melhor compreensão das questões do passado. O que é a Constituição? - Mentimeter Numa lógica de abordar futuramente a revolução liberal portuguesa, a professora questiona aos alunos inicialmente com recurso ao <i>Mentimeter</i> : O que é uma Constituição? A partir das ideias prévias dos alunos é explorado o significado da Constituição e da	Computador Projetor Storymap Telemóveis Questionários PMI – tecnologias digitais Questionário passado vs presente Certificados do museu digital Mentimeter	10 min 15 min	Identifica a data e o local do início da Revolução Liberal. Identifica as causas da revolução liberal portuguesa. Refere a criação de um governo provisório e das cortes constituintes como consequência. Refere a importância da constituição de 1822 como uma das principais consequências. 2.1 Define o que defendiam os absolutistas 2.2 Define o que defendiam os liberais . 3.1 Define o conceito de Constituição como o conjunto de leis fundamentais do país.	Grelhas de observação

<p>Poder legislativo</p> <p>Poder executivo</p> <p>Poder judicial</p> <p>Monarquia absoluta</p> <p>Monarquia constitucional</p>	<p>em Portugal ao longo dos anos.</p>	<p>responsabilidade dos cidadãos em respeitá-la, melhorá-la e adaptá-la às necessidades da sociedade na qual vivem. Deste modo, é explicado o regime político atual baseado na democracia e refere a existência de partidos políticos, do parlamento e do direito ao voto. Neste sentido explica que atualmente através do voto temos o direito de eleger quem nos irá representar no parlamento de acordo com as nossas ideologias pessoais. Ainda assim, apesar de já não ocorrerem revoluções do calibre da revolução liberal portuguesa, existem ainda momentos em que as pessoas manifestam o seu descontentamento com o regime político, nomeadamente, através de manifestações organizadas. Desta forma é referida a importância de nos posicionarmos relativamente aos ideais individuais e coletivos, demonstrando o dever e o direito de participar ativamente na sociedade. Assim, ao manifestarmos-nos e conhecermos as nossas ideias e limites, procuramos a existência de paz e a alteração da legislação, sem a necessidade de recorrermos à violência ou a guerras civis, como as de 1832 até 1834 – o poder da democracia.</p> <p>A Revolução liberal portuguesa com recurso a um Storymap</p> <p>Num segundo momento, a professora conduz a exploração guiada do storymap, projetando-o e explicando os momentos fundamentais da Revolução Liberal Portuguesa. Ao longo da exploração, são trabalhados três conteúdos principais: a Revolução Liberal Portuguesa, incluindo as conspirações iniciais, o papel do</p>		<p>25 min</p>	<p>3.2 Identifica os três poderes definidos na Constituição (legislativo, executivo e judicial).</p> <p>3.3 Refere que a Constituição de 1822 limitou os poderes do rei.</p> <p>4.1 Identifica que, na monarquia absoluta, o rei concentrava todos os poderes.</p> <p>4.2 Explica que, na monarquia constitucional, o rei governa de acordo com a Constituição.</p> <p>4.3 Distingue quem fazia as leis e quem governava em cada uma das monarquias.</p> <p>4.4 Refere a existência de separação de poderes na monarquia constitucional.</p> <p>5.1. Identifica os diferentes regimes políticos;</p> <p>5.2. Identifica os acontecimentos que provocam a mudança política.</p>	
---	---------------------------------------	---	--	---------------	--	--

		<p>Sinédrio, a Revolução de 1820 e a formação do governo provisório; uma Constituição e uma nova monarquia, com a explicação da Constituição de 1822, a separação de poderes e a criação da monarquia constitucional; e as ideias liberais na Constituição de 1822. Durante a exploração, a professora coloca questões simples para promover a participação ativa, como: Quem fazia as leis antes da Revolução Liberal? O que é uma Constituição? Quais são os três poderes na monarquia constitucional? Por que motivo o rei deixou de ter todo o poder?</p> <p>Friso cronológico</p> <p>No final da aula é demonstrado um friso cronológico, no qual consta os diversos regimes políticos que existiram em Portugal e, ainda, as datas que marcam a mudança de regime, tal como, os acontecimentos que proporcionaram essa mudança.</p>			5.3. Identifica as diferenças de duração entre regimes políticos em Portugal.	
--	--	--	--	--	---	--

Sessão 2 (50 minutos) – HGP						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T mn	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Monarquia absoluta	Relacionar a presença da família real no Brasil com a	<p>Independência do Brasil</p> <p>A professora retoma o que foi abordado na aula anterior e apresenta o conteúdo “D. Pedro</p>	Computador	15	1.1. Explica a fuga da família real para o Brasil e o impacto no	Grelhas de observação

<p>Monarquia constitucional</p> <p>Independência do Brasil</p>	<p>independência do Brasil em 1822. Identificar as causas da Guerra civil de 1832 a 1834. Participar de forma ativa num jogo digital (Kahoot), respondendo a perguntas sobre os conteúdos da aula.</p>	<p>declara a independência do Brasil”, explicando a ligação entre a presença da família real no Brasil, o desenvolvimento económico daquele território e a insatisfação da população local. Refere-se que D. Pedro, filho de D. João VI, proclamou a independência do Brasil em 1822 – O grito do Ipiranga. A professora destaca como os acontecimentos em Portugal, nomeadamente a Revolução Liberal, e no Brasil, com a independência, estão relacionados, especialmente através da propagação das ideias liberais.</p> <p>Guerra civil de 1832 - 1834</p> <p>Neste momento, com recursos a documentos existentes no manual, a professora passa à explicação que para resolver o problema da sucessão ao trono, D. Pedro abdicou em favor da sua filha D. Maria, a qual se casaria com o tio D. Miguel. Este governaria assim de acordo com as ideias liberais até que D. Maria tivesse idade para governar. No entanto, D. Miguel traiu o acordo que fizera com o seu irmão uma vez que era apoiante da monarquia absoluta. Assim, a docente introduz a guerra civil de 1832 a 1834, abordando os envolvidos e, com recurso aos documentos disponibilizados no manual, efetua a exploração da mesma com os alunos.</p> <p>Kahoot com questões de consolidação interativo</p> <p>Para consolidar os conteúdos abordados, a aula termina com a realização de um Kahoot, onde são colocadas perguntas sobre a Revolução Liberal Portuguesa, a Constituição de 1822, a monarquia constitucional, as ideias liberais, D. Pedro e a independência do Brasil e a Guerra Civil. O Kahoot inclui perguntas de escolha múltipla e verdadeiro</p>	<p>Projetor</p> <p>Storymap</p> <p>Telemóveis</p> <p>Questionários</p> <p>PMI – tecnologias digitais</p> <p>Questionário passado vs presente</p>	<p>min</p> <p>20 min</p> <p>15 min</p>	<p>desenvolvimento económico do território.</p> <p>1.2 Refere que D. Pedro, filho de D. João VI, proclamou a independência do Brasil em 1822 – o grito do Ipiranga.</p> <p>1.3 Relaciona o desejo de autonomia do Brasil com a influência das ideias liberais e a Revolução Liberal em Portugal.</p> <p>2.1. Explica a diferença entre monarquia absoluta e monarquia constitucional com a Guerra Civil de 1832 – 1834.</p> <p>2.2. Identifica que as diferenças de ideologias políticas conduziram à Guerra civil.</p> <p>2.3. Identifica os principais envolvidos na guerra e quais as ideias que cada grupo defendia.</p>	<p>Trabalho produzido pelos alunos (respostas ao Kahoot)</p>
--	--	--	--	--	---	--

		ou falso, adaptadas ao nível do 6.º ano. A professora acompanha o jogo, comentando e esclarecendo dúvidas sempre que necessário, e reforça as aprendizagens mais importantes ao longo do quizz.			<p>3.1 Participa ativamente no Kahoot, respondendo às perguntas.</p> <p>3.2 Revela compreensão global dos conteúdos abordados, acertando pelo menos 50% das questões</p> <p>3.3 Corrige erros e esclarecer dúvidas com base nas explicações da professora após o Kahoot.</p>	
--	--	---	--	--	---	--

A vibrant, stylized illustration of a historical street scene. In the center, a soldier in a blue uniform and black bicorne hat sits atop a brown horse, holding a rifle. The street is filled with a diverse crowd of people in period clothing, some carrying flags. The background shows buildings with red-tiled roofs and a balcony with a white railing. The overall style is reminiscent of a classic comic book or pulp magazine illustration.

O QUE É UMA

Constituição?

Mentimeter

O que é uma constituição? 🔍



O que é uma Constituição?

conjunto de leis
é uma estrutura
é a formação de algo

è messgli

não sei
é que constitui algo
uma estrutura
uma estrutura de um país



O que é uma constituição? 🔍

Lei fundamental de um país

Deveres e direitos dos cidadãos

Organização do Estado

Regras de funcionamento do governo





MAS SERÁ QUE PODEMOS
ALTERAR A
Constituição?

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA



→ deputados
do
governo

E Expresso

Governo caiu, Marcelo acelera calendário. "Tentámos tudo", diz Montenegro . "Foi uma vergonha", lamenta Pedro Nuno

O Parlamento rejeitou esta terça-feira a moção de confiança apresentada pelo executivo , que teve os votos contra anunciados de quase toda a...

há 1 dia



O Observador

Governo caiu e Marcelo já traçou o calendário: eis o que se segue

há 1 dia



E agora, o que se segue?

belo de Sousa. Em caso de eleições, o calendário já arlamento na...



P Público

O Governo caiu. Como fica o processo de regularização de imigrantes em Portugal?

Boa parte dos pedidos de autorização de residência já avançou. Mas os tão esperados documentos ainda não chegaram às mãos dos imigrantes e...

há 19 horas



JN Jornal de Notícias

Governo cai e Montenegro garante que é candidato mesmo se for arguido

Pedro Nuno Santos e André Ventura confirmaram que chumbam hoje moção de confiança. Oposição não recua, insatisfeita com esclarecimentos.

contacto.lu

Caiu o Governo de Portugal

Parlamento chumba moção de confiança e provoca demissão do Governo de Montenegro. Portugal está muito próximo de ir para as terceiras...

há 1 dia



RTP

Crise política. Presidente da República ouve partidos após queda do Governo

O presidente da República ouviu esta quarta-feira os partidos com representação parlamentar, na sequência da queda do Governo de Luís...

há 13 horas

P Público

O Governo caiu e vamos ter novas eleições. De quem foi a culpa? | Podcast P24

Enquanto o líder parlamentar do PSD, Hugo Soares, argumentou que ficou "demonstrado" que o PSD e o Governo tinham tentado tudo para que não...



