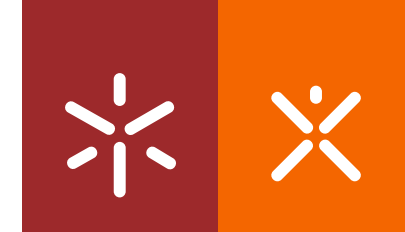


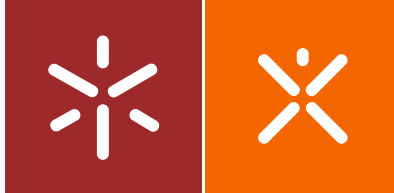


Tânia Isabel Faria Lopes

Trabalho didático com fontes históricas e
geográficas em Estudo do Meio e História
Geografia de Portugal

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Isabel Faria Lopes

Trabalho didático com fontes históricas e
geográficas em Estudo do Meio e História
Geografia de Portugal

Relatório de Estágio
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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Cristiana Martinha Maia Oliveira
da Fonseca Costa

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao meu PAI, que sempre me olhou com os olhos a brilhar. Se um dia tiver filhos, espero que sintam por mim o orgulho que nós sentíamos um pelo outro. O teu sorriso era a tua imagem de marca, largo, autêntico, de orelha a orelha. Que continues com ele aí em cima. Este relatório é todo teu.

À minha MÃE, mulher de uma força inabalável e garra imensa. És o meu exemplo maior. Obrigada por me mostrares, todos os dias, que mesmo nas maiores adversidades, é com amor e bondade que se vence. És o meu porto seguro. A tua presença dá-me coragem.

Ao mano, Rafa, e à minha cunhada, Ju, obrigada por estarem sempre presentes e por me terem dado o sol dos meus dias: o meu sobrinho Rafael.

Às minhas tias, Noémia e Patrícia, que tantas vezes foram o meu pilar. Obrigada por me ampararem quando achei que não conseguiria. São duas mães para mim. Quero-vos para sempre na minha vida.

Aos tios Alexandre e Paulo, e aos primos Bárbara, Cláudia, Francisca, Gabriel, Hélder, Inês, Joana, Ricardo e Tatiana. Obrigada por serem a melhor família que podia ter. São luz no meu caminho.

À minha madrinha, Andreia, que me dá o melhor abraço, que me envia amor todos os dias e que nunca se esquece de mim. Tenho um amor infinito por ti. Obrigada por tanto.

À minha Lula, a minha parceira de estágio, que tive a sorte de ter ao meu lado. Foste uma companheira incansável, com quem partilhei dúvidas, ideias, risos e momentos menos bons. Obrigada por me ouvires, apoiares e por me transmitires a calma que tantas vezes me faltou. Levo-te no coração.

Às minhas estimadas amigas, Catarina, Diana, Marisa, Marta B., Marta F. e Teresa que me seguraram a mão e estão presentes em todos os momentos da minha vida. Já não vivo sem vós.

Às minhas amigas da universidade Ana, Andreia, Catarina, Carina, Flávia, Inês, Margarida, Maria e Mariana, que foram e são muito importantes na minha jornada académica e de vida.

À Joana e à Babi, amigas exemplares. Obrigada por me darem força e ânimo para seguir.

Aos Senhores Professores cooperantes, Ana, António e Conceição, obrigada por me acolherem com carinho e profissionalismo. Fizeram-me sentir uma verdadeira professora.

À Professora Doutora Cristiana, minha orientadora, e à Professora Doutora Íris, coordenadora do mestrado, obrigada por serem profissionais de excelência com uma essência genuinamente humana.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Trabalho didático com fontes históricas e geográficas em Estudo do Meio e História Geografia de Portugal

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada 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 da Universidade do Minho. O trabalho desenvolvido descreve, analisa e reflete sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica implementado em dois contextos distintos: uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção teve como foco o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação, através do trabalho didático com fontes históricas e geográficas, abordadas de forma multimodal e interdisciplinar, nas disciplinas de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal. O projeto foi sustentado numa metodologia de Investigação-Ação, promovendo uma prática reflexiva, ajustada às necessidades dos alunos e ancorada nos documentos curriculares orientadores. Os resultados obtidos evidenciam progressos significativos na capacidade dos alunos para interpretar diferentes tipos de fontes, organizar e relacionar a informação, sintetizar conteúdos e comunicar ideias com clareza. Verificou-se, ainda, um aumento da participação, da autonomia e da reflexão crítica dos alunos e um maior espírito colaborativo no trabalho em grupo. Conclui-se que, recorrendo a fontes diversificadas, ao trabalho sistemático de análise e interpretação, à abordagem interdisciplinar e à utilização de metodologias ativas centradas no aluno, é possível promover o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Palavras-chave: Recolha e Tratamento de Informação; Fontes Históricas e Geográficas; Estudo do Meio; História e Geografia de Portugal; Investigação-Ação.

Didactic Work with Historical and Geographical Sources in Environmental Studies and History and Geography of Portugal

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice course unit of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education at the University of Minho. The work carried out describes, analyses and reflects on the Pedagogical Intervention Project implemented in two different educational settings: a 4th-grade class from the 1st Cycle of Basic Education and a 6th-grade class from the 2nd Cycle of Basic Education. The intervention focused on the development of information collection and processing skills through didactic work with historical and geographical sources, approached in a multimodal and interdisciplinary way within the subjects of Environmental Studies and History and Geography of Portugal. The project was based on an Action Research methodology, promoting a reflective teaching practice, tailored to the students' needs and anchored in curricular guiding documents. The results obtained show significant progress in students' ability to interpret different types of sources, organise and relate information, synthesise content and communicate ideas clearly. Furthermore, there was an increase in students' participation, autonomy and critical reflection, as well as a stronger collaborative spirit in group work. It is concluded that, through the use of diverse sources, systematic analysis and interpretation, interdisciplinary approaches and active, student-centred methodologies, it is possible to foster the development of information collection and processing skills in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

Keywords: Information Collection and Processing; Historical and Geographical Sources; Environmental Studies; History and Geography of Portugal; Action Research.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
SIGLAS E ACRÓNIMOS	xiv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	3
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO	3
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E RESPECTIVO PROJETO EDUCATIVO	4
1.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – 1.º CEB.....	5
1.3.1. O estabelecimento de ensino	5
1.3.2. A turma.....	6
1.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – 2.º CEB.....	7
1.4.1. O estabelecimento de ensino	7
1.4.2. A turma.....	8
1.5. PROBLEMA QUE SUSCITOU A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	9
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
2.1. LEITURA E COMPREENSÃO: BASE PARA O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	11
2.1.1. Leitura como construção ativa de sentido	11
2.1.2. Compreensão da leitura e sucesso académico	12
2.1.3. Dificuldades de compreensão da leitura no contexto português	14
2.2. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO ..	15

2.2.1. Definição e importância no contexto educativo atual.....	15
2.2.2. Dimensões operacionais da competência de recolha e tratamento de informação	17
2.2.3. O trabalho com fontes como estratégia para o desenvolvimento destas competências	17
2.2.4. Interdisciplinaridade como facilitadora do desenvolvimento de competências de tratamento da informação	21
2.2.5. Metodologias ativas e desenvolvimento da metacognição como estratégia promotora da recolha e análise da informação	22
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO	29
3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	29
3.2. QUESTÃO, OBJETIVOS E PLANO DE INTERVENÇÃO	30
3.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	32
3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	33
CAPÍTULO IV: PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS INTERVENÇÕES	35
4.1. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (4.º ANO)	35
4.1.1. Planificação e Implementação da 1.ª Intervenção no 1.º CEB	35
4.1.2. Planificação e Implementação da 2.ª Intervenção no 1.º CEB	38
4.1.3. Planificação e Implementação da 3.ª Intervenção no 1.º CEB	42
4.1.4. Planificação e Implementação da 4.ª Intervenção no 1.º CEB	48
4.2. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (6.º ANO)	52
4.2.1. Planificação e Implementação da 1.ª Intervenção no 2.º CEB	52
4.2.2. Planificação e Implementação da 2.ª Intervenção no 2.º CEB	57
4.2.3. Planificação e Implementação da 3.ª Intervenção no 2.º CEB	62
4.2.4. Planificação e Implementação da 4.ª Intervenção no 2.º CEB	65
4.2.5. Planificação e Implementação da 5.ª Intervenção no 2.º CEB	69
CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74
5.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES NO 1.º CEB	74
5.1.1. Primeira intervenção no 1.º CEB.....	75

5.1.2. Segunda intervenção no 1.º CEB	77
5.1.3. Terceira intervenção no 1.º CEB	79
5.1.4. Quarta intervenção no 1.º CEB	80
5.1.5. Avaliação do Projeto em contexto de 1.º CEB.....	82
5.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES NO 2.º CEB	84
5.2.1. Primeira intervenção no 2.º CEB.....	85
5.2.2. Segunda intervenção no 2.º CEB	87
5.2.3. Terceira intervenção no 2.º CEB	90
5.2.4. Quarta intervenção no 2.º CEB	91
5.2.5. Quinta intervenção no 2.º CEB	93
5.2.6. Avaliação do Projeto em Contexto de 2.º CEB	95
CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
APÊNDICES.....	107
Apêndice 1. Materiais da 1.ª Intervenção no 1.ºCEB: Lista de locais e fotografia aérea.	107
Apêndice 2. Materiais da 1.ª Intervenção no 1.ºCEB: Resumo descritivo.	107
Apêndice 3. Instrumentos de recolha dados 1.ª Intervenção no 1.ºCEB: Grelha de observação. ...	108
Apêndice 4. Produtos finais 1.ª Intervenção 1.ºCEB: Enumeração e identificação locais no mapa.	108
Apêndice 5. Produtos finais da 1.ª Intervenção no 1.ºCEB: Resumos descritivos.	112
Apêndice 6. Materiais da 2.ª Intervenção no 1.ºCEB: Silhuetas do mapa da Península Ibérica.	115
Apêndice 7. Materiais 2.ª Intervenção 1.ºCEB: Peças dos territórios para construir os mapas.	115
Apêndice 8. Materiais 2.ª Intervenção 1.ºCEB: Imagens das figuras, datas e acontecimentos.	115
Apêndice 9. Instrumentos recolha de dados 2.ª Intervenção no 1.ºCEB: Grelha de observação. ...	116
Apêndice 10. Produtos finais da 2.ª Intervenção no 1.ºCEB: Mapa da Reconquista Cristã.....	116
Apêndice 11. Produtos finais 2.ª Intervenção no 1.ºCEB: Texto-resumo em grande grupo.....	119
Apêndice 12. Materiais da 3.ª Intervenção no 1.ºCEB: PowerPoint.	119

Apêndice 13. Materiais da 3. ^a Intervenção no 1.ºCEB: Mapas e Friso.....	122
Apêndice 14. Instrumentos recolha de dados 3. ^a Intervenção no 1.ºCEB: Grelha de observação..	123
Apêndice 15. Produtos finais da 3. ^a Intervenção no 1.ºCEB: Mapa da Expansão Marítima.	123
Apêndice 16. Produtos finais da 3. ^a Intervenção no 1.ºCEB: Mapa Mundi.	126
Apêndice 17. Materiais da 4. ^a Intervenção no 1.ºCEB: PowerPoint.	127
Apêndice 18. Materiais da 4. ^a Intervenção no 1.ºCEB: <i>Quizziz</i>	129
Apêndice 19. Materiais 4. ^a Intervenção 1.ºCEB: Vídeo - elementos da bandeira portuguesa.....	130
Apêndice 20. Materiais da 4. ^a Intervenção no 1.ºCEB: Bandeiras de Portugal e dinastias.	131
Apêndice 21. Instrumentos recolha de dados 4. ^a Intervenção no 1.ºCEB: Grelha de observação..	131
Apêndice 22. Produtos finais da 4. ^a Intervenção no 1.ºCEB: Bandeiras de Portugal – Evolução ...	132
Apêndice 23. Materiais da 1. ^a Intervenção no 2.ºCEB: PowerPoint.	137
Apêndice 24. Materiais da 1. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Friso Cronológico da época.	141
Apêndice 25. Materiais da 1. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Mapa Cor-de-Rosa, Caricatura e Impérios.	142
Apêndice 26. Instrumentos recolha de dados 1. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Grelha de observação..	143
Apêndice 27. Produtos finais da 1. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Mapas e caricatura.	143
Apêndice 28. Materiais da 2. ^a Intervenção no 2.ºCEB: PowerPoint.	149
Apêndice 29. Materiais 2. ^a Intervenção 2.ºCEB: Vídeo - elementos da bandeira portuguesa.....	152
Apêndice 30. Materiais da 2. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Bandeiras de Portugal e dinastias.	152
Apêndice 31. Instrumentos recolha de dados 2. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Grelha de observação..	153
Apêndice 32. Produtos finais da 2. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Bandeiras de Portugal – Evolução. ...	153
Apêndice 33. Materiais da 3. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Fotografia aérea.....	159
Apêndice 34. Instrumentos recolha de dados 3. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Grelha de observação..	160
Apêndice 35. Produtos finais da 3. ^a Intervenção no 2.ºCEB: <i>Peddy-paper</i>	161
Apêndice 36. Materiais da 4. ^a Intervenção no 2.ºCEB: PowerPoint.	164
Apêndice 37. Materiais 4. ^a Intervenção 2.ºCEB: Tabela e Gráfico “Criação de Escolas Primárias”	166
Apêndice 38. Materiais da 4. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Tabela “Taxas de Alfabetização”	167

Apêndice 39. Materiais da 4. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Silhuetas de Portugal Continental.....	167
Apêndice 40. Instrumentos recolha de dados 4. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Grelha de observação..	168
Apêndice 41. Produtos finais 4. ^a Intervenção 2.ºCEB: Gráfico “Criação de Escolas Primárias”	168
Apêndice 42. Produtos finais da 4. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Silhuetas “Taxa de Alfabetização” ...	172
Apêndice 43. Materiais da 5. ^a Intervenção no 2.ºCEB: PowerPoint.	175
Apêndice 44. Materiais da 5. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Propaganda.	176
Apêndice 45. Materiais da 5. ^a Intervenção no 2.ºCEB: <i>Quizziz</i>	177
Apêndice 46. Instrumentos recolha de dados 5. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Grelha de observação..	178
Apêndice 47. Produtos finais da 5. ^a Intervenção no 2.ºCEB: Propaganda Doc.1 e Doc.2.	178

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Planificação da 1.ª intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	35
Tabela 2. Planificação da 2.ª intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
Tabela 3. Planificação da 3.ª intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	42
Tabela 4. Planificação da 4.ª intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	48
Tabela 5. Planificação da 1.ª intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
Tabela 6. Planificação da 2.ª intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	57
Tabela 7. Planificação da 3.ª intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	62
Tabela 8. Planificação da 4.ª intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	65
Tabela 9. Planificação da 5.ª intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Execução da 1. ^a intervenção no 1.º CEB.	38
Figura 2. Execução da 2. ^a intervenção no 1.º CEB.	42
Figura 3. Execução da 3.º Intervenção do 1.º CEB.	48
Figura 4. Execução da 4. ^a Intervenção no 1.º CEB.	52
Figura 5. Execução da 1. ^a Intervenção no 2.º CEB.	57
Figura 6. Execução da 2. ^a Intervenção no 2.º CEB.	62
Figura 7. Execução da 3. ^a Intervenção no 2.º CEB.	65
Figura 8. Execução da 4. ^a Intervenção no 2.º CEB.	69
Figura 9. Execução da 5. ^a Intervenção no 2.º CEB.	73

SIGLAS E ACRÓNIMOS

ABAE – Associação Bandeira Azul da Europa

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

EM – Estudo do Meio

HGP – História e Geografia de Portugal

I-A – Investigação-Ação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada [PES], inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este documento tem como objetivo apresentar, analisar e refletir sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica [PIP] desenvolvido em dois contextos educativos: uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico [CEB], durante o ano letivo de 2024/2025.

A prática pedagógica teve como foco central o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação, através do trabalho didático com diferentes fontes, em Estudo do Meio [EM] no 1.º CEB e em História e Geografia de Portugal [HGP] no 2.º CEB. O projeto procurou, assim, contribuir para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da capacidade de interpretação e, em alguns casos, de síntese escrita por parte dos alunos.