E Expresso

Governo caiu, Marcelo acelera calendário. "Tentámos tudo", diz Montenegro . "Foi uma vergonha", lamenta Pedro Nuno

O Parlamento rejeitou esta terça-feira a moção de confiança apresentada pelo executivo, que teve os votos contra anunciados de quase toda a...

há 1 dia



O Observador

Governo caiu e Marcelo já traçou o calendário: eis o que se segue

se segue

há 1 dia



O GOVERNO CAIU E agora?

E agora, o que se segue?

belo de Sousa. Em caso de eleições, o calendário já arlamento na...

O Governo caiu. Começa o processo de regulamentação de imigrantes em Portugal?

Boa parte dos pedidos de autorização de residência já foi lançado. Mas os tão esperados...

JN Jornal de Notícias

Governo cai e Montenegro garante que é candidato mesmo se for arguido

Pedro Nuno Santos e André Ventura confirmaram que chumbam hoje moção de confiança. Oposição não recua, insatisfeita com esclarecimentos.

contacto.lu

Caiu o Governo de Portugal

Parlamento chumba moção de confiança e provoca demissão do Governo de Montenegro. Portugal está muito próximo de ir para as terceiras...

há 1 dia

P Público

O Governo caiu e vamos ter novas eleições. De quem foi a culpa? | Podcast P24

Enquanto o líder parlamentar do PSD, Hugo Soares, argumentou que ficou "demonstrado" que o PSD e o Governo tinham tentado tudo para que não...



RTP

Crise política. Presidente da República ouve partidos após queda do Governo

O presidente da República ouviu esta quarta-feira os partidos com representação parlamentar, na sequência da queda do Governo de Luís...

há 13 horas



**Como é que são
escolhidos os deputados
que nos representam?**





Direito

- maiores de 18 anos
- cidadãos portugueses



- **PS** -Partido Socialista
- **AD** - Partido Social Democrata + Centro Democrático Social
- **IL** - Iniciativa Liberal
- **BE** -Bloco de Esquerda

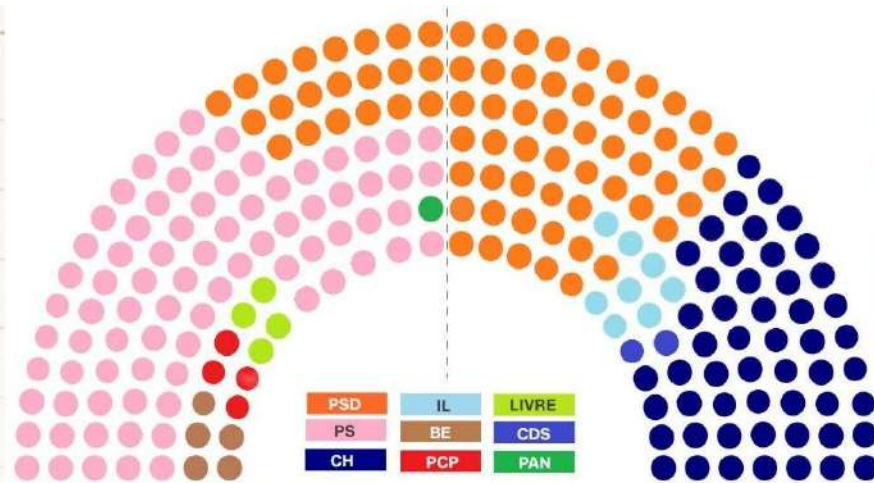
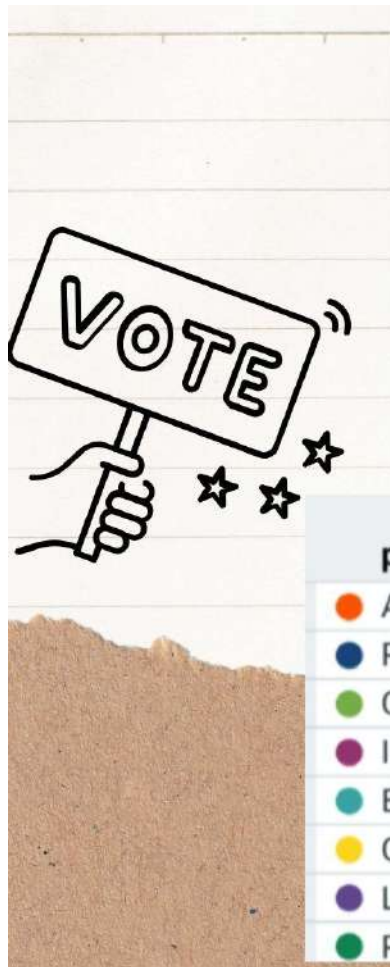


- **Chega**

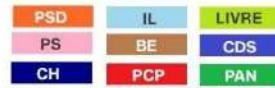
- **CDU** - Partido Comunista Português + Partido Ecologista Os Verdes

- **Livre**

- **PAN** - Pessoas, Animais e Natureza



230 deputados



partido	espectro político	nº de deputados	% do total
AD (Aliança Democrática)*	centro-dir.	79	29,5
PS (Partido Socialista)	centro-esq.	77	28,6
Chega	dir.	48	18,1
IL (Iniciativa Liberal)	centro-dir.	8	5,1
BE (Bloco de Esquerda)	esq.	5	4,5
CDU (Coligação Democrática Unitária)**	esq.	4	3,3
Livre	centro-esq.	4	3,3
PAN (Pessoas, Animais e Natureza)	centro-esq.	1	1,6



COMO É QUE DEMONSTRAMOS
descontentamento?

Manifestações



ao invés de
Revoluções



Revolução
francesa

Democracia

É um regime político em que os cidadãos participam igualmente nos direitos políticos – diretamente ou através de representantes eleitos – na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.

→ **Direito de todos os cidadãos votarem**

Monarquía
absoluta

Democracia

VS

Monarquia
absoluta



Mas como é que
os portugueses
chegaram lá?

Democracia



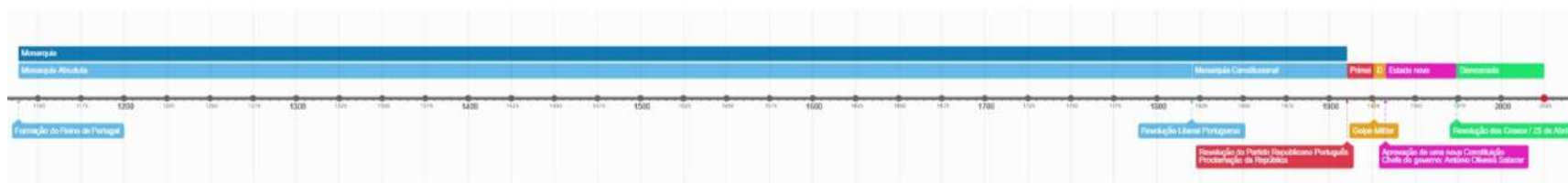


UM OLHAR PARA A HISTÓRIA...

Revolução Liberal Portuguesa

1820

StoryMap



Anexo K. Exemplos de questionários das QSR preenchidos pelos alunos

Quando a terra treme

Nome: [REDACTED]

Data: [REDACTED]

Para ti foi importante conheceres as causas e consequências dos sismos que acontecem nos nossos dias, para compreenderes melhor o terramoto de 1755?

Sim Não

Justifica a tua resposta.

Para mim foi importante pois não tinha tanta informação sobre os sismos.

Se este terramoto acontecesse nos nossos dias e tu fosses o primeiro ministro do país, mandavas reconstruir a cidade da mesma forma?

Sim Não

Justifica a tua resposta.

Não, pois eu iria por uma resposta mais forte porque quando houve muito fogo devido a incêndios.

Quando a terra treme

Nome: [REDACTED]

Data: [REDACTED]

Para ti foi importante conheceres as causas e consequências dos sismos que acontecem nos nossos dias, para compreenderes melhor o terramoto de 1755?

Sim Não

Justifica a tua resposta.

Para mim, foi importante conhecer as causas e as consequências dos sismos que acontecem nos nossos dias para compreender melhor o terramoto de 1755, pois isso nos dá de facto o que acontece.

Se este terramoto acontecesse nos nossos dias e tu fosses o primeiro ministro do país, mandavas reconstruir a cidade da mesma forma?

Sim Não

Justifica a tua resposta.

Eu não reconstruía a cidade da mesma forma, pois se eu mantivesse a mesma estrutura da cidade os mesmos danos poderiam acontecer novamente.

Imagina que eras aluno antes do tempo do Marquês de Pombal, que pertencias ao povo e não tinhas possibilidade de frequentar a escola, pois só o grupo dos privilegiados (clero e nobreza) tinha acesso à educação.

Como te sentirias?

Eu iria sentir triste por se os outros podiam ir à escola porque é que eu e os outros do povo não podemos

O que farias para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos?

Eu iria fazer uma grande manifestação para o povo ter os direitos que merecam.



Imagina que eras aluno antes do tempo do Marquês de Pombal, que pertencias ao povo e não tinhas possibilidade de frequentar a escola, pois só o grupo dos privilegiados (clero e nobreza) tinha acesso à educação.

Como te sentirias?

Eu sentiria-me desmerecida e injustificada, porque penso que todas as pessoas têm direito a ter uma educação de qualidade e frequentar uma escola de qualidade.

O que farias para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos?

O que eu faria para mudar esta situação, de forma a que todas tenham direito a frequentar uma escola, seria mandar construir muitas escolas e faria com que houvesse muitos professores, para ensinar a todas as pessoas.



Quando há uma invasão



Nome:

Data:

Para ti foi importante conheceres as causas e consequências das revoluções e das invasões que acontecem nos nossos dias, para compreenderes melhor a Revolução Francesa e as Invasões Francesas?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

Sim, porque assim posso entender melhor as antigas revoluções e invasões, associando os motivos atuais aos antigos e torna-se mais fácil de compreender a matéria.

O que é que dirias a Napoleão Bonaparte se ele tomasse a decisão de invadir o teu país atualmente?

Eu diria a Napoleão para ele parar de fazer esse tipo de coisas e também diria que certo dia, eu iria tomar a fazer vingança.

Quando há uma invasão



Nome:

Data:

Para ti foi importante conheceres as causas e consequências das revoluções e das invasões que acontecem nos nossos dias, para compreenderes melhor a Revolução Francesa e as Invasões Francesas?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

Sim, para mim, foi importante porque mais fácil à frente eu posso explicar aos meus familiares.

O que é que dirias a Napoleão Bonaparte se ele tomasse a decisão de invadir o teu país atualmente?

Se Napoleão Bonaparte tomasse a decisão de invadir o país atualmente eu perguntaria porque ele está a invadir o meu país sendo que nós nós (Vize) fizemos nada.

Que sugestão darias aos governantes portugueses se o país fosse invadido?

A sugestão que eu daria aos governantes portugueses se o país fosse invadido, é que eles pediam dizer a Portugal inteiro para ficarem em sítios obrigados e que nada disso ser atingido.

Imagina que estás a escrever uma mensagem para os alunos da tua idade que vivem num país em guerra. Escreve três palavras que colocarias na tua mensagem.

1. olá como estás?
2. Rece ser difícil!
3. Tu és forte.



Que sugestão darias aos governantes portugueses se o país fosse invadido?

Eu daria a sugestão de fazer armadilhas e esquemas de proteção, para que os mesmos não conseguissem invadir o território português.

Imagina que estás a escrever uma mensagem para os alunos da tua idade que vivem num país em guerra. Escreve três palavras que colocarias na tua mensagem.

1. Coragem
2. Protejam-se
3. Cuidado



Quando muda o regime político

Nome: [redacted]

Data: 11-03-15



Hoje em Portugal vivemos numa democracia que, como sabes, tem características diferentes de uma monarquia constitucional. Saberes o que é uma democracia permitiu-te compreender melhor o que foi a Revolução Portuguesa e a Constituição de 1822?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

Sim porque mais para a frente irei votar e assim vou saber para qual porque é preciso votar.

Imagina que em Portugal o regime político atual é uma monarquia constitucional, onde só os homens letrados, maiores de 25 anos, têm direito ao voto.

Descreve como te sentirias a viver em Portugal com este regime.

Não me sentiria mal nem bem porque acho que todos temos o direito de votar.

Quando muda o regime político

Nome: [redacted]

Data: [redacted]



Hoje em Portugal vivemos numa democracia que, como sabes, tem características diferentes de uma monarquia constitucional. Saberes o que é uma democracia permitiu-te compreender melhor o que foi a Revolução Portuguesa e a Constituição de 1822?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

Sim, porque assim posso comparar a democracia à monarquia e entender as suas diferenças e características.

Imagina que em Portugal o regime político atual é uma monarquia constitucional, onde só os homens letrados, maiores de 25 anos, têm direito ao voto.

Descreve como te sentirias a viver em Portugal com este regime.

Eu sentiria-me desvalorizada, porque realmente se não posso votar, não tenho direito de dar a minha opinião sobre o meu país e os seus deputados.

Escreve duas reclamações que farias ao Rei sobre o regime político.

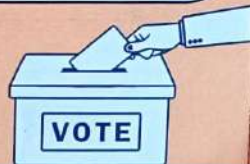
1. Se existisse confusões as pessoas iam Desas.
2. Falem mais leis.

Se te pedissem para sugerires uma nova lei aos governantes portugueses para incluírem na Constituição portuguesa atual, qual seria?

(Ho) Ter três dias de fim de semana

Escreve três palavras que associes ao que a democracia significa para ti.

1. Respeito
2. Liberdade
3. Privacidade



Escreve duas reclamações que farias ao Rei sobre o regime político.

1. É errado, as mulheres não fudsem votar à vontade.
2. Todos nós somos iguais e todos nós temos que pagar os meus impostos, independentemente da nossa classe social.

Se te pedissem para sugerires uma nova lei aos governantes portugueses para incluírem na Constituição portuguesa atual, qual seria?

A nova lei, que eu sugeria seria talvez, não permitir a desigualdade de género nos trabalhos, nas lojas e etc...

Escreve três palavras que associes ao que a democracia significa para ti.

1. Liberdade;
2. Igualdade;
3. Paz.



Se este terramoto acontecesse nos nossos dias e tu fosses o primeiro ministro do país, mandavas reconstruir a cidade da mesma forma?

Sim/Não

Justifica a tua resposta

2	Eu faria uma cidade mais segura para pelo menos não (?????)
2	Porque se reeconstruísse na mesma forma poderia haver outro sismo e acabar com tudo e se construir de outra fazia mais forte para aguentar se tivesse outro sismo.
2	Eu não reconstruiria da mesma forma, porque eu não gostava de como era feita as casas e o chão daquela época e eu construía o chão em linha reta e sem curvas e construía os prédios mais altos e com mais
2	Não, eu punha muito mais segurança porque invés das casas caírem eu punha ferros em todo o lado para invés da casa cair ela só abana.
2	Mandava construir prédios todos iguais, ruas ainda mais largas, por causa das crianças, melhorar os passeios.
2	Não, pois caso acontecesse e eu tivesse de reconstruir eu reconstruía a cidade contra sismos para o caso que acontecesse um sismo igual ao de 1755.
2	Não, eu mandava reconstruir melhor e com mais resistência.
2	Se eu fosse o primeiro ministro do país e acontecesse um terramoto destruidor eu mandava reconstruir a cidade de uma forma, outra forma, ou seja, segura.
2	Não porque se acontecesse mais um terramoto toda a cidade ficaria derrubada.
1	Para dar uma grande diferença na cidade e para não ficar tão simples.
1	Porque eu construía de forma a que as pessoas se sentissem bem.
2	Se eu fosse o primeiro ministro do país eu não reconstruiria a cidade da mesma forma, eu melhoraria os prédios, as escolas, as cidades estariam todas novas.
2	Eu não reconstruiria a cidade da mesma forma, porque se eu mantivesse essa mesma estrutura da cidade, os mesmos desastres podiam acontecer novamente.
2	Não, porque se acontecesse o mesmo terramoto daria os mesmos resultados, então mandaria construir casas mais fortes.
2	Eu construiria prédios (???)
2	Não, porque eu mandava construir com mais proteção e uma das proteções era ter a casa a volta de esponjas resistentes.
2	Não, porque eu mandaria reforçar os edifícios e estradas para não cair.
0	Não, porque se caiu e destruiu tudo, eu iria construir de uma forma diferente para a próxima não destruir tudo.
0	Porque a calçada não é acessível a pessoas com cadeiras de rodas, mais espaço para as pessoas passarem.
1	Sim, mandaria, pois a nossa cidade não poderia ficar e construía muito melhor.
0	Porque queria fazer uma cidade mais elaborada e cheia de comidas estrangeiras e com muitos parques.
0	Porque assim se acontecesse outro terramoto, não acontecer as mesmas coisas e para evitar menos trânsito na cidade, metia as estradas e edifícios mais longe um do outro e mais edifícios.
1	Sim, porque a cidade sem ser reconstruída ia ficar muito porca.
1	Sim, eu mandaria construir tudo, colocar abrigos no maior campo plano com comida e água grátis.
1	Porque realmente facilita em muitas coisas as estradas largas.
0	Como estava tudo destruído, aproveitava e fazia prédios mais e melhores.
1	Sim, porque as ruas assim dá para passear e os carros andam na estrada e os camiões do comércio.
0	Não, pois eu iria por uns esgotos maiores, porque quando chove muito por vezes há inundações.
0	Não, ia simplesmente estar morta com o povo...
1	Sim, porque eu não iria deixar as pessoas morrerem por causa dos sismos
1	Eu iria reconstruir a cidade e melhorar ainda mais.
0	Não, da mesma forma que o Marquês.
1	Porque a cidade está bem construída, mas só mudava a estatua de D. José I para do Marquês de Pombal.
0	Não porque acho que mandaria modernizar mais a cidade.
0	Não, mandava construir ruas maiores com mais luz e mais largas.

Se este terremoto acontecesse nos nossos dias e tu fosses o primeiro ministro do país, mandavas reconstruir a cidade da mesma forma?			
NÃO			
<i>Análise da justificação das respostas NÃO</i>			
cidade antisísmica			
cidade mais segura	6		
cidade mais resistente	4		
cidade diversa			
cidade moderna			
mais espaçosa		cidade segura e moderna	14
predios altos			
predios mais coloridos			
estruturas mais resistentes	3		
prédios iguais			
outra arquitetura mais sofisticada	2	arquitetura mais resistente e moderna	10
melhores prédios	2		
ruas retas			
ruas mais largas	4		
melhores passeios	2		
reforçar estradas			
espaços verdes		malha urbana ampla	9
iluminação			
rede de esgotos		infraestruturas urbanas	2
			35

Categorias	Referências	
	Freq. n.º	Freq. %
Cidade segura e moderna	14	40,00
Arquitetura mais resistente e moderna	10	28,57
Malha urbana ampla	9	25,71
Infraestruturas urbanas	2	5,71
Total	35	100,00

Questionário "Quando a Terra treme"

Imagina que eras aluno antes do tempo do Marquês de Pombal, que pertencias ao povo e não tinhas possibilidade de frequentar a escola, pois só o grupo dos privilegiados (clero e nobreza) tinha acesso à educação

Como te sentirias?