Tendo como base uma metodologia de Investigação-Ação, a intervenção pedagógica foi planeada e implementada com base na reflexão sistemática sobre a prática, permitindo uma permanente adaptação das estratégias às necessidades dos alunos e um processo de autorreflexão sobre o meu crescimento profissional. Esta abordagem potenciou a ligação entre a teoria e a prática, promovendo o conhecimento profissional docente e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A escolha do tema partiu da observação de dificuldades recorrentes por parte dos alunos na leitura, análise e interpretação de diferentes fontes de informação, verificadas logo nas primeiras semanas de observação participante no 1.º CEB e, posteriormente, no 2.º CEB. Esta constatação evidenciou a importância de criar situações de aprendizagem intencionalmente orientadas para a aquisição dessas competências através de metodologias ativas, diversificadas e interdisciplinares.

Este relatório encontra-se estruturado em seis capítulos, aos quais se seguem as referências bibliográficas consultadas e os apêndices que complementam e ilustram os conteúdos tratados ao longo do documento.

O Capítulo I apresenta a caracterização dos contextos de intervenção e investigação nos quais se desenvolveu o PIP. Assim, descrevem-se os dois contextos educativos, evidenciando as especificidades institucionais, organizacionais, sociais e pedagógicas de cada turma, assim como as condições materiais e humanas envolvidas. Este capítulo contempla ainda a identificação da problemática que esteve na

origem do projeto, fundamentada nas observações iniciais, nos documentos orientadores da prática e nos desafios encontrados no decurso da PES.

O Capítulo II constitui o enquadramento teórico do projeto, no qual se abordam os conceitos-chave que sustentam a intervenção pedagógica realizada. São analisados os contributos da literatura científica no que diz respeito à leitura e compreensão e ao desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação, especificando a importância do trabalho com fontes históricas e geográficas nos 1.º e 2.º CEB. Para além disso, explora-se o papel das metodologias ativas, da metacognição e da interdisciplinaridade na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de síntese dos alunos.

O Capítulo III é dedicado à metodologia de investigação e de intervenção, sendo apresentado o paradigma da Investigação-Ação que orientou todo o percurso realizado. Descrevem-se os objetivos e a questão da investigação, o plano de intervenção pedagógica, os procedimentos e instrumentos de recolha e os procedimentos de análise de dados utilizados nos dois contextos. Este capítulo evidencia o compromisso com uma prática reflexiva e sustentada, que procura responder às necessidades dos alunos através de uma constante adaptação metodológica e pedagógica.

O Capítulo IV contempla a planificação, descrição e implementação do PIP, em ambos os contextos educativos. São detalhadas as atividades desenvolvidas com os alunos do 4.º e do 6.º ano, incluindo os objetivos, os recursos utilizados, as estratégias didáticas adotadas e as articulações interdisciplinares promovidas. Este capítulo evidencia também as opções metodológicas tomadas e os ajustes feitos em função das respostas dos alunos e das reflexões decorrentes da prática.

O Capítulo V corresponde à análise e discussão dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógica. Nesta secção, são interpretados os resultados observados em cada uma das turmas, à luz dos objetivos definidos e do referencial teórico anteriormente explorado. A análise centra-se no impacto das atividades desenvolvidas no desenvolvimento das competências de recolha e tratamento de informação, bem como nas evidências de progressos ao nível da interpretação de fontes, da autonomia e da capacidade de reflexão dos alunos.

Por fim, o Capítulo VI apresenta as conclusões finais do relatório, refletindo sobre os principais contributos do projeto para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para o crescimento profissional da estagiária. São discutidas as potencialidades e limitações do trabalho desenvolvido e apontadas algumas recomendações para futuras intervenções nesta área.

CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo enquadra o contexto no qual se desenvolveu a PES, descrevendo as características do meio envolvente das escolas, do agrupamento e respetivo Projeto Educativo, das instituições e das turmas onde decorreu a intervenção. Apresenta ainda a problemática educativa que esteve na origem do projeto. O objetivo é contextualizar a realidade educativa observada, destacando os fatores que justificaram a necessidade de promover o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

A PES foi desenvolvida no concelho de Guimarães, situado no distrito de Braga e inserido na sub-região do Vale do Ave (NUT III). Com cerca de 160.000 habitantes distribuídos por 69 freguesias, é um concelho densamente povoado e caracterizado por uma população jovem (Enquadramento Geográfico - Município de Guimarães, 2024, p. 2).

A economia local é fortemente industrializada, com predominância do setor secundário, seguido pelo terciário. A mão de obra é maioritariamente jovem e feminina, embora com níveis de qualificação tendencialmente baixos (Enquadramento Geográfico - Município de Guimarães, 2024, p. 3).

Do ponto de vista cultural, Guimarães distingue-se pelo investimento em equipamentos e projetos culturais, como o Centro Cultural Vila Flor, a Casa da Memória e o Centro Internacional das Artes José de Guimarães, contribuindo para a construção de uma identidade local fortemente ligada à cultura e à cidadania (Cultura de Guimarães - Município de Guimarães, 2024, p. 4). Além disso, a cidade dispõe de uma rede de transportes eficaz, que inclui autocarros, comboios e ciclovias, facilitando a mobilidade dos alunos e da comunidade escolar (Mobilidade e Transportes - Município de Guimarães, 2024, p. 2).

No que se refere à educação, o município aposta no projeto “Guimarães Cidade de Educação”, que procura envolver toda a comunidade na promoção de uma aprendizagem ativa, sustentável e crítica. A valorização do ensino formal e não formal, aliada ao reconhecimento de Guimarães como cidade verde e promotora do conhecimento, reflete um compromisso com a formação integral dos cidadãos (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p. 12). Contudo, a maioria da população tem apenas o ensino básico como grau académico mais elevado, e verifica-se que as mulheres são mais representadas tanto entre aqueles sem escolaridade como entre os que concluíram o ensino superior (Educação-Município – Censos, 2024, p. 5).

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E RESPECTIVO PROJETO EDUCATIVO

O Agrupamento de Escolas no qual estão inseridas as instituições de ensino onde foi implementado o meu PIP é composto por quatro escolas que abrangem o ensino Pré-Escolar, o 1.º, o 2.º e 3.º Ciclos e o Ensino Secundário. Este agrupamento integra uma comunidade educativa composta por alunos, professores e pessoal não docente, que colaboram na gestão e desenvolvimento da ação pedagógica (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p. 7). Paralelamente, beneficia da interação com diversas associações e estruturas de apoio, como a Associação de Estudantes, as Associações de Encarregados de Educação, o Centro Qualifica e o Centro de Formação, além de parcerias com instituições como a Câmara Municipal de Guimarães, o Hospital Senhora da Oliveira e a Universidade do Minho (pp. 9–10).

Segundo o documento orientador do agrupamento, cuja versão em vigor — aprovada em Conselho Geral a 14 de março de 2022 — me foi facultada pela diretora do agrupamento no corrente ano letivo, a missão centra-se no sucesso educativo dos alunos, promovendo um ensino de qualidade que os prepare para a vida ativa e cívica (p. 20). Esta missão concretiza-se por via de princípios como a valorização da inovação pedagógica e a aplicação de metodologias e tecnologias que potenciem aprendizagens significativas (p. 16), assim como o desenvolvimento de práticas inclusivas, adaptadas às diversas necessidades dos alunos (p. 15). A organização assume ainda o compromisso com a equidade, garantindo condições para a igualdade de oportunidades e de resultados, e reforça a autonomia profissional dos seus docentes ao nível pedagógico e científico (p. 21).

Além disso, promove uma cultura escolar centrada na formação integral dos alunos, incentivando hábitos de vida saudáveis, solidários e responsáveis, e estimulando a participação cívica e o respeito pela diversidade num espírito democrático (pp. 13, 17). A relação entre escola e comunidade é igualmente valorizada, sendo encorajada uma perspetiva de aprendizagem contínua ao longo da vida, com particular expressão através das dinâmicas do Centro Qualifica (p. 25).

De acordo com o Projeto Educativo [PE], os objetivos formativos encontram-se alinhados com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]. Estruturam-se em dois grandes eixos: Educação para o Conhecimento e Educação para a Cidadania. No primeiro, destaca-se a melhoria da qualidade das aprendizagens e a utilização de práticas de avaliação coerentes e formativas (pp. 17–18); no segundo, sublinha-se a promoção de um ambiente escolar baseado na liberdade, no respeito mútuo e na valorização da dignidade humana, com vista ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos (p. 19).

Relativamente à oferta educativa, o agrupamento disponibiliza respostas desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, com cursos Científico-Humanísticos (quatro), Profissionais (cinco), programas de Educação de Adultos (quatro), e ensino articulado nas áreas de música, teatro e dança (pp. 24–25). No contexto do 1.º e 2.º CEB, onde se insere o presente projeto, a organização valoriza o 1.º CEB como base estruturante da formação integral dos cidadãos, e o 2.º CEB como etapa de aprofundamento dos saberes e transição para níveis de maior complexidade (p. 24).

Quanto à dimensão quantitativa, o agrupamento conta com um total de 2429 alunos: 75 no Pré-Escolar, 304 no 1.º CEB, 486 no 2.º e 3.º CEB, e 1426 no Ensino Secundário. A equipa pedagógica é composta por 212 professores, dos quais 96 assumem funções de direção de turma, 8 são diretores de curso e 12 desempenham o papel de professores cooperantes. Complementarmente, integram o corpo funcional 72 assistentes operacionais, cuja ação é indispensável ao normal funcionamento do quotidiano escolar (dados constantes no PE de 2022). A nível organizacional, destaca-se o compromisso com a melhoria contínua, operacionalizado através da adoção do modelo CAF (Common Assessment Framework), um instrumento de autoavaliação que permite identificar áreas de desenvolvimento e promover uma cultura de qualidade e de participação ativa da comunidade educativa (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, pp. 22–23).

1.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – 1.º CEB

1.3.1. O estabelecimento de ensino

Segundo a professora titular da turma onde se realizou o estágio, a escola dispõe de uma estrutura que serve tanto o ensino Pré-Escolar como o 1.º CEB. No Pré-Escolar, existem três turmas, enquanto no 1.º CEB há dez turmas, distribuídas da seguinte forma: três turmas no 1.º ano, três no 2.º ano, duas no 3.º ano e duas no 4.º ano.

Para acomodar os alunos, a escola conta com quinze salas de aula, partilhadas pelos diferentes níveis de ensino. Para além das salas, o espaço escolar integra uma cantina, uma cozinha, uma biblioteca, um salão polivalente e um campo polidesportivo exterior. O horário letivo decorre das 9h às 12h30 e das 14h às 16h, sendo que as Atividades de Enriquecimento Curricular [AEC] ocorrem das 16h30 às 17h30 (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022).

A área de recreio apresenta um amplo espaço ao ar livre e uma zona coberta de menores dimensões. Os alunos têm acesso a um campo de futebol com relva sintética e a vários equipamentos de recreio, como baloiços e escorregas. A escola possui ainda uma horta e uma pequena estufa, promovendo

o contacto com a natureza e incentivando o desenvolvimento de competências práticas ligadas à sustentabilidade e à agricultura. Neste âmbito, importa referir que o estabelecimento integra o projeto Eco-Escolas desde 1996, tendo sido galardoado ininterruptamente de 2017 até à data, o que evidencia o compromisso contínuo com a educação ambiental e com a formação de cidadãos ecologicamente conscientes. Estes elementos demonstram o empenho do estabelecimento de ensino em proporcionar um ambiente educativo que valoriza tanto o ensino formal em sala de aula como o desenvolvimento integral dos alunos, através de atividades recreativas e do contacto com a natureza.

1.3.2. A turma

A turma do 4.º ano onde realizei o estágio no 1.º CEB era composta por 24 alunos, com uma divisão equilibrada de 11 meninas e 13 meninos, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Estes alunos tiveram a mesma professora desde o 1.º ano. Em termos de naturalidade, a turma era culturalmente diversa, incluindo um aluno natural do Brasil, um aluno natural da Turquia, uma aluna natural do Reino Unido, uma aluna natural de Moçambique e vinte alunos naturais de Portugal. Todos falavam português fluentemente.

A turma apresentava, de forma geral, um desempenho positivo, com um bom nível de aproveitamento e interesse pelas diferentes áreas do saber. Os alunos participavam ativamente nas atividades letivas, demonstrando curiosidade, motivação e empenho nas tarefas propostas. No entanto, observavam-se diferentes necessidades educativas, o que justificava a adoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018. Dois alunos beneficiavam de apoio educativo no âmbito das medidas universais, devido a dificuldades persistentes nas disciplinas de Português e Matemática. Paralelamente, outros dois alunos encontravam-se abrangidos por medidas seletivas: um no domínio da gestão do comportamento e outro em virtude de dificuldades de natureza emocional. Importa ainda referir que, até ao momento, não se registaram retenções escolares na turma.

A sala de aula, embora de dimensão reduzida, apresentava-se funcional e acolhedora. Três amplas janelas proporcionavam uma entrada generosa de luz natural, complementada por uma iluminação artificial eficaz. O espaço era equipado com mesas e cadeiras em bom estado de conservação, três quadros de giz, um quadro de marcadores, um projetor, um computador, dois armários destinados ao armazenamento de material e arquivos, assim como quatro quadros de cortiça utilizados para afixação de trabalhos e informação. Contudo, a ausência de um quadro interativo limitava o acesso a determinados recursos tecnológicos. O sistema de aquecimento, através de radiadores, assegurava o conforto térmico nos meses mais frios.

A disposição das secretárias em forma de “U” era uma característica significativa da organização do espaço. Segundo a professora titular, esta configuração reflete o seu estilo de ensino, uma vez que lhe permite visualizar todos os alunos em simultâneo, captar melhor a sua atenção e deslocar-se facilmente até cada um deles. Arends (2008, p. 296) defende que a disposição em U favorece o diálogo e a discussão entre os alunos, na medida em que permite que se vejam uns aos outros, promovendo a partilha de ideias, a exposição de raciocínios e a oportunidade para o professor intervir e corrigir eventuais erros conceptuais. Complementarmente, Teixeira e Reis (2012, p. 175) referem que esta organização do espaço proporciona maior liberdade de movimento ao docente, melhor acesso ao quadro e uma aproximação pedagógica mais eficaz aos alunos, estabelecendo uma distância emocional adequada, o que contribui para um clima de sala positivo e respeitador.

Por fim, é importante referir que a turma estava integrada em projetos extracurriculares promovidos pelo agrupamento como, por exemplo, o projeto “Dez minutos a ler”, que visava fomentar o gosto pela leitura através da prática diária, contribuindo para a consolidação de hábitos leitores e para o desenvolvimento da competência leitora.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO – 2.º CEB

1.4.1. O estabelecimento de ensino

O estabelecimento de ensino onde foi desenvolvida a presente investigação, no âmbito do 2.º CEB, integra igualmente o 3.º CEB, acolhendo alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. A escola está instalada num edifício de planta simétrica, com dois pisos, sendo composta por 20 salas de aula, laboratórios, biblioteca, cantina, pavilhão gimnodesportivo e campo de jogos exterior. Além disso, dispõe de uma ampla área exterior equipada com mesas, cadeiras e alguns jardins, proporcionando um espaço agradável para momentos de convívio, estudo ao ar livre ou realização de atividades pedagógicas em contexto não formal (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p. 7).

No domínio da Educação Ambiental, a escola participa, desde o ano letivo de 1996/1997, no programa Eco-Escolas, promovido pela Associação Bandeira Azul da Europa [ABAE]. Esta participação tem sido regular e consistente, sendo a escola galardoada anualmente, incluindo no ano letivo de 2023/2024. Esta continuidade evidencia o compromisso da instituição com a construção de uma consciência ecológica e cívica entre os alunos. Esta abordagem está em consonância com os princípios orientadores do Projeto Educativo, que reconhece o planeta Terra como “casa comum”, defendendo uma ecologia integral e uma ação educativa sustentada na urgência ambiental global (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p. 13).

Ainda no plano dos projetos estruturantes, a escola desenvolve ações no âmbito da Promoção e Educação para a Saúde, dirigidas à promoção do bem-estar físico, social e emocional dos alunos. Entre as medidas destacam-se a prática de atividade física adaptada e o desenvolvimento de iniciativas de apoio à família. Estas práticas articulam-se com os objetivos definidos no Projeto Educativo, nomeadamente no domínio da Educação para a Cidadania, onde se sublinha a importância da saúde física e mental, da construção da autonomia e do desenvolvimento de valores como a fraternidade e a responsabilidade social (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p. 19).