Era injusto para mim, porque assim era só um pobre sem comida.	T
Eu me sentiria triste pois na escola aprendes a ler e a escrever, e se quisesses mandar uma carta a alguém não conseguias pois precisas aprender a escrever e não dava então não dava para mandar uma carta a um amigo.	E
la me sentir triste porque era uma coisa injusta e que o povo não podia estudar e aprender coisas novas e o povo só podia trabalhar e pagar impostos.	I
Eu ficaria muito triste, porque eu não gosto da escola, mas se eu quiser trabalhar eu preciso de saber tudo de Matemática, contas e ler.	C
Sentiria-me feliz e ao mesmo tempo triste.	N
Eu me sentiria triste e frustrado pois só os grupos privilegiados tinham acesso à escola e só o clero e a nobreza sabiam ler e escrever, então eu acho que me sentiria de parte do mundo porque escrever e ler é uma coisa importante para a nossa vida.	C
Eu me sentiria triste porque na época o povo trabalhava, invés de estar na escola e evoluir para uma classe melhor e rica.	E
Se eu fosse um aluno do tempo do Marquês de Pombal e não tivesse possibilidade de frequentar uma escola ficaria triste e zangada porque iria precisar de estudos e educação para ser alguém na vida e acho injusto só ter escola para os privilegiados.	F
Ficaria triste pois porque na escola aprendemos muita coisa e em casa nos só recebemos educação, enquanto que na escola fazemos tabuadas, aprendemos a ler, etc..	E
Eu teria uma conversa particular com o rei para tentar convence-lo.	E
Eu me sentiria triste e zangado porque seria uma injustiça só as outras classes poderem andar na escola.	A
Eu me sentiria muito mal porque não saberia ler nem escrever e se houvesse um sismo eu não saberia o que fazer.	E
Eu sentiria-me desmerecida e injustiçada, porque penso que todas as pessoas têm direito a ter uma educação de qualidade e frequentar uma escola de qualidade.	C
Eu sentiria injusto.	E
Eu não me sentiria mal pois não havia direitos humanos.	F
Eu me sentiria revoltado eu dizia ao rei que as crianças como eu tivessem escolha saía do país e ninguém ficava nesse país.	E
Feliz por não ter escola.	S
Sentiria-me triste pois seria injusto apenas os ricos irem à escola ainda para mais qual a necessidade deles irem à escola se eles eram ricos, nós os pobres é que deveríamos ir né?	E
Mal, porque não ia poder estudar.	T
Eu me sentiria triste e entediada, pois a escola pode ser chata, mas é na escola que aprendemos diversas coisas.	F
Eu me sentiria mal porque não sabia ler, escrever os nomes e as letras e as outras crianças do clero e da nobreza a ler e eu não saber.	E
Ficava muito triste e iria perder tudo e eu não iria saber se os meus familiares vão sobreviver.	
Eu me sentiria mal, porque tinha vontade de aprender como as crianças ricas.	E
Eu acho que sentiria-me inferior aos outros (do clero e da nobreza) por não saber escrever e etc...	E
Sentiria-me um burro. Porque eu nem saberia escrever nem falar bem.	F
Eu me sentiria triste por não poder ir para a escola estudar e brincar com amigos.	E
Eu iria sentir tristeza pois, se os outros podem ir à escola porque é que eu e os outros do povo não podemos?	E
Me sentiria muito bem porque não tinha de acordar cedo para ir à escola.	N
Eu me sentiria triste porque eu não iria ter amigos e porque eu não iria saber escrever	E
Eu me sentiria não muito bem porque não ia aprender nada!	E
Não ficava contente.	F
Sentiria-me triste, pois não tinha o que aprender e era "burra".	F
Eu ficaria triste, mas depois me infiltraria. Me vestia igual a uma nobre, me comportava igual uma e passava despercebida na escola.	N
Sentiria-me triste e sozinha, pois não iria ter amigos e também porque estudar é importante para quando formos adultos.	F

Imagina que eras aluno antes do tempo do Marquês de Pombal, que pertencias ao povo e não tinhas possibilidade de frequentar a escola, pois só o grupo dos privilegiados (clero e nobreza) tinha acesso à educação.			
Atribuição de sentimentos e emoções aos agentes históricos			
Era injusto para mim, porque assim era só um pobre sem comida.	injustiça	exclusão	
Eu me sentiria triste pois na escola aprendes a ler e a escrever, e se quisesse mandar uma carta a alguém não conseguias pois precisas aprender a escrever e não dava então não dava para mandar uma carta a um	tristeza	incompetência	
la me sentir triste porque era uma coisa injusta e que o povo não podia estudar e aprender coisas novas e o povo só podia trabalhar e pagar impostos.	tristeza	injustiça	
Eu ficaria muito triste, porque eu não gosto da escola, mas se eu quiser trabalhar eu preciso de saber tudo de Matemática, contas e ler.	tristeza		
Sentiria-me feliz e ao mesmo tempo triste.	tristeza		
iste e frustrado pois só os grupos privilegiados tinham acesso à escola e só o clero e a nobreza sabiam ler e escrever, então eu acho que me sentiria de parte do mundo porque escrever e ler é uma coisa importante pa	tristeza	frustração	exclusão
Eu me sentiria triste porque na época o povo trabalhava, invés de estar na escola e evoluir para uma classe melhor e rica.	tristeza		
Se eu fosse um aluno do tempo do Marquês de Pombal e não tivesse possibilidade de frequentar uma escola ficaria triste e zangado porque iria precisar de estudos e educação para ser alguém na vida e acho injusto	tristeza	injustiça	zangado
Ficaria triste pois porque na escola aprendemos muita coisa e em casa nos só recebemos educação, enquanto que na escola fazemos tabuadas, aprendemos a ler, etc..	tristeza		
Eu teria uma conversa particular com o rei para tentar convence-lo.			
Eu me sentiria triste e zangado porque seria uma injustiça só as outras classes poderem andar na escola.	tristeza	injustiça	zangado
Eu me sentiria muito mal porque não saberia ler nem escrever e se houvesse um sismo eu não saberia o que fazer.	incompetência	injustiça	
Eu sentiria-me desmerecida e injustificada, porque penso que todas as pessoas têm direito a ter uma educação de qualidade e frequentar uma escola de qualidade.	injustiça	desprezo	
Eu sentiria injusto.	injustiça		
Eu não me sentiria mal pois não havia direitos humanos.	injustiça		
Eu me sentiria revoltado eu dizia ao rei que as crianças como eu tivessem escolha saía do país e ninguém ficava nesse país.	revolta		
Feliz por não ter escola.	Feliz		
Sentiria-me triste pois seria injusto apenas os ricos irem à escola ainda para mais qual a necessidade deles irem à escola se eles eram ricos, nós os pobres é que deveríamos ir né?	tristeza	injustiça	
Mal, porque não ia poder estudar.	frustração		
Eu me sentiria triste e entediada, pois a escola pode ser chata, mas é na escola que aprendemos diversas coisas.	tristeza	tédio	
Eu me sentiria mal porque não sabia ler, escrever os nomes e as letras e as outras crianças do clero e da nobreza a ler e eu não saber.	frustração		
Ficava muito triste e iria perder tudo e eu não iria saber se os meus familiares vão sobreviver.	tristeza	injustiça	
Eu me sentiria mal, porque tinha vontade de aprender como as crianças ricas.	frustração		
Eu acho que sentiria-me inferior aos outros (do clero e da nobreza) por não saber escrever e etc...	inferioridade		
Sentiria-me um burro. Porque eu nem saberia escrever nem falar bem.	inferioridade		
Eu me sentiria triste por não poder ir para a escola estudar e brincar com amigos.	tristeza	exclusão	
Eu iria sentir tristeza pois, se os outros podem ir à escola porque é que eu e os outros do povo não podemos?	tristeza	injustiça	
Me sentiria muito bem porque não tinha de acordar cedo para ir à escola.			
Eu me sentiria triste porque eu não iria ter amigos e porque eu não iria saber escrever	tristeza	exclusão	
Eu me sentiria não muito bem porque não ia aprender nada!	injustiça		
Não ficava contente.	infeliz		
Sentiria-me triste, pois não tinha o que aprender e era "burra".	tristeza	injustiça	
Eu ficaria triste, mas depois me infiltraria. Me vestia igual a uma nobre, me comportava igual uma e passava despercebida na escola.	tristeza		
Sentiria-me triste e sozinha, pois não iria ter amigos e também porque estudar é importante para quando formos adultos.	tristeza	exclusão	

o.

O que farias para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos?

Toda a gente trabalhava e ganhava salário.

Eu faria muitas escolas para todos os grupos para todas as crianças irem, e ter mais professores, para todas as crianças aprenderem a ler e a escrever e terem uma educação boa.

la construir mais escolar e o povo podia pagar menos impostos e as escolas iam ser para todos e de graça e o para quem quisesse podia parar de trabalhar.

O estado tinha de ser como hoje em dia o estado teria de pagar e deixar todos os povos.

Não havia nada de classes sociais, todas as crianças poderem ir à escola e todos terem a mesma educação.

O que eu faria para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos é: fazia vários protestos até convencer o rei, porque todos deveriam ter direito à escola, para aprender a ler e a escrever, pois é necessário para a nossa vida.

Eu chamaria o povo todo e faria protesto, como também pararia de trabalhar para eles ficarem com dificuldades económicas.

Para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos eu faria justiça e se não funcionasse teria de deixar tudo na mesma.

Eu colocaria as escolas públicas de graça e não pagaria nada e também comida de graça assim para os pais pararem de gastar dinheiro com a comida.

Eu faria para todas as crianças tivessem direito à educação.

A forma que eu faria era fazer uma revolução contra as outras classes para conseguir ir à escola.

Eu faria escolas públicas que não necessitavam de pagar nada e assim daria para todos estudarem.

O que eu faria para mudar esta situação, de forma a que todos tenham direito a frequentar uma escola, seria mandar construir muitas escolas e faria com que houvesse muitos professores, para ensinar todas as pessoas.

Eu construía uma escola para todos estudarem.

Reuniria muitas pessoas e começaria uma rebelião pela educação.

Eu faria para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos eu chamava todas as pessoas do país para falar com o rei que se não deixar ir para a escola saíamos do país.

Se eu fosse uma criança do povo não conseguiria mudar as coisas.

Bom eu iria protestar e revolucionar, não pode ser assim porque os ricos não fazem nada, os pobres têm de fazer então eu faria uma escola para eles e uma para nós.

Tornava a escola obrigatória.

Faria que toda a gente tivesse educação.

Eu dava dinheiro ao povo jóias, ouro e prata para eles ficarem igual à burguesia para poderem ir à escola igual às pessoas normais.

Eu construía várias escolas e deixava todas públicas e qualquer um podia frequentar.

Eu acho que primeiramente não dividiria as pessoas por classes sociais mesmo que uns tenham mais dinheiro que os outros, por isso acho que se fosse assim nada disso teria acontecido.

Fazia um monte de escolas para mudar a situação.

Eu punha todas as escolas públicas e iria dar dinheiro aos mais pobres.

Eu iria fazer uma grande manifestação para o povo ter os direitos que merecem.

Não faria nada, quem não quer ir no caso eu não vai.

Eu faria que todos tivessem educação.

Eu iria construir muitas escolas assim todo o mundo iria ter igualdade, e ia meter e mandar os pais trabalharem no comércio e em empresas assim os pais teriam possibilidades.

Faria que fosse para todas as classes.

Faria que todos pudessem ter a liberdade igualmente que nenhum ficasse para trás.

Mandava queimar a escola, assim ninguém iria à escola e eles seriam obrigados a fazer uma escola para todos, se uns não estudam, ninguém estuda.

Para mudar esta situação eu construía escolas públicas e que não se pagassem.

O que faria para mudar esta situação de forma a que educação fosse para todos?							
Mobilização de uma atitude crítica e criativa perante situações do passado							
Toda a gente trabalhava e ganhava salário.	justiça social	trabalho e salários dignos					
Eu faria muitas escolas para todos os grupos para todas as crianças irem, e ter mais professores, para todas as crianças aprenderem a ler e a escrever e terem uma educação boa.	direitos iguais para todos	direito à educação para todos	construção de escolas para todos				
la construir mais escolas e o povo podia pagar menos impostos e as escolas iam ser para todos e de graça e o para quem quisesse podia parar de trabalhar.	direitos iguais para todos	construção de escolas p	impostos pesados				
O estado tinha de ser como hoje em dia o estado teria de pagar e deixar todos os povos.	direitos iguais para todos						
Não havia nada de classes sociais, todas as crianças poderiam ir à escola e todos terem a mesma educação.	direitos iguais para todos	direito à educação para todos					
O que eu faria para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos é: fazia vários protestos até convencer o rei, porque todos deveriam ter direito à escola, para aprender a ler e a escrever.	direitos iguais para todos	direito à educação para todos	Reclamar junto do rei				
Eu chamaria o povo todo e faria protesto, como também pararia de trabalhar para eles ficarem com dificuldades económicas.	Revolta do povo	greve					
Para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos eu faria justiça e se não funcionasse teria de deixar tudo na mesma.	justiça social						
Eu colocaria as escolas públicas de graça e não pagaria nada e também comida de graça assim para os pais pararem de gastar dinheiro com a comida.	direitos iguais para todos	direito à educação gratuita para todos					
Eu faria para todas as crianças tivessem direito à educação.	direitos iguais para todos	direito à educação para todos					
À forma que eu faria era fazer uma revolução contra as outras classes para conseguir ir à escola.	Revolta do povo	direito à educação para todos					
Eu faria escolas públicas que não necessitavam de pagar nada e assim daria para todos estudarem.	direitos iguais para todos	direito à educação gratuita para todos					
O que eu faria para mudar esta situação, de forma a que todos tenham direito a frequentar uma escola, seria mandar construir muitas escolas e faria com que houvesse muitos professores, para todos os alunos terem uma educação boa.	direitos iguais para todos	construção de escolas para todos					
Eu construa uma escola para todos estudarem.	direitos iguais para todos	construção de escolas para todos					
Reuniria muitas pessoas e começaria uma rebelião pela educação.	Revolta do povo						
Eu faria para mudar esta situação de forma a que a educação fosse para todos eu chamava todas as pessoas do país para falar com o rei que se não deixar ir para a escola saíamos do país.	direitos iguais para todos	Reclamar junto do rei					
Se eu fosse uma criança do povo não conseguiria mudar as coisas.							
Bom eu iria protestar e revolucionar, não pode ser assim porque os ricos não fazem nada, os pobres têm de fazer então eu faria uma escola para eles e uma para nós.	Revolta do povo	construção de escolas para todos					
Tornava a escola obrigatória.	direitos iguais para todos	Obrigatoriedade de ir à escola					
Faria que toda a gente tivesse educação.	direitos iguais para todos	direito à educação para todos					
Eu dava dinheiro ao povo jóias, ouro e prata para eles ficarem igual à burguesia para poderem ir à escola igual às pessoas normais.	Distribuição de riquezas pelo povo	direito à educação para todos					
Eu construa várias escolas e deixava todas públicas e qualquer um podia frequentar.	direitos iguais para todos	construção de escolas públicas para todos					
Eu acho que primeiramente não dividiria as pessoas por classes sociais mesmo que uns tenham mais dinheiro que os outros, por isso acho que se fosse assim nada disso teria acontecido.	direitos iguais para todos	fim das classes sociais					
Fazia um monte de escolas para mudar a situação.	direitos iguais para todos	construção de escolas para todos					
Eu punha todas as escolas públicas e iria dar dinheiro aos mais pobres.	Distribuição de riquezas pelo povo	construção de escolas públicas para todos					
Eu iria fazer uma grande manifestação para o povo ter os direitos que merecem.	direitos iguais para todos	Revolta do povo					
Não faria nada, quem não quer ir no caso eu não vai.							
Eu faria que todos tivessem educação.	direitos iguais para todos	direito à educação para todos					
Eu iria construir muitas escolas assim todo o mundo iria ter igualdade, e ia meter e mandar os pais trabalharem no comércio e em empresas assim os pais teriam possibilidades.	direitos iguais para todos	construção de escolas p	acesso a profissões melhor remuneradas				
Faria que fosse para todas as classes.	direitos iguais para todos						
Faria que todos pudessem ter a liberdade igualmente que nenhum ficasse para trás.	direitos iguais para todos						
Mandava queimar a escola, assim ninguém iria à escola e eles seriam obrigados a fazer uma escola para todos, se uns não estudam, ninguém estuda.	direitos iguais para todos	destruição de escolas dos ricos					
Para mudar esta situação eu construa escolas públicas e que não se pagassem.	construção de escolas públicas para todos						

Para ti foi importante conheceres as causas e as consequências das revoluções e das invasões que acontecem nos nossos dias, para compreenderes melhor a Revolução Francesa e as Invasões Francesas?	
Sim/Não	Justifica a tua resposta.
1	Fiquei a saber mais coisas das revoluções e das invasões.
1	Para mim é muito bom saber o que acontece no mundo.
1	Porque assim eu sei o que aconteceu na Revolução Francesa e as Invasões Francesas.
1	Sim para que eu possa conhecer um bocadinho do passado.
1	Acho que foi importante eu saber para eu começar a saber mais sobre a história que aconteceu nos nossos antepassados.
1	Sim, porque ficou muito interessante, para melhorar conhecimento dos nossos antepassados.
1	Sim, pois assim posso compreender as consequências de uma guerra para um país.
1	Acho importante.
1	Para mim foi importante conhecer as causas e consequências das revoluções e das invasões francesas porque ajuda-me mais nos estudos e na compreensão.
1	Sim para compreender melhor como funciona as invasões.
0	Porque não me interessa.
1	Foi mais fácil de compreender melhor as coisas.
1	Sim, porque assim posso entender melhor as antigas revoluções e invasões, associando os motivos atuais aos antigos e torna-se mais fácil de compreender a matéria.
1	Sim para compreender as estratégias e como eles faziam.
1	As causas ajudam a saber melhor o que aconteceu.
1	Porque fiquei a conhecer mais e para comparar as invasões de antigamente com as de hoje em dia e saber qual era mais perigosa.
1	Para mim foi importante porque assim eu sei mais ou menos o que aconteceu.
1/0	Nenhum dos dois mas por vezes é fixe saber sobre coisas que aconteceram aos nossos antepassados.
1	Sim, porque fiquei a saber o que aconteceu.
1	Sim, foi importante porque compreendi muito mais.
1	Porque conheci um pouco mais sobre a Revolução Francesa e gostei muito de saber sobre isso, muito legal.
1	Deu para me preparar para o teste e para melhorar o meu conhecimento.
1	Sim, ajudou a compreender melhor porque eu consegui comparar as duas invasões e consegui perceber mais ou menos como devia ter sido e o que as pessoas deviam ter sentido.
1	A comparação das invasões dos nossos dias e de antigamente, as de antigamente são piores, hoje em dia as consequências são muito mais rápidas e antigamente era mais difícil porque não tinha
1	Porque deu para perceber como funcionavam as guerras.
1	Sim, porque é importante saber do passado e chegar a casa e comparar com o meu avô e ver como ele admira a história e ficamos a tarde toda a falar e a comparar com os dias de hoje ajuda muito
0	Porque não será uma coisa que usarei no meu futuro.
1	Sim, porque com a Invasão da Rússia deu para perceber que as invasões Francesas foi quase a mesma coisa.
1	Para mim foi importante porque no 7.º ano vou para francês e também porque é um dos países que eu quero conhecer.
0	Porque acho que seria melhor ser o contrário.
1	Ajudou-me a perceber a matéria
1	Sim para mim foi importante porque mais para a frente posso explicar aos meus familiares.

Legenda:
 Sim = 1
 Não = 0

CONSCIÊNCIA
IMAGINAÇÃO

O que é que dirias a Napoleão Bonaparte se ele tomasse a decisão de invadir o teu país atualmente?

Que ele está a ser injusto com o governo e que ele do nada decidiu tomar a decisão de invadir o meu país.

Eu diria para ele não ir porque ia ser derrotado.

Eu diria para ele parar pois não fizemos nada.

Eu perguntaria porque ele teve essa decisão.

La dizer que não ia valer a pena invadir os países que comercializavam com a Inglaterra e que podíamos continuar a paz em todos os países.

Sai do meu país.

Eu diria que já tínhamos fechado os portos a Inglaterra e que tínhamos respeitado o bloqueio continental.

Tentava enganar com palavras a dizer que ele perderia de novo.

Basicamente eu iria impedir Napoleão Bonaparte de invadir o meu país, neste caso, ia combater contra França.

Eu não diria nada porque não queria ser morto.

Eu diria que ele devia parar com as guerras porque causa tristeza.

Para aqui tu não vens, ninguém te quer aqui seu estúpido.

Eu diria a Napoleão para ele parar de fazer esse tipo de coisas e também diria que certo dia, eu iria tornar a fazer vingança.