1.4.2. A turma

A turma onde apliquei o PIP era do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, sendo constituída por 24 alunos, dos quais 16 eram do género masculino e 8 do género feminino. Tratava-se de um grupo claramente heterogéneo, tanto ao nível do comportamento como da composição sociocultural, integrando oito alunos naturais de países estrangeiros: cinco alunos naturais do Brasil, dois alunos naturais de Moçambique e um aluno natural da Turquia. Todos os alunos revelavam domínio fluente da língua portuguesa, o que permitiu um acompanhamento eficaz das atividades letivas e do PIP. De salientar que nenhum dos alunos possuía registo de retenções escolares.

As aulas decorreram, maioritariamente, na mesma sala, que estava equipada com 16 secretárias, um pequeno armário, quatro janelas, um placard de cortiça onde eram expostos os trabalhos realizados pelos alunos, um projetor, um quadro de projetar, um quadro de marcador e um aquecedor. Tratava-se de um espaço funcional, embora limitado em termos de iluminação, o que exigia, por vezes, maior recurso à luz artificial.

Do ponto de vista comportamental, a turma apresentava desafios significativos. O grupo era, em geral, agitado e rebelde, com comportamentos frequentemente desajustados às normas de convivência em sala de aula. No início do estágio, era comum observar a emissão de sons perturbadores, interrupções constantes nas intervenções do professor e desrespeito pelas regras estabelecidas. Esta situação exigiu um trabalho continuado de gestão comportamental ao longo do estágio pedagógico, promovendo a criação de rotinas, o reforço positivo e a implementação de estratégias de autorregulação. Apesar do comportamento desafiante, a turma destacava-se pela pontualidade e demonstrava, de modo geral, um bom nível de aproveitamento, revelado pelas classificações obtidas nas avaliações escritas.

Importa ainda referir que dois alunos da turma beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018. Estes alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem específicas, sendo apoiados por medidas universais e seletivas, que

incluíam adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico regular e participação em atividades de reforço educativo em contexto de clubes disciplinares. A intervenção docente caracterizava-se por estratégias diferentes, como o acompanhamento individual, antecipação e reforço de conteúdos, simplificação de tarefas, utilização de instrumentos diversificados de avaliação, e colaboração estreita com a docente de Educação Especial. Estas medidas visavam promover a equidade, o sucesso académico e a inclusão efetiva destes alunos no grupo-turma para assegurar a participação plena dos mesmos nas atividades escolares.

1.5. PROBLEMA QUE SUSCITOU A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A proposta de intervenção pedagógica delineada neste projeto emergiu da constatação de dificuldades persistentes nos domínios da leitura, análise, interpretação, compreensão e tratamento de informação por parte dos alunos. Estas lacunas tornaram-se evidentes tanto no contexto da observação participante no 1.º e 2.º CEB, como ao longo da experiência profissional que tenho vindo a desenvolver, nos últimos quatro anos, enquanto explicadora e auxiliar de apoio ao estudo com crianças e jovens entre os 6 e os 15 anos.

Nos diferentes contextos educativos com que contactei, observei uma tendência recorrente, os alunos revelam dificuldades significativas na leitura, interpretação e compreensão de textos, enunciados de exercícios e outras fontes de informação, o que se reflete negativamente na sua autonomia e no desempenho académico no geral. Esta limitação estende-se à capacidade de sintetizar ideias, organizar o pensamento e produzir respostas escritas coerentes e fundamentadas.

Estas observações são corroboradas pelos dados do Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos [PISA]. O relatório PISA, desenvolvido pela Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], é uma avaliação internacional realizada a cada três anos, que analisa o desempenho de alunos de 15 anos nas áreas da Leitura, Matemática e Ciências. Mais do que testar conhecimentos, o PISA avalia a capacidade dos alunos para aplicar o que aprenderam a situações do quotidiano, promovendo o pensamento crítico, a resolução de problemas e a interpretação de diferentes tipos de informação. Participam neste estudo dezenas de países, incluindo Portugal, com amostras representativas de estudantes. Os resultados não servem apenas para comparar sistemas educativos, mas também para apoiar a criação de políticas educativas mais eficazes, equitativas e alinhadas com os desafios do século XXI. O PISA tornou-se, assim, uma referência no debate internacional sobre a qualidade e a equidade na educação (OECD, n.d).

Os dados do último Relatório nacional PISA, ano de 2022, evidenciaram uma quebra no desempenho dos estudantes portugueses na literacia de leitura entre 2018 e 2022. Apenas 4,7% dos alunos avaliados demonstraram competências ao nível mais elevado de proficiência, nível 6, sendo capazes de interpretar textos extensos, lidar com conceitos abstratos e distinguir factos de opiniões. Em contrapartida, 76,9% ficaram confinados ao nível 2, que apenas garante uma compreensão básica (Instituto de Avaliação Educativa, 2023).

Uma situação observada durante o estágio no 1.º CEB exemplifica de forma clara este tipo de dificuldade. Numa das primeiras aulas de Português, a turma do 4.º ano realizou uma ficha de interpretação de texto que incluía a frase: *“A menina estacionou o carro à frente do jardim.”*. Uma das questões pedia aos alunos que identificassem quem tinha conduzido o carro. Dos 24 alunos presentes, nenhum conseguiu responder corretamente. Embora tivessem compreendido literalmente a frase, ou seja, reconheceram a ação e o local onde o carro foi estacionado, demonstraram dificuldade em inferir a informação implícita, que a menina conduziu o carro até aquele local. Esta situação revela uma falha combinada ao nível da compreensão literal e, sobretudo, da compreensão inferencial, essencial para uma leitura crítica e aprofundada dos textos, conceitos que aprofundarei no enquadramento teórico do presente relatório.

Após essa constatação inicial no 1.º CEB, as minhas observações no contexto do 2.º CEB revelaram padrões semelhantes de dificuldade. Também nessa fase os alunos apresentaram obstáculos significativos na compreensão de enunciados, na interpretação de textos e na análise de documentos diversos, nomeadamente nas disciplinas de Português e HGP. Estas dificuldades demonstram não só a continuidade do problema ao longo do percurso escolar, mas também a necessidade de uma intervenção pedagógica sustentada, que atue preventivamente desde o início do processo educativo, evitando o seu agravamento em ciclos posteriores.

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo apresenta o enquadramento teórico que sustenta o PIP, centrado no desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação através do trabalho com fontes diversas. A revisão da literatura inicia-se com a leitura e a compreensão como fundamentos essenciais para o tratamento da informação. São exploradas as várias dimensões da compreensão da leitura e as dificuldades sentidas pelos alunos no contexto português. De seguida, aprofunda-se o conceito de competência de recolha e tratamento de informação no contexto educativo atual e as suas dimensões operacionais. Aborda-se o trabalho com fontes como estratégia didática para desenvolver essas competências. Por fim, explora-se a relevância da interdisciplinaridade, das metodologias ativas e do desenvolvimento da metacognição, valorizando o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

2.1. LEITURA E COMPREENSÃO: BASE PARA O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Tal como explicado no último tópico do capítulo anterior, no problema que suscitou a intervenção pedagógica, é incontestável a dificuldade sentida pelos alunos na leitura, interpretação, compreensão e tratamento informação em textos, enunciados e outros documentos. Posto isto, é impossível não atentar e observar a leitura e compreensão como competências que se estendem a todos os domínios, que compõem o currículo do aluno. Tal como sublinha Sousa (2017), ler exige o envolvimento de várias estratégias que ambicionam a melhor compreensão dos textos. Assim, em contexto educativo, a leitura é indispensável para a aquisição de saberes nas mais diversas áreas disciplinares. Com base neste pressuposto, muitos alunos deparam-se com dificuldades, não recorrentes à ausência de capacidades cognitivas, mas sim devido à aplicação de estratégias inadequadas, ou escassas, de leitura (Araújo, 2005; Fang & Schleppegrell, 2010; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2002).

Desta forma, no campo do EM, em contexto de 1.º CEB, e em HGP, no contexto de 2.º CEB, a interpretação e compreensão são competências com impacto no aproveitamento e na construção do conhecimento, e é neste caminho que pretendo conduzir a minha investigação.

2.1.1. Leitura como construção ativa de sentido

Em jeito de introdução, importa esclarecer o conceito de leitura, assim, a leitura caracteriza-se como sendo uma atividade cognitiva, complexa, que galga o simples descodificar de palavras, como explicita o Instituto de Avaliação Educativa (2023), a leitura:

É vista como um conjunto de conhecimentos, competências e estratégias em expansão que os indivíduos desenvolvem ao longo da vida em vários contextos, através da interação com os seus pares e com a comunidade em geral. Ou seja, a leitura deve ser considerada em todas as formas de interação dos cidadãos com textos (tanto impressos como em suporte digital) e o seu papel na aprendizagem ao longo da vida (p. 32).

Neste sentido, Viana e Ribeiro (2020) explicam que “a compreensão da leitura pode ser conceptualizada como a extração e construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor” (p. 1). Deste modo, é válido afirmar que ler é um processo ativo, um processo estratégico, um exercício que recorre a um diversificado conjunto de recursos mentais. Na mesma linha de pensamento, Giasson (1993), esclarece que a compreensão aprofundada de um texto depende da ativação de diversas capacidades mentais. No mesmo sentido, Viana e Ribeiro (2020) também atentam para a perspetiva de que a compreensão da leitura integra vários níveis. Estes níveis estabelecem ligações dinâmicas no decorrer do ato de ler. Estes podem distribuir-se por: leitura literal, inferencial, reorganização da informação e leitura crítica. De forma sucinta, a leitura literal diz respeito à apreensão da informação, apresentada no texto de forma explícita. A leitura inferencial implica que o leitor construa inferências, tendo por base pistas textuais e os seus conhecimentos prévios. A reorganização da informação reflete-se quando o leitor detém a capacidade de sintetizar, reestruturar ou reorganizar o conteúdo do texto que lhe é apresentado. Por fim, a leitura crítica relaciona-se com a capacidade de avaliação e reflexão sobre o conteúdo lido. Desta forma, o leitor é capaz de produzir juízos de valor, identificar ou criar perspetivas, bem como capacidade de relacionar o texto com saberes e contextos diversos (Viana & Ribeiro, 2020, p. 1).

Tendo em conta cada um destes níveis, compreende-se a afirmação inicial deste separador, de que a leitura é uma atividade cognitiva complexa. Ou seja, compreender um texto é sinónimo de ativação diferentes tipos de operações cognitivas e metacognitivas, que se alargam desde a simples retenção de informação básica até à análise crítica. Posto isto, e compreendendo então a ampla dimensão do que é a compreensão de textos, é extremamente benéfica a utilização de estratégias específicas em sala de aula que facilitem a aquisição de um nível superior de interpretação.

2.1.2. Compreensão da leitura e sucesso académico

A leitura deve ser encarada como um objetivo educativo primordial, na mesma medida em que deve ser perspetivada como um meio privilegiado no acesso ao conhecimento. Tal como destacam Viana

e Ribeiro (2020), “a compreensão da leitura é, em simultâneo, um objetivo de aprendizagem e um meio de aceder ao conhecimento. Assim sendo, tem um forte impacto não só no sucesso escolar, mas também noutras esferas da vida dos sujeitos” (p. 1). Assim, compreender o que se está a ler é um fator determinante para o sucesso da aprendizagem. Embora a disciplina de Português trabalhe no sentido da compreensão, interpretação e análise de textos, estas competências revelam-se transversais, com aplicabilidade em todas as disciplinas do currículo. Ou seja, nas demais áreas do saber é necessário organizar informação, analisar e interpretar dados, desenvolver o pensamento crítico e a tomada de decisões, bem como comunicar resultados e ideias. Outro exemplo de autor que corrobora esta ideia é Pires (2022, p.18), sublinhando que é indispensável para qualquer leitor deter uma boa compreensão do que está a ler, para não só captar a informação explícita no texto, mas também a informação implícita. Ainda, o autor reforça que esta competência não se cinge à disciplina de Português, sendo transversal a várias áreas do conhecimento.

Assim, é possível afirmar que a compreensão da leitura constitui uma competência essencial na formação global do aluno, com protagonismo no desenvolvimento de capacidades como a autonomia e a capacidade de resolução de problemas.

Numa outra dimensão, importa reconhecer que a leitura e interpretação são competências que se prolongam para além do contexto escolar, constituindo aspetos fundamentais para as várias aprendizagens ao longo da vida. Assim, ensinar a leitura e interpretação não se trata apenas de ensinar aptidões escolares, trata-se de uma construção de um ser autónomo. A Direção-Geral da Educação [DGE] (2011) sublinha que o ensino explícito de estratégias de leitura assume-se um contributo para a formação de leitores autónomos, ou seja, capazes de mobilizar essas competências para outros contextos. Diversos estudos levados a cabo em Portugal, demonstram que a interpretação assertiva de enunciados é uma condição prévia determinante para o sucesso na resolução de tarefas. Na ausência de uma leitura eficaz, o aluno tende a fracassar nas fases seguintes da tarefa, não devido à ausência de raciocínio lógico, mas porque não compreende de forma adequada o problema (Sim-Sim, 2008).

Atentando ao cenário da sociedade atual, marcada por acesso à informação facilitados e diversificados, exige-se que os alunos desenvolvam a capacidade de ler criticamente, “a facilidade de acesso à informação exige ‘leitores críticos’. Para tal, é imprescindível que o leitor seja um ‘bom compreendedor’” (Viana & Ribeiro, 2020, p. 1). Ou seja, “ensinar a compreender é ensinar a pensar” (Viana & Ribeiro, 2020, p. 2), reforçando que o papel do professor deve ser encarados como um facilitador da aprendizagem e promotor da autonomia.

2.1.3. Dificuldades de compreensão da leitura no contexto português

Atentando ao contexto português, no que à compreensão da leitura diz respeito, é interessante debruçarmo-nos sobre o estudo PISA, já abordado de forma sucinta no tópico sobre o problema que suscitou a intervenção pedagógica.

As conclusões do relatório nacional PISA de 2022, demonstram que “os resultados médios nacionais de 2022 foram inferiores aos de 2018 a matemática e a leitura” (p. V). O mesmo estudo esclarece que:

Os alunos portugueses obtiveram, em média, 477 pontos, o que representa uma descida significativa de 15 pontos face ao ciclo de 2018, de 13 pontos relativamente ao ciclo de 2009 e um aumento de seis pontos não significativos comparativamente a 2000, primeiro ciclo do PISA no qual leitura foi domínio principal. No que respeita a média da OCDE, os resultados médios têm tido uma tendência decrescente nos últimos ciclos (Instituto de Avaliação Educativa, 2023, p.56).

Este estudo atribui classificações numa escala de 1 a 6. Relativamente ao último ano que se realizou este estudo, o Relatório nacional PISA 2022, anunciou que:

Em Portugal, 76,9% dos alunos alcançaram pelo menos o nível 2 de proficiência na leitura, percentagem superior à média da OCDE (73,7%). No mínimo, estes alunos são capazes de identificar a ideia principal num texto de extensão moderada, encontrar informação com base em critérios explícitos, embora por vezes complexos, e refletir sobre a finalidade e a forma dos textos quando explicitamente solicitados a fazê-lo (p. VIII).

Posto isto, atentando aos resultados do estudo e aquilo que eles traduzem, compreende-se que esta classificação é sinónimo de que muitos alunos não vão além de tarefas simples e explícitas, no âmbito da compreensão de textos. Em consequência, geram uma deficitária compreensão dos assuntos, o que compromete aprendizagens mais complexas.

No entanto, “4,7% dos alunos, alcançaram os níveis 5 e 6 de proficiência, mas ainda abaixo dos níveis médios da OCDE” (p. VIII). Ou seja, esta classificação, segundo o Instituto de Avaliação Educativa (2023), explicita que:

Estes alunos são capazes de, no mínimo, compreender textos extensos, que requerem uma leitura demorada, inferindo que informação é relevante apesar de a informação de interesse poder passar despercebida, lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e estabelecer distinções entre factos e opiniões, com base em pistas implícitas relativas ao conteúdo ou à fonte de informação.

Desenvolvem ainda raciocínios de causa-efeito ou de outra natureza que assentam numa compreensão aprofundada de excertos longos de texto (p. 69).

Assim sendo, a percentagem de alunos capaz de construir uma interpretação complexa dos textos é muito baixa em Portugal.

Face às evidências trazidas por este estudo, compreende-se que as dificuldades no campo da compreensão da leitura não surgem exclusivamente no final do percurso da escolaridade obrigatória, são na verdade uma consequência de lacunas que se geram e acumulam ao longo de toda a experiência escolar. Neste sentido, compreende-se a urgência na atuação precoce, garantindo que os alunos desenvolvem competências de leitura, de forma progressiva e sólida. Viana e Ribeiro (2020) denotam que o ensino da boa compreensão da leitura deve estar presente desde os primeiros anos, conduzido de forma sistemática e intencional, já que “ensinar a compreender é ensinar a pensar” (p. 2).

2.2. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

Após a exposição das principais concepções sobre leitura e compreensão, enquanto competências basilares no acesso ao conhecimento, aborda-se agora o desenvolvimento das competências de recolha e tratamento de informação. Este ponto analisa o papel destas competências no contexto educativo atual, as suas dimensões operacionais e as estratégias pedagógicas que as podem potenciar, com destaque para o trabalho com fontes, a interdisciplinaridade, as metodologias ativas e a metacognição.

2.2.1. Definição e importância no contexto educativo atual

Atentando sobre o conceito de competência, compreende-se que este tem vindo a assumir uma posição central nas abordagens pedagógicas contemporâneas, encarado como um processo dinâmico que se expressa na ação e no pensamento crítico. Na perspetiva de Cruz (2001), o conceito de competência pode traduzir-se na capacidade de agir com eficiência, numa articulação entre conhecimentos e valores, com ações ajustadas perante diferentes situações e cenários.

Esta visão é aprofundada por Perrenoud *et al.* (2002), ao atribuírem uma definição ao conceito de competência como se tratando da aptidão para enfrentar variadas situações, mobilizando de forma pertinente, rápida e criativa múltiplos recursos cognitivos. Recursos esses que podem ser no campo dos saberes, capacidades, informações, atitudes e esquemas de raciocínio. Em paralelo a esta perspetiva, Freire (2004) sublinha que ensinar não é transferir conhecimento, trata-se sim de criar condições para a

sua produção e construção, com especial importância na autonomia e na participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem.

Assim, nos dias de hoje, num mundo globalizado e marcado pela rapidez da circulação da informação, torna-se fundamental preparar os alunos para de forma sábia lidarem com a grande quantidade de informação a que estão expostos diariamente e facilmente. Neste sentido, a capacidade de recolher e tratar informação é uma das competências mais valiosas no contexto educativo atual, sendo inegavelmente essencial para a construção do conhecimento, desenvolvimento da autonomia e formação de cidadãos informados, críticos e ativos. Graça *et al.* (2020) afirmam que “é fundamental que os alunos aprendam a interpretar, analisar e selecionar a informação” (p. 596).

De acordo com a DGE (2017), no PASEO, este que é um documento orientador que ambiciona apoiar a organização e gestão do currículo dos alunos e também a definição de estratégias, metodologias e práticas pedagógicas a aplicar nas aulas, denota a preocupação para que os jovens, ao terminarem a escolaridade obrigatória, sejam cidadãos “munidos de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (p. 15).

Entre as áreas de competências previstas para serem desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória, o PASEO destaca, na área de competências Linguagens e Textos, que os alunos devem adquirir a capacidade de “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (DGE, 2017, p. 21) e, na área de competências Informação e Comunicação, refere que os estudantes devem “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; e transformar a informação em conhecimento” (DGE, 2017, p. 22).

Na ótica do PASEO (DGE, 2017), o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação constitui um papel essencial na formação dos alunos, sendo referido que estes devem “recorrer à informação disponível em fontes documentais [...]” e que devem “avaliar e validar a informação recolhida, cruzando diferentes fontes, para testar a sua credibilidade” (p. 22). Esta orientação demonstra a importância de proporcionar aos alunos experiências educativas nas quais os envolvam ativamente, através de pesquisa, análise crítica e organização de dados provenientes de diferentes fontes, transformando essa informação em conhecimento. A valorização de aspetos como a autonomia, a seleção

de fontes de forma criteriosa e o uso pedagógico das tecnologias, reforça a necessidade de criação de práticas interdisciplinares que estimulem o pensamento crítico e a literacia.

2.2.2. Dimensões operacionais da competência de recolha e tratamento de informação

Tendo por base a informação anterior, as competências de recolha e tratamento de informação são entendidas de forma multidimensional, contemplando um conjunto de capacidades que os alunos devem desenvolver progressivamente ao longo do seu percurso escolar. A operacionalização desta competência implica não apenas o acesso à informação, mas também a sua análise crítica, reorganização e síntese, de forma autónoma e fundamentada.

Assim, com base no PASEO (DGE, 2017), identificam-se como dimensões fundamentais desta competência as seguintes:

- Localização e seleção de informação: capacidade de identificar, localizar e extrair dados relevantes em fontes escritas, visuais, sonoras ou multimodais (p.15 e 22);
- Compreensão e interpretação crítica: análise do conteúdo das fontes, inferindo significados, comparando pontos de vista e reconhecendo intenções ou perspetivas implícitas (p.15, 21 e 24);
- Validação e credibilidade da informação: verificação da origem, fiabilidade e coerência da informação, através da comparação entre diferentes fontes (p. 22);
- Reorganização e síntese: capacidade de sintetizar e reestruturar a informação recolhida, transformando-a em conhecimento novo e significativo, por exemplo, sob a forma de esquemas, resumos ou textos (p. 21-22);
- Mobilização da informação em contextos diversos: aplicação da informação recolhida na resolução de problemas, construção de argumentos ou tomada de decisões fundamentadas (p. 22-24).

Estas dimensões não se desenvolvem de forma isolada, mas em articulação com outras competências transversais, como a literacia da leitura, o pensamento crítico e a metacognição. A sua promoção deve ocorrer em contextos didáticos que estimulem a autonomia, a curiosidade e a participação ativa dos alunos, como é o caso do trabalho com fontes documentais, visuais e cartográficas nas disciplinas de EM e de HGP, abordado no ponto seguinte.

2.2.3. O trabalho com fontes como estratégia para o desenvolvimento destas competências

Tendo sido apresentadas as principais dimensões operacionais associadas à recolha e tratamento de informação, importa agora evidenciar estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento

efetivo dessas competências. Entre elas, destaca-se o trabalho com fontes como um recurso fundamental na construção do conhecimento.

2.2.3.1. Fontes como recurso para a construção do conhecimento histórico e geográfico

No que ao ensino da História diz respeito, as fontes desempenham um papel essencial, já que se tratam de referenciais que permitem aos alunos aceder a informações sobre diferentes acontecimentos, com consequências positivas para a construção de um conhecimento mais profundo e fundamentado. Segundo Santos e Pereira (2023), as fontes são pilares de apoio aos quais se deve recorrer para desenvolver pesquisas históricas ou para complementar o estudo de determinados factos, acarretando um enriquecimento do processo de aprendizagem e promovendo a autonomia investigativa dos alunos. Para Ragazzini (2001), a fonte não se trata apenas de um vestígio do passado, mas sim de uma construção interpretativa feita no presente. Ao interpretá-la, deixa de estar apenas no passado e torna-se parte de uma operação teórica que visa confirmar, questionar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado, ou seja, uma ponte entre passado e presente.

O trabalho com fontes é uma estratégia na construção do conhecimento histórico, criando condições para os alunos compreender o passado tendo por base evidências. Como referem Valle *et al.* (2010), “no processo de construção do saber histórico [...] é imprescindível o trabalho com as fontes” (p. 60). Também o PASEO defende que os docentes devem “organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas” (DGE, 2017, p. 31).

Nas disciplinas de HGP e EM, esta abordagem é favorecedora da compreensão histórica e da valorização da diversidade de perspetivas. Para Barca e Gago (2001), “a interpretação de fontes históricas que refletem diversos pontos de vista constitui um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico” (p. 240). Os alunos estabelecem interpretações das fontes de acordo com as suas vivências e representações do presente, o que reforça a necessidade de tarefas significativas e contextualizadas: “é possível que as crianças aprendam uma História genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas [...] tenham significado para elas” (Barca & Gago, 2001, p. 241).

Por seguinte, importa esclarecer que trabalhar com fontes diversas não significa apenas variar os suportes (escritos, visuais, sonoros), trata-se sobretudo de considerar “mensagens com pontos de vista divergentes” (Barca & Gago, 2001, p. 242). Para isso, o professor deve selecionar fontes adequadas ao nível dos alunos, formular questões claras e decodificar termos desconhecidos, evitando a superficialidade: “as perguntas devem ser claras e objetivas [...] perguntas descontextualizadas induzem uma não-resposta” (Barca & Gago, 2001, p. 255).

Como reforça Pinto (2016), os professores devem “encorajar os alunos a questionar de forma crítica as fontes e a colocar questões cada vez mais complexas” (p. 32), proporcionando uma leitura ativa dos documentos. Ashby (2003) acrescenta que o objetivo é que os alunos deixem de tratar as fontes como meras informações e passem a vê-las como evidências, interrogando-as criticamente: “compreendê-las pelo que são e pelo que [...] podem dizer-nos acerca do passado” (p. 42).

Desta forma, o trabalho com fontes diversas para além de constituir um desafio para as competências cognitivas e históricas, é também um contributo para uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada.

2.2.3.2. Leitura e interpretação de fontes diversas

Mapas

A leitura, análise e interpretação de mapas assume uma especial importância para a construção do conhecimento geográfico e histórico dos alunos, sendo competências transversais, quer no 1.º como no 2.º CEB. Como defendem Freitas e Pereira (2010), é importante distinguir o que se entende por ler um mapa, ou seja, unicamente extrair informação, e analisar um mapa, que se traduz em processar a informação para a utilizar. Ou seja, interpretar um mapa “vai além do que está incluído no mapa já que se aplicam conhecimentos previamente adquiridos para resolver problemas e tomar decisões” (p. 129).

A utilização de mapas permite aos alunos localizar acontecimentos no tempo e no espaço, compreender relações entre fenómenos e desenvolver um olhar crítico sobre o território. Segundo Marinho e Solé (2016), “o mapa possibilita um diálogo com o passado e uma atribuição de significância aos acontecimentos passados” (p. 126), sendo, por isso, uma ferramenta fundamental na articulação entre História e Geografia. Para as autoras, os mapas “desempenham ainda um papel de real importância na compreensão dos conteúdos programáticos da disciplina”, destacando-se os mapas temáticos presentes em manuais escolares como instrumentos que facilitam a leitura de fenómenos em diferentes escalas temporais e espaciais (Marinho & Solé, 2016, p. 127). Neste sentido, Silva (2004) reforça a ligação entre História e Geografia, concluindo que não se pode aprender História sem o conhecimento da cartografia, destacando o papel dos mapas para a contextualização e compreensão dos acontecimentos históricos.

Documentos históricos

O recurso a documentos históricos em contexto de sala de aula assume um papel preponderante no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e na construção do conhecimento histórico pelos alunos. Segundo Dias (2006, citado por Sacramento e Dias, 2021), as fontes históricas às quais os

alunos podem aceder no domínio do “Tratamento da informação/Utilização de fontes” compreendem uma vasta gama de materiais, como objetos, quadros, fotografias, música, cartas, fontes escritas, edifícios, monumentos, escavações e materiais informáticos. Com esta diversidade de documentos cria-se uma abordagem rica e multifacetada sobre a história, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Medeiros (2005) defende que “os documentos devem ser entendidos como fontes históricas que apresentam diferentes linguagens e, dessa forma, necessitam ser interpretados e analisados de acordo com suas características” (p. 62). A autora destaca também a importância de adequar os documentos de acordo com o “nível de escolarização dos alunos e utilizá-los de acordo com os objetivos de aprendizagem” (p. 62), para assim garantir a eficácia pedagógica da sua utilização.

Posto isto, compreende-se que o através do contacto direto com fontes documentais cria-se para os alunos a possibilidade de construírem conhecimento de forma autónoma, a partir de situações concretas e reais. Acrescentando que neste processo desenvolvem-se competências como a análise crítica, a argumentação e a compreensão histórica, já que “o uso de documentos possibilita ao aluno a vivência com situações concretas, permitindo o desenvolvimento de competências como a autonomia intelectual na construção do conhecimento histórico” (Medeiros, 2005, p. 64).

No entanto, no caso das cartas, leis e tratados, o seu estudo e utilização exige um olhar atento e contextualizado. Como refere Medeiros (2005), “é necessário identificar a época do documento e os sujeitos históricos envolvidos ou neles citados. Identificar quem escreveu, de onde escreveu e por que motivo foi escrito” (p. 63). A sua análise pode ser complementada com pesquisa sobre o tema abordado, permitindo ao aluno “construir argumentos, hipóteses e conclusões” e, sobretudo, “estabelecer relações com o mundo real do aluno, levando-o a pensar historicamente” (Medeiros, 2005, p. 63).

Caricaturas e imagens

Para além dos documentos escritos, o recurso a fontes visuais, como é caso das imagens e caricaturas, assumem cada vez mais destaque no ensino da História. Melo *et al.* (2010) constatarem que “a utilização de fontes iconográficas no ensino da História permite o desenvolvimento de uma literacia visual histórica” (p. 3), ou seja, o aluno pode apreender História não exclusivamente através de textos, mas também por representações visuais. A análise de representações cartográficas e imagens históricas funcionam como “expressão do conhecimento histórico apreendido” (Melo *et al.*, 2010, p. 3). Fazer usos das imagens como recurso didático traduz-se num valor educativo e pedagógico significativo, como afirma Medeiros (2005), “trabalhar com imagens possibilita ao aluno entrar em contato com testemunhos diretos de temas históricos” (p. 64). No entanto, importa destacar e ter em conta que esse trabalho deve inserir-

se numa proposta metodológica sólida, “alicerçada em pressupostos pedagógicos e historiográficos” (Medeiros, 2005, p. 64), para que as imagens sejam efetivamente boas potencializadores de aprendizagem.

Entre as mais variadas tipologias de imagens, a caricatura destaca-se como ferramenta pedagógica relevante, segundo Medeiros (2005), esta “representação gráfica da figura humana cujas feições e traços mais característicos da personalidade são exagerados, deformados e evidenciados pelo artista” (p. 66). Assim, e através da sua interpretação, os alunos são conduzidos para refletir sobre os significados implícitos nas imagens, permitindo leituras múltiplas dos acontecimentos históricos. Como conclui a autora, “essas imagens podem ser utilizadas no quotidiano da sala de aula para ilustração e interpretação de momentos históricos, tanto de imagens antigas quanto atuais” (p. 66).

2.2.4. Interdisciplinaridade como facilitadora do desenvolvimento de competências de tratamento da informação

O conceito de interdisciplinaridade refere-se a uma perspetiva pedagógica que pretende responder às exigências de uma educação significativa e contextualizada. Este modelo desenvolve-se no sentido da criação de conexões entre áreas curriculares e não curriculares, promovendo metodologias pedagógicas partilhadas, desafiando os limites disciplinares (Pombo, Guimarães & Levy, 1993). A partir desta visão, o caminho para a formação dos alunos é concebido como sendo um processo integrado, no qual se valoriza a superação da tradicional articulação curricular, aliado à intencionalidade e objetivos das políticas educativas, bem como das necessidades dos intervenientes.

Segundo Pacheco (1996, como citado em Pacheco, 2000, p. 31), a interdisciplinaridade desenvolve-se através de uma formação integrada, que procura eliminar fronteiras rígidas entre disciplinas, caracterizada por “a existência de um axioma comum às várias disciplinas”. Esta lógica permite a construção de aprendizagens mais profundas e contextualizadas, resultando num cruzamento de saberes e a mobilização de conhecimentos diversificados em torno de problemas ou temas significativos. Neste sentido, a transdisciplinaridade galga a simples união de disciplinas, propõe uma abordagem mais ampla, onde o conhecimento é mobilizado de forma integrada. Como defende Beane (1995), a integração curricular deve visar “the search for self and social meaning”, reconhecendo que:

Knowledge is called forth in the context of problems, interests, issues, and concerns at hand. And since life itself does not know the boundaries or compartments of what we call disciplines of knowledge, such a context uses knowledge in ways that are integrated (p. 616).