Iria dizer que existe outros países para fazer comércio.

Mandava uma bomba na casa dele.

O que eu fazia era nada, porque se eu fizesse alguma coisa provavelmente sou preso ou morto.

Diria que ele não devia fazer isso.

Eu xingava ele e depois ia fazer bullying com a altura dele e ia dar uma lição de moral.

Diria que não é necessário invadir outra vez.

Eu diria boa sorte, pois ele ia embora com um pontapé e ele estaria totalmente errado.

Eu falaria que se ele invadissem Portugal eu roubaria sua casa com sua mãe e seus filhos.

Eu diria para Napoleão Bonaparte tive-se calma para tentarem resolver de outra maneira.

Eu diria a Napoleão para ele ter cuidado porque eu e o meu país vamos processar ele e a família dele e depois dizia que íamos comprar as bombas da Rússia.

Chamaria os ingleses e minas explosivas para defender o país, mas a ONU parava a guerra porque quem já está na ONU não pode fazer guerra contra outro país da ONU (NATO).

Mas porque que vais invadir Portugal? Tens algum motivo?

Eu diria a Napoleão que ele é muito doído porque a Inglaterra e os países da ONU nos iam defender.

Eu olharia bem no olho dele e lhe diria para ir procurar um trabalho quando envolvesse luta porque eu também não pego e do nada vou invadir França só porque eu tenho best e ele não.

Não deverias estar aqui em Lisboa, devias estar no teu país a invadir outro sítio.

Na minha opinião eu iria mandar fecharem a barreira e fugia do país.

Eu diria um monte de coisas chatas até ele dormir.

Eu abriria a câmara do tiktok e ameaçaria Napoleão Bonaparte de processo por ser deselegante e anão.

Se Napoleão Bonaparte tomasse a decisão de invadir o meu país atualmente, eu perguntaria porque ele está a invadir o meu país sendo que nós não fizemos nada.

O que é que dirias a Napoleão Bonaparte se ele tomasse a decisão de invadir o teu país atualmente?

Categorias	Referências	
	Freq. n.º	Freq. %
Desincentivo à ocupação	10	33,3
Confronto com a injustiça	8	26,7
Ameaças à ação	5	16,7
Disponibilização de informações falsas	4	13,3
Expulsão do país	3	10,0
Total	30	100,0

Que sugestão darias aos governantes portugueses se o país fosse invadido?

Eu ia dizer aos governantes que podiam tomar melhor cuidado do seu país e arranjar melhores guardas.

Eu chamava Inglaterra para nos defender.

Eu dizia que podiam fazer as torres como fizeram quando invadiram Portugal.

Que fechassem o país por exemplo como as Linhas de Torres Vedras.

A minha sugestão é que cercassem a fronteira e indo em volta das cidades e derrotando os franceses com estratégias.

Que se prepara-se uma guerra, para ordenarem as tropas a defender o país deles.

A sugestão que daria era para os governantes lutarem pelo seu povo e o seu reino.

Para fazer uma barreira de homens armados em todo o país.

Se o meu país fosse invadido eu diria aos governantes portugueses para travarem o exército, neste caso impedir eles de entrar no país.

O que eu diria para os portugueses protegerem a população.

Eu daria a sugestão que ele fosse mais gentil.

Pagassem-me a passagem para outro país.

Eu daria a sugestão de fazer armadilhas e esquemas de proteção, para que os mesmos não conseguissem invadir o território português.

Construir muros enormes circundando o país inteiro.

Eu acabaria todos os inimigos.

O que eu faria é mandar outros países contra aquele e matar o rei e se o país fosse muito forte eu dizia para os outros países que só voltavam se o meu país ganhasse.

Eu diria para os governantes não desistirem.

Primeiro os governantes são um bando de interesseiros gananciosos e além disso eles aposto que iam bazar daqui mas eu diria para eles reunirem os homens e para pedirem ajuda aos outros países:

Pediria ajuda.

Eu não diria nada, pois eu iria embora do país.

Comecem a criar uma nova multidão reversa e peguem armas se escondem e matem quando tiver duas oessias ao lado da outra, não se mexe.

Eu dizia para eles se prepararem ao máximo, comprar armamento e chamar os países que estão na NATO para se juntarem.

Eu não diria nada porque eu acho que o governo não está bom, então eu deixaria eles se desenrascarem sozinhos e eu fugia!

Pediria para chamar os Estados Unidos para ajudar.

Para porem as tropas todas a lutar contra eles enquanto o governo arranja um acordo.

A sugestão que eu daria era para preparar os militares e proteger quem não luta.

Eu daria a sugestão mais prática "Corammmmm".

Porque é que eles deixaram isso se dizem que não fizeram nada, porque vocês não vão proteger as casas.

Eu iria fugir do país para não morrer e iria mandar que fechassem as barreiras para o país não ser atacado.

Chamaria a NATO.

Não desistir.

A sugestão que eu daria aos governantes portugueses se o país fosse invadido é que eles podiam dizer a Portugal inteiro para ficarem em sítio abrigados e que nada possa ser atingido.

Que sugestão darias aos governantes portugueses se o país fosse invadido?

ajuda de outros países	6		
construção de sistema defensivo	8		
luta pela defesa	11		
proteção da população	5		
fuga do país	5		
estabelecimento de acordo	2		
ser persistente	2		
	39		

Categorias	Referências	
	Freq. n.º	Freq. %
Luta pela defesa	11	28,2
Construção de sistema defensivo	8	20,5
Ajuda de outros países	6	15,4
Fuga do país	5	12,8
Proteção da população	5	12,8
Estabelecimento de acordos	2	5,1
Resistência	2	5,1
Total	39	100,0

Imagina que estás a escrever uma mensagem para os alunos da tua idade que vivem num país em guerra. Escreve três palavras que colocarias na tua mensagem.

1.	2.	3.
Seja feliz.	Luta pelo teu país.	Reza para não ser morto.
Te protege.	Anda sempre com a tua família.	Esconde-te.
Se está tudo bem com eles.	Se têm um sítio para se protegerem.	Se têm comida para sobreviver.
Coragem.	Medo.	Triste.
Como te sentes mentalmente.	Mete-te escondido no teu quarto.	Cria bombinhas caseiras se invadirem a tua casa.
Vivas	Foge.	Alimenta-te.
És um guerreiro.	És sortudo por não morrer	És corajoso.
Corajoso.	Forte.	Triste.
Ter calma	Trabalhar em equipa.	Levar as coisas mais importantes na mochila.
Amor.	Carinho.	Felicidade.
Vai ficar tudo bem.	Acredita em ti.	Relaxa e tenta manter-te calmo.
Coragem.	Protejam-se	Cuidado.
Não tenhas medo.	Deus está contigo.	
O segredo para não morrer é matar.	vitória.	Paciência.
Igualdade.	Liberdade.	Fraternidade.
Não desistas de lutar.		
Vai ficar tudo bem.	Não estás sozinho!	Por vezes um sonho é tudo o que temos.
Adoro-te.	Força	Coragem.
Tu és forte.	Tens que ter calma.	Vai ficar tudo bem.
Sejam fortes.	A guerra vai passar é só uma fase.	Não chores por algo que já está derrubado.
Calma.	Esperança.	Resistência.
Não desistas.	Coragem.	Resiste.
Está tudo bem?	Espero que não estejas morto.	Cuidado.
Olá.	Sentimentos.	Força.
Coragem.	Força.	Acredito em ti.
Comem.	Vivem.	Difícil.
Tem coragem e força.	Tem saúde e comida.	Fica alerta e com a tua família.
Não fiques triste.	Tudo vai passar.	Serás feliz.
Vai ficar tudo bem.	Tu consegues.	Reza para sobreviver.
Calma.	Força.	Fé.
Olá como estás?	Deve ser difícil	Tu és forte.

	Sentimentos	Felicidade	Amor	Amizade	Carinho	Tristeza	
	Incentivos	Coragem	Calma	Resiliência	Fuga	Esperança	Liberdade
	Companheirismo	Apoio	Cuidado	Proteção			
Felicidade		2		2	4		
Amizade		1	1		2		
Amor		1			1		
Apoio		5	4	2	11		
Coragem		11	9	6	26		
Igualdade		1			1		
Luta		1	1		2		
Proteção		2	6	5	13		
Resiliência		8	3	6	17		
Carinho			1		1		
Esperança			4	5	9		
Fuga			1		1		
Liberdade			1		1		
Medo			1		1		
Tristeza			2		2		
					92		
Referências							
	Categorias	Subcategorias	Freq. n.º	Freq. %			
	Incentivos	Coragem	27	60,9			
		Esperança	9				
		Resiliência	17				
		Liberdade	2				
		Fuga	1				
		Sub-Total	56				
	Companheirismo	Apoio	11	26,1			
		Proteção	13				
		Sub-Total	24				
	Sentimentos	Felicidade	4	13,0			
		Carinho/Amor	2				
		Amizade	3				
		Tristeza	2				
		Medo	1				
		Sub-Total	12				
	Total		92	100,0			

Questionário "Quando muda o regime político"

Imagina que em Portugal o regime político atual é uma monarquia constitucional, onde só os homens letrados, maiores de 25 anos, têm direito ao voto.