Neste sentido, depois de compreender o que é a interdisciplinaridade, compreende-se que a adoção acarreta inúmeras vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. Numa primeira instância, possibilita a criação de aprendizagens mais globalizadas e significativas, já que valoriza a articulação entre saberes e conhecimentos prévios, respeitando o percurso formativo dos alunos. Esta abordagem permite, igualmente, o desenvolvimento de competências mais abrangentes, tais como o pensamento crítico, a capacidade de síntese e a resolução de problemas.

A própria disciplina de HGP, no 2.º CEB, evidencia esta perspetiva integradora, como referem as Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018, p. 2), “a disciplina de HGP resulta da integração das duas áreas do saber, História e Geografia, devendo promover-se a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes adquiridos no ciclo anterior, possibilitando a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal”. Importa reconhecer que esta abordagem implica também a utilização de metodologias específicas das duas áreas e a articulação com o ciclo seguinte, no qual as disciplinas se bifurcam.

Por outro lado, a interdisciplinaridade permite construir um currículo mais dinâmico e complexo, capaz de envolver o aluno nas suas múltiplas facetas e de promover experiências autênticas e motivadoras. Zabalza (como citado em Alonso, 2002, p. 85) destaca, na mesma linha de pensamento, a relevância de proporcionar situações educativas “mais significativas e potenciadoras do pensar e agir com compreensão”, contribuindo para que “todos os alunos possam encontrar um sentido para a aprendizagem”.

2.2.5. Metodologias ativas e desenvolvimento da metacognição como estratégia promotora da recolha e análise da informação

Depois de expostas as potencialidades do trabalho com fontes no desenvolvimento das competências de recolha e tratamento de informação, aborda-se agora o contributo das metodologias ativas e da metacognição para esse mesmo fim.

2.2.5.1. Metodologias ativas centradas no aluno

As metodologias ativas de aprendizagem representam uma mudança significativa na forma como se encara o ensino e a aprendizagem, já que coloca o aluno no centro de todo o processo educativo. Estas metodologias “são estratégias de ensino centradas nos alunos e na sua participação ativa na construção de conhecimento de forma flexível e interligada, que conduz a uma aprendizagem ativa” (Graça *et al.*, 2020, p. 597). No entanto, para que essa aprendizagem aconteça, é essencial que o aluno interaja com

o conteúdo, levante questões, o sistematize e o aplique a novas e diversificadas situações. Neste modelo pedagógico o professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber, assume um novo papel, torna-se “um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, promovendo a construção de conhecimento mais aberto, criativo e empreendedor” (Graça *et al.*, 2020, p. 597). A atuação docente deve caracterizar-se pela criação de contextos desafiantes, onde o erro é encarado como uma oportunidade de aprendizagem, na qual e através da qual os alunos desenvolvem competências.

Como evidencia Morán (2015), “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p. 18). Para tal, é fundamental que os alunos sejam envolvidos em tarefas que exijam tomada de decisão, resolução de problemas e avaliação crítica dos resultados obtidos. Tal como o autor acrescenta, “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados [...] Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa” (Morán, 2015, p. 17). Esta visão é igualmente amparada pelo PASEO, que define o professor como sendo um sujeito que deve “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (DGE, 2017, p. 31). Ou seja, cabe ao professor a função de criar condições que favoreçam uma aprendizagem mais autónoma, significativa e contextualizada, na qual os alunos aprendem a aprender.

Tendo como base a definição de metodologias ativas, seguem alguns exemplos.

Aula-oficina

O modelo da aula-oficina destaca-se por se tratar de uma estratégia pedagógica que promove o envolvimento ativo dos alunos, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento histórico. Esta abordagem, de carácter construtivo, quando aplicada ao ensino da História, foi defendida por Barca (2004), que sublinhando que “o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (p. 133).

A aula-oficina atenta naquilo que são os saberes prévios dos alunos, os seus interesses e a sua capacidade de formular hipóteses, interpretar fontes e construir sentido a partir da análise de documentos. Conforme explicam Graça *et al.* (2020), “este modelo parte das ideias prévias e experiências dos alunos

e as tarefas propostas pelo professor são cognitivamente desafiadoras e promovem o pensar historicamente” (p. 598). O professor exerce o papel de mediador do conhecimento, orientando o trabalho individual, a pares ou em grupo, monitorizando o processo e desafiando os alunos a formular inferências, questionar fontes e construir explicações fundamentadas. Para além de desenvolver competências cognitivas e críticas, esta metodologia fomenta o exercício da metacognição, pois “as crianças tomam consciência do que aprenderam, como aprenderam, do que ainda não sabem, e do que mais gostariam de conhecer” (Graça *et al.*, 2020, p. 598). Este processo extremamente reflexivo desperta a consciência do aluno, promovendo a autorregulação da aprendizagem e um maior envolvimento intelectual e emocional com os conteúdos.

Aprendizagem por Descoberta e Aprendizagem Significativa

A aprendizagem por descoberta distingue-se como uma abordagem pedagógica centrada no aluno, sendo que este constrói o seu conhecimento de forma ativa, autónoma e significativa. Trata-se de um processo no qual o estudante assume um papel de destaque na aquisição de saberes, explorando problemas, formulando hipóteses e encontrando soluções a partir da investigação e reflexão. Neste sentido, Lomas (2006) define-a como uma “aprendizagem em que os estudantes constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta maneira de aprender exige uma atitude de busca ativa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos” (p. 214). A par de Lomas, no sentido da valorização da descoberta, Morán (2015) defende que “desafios bem planeados [...] exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo” (p. 18). Ou seja, este tipo de aprendizagem constitui um grande contributo para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da capacidade de resolução de problemas e da construção de significados duradouros, uma vez que coloca os alunos em tarefas que apelam ao seu envolvimento cognitivo e emocional.

Do ponto de vista teórico, Jerome Bruner é uma das figuras mais influentes na conceptualização da aprendizagem por descoberta. Para este autor, o ato de aprender envolve, acima de tudo, o desenvolvimento da curiosidade e da vontade de compreender. Assim, Bruner (2006) afirma que “curiosity is almost a prototype of the intrinsic motive. Our attention is attracted to something that is unclear, unfinished, or uncertain” (p. 116). Esta motivação intrínseca é essencial para que os alunos se envolvam de forma genuína com os conteúdos, valorizando mais a satisfação de resolver um problema do que recompensas externas, como notas ou elogios (Bruner, 1966, pp. 41–42).

Bruner também propõe o conceito de currículo em espiral, segundo o qual qualquer conteúdo pode ser ensinado a qualquer aluno, desde que adaptado ao seu nível de desenvolvimento: “any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development” (Bruner, 1996, p. 91). Assim, a aprendizagem por descoberta deve ser orientada de forma progressiva e ajustada de acordo com o nível cognitivo dos alunos, permitindo um aprofundar gradual dos conteúdos.

David Ausubel acrescenta a esta discussão o conceito de aprendizagem significativa, que implica a sustentação de novos conhecimentos nos saberes prévios do aluno. Contrariamente à aprendizagem mecânica, a aprendizagem significativa promove a retenção duradoura da informação, isto porque envolve uma integração ativa dos novos conteúdos com as estruturas cognitivas já existentes. Ausubel (2000) salienta que “in order to indicate that meaningful learning involves a selective interaction between new learning material and preexisting ideas in cognitive structure, we will employ the term anchorage to suggest linkage over time to the preexisting ideas” (p. 3). Assim, o papel do professor, neste modelo, passa por identificar os conhecimentos prévios dos alunos e planejar estratégias que permitam a sua mobilização em novos contextos. Para tal, implica que haja a criação de experiências de aprendizagem que desafiem os alunos, mas que ao mesmo tempo sejam acessíveis, evitando o esquecimento, que, segundo Ausubel (2000), ocorre quando a nova informação não encontra âncoras cognitivas adequadas (pp. 8–9).

Em síntese, quer na perspetiva de Bruner, que destaca o papel da curiosidade, da descoberta e da estruturação gradual do conhecimento, quer na perspetiva de Ausubel, que valoriza o papel do conhecimento prévio e da significação, ambos, inequivocamente, destacam a centralidade do aluno no processo de aprendizagem.

Aprendizagem Cooperativa

Por sua vez, a aprendizagem cooperativa trata-se de uma metodologia que promove o trabalho em pequenos grupos heterogêneos, onde os alunos colaboram para atingir objetivos comuns, é estabelecida uma interdependência positiva e a partilha de responsabilidades (Johnson, *et al.*, 1999; Bidegáin, 1999). Esta abordagem valoriza, em especial, a troca de ideias, o respeito pela diversidade e a construção partilhada do conhecimento.

Segundo Morán (2015), “cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente” (p. 26). Esta colaboração complementa-se com uma relação individualizada entre professor e aluno, abrindo espaço para uma aprendizagem personalizada.

A constituição de grupos heterogéneos permite que todos os alunos colaborem de forma ativa, favorecendo a entreajuda e o desenvolvimento cognitivo (Lopes & Silva, 2009). Como salientam Fathman e Kessler (1993), a interação entre os alunos com diferentes níveis de competência permite a partilha de saberes e a avaliação do próprio desempenho. Neste sentido, Kanye (1991) destaca que a aprendizagem é influenciada por fatores externos, como as interações interpessoais e a dinâmica de grupo.

Neste contexto, à semelhança dos demais descritos, o professor assume a tarefa de facilitador da aprendizagem, orientando as tarefas, assegurando os objetivos e construindo um ambiente de cooperação (Gillies, *et al*, 2008). Esta metodologia, ao valorizar a cooperação sem eliminar a autonomia, promove uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e socialmente rica (Fontes & Freixo, 2004; Valadares & Moreira, 2009).

Saídas de Campo

As saídas de campo são uma metodologia ativa que proporciona aprendizagens significativas através do contacto direto com o meio real, permitindo aos alunos explorar e compreender os conteúdos de forma experiencial. Segundo Fontinha (2017), estas experiências contribuem para uma leitura mais concreta e crítica da paisagem, promovendo a “desmistificação da informação organizada e presente no programa escolar da disciplina” e favorecendo a perceção do “carácter relacional e dinâmico dos elementos e fenómenos com expressão territorial” (p. 88).

Graças a estas atividades é possível desenvolver, simultaneamente, diversificadas aprendizagens, como refere a autora, “todas as Saídas de Campo permitem o desenvolvimento de vários tipos de aprendizagem: aprendizagem de conhecimentos [...]; aprendizagem procedimental, com a observação direta, recolha de dados, registo de informação [...]; aprendizagem atitudinal, trabalho colaborativo, respeito pelo meio ambiente [...]” (Fontinha, 2017, p. 88). Além disso, a realização de trabalho de campo implica o desenvolvimento de destrezas geográficas (Fontinha, 2017, p. 88), o que realça o valor desta estratégia nos contextos das disciplinas de EM ou HGP. Para Câmara *et al.* (2002), uma saída de campo é “um dia de trabalho divertido e motivador”, que quebra as rotinas da sala de aula e permite aos alunos confrontarem-se com o ambiente real onde podem aplicar e desenvolver competências da educação geográfica (p. 7).

Neste sentido, as saídas de campo assumem-se como momentos privilegiados de aprendizagem ativa, interdisciplinar e integradora, através das quais os alunos observam, questionam, interagem e refletem, sustentados por contextos reais.

2.2.5.6. Metacognição e autorregulação da aprendizagem

No âmbito das metodologias ativas, valoriza-se não só o envolvimento prático dos alunos, mas também a sua capacidade de refletir sobre o que aprendem, como aprendem e com que estratégias o fazem. É precisamente neste contexto que o desenvolvimento da metacognição e da autorregulação assume um papel central para a promoção de aprendizagens mais significativas, autónomas e duradouras.

A metacognição, é etimologicamente entendida como “para além da cognição”, ou seja, refere-se à capacidade de conhecer e refletir sobre o próprio ato de conhecer, o que implica uma consciência ativa dos processos mentais envolvidos na aprendizagem (Ribeiro, 2003, p. 109). Esta capacidade inclui o conhecimento do próprio conhecimento, a sua avaliação, regulação e organização, permitindo ao aluno tornar-se um agente ativo na construção do seu saber (Ribeiro, 2003, p. 110). Considerada como a capacidade-chave da aprendizagem, a metacognição está intimamente ligada à ideia de “aprender a aprender”, sendo, por isso, essencial no contexto escolar (Ribeiro, 2003, p. 115). A sua prática favorece não só a melhoria da atividade cognitiva, mas também da motivação, o que promove um ambiente mais propício à aprendizagem (Ribeiro, 2003, p. 110). Neste sentido, a eficácia da aprendizagem depende da aquisição e mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam ao aluno planear, monitorizar e avaliar o seu desempenho escolar, conduzindo a tomadas de decisão mais eficazes face às tarefas propostas (Ribeiro, 2003, p. 115). Assim, programas e práticas educativas que integrem tanto atividades cognitivas como metacognitivas tendem a produzir melhores resultados ao nível do desempenho escolar (Ribeiro, 2003, p. 114).

Também as orientações curriculares reforçam a importância destes aspetos. As AE (DGE, 2018, p. 3) defendem uma avaliação centrada não apenas nos produtos finais, mas sobretudo nos processos cognitivos dos alunos. Essa avaliação deve ser contínua, formativa e interativa, dando espaço ao aluno para tomar consciência das suas potencialidades e dificuldades, tendo em vista a evolução positiva das suas aprendizagens. Ao fomentar a autoavaliação e a reflexão sistemática, a avaliação torna-se um instrumento de autorregulação eficaz e essencial para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade no percurso escolar.

2.2.5.7. O papel do professor como mediador

No contexto das metodologias ativas, o papel do professor evolui, deixando de ser um transmissor de conhecimentos para se tornar num mediador e facilitador da aprendizagem. Esta mudança de paradigma implica que o professor deixe de ser a figura central da aula para passar a ser um orientador

do processo de aprendizagem, com a função de estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia dos seus alunos.

De acordo com as AE, os professores devem selecionar abordagens metodológicas adequadas às características dos seus alunos, tendo como finalidade a integração entre teoria e prática. Sublinha-se que o ensino deve ser centrado nas aprendizagens dos alunos, e perspectivados como agentes ativos na construção do seu conhecimento, devendo ser incentivados a pesquisar, organizar informação, analisar e interpretar dados (DGE, 2018, pp. 2-3). Esta perspetiva, embora explicitada nas orientações para o 2.º CEB, é igualmente defendida nas AE do 1.º CEB, revelando-se transversal a todas as áreas curriculares e nas demais idades.

O professor, enquanto mediador, deve promover experiências educativas que possibilitem aos alunos desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais, recorrendo a tarefas desafiadoras e significativas. Neste sentido, Barca e Gago (2001, p. 255) sublinham que o docente deve ser capaz de escutar diferentes perspetivas, mesmo as que possam parecer divergentes. Esta postura exige do professor uma escuta ativa e uma reflexão crítica sobre o próprio ato de ensinar, respeitando os ritmos, interesses e necessidades de cada aluno.

Assim, no âmbito das metodologias ativas, o professor assume um papel fundamental, é ele quem cria os contextos de aprendizagem, que estimula o envolvimento dos alunos e que facilita o desenvolvimento das competências previstas no currículo. A sua intervenção não se pode limitar à mera transmissão de conteúdos, mas sim, estender-se para uma orientação pedagógica, um acompanhamento reflexivo e tendo em vista a promoção da autonomia e responsabilidade dos alunos no processo de aprender.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

Este capítulo apresenta o enquadramento metodológico da investigação realizada. Desta forma, é primeiramente apresentada a abordagem metodológica, centrada na Investigação-Ação e nos pressupostos teóricos que a sustentam. De seguida, são explicitadas a questão de investigação, os objetivos específicos da intervenção pedagógica e da investigação e o plano de intervenção, delineado de acordo com as necessidades detetadas e os princípios metodológicos orientadores. Por fim, são descritos os procedimentos e instrumentos de recolha de dados e metodologia de análise dos dados, que permitiram monitorizar e avaliar o impacto das ações desenvolvidas junto dos alunos.

3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A Investigação-Ação [I-A] constitui uma abordagem metodológica que alia a prática à investigação, visando a melhoria contínua dos contextos educativos e o desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo Cardoso (2014), trata-se de um processo conduzido pelos próprios intervenientes, no local onde a ação se desenrola, centrando-se na resolução de problemas concretos do quotidiano profissional. Esta abordagem integra uma dimensão reflexiva, na qual “o investigador reflete sobre a ação antes e depois” (Cardoso & Rego, 2017, p. 23), promovendo uma articulação entre teoria e prática num ciclo contínuo de planificação, ação, observação e reflexão (Kemmis, 2007). Com base neste ciclo, são definidos novos planos e estratégias, que resultam da análise crítica dos resultados e das experiências vividas.

Enquadrada no paradigma sociocrítico, a I-A assume uma intencionalidade transformadora da prática, procurando não apenas compreender os fenómenos educativos, mas também atuar sobre eles com vista à sua melhoria (Coutinho *et al.*, 2009). Alarcão (1996) reforça esta perspetiva ao destacar que o professor, ao tornar-se sujeito e objeto do processo investigativo, desenvolve uma postura reflexiva e investigativa, analisando e transformando as suas práticas com base em evidências.

Nesta linha, Vieira e Moreira (2011) sublinham que a I-A procura melhorar a racionalidade das práticas educativas através de ciclos sucessivos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura democrática na escola. De igual modo, Arends (2008) destaca o papel ativo do docente como investigador do seu próprio contexto, promovendo um desenvolvimento profissional sustentado. Para Schön (1983), este processo implica a adoção de uma postura de “prático reflexivo”, capaz de pensar na ação, durante a ação e para a ação, reconhecendo a complexidade do saber docente como algo construído na e a partir da prática.

Do ponto de vista metodológico, a I-A recorre a uma diversidade de instrumentos de recolha de dados que sustentam a análise do contexto, a monitorização da intervenção e a avaliação dos seus efeitos.

Para Máximo-Esteves (2008), é fundamental utilizar múltiplas fontes de informação, entre as quais se incluem registos escritos como, notas de campo, diários reflexivos, fontes documentais, materiais audiovisuais e transcrições de interações pedagógicas, assim como entrevistas, questionários e inventários, de modo a garantir uma recolha sistemática, diversificada e rigorosa dos dados.

Neste sentido, a I-A não só promove a melhoria das práticas educativas, como também potencia a construção de novos saberes pedagógicos e o desenvolvimento de competências reflexivas e críticas nos professores, numa lógica de formação contínua e comprometida com a transformação educativa.

3.2. QUESTÃO, OBJETIVOS E PLANO DE INTERVENÇÃO

Partindo da constatação das dificuldades persistentes dos alunos na leitura, interpretação, compreensão e tratamento de informação, evidenciadas nos contextos da prática letiva no 1.º e no 2.º CEB, delinee uma proposta de intervenção pedagógica com o objetivo de as mitigar.

Considerando que estas competências são transversais a todas as áreas do saber e que a sua promoção tem implicações diretas no desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de aprender a aprender, optei por intervir especificamente em EM e HGP, por entender que oferecem um contexto privilegiado para o trabalho com diferentes fontes de informação.

Questão de Investigação

No contexto acima descrito, emergiu a seguinte questão de investigação que orientou todo o trabalho desenvolvido: Como promover o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação em alunos do 1.º e 2.º CEB, através do trabalho com diferentes fontes?

Objetivos da Intervenção Pedagógica

Com base na questão de investigação, definiram-se objetivos específicos para a intervenção pedagógica junto dos alunos:

- Promover competências de recolha e tratamento de informação, especificamente, analisar, compreender e interpretar textos, imagens e variadas fontes de informação;
- Desenvolver a capacidade de análise crítica, síntese e organização da informação;
- Fomentar a autonomia dos alunos na construção do conhecimento;
- Integrar metodologias ativas e estratégias de ensino interdisciplinares;
- Envolver os alunos em práticas reflexivas e colaborativas.

Objetivos da Investigação-Ação

Tendo em vista a construção do conhecimento profissional sobre a prática docente e a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos, os objetivos da I-A foram:

- Promover práticas de ensino inclusivas, ajustadas às necessidades dos alunos, garantindo igualdade de oportunidades;
- Implementar estratégias e atividades que incentivem a participação ativa, a curiosidade e o pensamento crítico;
- Refletir continuamente sobre a prática pedagógica, identificando áreas de melhoria através da autoavaliação;
- Observar e melhorar a gestão da turma, favorecendo o envolvimento dos alunos nas atividades;
- Integrar conteúdos de diferentes disciplinas, promovendo uma aprendizagem significativa e interdisciplinar.

Plano de Intervenção Pedagógica

Com base nos objetivos definidos e nas necessidades diagnosticadas, delineou-se o plano de intervenção pedagógica. Em todas as intervenções realizadas, procurei iniciar o trabalho a partir dos conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conteúdos a abordar, de forma a garantir a construção de aprendizagens significativas. Recorri a diversas metodologias ativas, colocando o aluno no centro do processo educativo, como a aula-oficina, a aprendizagem por descoberta, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem significativa e as saídas de campo.

As tarefas propostas incluíam sempre momentos de leitura, análise, interpretação e recolha de informação a partir de diferentes fontes, como mapas, documentos históricos, imagens, caricaturas, tabelas e gráficos. As fontes utilizadas foram criteriosamente selecionadas tendo em conta os conteúdos programáticos em estudo, as atividades escolares em curso e os níveis de escolaridade e necessidades dos alunos, procurando garantir a adequação e a acessibilidade dos recursos à turma. As tarefas foram sempre realizadas a pares, promovendo a ajuda mútua, o pensamento crítico e a cooperação entre os alunos. Os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão beneficiaram da leitura, em voz alta, dos enunciados das tarefas, integrados em pares com colegas com maior autonomia e melhores resultados académicos.

Planeei uma abordagem interdisciplinar, articulando os conteúdos de EM e de HGP com outras áreas do saber, nomeadamente a disciplina de Português, Matemática e Expressões, permitindo uma abordagem integrada e significativa da aprendizagem e em conformidade com as AE e os pressupostos do PASEO.

Enquanto os alunos realizavam as tarefas, procurei assumir o papel de professora mediadora e facilitadora da aprendizagem, incentivando o trabalho colaborativo e a autonomia dos alunos. No final de cada intervenção, procurei aplicar momentos de metacognição, incentivando os alunos a refletirem sobre o que aprenderam e permitindo-me recolher informações importantes para a melhoria contínua da minha prática pedagógica. É ainda importante referir que, embora estivesse inicialmente previsto que os alunos produzissem um texto-resumo no final de cada sessão, sintetizando a informação recolhida a partir das diferentes fontes analisadas, tal só foi concretizado em duas das intervenções, devido a limitações de tempo.

3.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Ao longo do desenvolvimento do PIP, e seguindo os princípios metodológicos da I-A, a recolha de dados assumiu um papel fundamental na compreensão dos efeitos das atividades propostas, na monitorização do progresso dos alunos e no ajustamento contínuo das estratégias implementadas. Para garantir uma análise rigorosa e diversificada, foram selecionados e utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados que me permitiram avaliar a eficácia da intervenção e melhorar as minhas práticas pedagógicas. Os instrumentos de recolha de dados selecionados foram:

- Grelhas de observação;
- Portefólio com as tarefas de interpretação realizadas pelos alunos;
- Questionários informais de metacognição dos alunos;
- Os textos-resumo dos alunos;
- Diários de bordo e notas de campo.

Numa primeira fase, foram utilizados diários de bordo e notas de campo realizados semanalmente, no âmbito das reflexões sobre o estágio. Estes documentos permitiram registar, de forma sistemática, as observações realizadas em contexto de sala de aula, identificando dificuldades específicas, padrões de comportamento, reações às tarefas propostas e necessidades emergentes dos alunos. A observação direta foi, assim, essencial para compreender a dinâmica das aulas e ajustar a intervenção em função dos contextos e perfis dos alunos.

Foram também aplicadas grelhas de observação estruturadas (cf. apêndices 3, 9, 14, 21, 26, 31, 34, 40 e 46), concebidas para avaliar, em cada intervenção, diferentes domínios do desempenho dos alunos, nomeadamente, a compreensão e interpretação de fontes, a participação e interesse nas atividades, a comunicação e expressão escrita e o pensamento crítico e reflexão. A avaliação foi feita numa escala de 1 a 5 (1: nenhuma evidência demonstrada; 2: não satisfaz; 3: satisfaz; 4: satisfaz bastante; 5:

excelente), permitindo uma análise objetiva da evolução dos alunos relativamente às competências visadas.

Além disso, foi construído um portefólio com todas as tarefas de interpretação realizadas (cf. apêndices 4, 10, 15, 16, 22, 27, 32, 35, 41, 42 e 47) pelos alunos ao longo de todas intervenções. Este conjunto de produções constituiu uma fonte privilegiada de dados qualitativos, permitindo aferir o modo como os alunos selecionaram, interpretaram e organizaram a informação recolhida, assim como o nível de rigor, estrutura e coerência dos seus raciocínios.

Outro instrumento relevante foram os questionários informais de metacognição, aplicados no final de cada intervenção. Estes questionários possibilitaram aos alunos refletir sobre a sua própria aprendizagem, identificando os aspetos mais fáceis e mais difíceis de cada tarefa. As respostas permitiram-me compreender melhor as suas perceções, o grau de autonomia na recolha e tratamento da informação, bem como o impacto do projeto na sua motivação e interesse. As questões de metacognição aplicadas podem ser observadas no final de cada uma das planificações das intervenções (Tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9).

Por fim, foram também analisados os textos-resumo (cf. apêndices 5 e 11) produzidos pelos alunos, que revelaram o modo como a capacidade de interpretação se articulava com a expressão escrita. Estes textos foram realizados apenas em duas intervenções com a turma do 4.º ano, uma vez que no 1.º CEB foi possível gerir com maior flexibilidade os tempos letivos. No 2.º CEB, devido à rigidez dos horários, não foi viável aplicar esta atividade em mais momentos.

A utilização articulada destes diversos instrumentos, permitiu uma recolha de dados abrangente, coerente e fiável. Esta triangulação metodológica possibilitou uma análise consistente dos resultados da intervenção pedagógica nos dois contextos educativos, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para o sucesso da aprendizagem dos alunos nas competências de recolha e tratamento da informação.

3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a recolha de dados através dos diversos instrumentos anteriormente mencionados, procedi à sua análise numa perspetiva qualitativa, procurando interpretar e compreender em profundidade as informações obtidas. Este processo teve como finalidade não apenas avaliar o impacto das intervenções pedagógicas junto dos alunos, mas também promover uma reflexão crítica sobre a minha própria prática educativa, num ciclo contínuo de ação-reflexão, característico da metodologia de I-A.

A análise foi conduzida de forma faseada, intervindo caso a caso, ou seja, intervenção a intervenção. Iniciei este processo com a organização e leitura minuciosa dos dados recolhidos, nomeadamente os diários de bordo, as grelhas de observação, as tarefas de interpretação realizadas pelos alunos, os textos-resumo produzidos e os questionários de metacognição. Esta primeira etapa permitiu uma familiarização com o material, facilitando a identificação de padrões, tendências e aspetos relevantes relacionados com a evolução das competências dos alunos e com a eficácia das estratégias utilizadas. A análise centrou-se particularmente nas respostas dos alunos às tarefas de interpretação, observando de forma atenta a forma como recolhiam, selecionavam e organizavam a informação.

Importa referir que, após cada intervenção, realizava também uma pequena reflexão crítica sobre as minhas práticas, com base nas observações realizadas e nos dados recolhidos. Estas reflexões ajudaram-me a identificar o que funcionou bem, o que poderia ser melhorado e de que forma poderia ajustar as estratégias para intervenções futuras, promovendo uma evolução contínua da minha prática docente.

Após a análise individual de cada intervenção, procedi à avaliação global do projeto. Esta avaliação foi realizada separadamente para cada contexto educativo, primeiro no 1.º CEB e, posteriormente, no 2.º CEB. O procedimento consistiu na organização e categorização dos dados de acordo com alguns critérios, como, o desenvolvimento da autonomia na recolha de informação, a qualidade das sínteses escritas elaboradas pelos alunos, a capacidade de interpretação de fontes diversificadas e o nível de motivação e interesse demonstrado durante as tarefas. Esta categorização permitiu uma análise comparativa entre os dados recolhidos antes e após as intervenções, oferecendo um retrato da evolução das competências visadas.

CAPÍTULO IV: PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

Este capítulo visa apresentar de forma detalhada a implementação do PIP nos dois contextos educativos onde decorreu a PES, respetivamente no 1.º e no 2.º CEB. Através da descrição das atividades realizadas com os alunos, pretende-se ilustrar a forma como as estratégias delineadas foram concretizadas, tendo em vista o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação, a partir do trabalho com diferentes tipos de fontes.

Neste sentido, o capítulo organiza-se em duas grandes secções, correspondentes aos dois ciclos de ensino. Em cada uma delas, as intervenções são descritas individualmente, com destaque para os objetivos, recursos utilizados, tarefas propostas, dinâmicas implementadas e estratégias avaliativas adotadas, refletindo sempre o percurso adaptativo e reflexivo característico da abordagem de I-A.

4.1. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (4.º ANO)

As intervenções no 1.º CEB foram desenvolvidas numa turma do 4.º ano, durante o primeiro semestre. Ao longo de quatro intervenções, exploraram-se diferentes estratégias pedagógicas que permitiram aos alunos trabalhar com mapas, construir representações cartográficas, interpretar textos informativos e produzir sínteses escritas no intuito de, não só adquirir competências de leitura, escrita e recolha de informação, mas também de pensamento crítico, autonomia e cooperação. A descrição detalhada de cada uma dessas intervenções será apresentada de seguida, ilustrando as questões geradoras, os objetivos, a sequencialidade, as estratégias e metodologias, os desafios e recursos e materiais, a avaliação e as questões metacognitivas em cada sessão.

4.1.1. Planificação e Implementação da 1.ª Intervenção no 1.º CEB

Tabela 1.

Planificação da 1.ª intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Planificação da 1ª intervenção no âmbito do Projeto Intervenção Pedagógica- 1.ºCEB		
Ano: 4.º ano	Tempo: 3 horas	Data: 16/10/2024
Tema(s): Interpretação de mapas e produção textual no âmbito de uma caminhada escolar.	Questões geradoras: • Os alunos têm sentido de orientação? • Os alunos sabem interpretar mapas? • Os alunos são capazes de identificar locais onde passaram no mapa? • Os alunos são capazes de exprimir vivências textualmente através do resumo? • Os alunos têm capacidade de síntese? • Os alunos sabem as características de um texto descritivo?	