Descreve como te sentirias a viver em Portugal com este regime.	1.	2.
Eu ia-me sentir mal, porque atualmente as mulheres podem votar acima dos 18 anos e não era muito justo só os homens poderem votar e as mulheres Sentiria-me mal, mas muito mal.	Que as mulheres podem votar, que todos podem votar incluindo os homens. Para o rei parar de mandar.	Que ele não podia fazer que ele está a ser muito injusto com as mulheres. Parar de existir o rei.
Eu me sentiria diferente pois era estranho só os homens votarem, pois todos têm que votar e concordar. Acho que me sentiria bem.	Ele não pode mandar em tudo pois ele é uma pessoa como todos então tem que ser todos igual Que o rei não pode mandar em tudo.	Todos deveriam pagar impostos, não só o povo, também tem que ser o clero e a nobreza.
Eu acho que as mulheres têm de votar também tinham de ter esse direito. Não sei. Não consigo imaginar.	As mulheres também têm direito de votar. Não pode mandar em tudo. Só homens poderem votar.	Não sei. Só homens letrados poderem votar.
Se acontecesse esse regime político em Portugal, que só os homens podiam votar, ia ficar muito chateada até porque as mulheres também têm direi	As mulheres têm todo o direito de votar.	Porque só os homens votam? Isso é machismo contra as mulheres.
Eu me sentiria normal até porque não gosto de votar e também ia tar muitas pessoas. Ia ser uma confusão e pessoas a gritar.	Para votar tinha de ter pelo menos 20 anos. Não é justo para os outros.	Não era preciso ser rico, qualquer um podia votar ao ter 20 anos. Isso é feio.
Eu ficaria zangado porque é muito injusto. Sentiria-me triste porque não fazia nenhum sentido e seria uma injustiça que as mulheres não pudessem votar. Me sentiria mal porque não poderia dar a minha opinião.	À primeira seria que a escola fosse igual para todos. A escola não fechar quando chove ou faz frio.	O meu segundo seria que houvessem mais parques. Não haver internet sem palavra-passe.
Eu sentia-me desvalorizada, porque realmente se não posso votar, não tenho direito de dar a minha opinião sobre o meu país e os seus deputados.	É errado as mulheres não puderem votar à vontade. Que merecemos respeito.	Todos nós somos iguais e todos nós temos que pagar impostos independentemente da classe s
Eu sentia-me justo, porque maiores de 25 anos têm mais experiência e conhecimento. Eu não entenderia direito.	Aumento no salário. É que não pode ser só os homens a votar, as mulheres também.	Merecem igualdade. A idade é muito alta devia ser mais baixa.
Eu me sentiria revoltado porque não é justo os adultos poderem lutar e as crianças não. Não sei bem, porque não sei em quem eles votariam.	Mais pessoas devem votar. Todos somos iguais, para de colocar o povo de lado.	E em que dias mais não houvesse escola. Tenta ser mais justo.
Não gostaria, pois os homens são seres humanos como nós mulheres e nem só por isso também porque os povos mais pobres têm os mesmos direit	Iria reclamar para todos terem o mesmo direito. As mulheres também votarem.	Reclamar para todos terem direito ao estudo. E não terem desigualdade com as mulheres.
Acharia injusto, porque todos deviam ter direito a votar. Sentiria triste, chateada e era contra a regra. Me sentiria normal mas para as outras mulheres não, porque todo o mundo tem direito ao voto a partir dos 18 anos de idade.	Rei olha ninguém tem paciência para ti nós todos temos o direito ao voto. Que os homens a partir dos 18 anos podem votar, não precisa de ser casado.	e as mulheres com direito a votos.
Eu me sentiria mal, nervoso e contra. Muito mal. Eu me sentiria preso e triste.	Igualdade entre todos. Devem deixar as mulheres votarem.	Qualque um pode votar a partir dos 18 anos.
Sentia-me presa e sem direitos nenhuns, porque eu também gostaria de escolher quem governaria o meu país.	Mulheres têm tanto direito de votar quanto os homens! Deixe todos votarem.	As pessoas com condições financeiras más também podem votar! Deixe votar até aos 18.
Sentia-me normal se eu hoje em dia nem posso votar imagina naquele regime. Ficaria muito feliz os homens eram mesmo obrigados a votar. Eu me sentiria mal por nem todas as pessoas pudessem fazer a mesma coisa.	Não concordo com a monarquia. Só os maiores de 25 anos letrados podiam votar.	Ajudar pessoas com menos condições financeiras. E exigeria o voto para as mulheres.
Neste regime eu sentia-me desconfortável, indignada e saberia que era inaceitável. Não sentia nada porque eu sou menor de 18 e também porque na minha casa ninguém vota.	Reclamaria da desigualdade para o voto. Que as pessoas que iam à escola no caso nós, tivessem 3 dias de fim de semana.	e que começassem a multar quem não apanhasse os dejetos do seu animal na rua.
Bem porque antes não era preciso menores de idade votar. Eu me sentia triste e injusto eles votarem e nós não.	Porque nessa época só maiores de idade podiam votar. 1.º que nos dessem liberdade.	Porque é que nessa época as mulheres não podiam votar. 2.º Deixarem as mulheres votarem.
Normal, mas não queria ficar na monarquia. Sentia-me triste e zangada, pois não poderia dar o meu voto e opinião. Normal. Não me sentiria mal nem bem porque acho que todos temos direito de votar.	Não queria a monarquia. Deixar as mulheres e os homens mais de 18 votarem livremente. Desigualdade social. Se existisse confusões as pessoas iam presas.	Deixarem as pessoas livres. Os preços das habitações. Porem mais leis.

Imagina que em Portugal o regime político atual é uma monarquia constitucional, onde só os homens letrados, maiores de 25 anos, têm direito ao voto. Descreve como te sentirias a viver em Portugal com este regime.		
<i>Atribuição de sentimentos e emoções aos agentes históricos</i>		
Eu ia me sentir mal, porque atualmente as mulheres podem votar acima dos 18 anos e não era muito justo só os homens poderem votar e as mulheres não. Sentiria-me mal, mas muito mal.	injustiça	
Eu me sentiria diferente pois era estranho só os homens votarem, pois todos têm que votar e concordar. Acho que me sentiria bem.	exclusão	
Eu acho que as mulheres têm de votar também tinham de ter esse direito. Não sei. Não consigo imaginar.	exclusão	
	sem opinião	
	sem opinião	
Se acontecesse esse regime político em Portugal, que só os homens podiam votar, ia ficar muito chateada até porque as mulheres também têm direito. Eu me sentiria normal até porque não gosto de votar e também ia ter muitas pessoas. Ia ser uma confusão e pessoas a gritar. Eu ficaria zangado porque é muito injusto. Sentiria-me triste porque não faria nenhum sentido e seria uma injustiça que as mulheres não pudessem votar. Me sentiria mal porque não poderia dar a minha opinião. Eu sentiria-me desvalorizada, porque realmente se não posso votar, não tenho direito de dar a minha opinião sobre o meu país e os seus deputados. Eu sentiria-me justo, porque maiores de 25 anos têm mais experiência e conhecimento. Eu não entenderia direito. Eu me sentiria revoltado porque não é justo os adultos poderem lutar e as crianças não. Não sei bem, porque não sei em quem eles votariam. Não gostaria, pois os homens são seres humanos como nós mulheres e nem só por isso também porque os povos mais pobres têm os mesmos direitos. Acharia injusto, porque todos deviam ter direito a votar. Sentiria triste, chateada e era contra a regra. Me sentiria normal mas para as outras mulheres não, porque todo o mundo tem direito ao voto a partir dos 18 anos de idade. Eu me sentiria mal, nervoso e contra. Muito mal. Eu me sentiria preso e triste. Sentiria-me presa e sem direitos nenhuns, porque eu também gostaria de escolher quem governaria o meu país. Sentiria-me normal se eu hoje em dia nem posso votar imagina naquele regime. Ficaria muito feliz os homens eram mesmo obrigados a votar. Eu me sentiria mal por nem todas as pessoas podessem fazer a mesma coisa. Neste regime eu sentiria-me desconfortável, indignada e saberia que era inaceitável. Não sentiria nada porque eu sou menor de 18 e também porque na minha casa ninguém vota. Bem porque antes não era preciso menores de idade votar. Eu me sentiria triste e injusto eles votarem e nós não. Normal, mas não queria ficar na monarquia. Sentiria-me triste e zangada, pois não poderia dar o meu voto e opinião. Normal. Não me sentiria mal nem bem porque acho que todos temos direito de votar.	zanga	exclusão
	zanga	injustiça
	tristeza	injustiça
	injustiça	exclusão
	injustiça	
	injustiça	injustiça
	revolta	injustiça
	sem opinião	
	injustiça	desvalorizaç.
	injustiça	
	zanga	
	tristeza	revolta
	injustiça	revolta
	injustiça	injustiça
	tristeza	injustiça
	injustiça	exclusão
	injustiça	injustiça
	indignação	injustiça
	tristeza	injustiça
	revolta	
	tristeza	zanga

Escreve duas reclamações que farias ao Rei sobre o regime político.					
Mobilização de uma atitude crítica e criativa perante situações do passado					
1				2	
Que as mulheres podem votar, que todos podem votar incluindo os homens. Para o rei parar de mandar.	justiça social	igualdade de direitos		Que ele não podia fazer que ele está a ser muito injusto com as mulheres. Parar de existir o rei.	injustiça social
Ele não pode mandar em tudo pois ele é uma pessoa como todos então tem que o rei não pode mandar em tudo.	descentralização do poder	igualdade de direitos		Todos deveriam pagar impostos, não só o povo, também tem que ser o clero e	Contestação ao regime
	descentralização do poder				igualdade de direitos e deveres
As mulheres também têm direito de votar. Não pode mandar em tudo. Só homens poderem votar.	justiça social	igualdade de direitos		Não sei. Só homens letrados poderem votar.	
	descentralização do poder				
As mulheres têm todo o direito de votar. Para votar tinha de ter pelo menos 20 anos. Não é justo para os outros.	igualdade de direitos			Porque só os homens votam? Isso é machismo contra as mulheres. Não era preciso ser rico, qualquer um podia votar ao ter 20 anos. Isso é feio.	injustiça social
A primeira seria que a escola fosse igual para todos. A escola não fechar quando chove ou faz frio.	justiça social			o meu segundo seria que houvessem mais parques. Não haver internet sem palavra-passe.	igualdade de direitos
É errado as mulheres não puderem votar à vontade. Que merecemos respeito.	igualdade de direitos			Todos nós somos iguais e todos nós temos que pagar impostos independentem	injustiça social
Aumento no salário.	justiça social			Merecem igualdade.	igualdade de direitos e deveres
É que não pode ser só os homens a votar, as mulheres também. Mais pessoas devem votar.	justiça social				igualdade de direitos
Todos somos iguais, para de colocar o povo de lado. Iria reclamar para todos terem o mesmo direito.	igualdade de direitos	justiça social		A idade é muito alta devia ser mais baixa. E em que dias maus não houvesse escola. Tenta ser mais justo.	injustiça social
As mulheres também votarem.	igualdade de direitos			Reclamar para todos terem direito ao estudo. E não terem desigualdade com as mulheres.	igualdade de direitos
Rei olha ninguém tem paciência para ti nós todos temos o direito ao voto. Que os homens a partir dos 18 anos podem votar, não precisa de ser casado.	igualdade de direitos				injustiça social
Igualdade entre todos. Devem deixar as mulheres votarem.	igualdade de direitos			e as mulheres com direito a votos.	justiça social
Mulheres têm tanto direito de votar quanto os homens! Deixe todos votarem.	igualdade de direitos			Qualque um pode votar a partir dos 18 anos. As pessoas com condições financeiras más também podem votar! Deixe votar até aos 18.	igualdade de direitos
Não concordo com a monarquia. Só os maiores de 25 anos letrados podiam votar.	igualdade de direitos				igualdade de direitos
Reclamaria da desigualdade para o voto. Que as pessoas que iam à escola no caso nós, tivessem 3 dias de fim de semana.	Contestação ao regime			Ajudar pessoas com menos condições financeiras. E exigiria o voto para as mulheres. e que começassem a multar quem não apanhasse os dejetos do seu animal na rua.	justiça social
Porque nessa época só maiores de idade podiam votar.	justiça social			Porque é que nessa época as mulheres não podiam votar.	injustiça social
1.ª que nos dessem liberdade.	justiça social			2.ª Deixarem as mulheres votarem.	justiça social
Não queria a monarquia. Deixar as mulheres e os homens mais de 18 votarem livremente.	Contestação ao regime			Deixarem as pessoas livres. Os preços das habitações.	justiça social
Desigualdade social.	igualdade de direitos			Porem mais leis.	
Se existisse confusões as pessoas iam presas.	justiça social				

Se te pedissem para sugerires uma nova lei aos governantes portugueses para incluírem na Constituição portuguesa atual, qual seria?

A lei que eu pedisse para sugerir era para prenderem todas as pessoas que roubavam e acabar com a fome e melhores hospitais.

la dizer para as mulheres votar.

A lei que eu daria era não venderem armas nem drogas.

Para que se possa votar a partir dos 16 anos.

Ter mais paz e amizade.

Que pudesse votar a partir dos 15 anos.

Que pessoas de outros países que morassem por mais de 5 anos poderem votar.

Eu diria para deixarem as pessoas sem cartão de cidadão português votarem.

Eu mandaria construir uma prisão só que não era para prender as pessoas e sim para ajudar quem morasse na rua e não tinha condições para comprar comida ia morar na prisão com várias

Nada de racismo é muito errado, quem fizer racismo será preso.

A nova lei que diria aos governantes portugueses seria que toda a gente teria internet de graça.

Não haver escola.

A nova lei que eu sugeriria seria talvez não permitir a desigualdade de género nos trabalhos, nas lojas, etc..

Que os assassinos fossem eleitos à morte.

O que eu sugeriria para uma nova lei dos governantes portugueses, que os preços diminuíssem.

Pediria para que não só pessoas de Portugal pudessem votar.

Lei de dar dados móveis de graça aos estudantes; Lei de dar big mac de graça aos estudantes.

Lei da escola no Verão.

A lei que eu daria era se caíssem árvores era para fechar a escola, pois é muito perigoso.

Se eu fosse criar uma nova lei seria ter 3 de escola, que o salário aumentasse e que a comida fosse mais barata.

Que a escola quando tivesse tempestades, a escola fechasse, se não fechar leva multa de 1000!

Internet para todos.

Homens e mulheres a partir dos 20 anos não podem ficar desabrigados.

É obrigatório votar, nem que deixem em branco, já que os nossos antepassados lutaram muito por isso. Aproveitem-se disso!

Sugeriria que criassem mais portos.

Proibir drogas e bares com álcool.

Darem uma casa a todos os sem abrigo, dar internet melhor às escolas e ser só 4 dias de escola.

A lei seira por comida no prato de todos independentemente das condições.

Que dessem multas a quem não apanhasse os dejetos do seu animal.

Internet segura para todos.

Mulher votar e eu daria liberdade, fraternidade e igualdade.

Ter três dias de fim de semana e quatro de dias úteis.

4 dias de escola.

ter apenas 4 dias de escola.

Ter três dias de fim de semana.

Se te pedissem para sugerires uma nova lei aos governantes portugueses para incluírem na Constituição portuguesa atual, qual seria?

penalizar quem não respeite as leis	4	penalização do desrespeito pelas leis	5
acabar com a fome	1	garantia de condições de vida (saúde e alimentação)	7
melhorar os hospitais	1		
direito ao voto	7		
proibição venda de armas	1	proibição de venda de produtos perigosos	4
proibição venda de droga	2		
proibição venda de álcool	1		
Paz e amizade	1	garantia dos direitos democráticos	8
direito à nacionalidade	1	respeito pelas diversidades	5
apoiar sem abrigo	3		
proibir racismo	1		
acesso seguro e gratuito a internet	5		
não haver escola	1		
igualdade de género	3		
julgar assassinos	1		
baixa de preços	1	garantia de condições económicas mínimas	7
salário mais elevado	1	garantia de condições de segurança na escola	2
comida para todos	2		
fechar a escola quando não há condições	2		
semana de 4 dias	6	Redução da semana de trabalho	6
Liberdade e igualdade	1		
	46		

Escreve três palavras que associes ao que a democracia significa para ti.

1.	2.	3.
Poder a voto.	Democracia.	Poder ser livre.
Mandar.	Políticos.	Primeiro Ministro.
Igualdade.	Respeito.	Liberdade.
Descontentamento da população	Raiva.	Tristeza.
Luta.	Conflito.	Democracia.
Tristeza.	Raiva.	Descontente.
Liberdade.	Justo.	Igualdade.
Conflito.	Discussão.	Presidência.
Votos.	Confiança.	Lealdade.
Igualdade.	Oportunidade.	
Justiça.	Injustiça.	Amizade.
Liberdade.	Gratidão.	
Liberdade.	Igualdade.	Paz.
Justiça.	Liberdade.	Votos.
Liberdade.	Justiça.	Igualdade.
Liberdade.	Igualdade.	Justiça.
Machismo.	Desigualdade.	Liberdade.
Desigualdade.	Mulheres não podem votar.	
Lei.	Direito.	Igualdade.
Desigualdade Popular.	Todos direito ao voto.	Emigrantes podem votar.
Igualdade	Fraternidade.	
Votar.	Lei.	Presidente.
Escolhas diferentes.	Governo.	Partidas.
Um país com mais liberdade.	Liberdade de votar	O governo concorda com o povo.
Voto.	Câmara	Lei.
Voto.	Liberdade.	Presidentes.
Desigualdade.	Injustiça.	Falta de direitos.
Deputados.	Governantes.	
Não ter rei.	Ter governante.	E não é só o presidente que governa.
Respeito.	Igualdade.	Liberdade.
Presidente.	Ministro.	Partidos.
Liberdade.	Igualdade.	Justiça.
Voto	Lei.	Justiça.
Respeito.	Liberdade	Privacidade

Escreve três palavras que associes ao que a democracia significa para ti.					
1.		2.		3.	
Poder a voto.	Voto	Democracia.		Poder ser livre.	Liberdade
Mandar.	Governantes	Políticos.		Primeiro Ministro.	Governantes
Igualdade.	Igualdade Oportunidades	Respeito.	Respeito	Liberdade.	Liberdade
Descontentamento da população.	Descontentamento	Raiva.	Descontentamento	Tristeza.	Descontentamento
Luta.	Justiça	Conflito.	Conflito	Democracia.	
Tristeza.	Descontentamento	Raiva.	Descontentamento	Descontente.	Descontentamento
Liberdade.	Liberdade	Justo.	Justiça	Igualdade.	Igualdade Oportunidades
Conflito.	Conflito	Discussão.	Conflito	Presidência.	Governantes
Votos.	Voto	Confiança.	Confiança/Compromisso	Lealdade.	Confiança/Compromisso
Igualdade.	Igualdade Oportunidades	Oportunidade.	Igualdade Oportunidades		
Justiça.	Justiça	Injustiça.	Injustiça	Amizade.	Confiança/Compromisso
Liberdade.	Liberdade	Gratidão.	Confiança/Compromisso		
Liberdade.	Liberdade	Igualdade.	Igualdade Oportunidades	Paz.	Justiça
Justiça.	Justiça	Liberdade.	Liberdade	Votos.	Voto
Liberdade.	Liberdade	Justiça.	Justiça	Igualdade.	Igualdade Oportunidades
Liberdade.	Liberdade	Igualdade.	Igualdade Oportunidades	Justiça.	Justiça
Machismo.	Desigualdade género	Desigualdade.	Desigualdade género	Liberdade.	Liberdade
Desigualdade.	Desigualdade	Mulheres não podem votar.	Desigualdade		
Lei.	Lei	Direito.	Liberdade	Igualdade.	Igualdade Oportunidades
Desigualdade Popular.	Desigualdade	Todos direito ao voto.	Voto	Emigrantes poderem votar.	Voto
Igualdade	Igualdade Oportunidades	Fraternidade.	Respeito		
Votar.	Voto	Lei.	Lei	Presidente.	Governantes
Escolhas diferentes.	Diversidade de escolhas	Governo.	Governantes	Partidas.	Partidos Politicos
Um país com mais liberdade.	Liberdade	Liberdade de votar	Voto	O governo concorda com c	Liberdade
Voto.	Voto	Câmara		Lei.	Lei
Voto.	Voto	Liberdade.	Liberdade	Presidentes.	Governantes
Desigualdade.	Desigualdade	Injustiça.	Injustiça	Falta de direitos.	Desigualdade
Deputados.	Governantes	Governantes.	Governantes		
Não ter rei.	Governantes	Ter governante.	Governantes	E não é só o presidente que	Governantes
Respeito.	Respeito	Igualdade.	Igualdade Oportunidades	Liberdade.	Liberdade
Presidente.	Governantes	Ministro.	Governantes	Partidos.	Partidos Politicos
Liberdade.	Liberdade	Igualdade.	Igualdade Oportunidades	Justiça.	Justiça
Voto.	Voto	Lei.	Lei	Justiça.	Justiça
Respeito.	Respeito	Liberdade	Liberdade	Privacidade	Liberdade