Aprendizagens essenciais do 4.º ano de Português: <u>Domínio da Oralidade</u> • Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. <u>Domínio da Escrita</u> • Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto; • Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo; • Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica. <u>Domínio da Gramática</u> • Recorrer, de modo intencional e adequado, a conectores diversificados, em textos orais e escritos.	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]: • Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; • Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; • Áreas de competência: • Informação e Comunicação; • Linguagens e Textos; • Saber Científico Técnico e Tecnológico; • Relacionamento Interpessoal.
Objetivos: • Capacitar os alunos para o sentido de orientação; • Desenvolver competências de recolha e tratamento de informação, através de mapas; • Melhorar competências de escrita; • Reconhecer características descritivas num texto; • Fomentar o trabalho colaborativo.	
Sequencialidade: De modo a assinalar o Dia Mundial da Alimentação, a escola promoverá uma caminhada saudável, promovendo hábitos saudáveis. <u>Momento 1</u> Apresentação virtual aos alunos do itinerário a percorrer através do <i>Google Earth</i>; Disponibilização em formato físico desse percurso com uma fotografia aérea, acompanhado de uma lista de 11 locais pelos quais os alunos irão passar. Os alunos, a pares, serão desafiados organizar sequencialmente esses locais, marcando de 1 a 11 pela ordem de passagem. <u>Momento 2</u> Dinamização da caminhada na qual os alunos atentam ao desafio proposto. <u>Momento 3</u> De novo em sala de aula, os alunos partilharão os seus resultados e será feita a correção em grande grupo. Após a correção, localizarão no mapa os locais listados. <u>Momento 4</u> Do ponto de vista da consolidação dos conhecimentos, solicitar-se-á a construção de um texto-resumo com características descritivas do itinerário e locais percorridos, mantendo a organização a pares. <u>Momento 5</u> Exposição à turma dos produtos finais através da apresentação dos textos realizados a pares. <u>Momento 6</u> Aplicar perguntas de metacognição, os alunos refletirão sobre os conceitos desenvolvidos.	
Recursos e materiais: <i>Google Earth</i>;	Avaliação: Observação direta – níveis de desempenho dos alunos;

Lista de locais; Fotografia Aérea.	Participação e motivação dos alunos às atividades propostas; Gestão do tempo de trabalho; Análise de grelha de observação; Análise do produto final; Questionário de metacognição aos alunos.
Questões de metacognição: • Como foi trabalhar com mapas e identificar locais? Achaste fácil ou difícil? Porquê? • Que estratégias utilizaste para localizar os locais no mapa? Ajudaram-te a compreender melhor o percurso? • Como foi trabalhar em pares ou em grupo? Contribuíste para as atividades? • Sentiste que compreendeste melhor o tema ao partilhar os teus resultados com os colegas? Porquê? • Foi fácil ou difícil escrever o resumo descritivo com as características dos locais? Porquê? • Qual foi o elemento do texto que mais te ajudou a descrever bem os locais? • O que mais gostaste de fazer nesta atividade? • O que achaste mais desafiador? Como ultrapassaste essas dificuldades? • Se pudesses repetir esta atividade, o que farias de maneira diferente? • Como achas que esta atividade te ajuda a compreender melhor os hábitos saudáveis e a importância do espaço onde vives? • Achas que saber interpretar mapas e localizar locais pode ser útil no teu dia a dia? Porquê? • Que competências sentes que desenvolveste com esta atividade? • Como poderias usar o que aprendeste hoje noutras disciplinas ou situações do dia a dia?	

Elaboração própria

A primeira intervenção pedagógica no 1.º CEB realizou-se no dia 16 de outubro de 2024, ao longo de toda a manhã, com uma duração aproximada de três horas. Esta intervenção teve como principais objetivos capacitar os alunos para o sentido de orientação, desenvolver competências de recolha e tratamento de informação através da leitura e interpretação de mapas, melhorar a expressão escrita, reconhecer características descritivas de um texto e fomentar o trabalho colaborativo. Aproveitei a caminhada dos alunos pela cidade, realizada no âmbito do Dia Mundial da Alimentação, para articular os conteúdos curriculares com uma experiência real e significativa.

Antes da saída, a turma visualizou, com o apoio do projetor, o percurso no *Google Earth* que ia percorrer. Durante a caminhada, os alunos, organizados a pares, levaram um mapa da cidade, uma fotografia aérea (cf. apêndice1), e, à medida que iam passando pelos locais, foram enumerando os sítios de passagem na lista de locais (cf. apêndice 1). Esta atividade promoveu a observação direta e a utilização de diferentes fontes para a recolha de informação.

Ao regressarmos à sala de aula, verificámos em grande grupo se todos os pares conseguiram enumerar os 11 locais pela ordem correta de passagem. De seguida, os alunos foram convidados a identificar os locais por onde passaram na fotografia aérea. Por último, cada grupo construiu um texto-

resumo descritivo (cf. apêndice 2) sobre o percurso da caminhada. Esta produção textual teve como foco o uso de conectores discursivos adequados, a ordem sequencial e a descrição pormenorizada dos locais. No final, cada um dos grupos foi ao quadro e leu em voz alta o seu texto-resumo descritivo à turma.

A avaliação foi realizada através de observação direta dos níveis de desempenho e da motivação demonstrada pelos alunos, da gestão do tempo, da grelha de observação (com tópicos como a compreensão e interpretação de fontes, a participação, a expressão escrita e a reflexão crítica) (cf. apêndice 3), da análise dos produtos finais da tarefa de interpretação do mapa com a localização dos locais percorridos e o texto-resumo descritivo, e também de um questionário de metacognição.

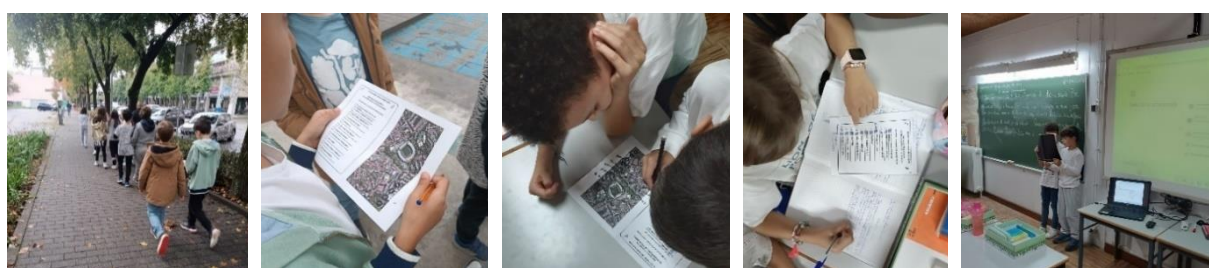


Figura 1. Execução da 1.ª intervenção no 1.º CEB.

4.1.2. Planificação e Implementação da 2.ª Intervenção no 1.º CEB

Tabela 2.

Planificação da 2.ª intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Planificação da 2ª intervenção no âmbito do Projeto Intervenção Pedagógica- 1.ºCEB		
Ano: 4.º ano	Tempo: 3 horas	Data: 13 e 14/11/2024
Tema(s): Exploração histórica e geográfica através da construção colaborativa de mapas.		Questões geradoras: • Para que servem os mapas? • Como partir da informação para a construção de mapas? • Em que medida um mapa nos conta a história?
Aprendizagens essenciais do 4.º ano de Estudo do Meio: <u>Domínio Sociedade</u> • Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período filipino e a Restauração, a implantação da República e o 25 de Abril. <u>Domínio Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</u> • Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.		
Aprendizagens essenciais do 4.º ano de Português: <u>Domínio da Escrita</u> • Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto; • Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo;		

• Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica. <u>Domínio da Gramática</u> • Recorrer, de modo intencional e adequado, a conectores diversificados, em textos orais e escritos.	
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]: • Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; • Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade. • Áreas de competência: • Informação e Comunicação; • Linguagens e Textos; • Saber Científico Técnico e Tecnológico; • Relacionamento Interpessoal.	Objetivos: • Reconhecer o mapa como uma ferramenta/fonte histórica; • Saber construir mapas através de dados históricos; • Capacitar para a compreensão e interpretação de mapas; • Conhecer os elementos do mapa; • Saber identificar no mapa os territórios dos cristãos e dos muçulmanos; • Melhorar competências de escrita e oralidade; Fomentar o trabalho colaborativo.
Sequencialidade: Partindo da aula lecionada pela minha colega de estágio sobre a formação do Condado Portucalense, promoverei atividades que recorrem a estes conhecimentos. <u>Momento 1- 13/11</u> Em conversa com os alunos, em grande grupo, tentarei perceber/entender e resumir os conteúdos abordados anteriormente. <u>Momento 2 – 13/11</u> Após a discussão, fornecerei recursos necessários para a elaboração de dois mapas (silhueta do mapa da Península Ibérica e peças alusivas à transformação geográfica). O primeiro sobre a Reconquista Cristã e segundo sobre os reinos e condados cristãos. De seguida, pedirei aos alunos que, em grupo e através do material fornecido construam, o primeiro mapa, a Reconquista Cristã. Esta construção passará pela colagem e pintura das peças e da legenda, que segue o critério das cores escolhidas da pintura (território cristão e território muçulmano) do mapa. <u>Momento 3 -14/11</u> Seguidamente, pedirei para executarem a mesma tarefa, construindo o mapa dos reinos e condados cristãos. <u>Momento 4 – 14/11</u> Depois dos mapas estarem devidamente construídos, com a ajuda dos alunos, escreverei no quadro um friso cronológico dos marcos importantes deste episódio histórico. Partindo do friso cronológico, elaborarei, num dos outros quadros da sala e com os alunos, um texto, narrando o friso. <u>Momento 5 – 14/11</u> Seguidamente, os alunos recortarão imagens alusivas às personagens, datas e acontecimentos referentes à história mencionada do mapa. Estas peças serão utilizadas para o grupo dramatizar em vídeo e nos mapas o reconto da história desde a Reconquista Cristã até ao reconhecimento do reino de Portugal como independente. <u>Momentos 6 – 14/11</u> Através do texto que escreveram, os alunos produzirão um vídeo-reconto dos acontecimentos. <u>Momento 7</u> Aplicar perguntas de metacognição, os alunos refletirão sobre os conceitos desenvolvidos.	

Recursos e materiais: Duas silhuetas do mapa da Península Ibérica; Peças dos territórios para construir os mapas; Quadro; Lápis de cor, cola, tesoura, caderno diário e material de escrita; Imagens alusivas às figuras, datas e acontecimentos importantes da época para fazer vídeo-reconto; Câmara para fazer vídeo-reconto.	Avaliação: Observação direta – níveis de desempenho dos alunos; Participação e motivação dos alunos às atividades propostas; Gestão do tempo de trabalho; Análise de grelha de observação; Análise do produto final; Questionário de metacognição.
Questões de metacognição: • Quais foram as partes mais fáceis e mais difíceis de interpretar no mapa? Porquê? • Como foi trabalhar em grupo para construir o mapa da Península Ibérica? Contribuiste ativamente? • Sentiste que o trabalho em equipa te ajudou a compreender melhor a atividade? Porquê? • Achas que os mapas são ferramentas importantes para estudar História? Porquê? • Como achas que poderás usar o que aprendeste noutras atividades ou no dia-a-dia? • Foi fácil transformar o que aprendeste em texto? Porquê? • Achas que o resumo está claro e fácil de compreender para outra pessoa? • Achas que fazer o resumo te ajudou a consolidar o que aprendeste? Como? • Achas que o vídeo reflete bem o que aprendeste sobre o tema? • Se tivesses de explicar o que fizeste e aprendeste apenas através do vídeo, achas que ele seria suficiente? Porquê? • O que aprendeste ao criar o vídeo que talvez não tivesses aprendido apenas com o resumo? • O que mais gostaste nesta atividade? • O que te pareceu mais desafiador? Como superaste essas dificuldades? • Sentiste-te mais confiante em interpretar mapas após esta atividade? Porquê?	

Elaboração própria

A segunda intervenção pedagógica no 1.º CEB centrou-se na construção de mapas históricos, com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos na aula anterior sobre a formação do Condado Portucalense, dinamizada pela minha colega de estágio. Através desta atividade, procurou-se desenvolver competências como a interpretação de mapas, a análise de transformações históricas e a produção escrita e criativa, promovendo uma abordagem interdisciplinar que articulou conteúdos de EM, Português, Expressão Dramática e Artes Visuais. Entre os principais objetivos da intervenção, destacam-se: reconhecer o mapa como uma ferramenta e fonte de informação histórica, saber construir mapas com base em dados históricos, compreender e interpretar representações cartográficas, conhecer os elementos que compõem um mapa, identificar os territórios cristãos e muçulmanos no contexto peninsular, melhorar competências de escrita e oralidade e fomentar o trabalho colaborativo.

A intervenção foi estruturada em sete momentos. O primeiro consistiu numa conversa inicial em grande grupo, destinada a ativar os conhecimentos prévios dos alunos e incentivar a partilha de ideias sobre os conteúdos já abordados. Esta fase foi essencial para garantir que todos os alunos estavam alinhados relativamente aos conceitos fundamentais.

No segundo momento, forneci aos alunos os materiais necessários para a construção de dois mapas: silhuetas da Península Ibérica e peças representativas das transformações territoriais (cf. apêndices 6 e 7). Em conjunto, decidimos que o território muçulmano seria pintado de verde e o território cristão de vermelho. Organizados em grupos, os alunos iniciaram a construção do primeiro mapa, que representava a Reconquista Cristã, colando e pintando as áreas correspondentes.

O terceiro momento consistiu na elaboração do segundo mapa de modo a representar os reinos e condados cristãos. Esta tarefa foi mais exigente, devido ao número de peças a organizar e colar, mas foi vivida com entusiasmo pelos alunos, que a compararam a "fazer um puzzle". A construção dos mapas baseou-se em critérios previamente definidos, nomeadamente as cores e as legendas utilizadas, e permitiu trabalhar a interpretação e a representação gráfica da informação histórica.

Durante esta fase, surgiram alguns desafios no que diz respeito à organização. A entrega simultânea dos dois mapas gerou alguma confusão, pois os alunos, entusiasmados, começaram a trabalhar no segundo mapa antes de concluir o primeiro. Perante a agitação, recolhi os segundos mapas e pedi a atenção da turma para esclarecer os passos seguintes. Escrevi as instruções no quadro e, com uma postura mais assertiva, consegui recentrar os alunos, permitindo que a atividade decorresse com maior tranquilidade a partir desse momento.

Este episódio levou-me a refletir sobre a importância de entregar os recursos de forma faseada e de comunicar as instruções com clareza, repetindo e reforçando sempre que necessário. Um exemplo disso foi o facto de, mesmo com as cores definidas em conjunto e registadas no quadro, alguns alunos continuarem a perguntar: "Que cor pintamos o território dos cristãos?", o que evidenciou a necessidade de maior apoio visual e verbal.

No quarto momento, construí com a turma um friso cronológico no quadro, com os principais marcos históricos desde 711, com a invasão muçulmana, até 1179, ano do reconhecimento oficial do Reino de Portugal. A partir deste friso, construímos em grande grupo um texto-resumo coletivo, que contextualizava os eventos e os relacionava com os mapas elaborados.

O quinto momento consistiu na seleção de imagens relacionadas com personagens, datas e acontecimentos históricos (cf. apêndice 8). A partir dessas imagens e dos mapas produzidos, os alunos realizaram uma dramatização gravada em vídeo, o que lhes permitiu reviver os acontecimentos históricos e desenvolver competências de expressão oral, criatividade e comunicação.

Por fim, no sétimo momento, apliquei perguntas de metacognição, estas convidaram os alunos a refletir sobre o que aprenderam, as dificuldades sentidas e as estratégias que utilizaram para compreender melhor os conteúdos históricos e geográficos.

A intervenção mobilizou múltiplos modos de representação, que envolveram os alunos na construção de mapas históricos (visuais e espaciais), na elaboração de um friso cronológico (textual e temporal), na produção de um texto-resumo (escrita), na dramatização de acontecimentos (oral e expressiva) e na realização de um vídeo-reconto (visual, auditivo e digital). Esta diversidade de tarefas evidencia o uso intencional de fontes, que integraram imagem, texto, som, movimento e elementos gráficos para promover uma compreensão profunda e participativa dos conteúdos, reforçando a articulação entre as áreas de EM, Português, Expressão Dramática e Artes Visuais.

A avaliação da intervenção baseou-se em diferentes instrumentos e estratégias. A observação direta foi essencial para acompanhar os níveis de desempenho dos alunos, assim como a participação e motivação dos mesmos nas várias atividades. A gestão do tempo de trabalho também foi considerada, especialmente face aos desafios de organização iniciais. Utilizei uma grelha de observação (cf. apêndice 9) com critérios definidos, que permitiu registar evidências em quatro dimensões fundamentais: compreensão e interpretação de fontes, interesse e participação, expressão escrita e oral e reflexão crítica. Para além disso, analisei os produtos finais dos alunos, nomeadamente os mapas construídos e o texto-resumo produzido coletivamente. A intervenção foi concluída com a aplicação de um questionário de metacognição, através do qual os alunos puderam expressar a sua perceção sobre a atividade, as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas, contribuindo assim para uma avaliação mais completa e significativa.



Figura 2. *Execução da 2.^a intervenção no 1.^o CEB.*

4.1.3. Planificação e Implementação da 3.^a Intervenção no 1.^o CEB

Tabela 3.

Planificação da 3.^a intervenção no 1.^o Ciclo do Ensino Básico

Planificação da 3ª intervenção no âmbito do Projeto Intervenção Pedagógica- 1.ºCEB		
Ano: 4.º ano	Tempo: 3 horas	Data: 20 e 21/11/2024
Tema(s): Análise crítica de fontes cartográficas sobre a Expansão Marítima Portuguesa.	Questões geradoras: • Como analisar e interpretar mapas e frisos cronológicos? • Como partir da informação de documentos para responder a questões? • Em que medida os documentos históricos podem ajudar a entender a História de Portugal? • O que foi a Expansão Marítima e os Descobrimentos? • Que figuras e acontecimentos importantes se destacaram nesta época? • Sabes comparar/associar documentos?	
Aprendizagens essenciais do 4.º ano de Estudo do Meio: <u>Domínio Sociedade</u> • Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período filipino e a Restauração, a implantação da República e o 25 de Abril. • Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais. <u>Domínio Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</u> • Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.		Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]: • Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; • Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade. • Áreas de competência: • Informação e Comunicação; • Linguagens e Textos; • Raciocínio e Resolução de Problemas; • Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; • Relacionamento Interpessoal.
Objetivos: • Reconhecer o mapa como uma ferramenta/fonte histórica; • Capacitar para a compreensão e interpretação de mapas; • Saber identificar no mapa os principais navegadores, as suas conquistas, descobertas e os cabos que foram dobrados na era dos Descobrimentos; • Conhecer as áreas dominadas pelos portugueses, o caminho marítimo para a Índia e as rotas marítimas; • Aprofundar o conhecimento sobre o Tratado de Tordesilhas; • Fomentar o trabalho colaborativo.		
Sequencialidade: Partindo da aula lecionada pela professora de Estudo do Meio da turma sobre a 2.ª dinastia e a Expansão Marítima, promoverei atividades que recorrem a estes conhecimentos. <u>Momento 1- 20/11</u> Em conversa com os alunos, em grande grupo, tentarei perceber entender e resumir os conteúdos abordados anteriormente (2.ª dinastia e Expansão Marítima) e tentar perceber o que os alunos sabem sobre o que é um mapa e qual a sua importância, lembrando a construção de mapas da aula anterior de Estudo do Meio. Ainda neste momento, mostrarei um dos vídeos que fizeram nessa aula. <u>Momento 2 – 20/11</u>		

Após a discussão, fornecerei um mapa da Expansão Marítima e pedirei aos alunos que, em grupos de 2 a 3 elementos, se possível os mesmos das intervenções anteriores, explorem e analisem o mapa.

Momento 3 -20/11

Seguidamente, pedirei para responderem às questões que vou colocando nos slides do PowerPoint, conforme as instruções indicadas:

- O que significa a cor verde no mapa e as linhas azuis?
- Quais são as cidades ou locais históricos dominados pelos portugueses?
- Quais são as rotas marítimas mais longas? Passa por cima com marcador vermelho. E as mais curtas? Passa por cima com marcador laranja.
- Quais foram os oceanos que os portugueses passaram?
- Qual o meio de transporte que os portugueses usaram? Qual o seu nome?
- Em que ano o Brasil foi descoberto?
- Em que ano os portugueses conseguiram descobrir o caminho marítimo para a Índia?
- Em que ano conseguiram passar o cabo da Boa Esperança? E o cabo das Tormentas?
- Ordena por ordem crescente as datas das descobertas e das passagens dos cabos.
- Quantos anos depois da primeira conquista conseguiram chegar à Índia?
- As viagens demoraram muito ou pouco tempo a serem realizadas?
- Por que é que os portugueses quiseram explorar o mundo?
- Hoje, Portugal ainda tem o domínio destas áreas a verde? Rodeia a marcador preto as áreas que pertencem, hoje, a Portugal.

As questões serão corrigidas, em conjunto, logo após todos os grupos as responderem.

Momento 4 – 20/11

Depois da tarefa anterior ser cumprida, fornecerei aos grupos o friso cronológico da Expansão Marítima, os alunos deverão analisá-lo e comparar as informações do friso com as do mapa anterior.

Momento 5 – 20/11

Seguidamente, pedirei que os alunos, tendo como base o friso, que escrevam, junto às respetivas datas e locais do mapa anterior, os nomes dos navegadores que descobriram os locais históricos e o nome dos navegadores que dobraram os cabos.

Momentos 6 – 21/11

Na aula seguinte, voltarei a fornecer o mapa da Expansão Marítima. Desta vez será acompanhado de outro mapa, o Mapa da Divisão do mundo segundo o Tratado de Tordesilhas. Pedirei para os alunos o analisarem e depois, os alunos deverão, com base nesse mapa, marcar as linhas de divisão dos territórios que podem ser explorados pelos castelhanos e pelos portugueses segundo o Tratado de Tordesilhas.

Momento 7 – 21/11

De seguida, fornecerei o último mapa que servirá como exercício de treino/consolidação do que a turma aprendeu. Fornecerei o mapa mundo sem estar preenchido, apenas com uma caixa com a legenda. Os alunos deverão, ainda em grupo, marcar no mapa os cabos, as áreas dominadas pelos portugueses, o caminho marítimo para a Índia e as rotas marítimas, com as cores que estão na legenda.

Momento 8 -21/11

Aplicar perguntas de metacognição, os alunos refletirão sobre os conceitos desenvolvidos.

Recursos e materiais:

PowerPoint;
Mapa da Expansão Marítima, manual 4.º ano “Plim Estudo do Meio”, Texto;
Friso Cronológico da Expansão Marítima;

Avaliação:

Observação direta – níveis de desempenho dos alunos;
Participação e motivação dos alunos às atividades propostas;

Mapa da Divisão do mundo segundo o Tratado de Tordesilhas, manual 4.º ano “Plim Estudo do Meio”, Texto; Mapa Mundo para preencher com as instruções da legenda, manual 4.º ano “Plim Estudo do Meio”, Texto.	Gestão do tempo individual de trabalho; Análise de grelha de observação; Análise do produto final; Questionário de metacognição.
Questões de metacognição: • Como as atividades realizadas ajudaram a entender a Expansão Marítima e a História de Portugal? • Foi fácil interpretar os mapas e identificar as linhas e os territórios representados? Porquê? • Que dificuldades encontraste ao analisar os documentos históricos ou mapas? • Como conseguiste superar essas dificuldades? • Se tivesses de explicar a outra pessoa o que aprendeste sobre a Expansão Marítima, como o farias? • Trabalhar em grupo ajudou-te a compreender melhor os conteúdos? Porquê? • De que forma as contribuições dos teus colegas ajudaram a completar o friso cronológico ou os mapas? • O que achas que foi mais interessante ou útil nesta atividade? • Achas que entender os mapas e frisos cronológicos te ajudará noutras disciplinas ou situações? Como? • Como podes usar o que aprendeste para entender melhor outros acontecimentos históricos? • O que mais gostaste nesta atividade?	

Elaboração própria

A terceira intervenção pedagógica no 1.º CEB realizou-se nos dias 20 e 21 de novembro de 2024, com uma duração total de três horas. Esta intervenção teve como principais objetivos promover o desenvolvimento de competências de análise e interpretação de fontes cartográficas e cronológicas, reconhecer a importância dos mapas como ferramentas históricas, compreender a organização temporal dos acontecimentos associados à Expansão Marítima, melhorar a capacidade de leitura crítica e a expressão escrita e fomentar o trabalho colaborativo entre os alunos. Desde o início, procurei que a atividade fosse bastante lúdica, tendo solicitado aos alunos que utilizassem marcadores e/ou canetas de cores nos mapas para que se sentissem mais motivados e percebessem que compreender e interpretar mapas e outros documentos pode ser divertido e acessível.

Iniciei a intervenção com uma conversa em grande grupo para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, promovendo a recordação dos principais acontecimentos históricos associados à Expansão Marítima. Durante este momento, relacionei o conteúdo com a construção de mapas feita na aula anterior de EM e projetei o vídeo-reconto criado pelos próprios alunos, de modo a reforçar a ligação entre aprendizagens. Posteriormente, distribuí um mapa da Expansão Marítima (cf. apêndice 13), que os alunos analisaram em grupos de dois a três elementos, respondendo a várias questões projetadas em slides. Entre estas estavam: "O que significa a cor verde no mapa e as linhas azuis?", "Quais são as cidades ou locais históricos dominados pelos portugueses?", "Quais são as rotas marítimas mais longas? Passa por

cima com marcador vermelho. E as mais curtas? Passa por cima com marcador laranja", "Quais foram os oceanos que os portugueses passaram?", "Qual o meio de transporte que os portugueses usaram? Qual o seu nome?", "Em que ano o Brasil foi descoberto?", "Em que ano os portugueses conseguiram descobrir o caminho marítimo para a Índia?", "Em que ano conseguiram passar o cabo Bojador? E o cabo das tormentas?", "Ordena por ordem crescente as datas das descobertas e das passagens dos cabos", "Quantos anos depois da primeira conquista conseguiram chegar à Índia?", "As viagens demoraram muito ou pouco tempo a serem realizadas?", "Por que é que os portugueses quiseram explorar o mundo?", "E hoje, Portugal ainda tem o domínio destas áreas a verde? Rodeia a marcador preto as áreas que pertencem, hoje, a Portugal".

As respostas foram corrigidas em conjunto, promovendo a discussão e a partilha de ideias entre os grupos. No entanto, algumas dificuldades surgiram durante esta tarefa (cf. apêndice 15). Por exemplo, na questão sobre as rotas marítimas mais longas e mais curtas, os alunos tiveram dificuldade em interpretar as setas quebradas das rotas da Expansão Marítima. Muitos não compreenderam que o ponto de partida para o Japão era Portugal, assumindo, em vez disso, que era Macau. Uma outra dificuldade observada prendeu-se com a legenda do cabo Bojador, que no mapa estava situada dentro do território africano, levando muitos alunos a pensar que o cabo Bojador era uma terra conquistada pelos portugueses e não um cabo. Quando percebi esta confusão, expliquei à turma o que era um cabo, e os alunos compreenderam que se trata de uma formação geográfica localizada no litoral, como todos os outros cabos referidos no mapa.

Em contraste, os alunos demonstraram sucesso ao identificar as datas das áreas conquistadas e da passagem dos cabos, assim como ao interpretar corretamente a legenda do mapa. Na questão "As viagens demoraram muito ou pouco tempo a serem realizadas?", alguns alunos mostraram-se reticentes inicialmente, mas mais tarde perceberam que deveriam subtrair a data da primeira conquista à data da chegada à Índia. Este momento permitiu que os alunos compreendessem a transversalidade dos mapas nas aprendizagens.

Outras questões, como: "Qual o meio de transporte que os portugueses usaram? Qual o seu nome?" e "Por que é que os portugueses quiseram explorar o mundo?", foram mais desafiadoras por não terem resposta explícita no mapa. No entanto, os alunos souberam identificar que o meio de transporte utilizado era o barco, ao observarem as ilustrações no mapa, embora a maioria não tenha identificado o tipo de barco, o que considero um ponto a melhorar da minha parte por não ter abordado este aspeto anteriormente. Quanto às razões para a exploração do mundo pelos portugueses, os alunos responderam corretamente, recorrendo aos conteúdos previamente lecionados.

Após concluírem a análise do mapa, forneci aos grupos um friso cronológico da Expansão Marítima (cf. apêndice 13), pedindo que o analisassem e comparassem as informações com o mapa anterior. De seguida, solicitei que escrevessem, junto às respetivas datas e locais do mapa, os nomes dos navegadores responsáveis pelas descobertas ou pela passagem dos cabos. Esta tarefa foi concluída com sucesso.

No dia 21 de novembro, retomei a intervenção com o mesmo mapa da Expansão Marítima, complementando-o com outro mapa que representava a divisão do mundo segundo o Tratado de Tordesilhas (cf. apêndice 13). Os alunos analisaram este novo mapa e foram desafiados a marcar as linhas que delimitavam os territórios explorados pelos castelhanos e pelos portugueses, conforme definido pelo Tratado. A maior parte dos alunos revelou dificuldades em identificar corretamente onde deveriam colocar as linhas de divisão. Mesmo tendo o mapa da divisão para consulta, muitos cometeram erros, como posicionar o Brasil e a China na área dos castelhanos, o que evidenciou alguma confusão na interpretação dos limites territoriais representados (cf. apêndice 15 e 16).

Por fim, apliquei uma atividade de consolidação em que os alunos receberam um mapa-múndi sem preenchimento, acompanhado de uma legenda (cf. apêndice 13). Em grupos, marcaram no mapa os cabos, as áreas dominadas pelos portugueses, o caminho marítimo para a Índia e as rotas marítimas, utilizando as cores indicadas na legenda (cf. apêndice 16). Através desta última tarefa, consegui mostrar que a análise e interpretação dos mapas anteriores e do friso contribuíram para a consolidação das aprendizagens sobre a Expansão Marítima e a era dos Descobrimentos. A maior parte dos grupos marcou a legenda no mapa com sucesso. A intervenção terminou com a aplicação de questões de metacognição, incentivando os alunos a refletirem sobre os conceitos desenvolvidos e as aprendizagens realizadas durante as atividades.

A avaliação foi realizada através de observação direta dos níveis de desempenho e da motivação demonstrada pelos alunos, gestão do tempo, grelha de observação (cf. apêndice 14) com tópicos como: a compreensão e interpretação de fontes, participação, expressão escrita e reflexão crítica, análise dos produtos finais (mapas e friso cronológico), e também de um questionário de metacognição.

Esta intervenção baseou-se na análise de mapas históricos, frisos cronológicos e documentos comparativos. As fontes utilizadas exigiram o cruzamento de modos de comunicação visuais, espaciais, textuais e orais, promovendo o desenvolvimento da literacia visual, da literacia histórica e do pensamento crítico dos alunos num ambiente colaborativo e significativo.



Figura 3. Execução da 3.ª Intervenção do 1.º CEB.

4.1.4. Planificação e Implementação da 4.ª Intervenção no 1.º CEB

Tabela 4.

Planificação da 4.ª intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Planificação da 4ª intervenção no âmbito do Projeto Intervenção Pedagógica- 1.ºCEB		
Ano: 4.º ano		Tempo: 2 horas
Data: 08/01/2025		
Tema(s): Leitura e interpretação de fontes históricas visuais: a evolução da bandeira nacional.	Questões geradoras: • Sabes o que é uma bandeira? • Para que serve uma bandeira? Qual a sua importância? • Sabes que todos os países, cidades e organizações têm uma? • Sabes que a bandeira de Portugal não teve sempre a mesma configuração que conheces hoje? • Sabes o que simboliza as cores e os elementos da bandeira de Portugal?	
Aprendizagens essenciais do 4.º ano de Estudo do Meio: <u>Domínio Sociedade</u> • Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais. <u>Domínio Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</u> • Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]: • Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; • Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade. • Áreas de competência: • Informação e Comunicação; • Linguagens e Textos; • Raciocínio e Resolução de Problemas; • Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; • Relacionamento Interpessoal.	
Objetivos: • Reconhecer a importância da bandeira de Portugal; • Saber que a bandeira passou por diversas mudanças ao longo dos anos mediante o rei da época; • Conhecer a razão das características da bandeira: símbolos, elementos e cores; • Capacitar para a análise, compreensão, interpretação e comparação de documentos; • Fomentar o trabalho colaborativo.		
Sequencialidade: Partindo da aula anterior na qual foi lecionado as principais diferenças entre a monarquia e a república e a bandeira foi um dos aspetos de mudança, chegou a hora de fazer saber como foi a		

evolução da bandeira de Portugal. Levarei uma bandeira de Portugal física para os alunos tocarem e observarem.

Momento 1

Como é a primeira aula de Estudo do Meio após as férias de Natal, realizarei um jogo de perguntas na aplicação *Quizizz* e tentarei perceber o que os alunos sabem dos conteúdos abordados anteriormente. O jogo será projetado e serão fornecidos cartões de 4 cores (cores das respostas às perguntas). Os alunos devem responder individualmente, levantando o cartão da resposta que consideram correta. As respostas mais dadas pela turma serão selecionadas por mim no jogo. No fim, refletimos e debatemos sobre o resultado.

Perguntas que estarão no jogo:

1. Quem foi o primeiro rei de Portugal?
2. A que dinastia pertencia D. João I?
3. Quem era o rei durante os Descobrimentos Portugueses?
4. Qual destes reis ficou conhecido como “o Lavrador”?
5. Qual foi o último rei de Portugal antes da implantação da República?
6. O que D. Afonso Henriques fez para ser conhecido como o fundador de Portugal?
7. Durante o reinado de que dinastia ocorreu a União Ibérica?
8. Quem foi o rei conhecido como “o Príncipe Perfeito”?
9. Em que ano Portugal passou a viver em democracia?
10. Em que ano foi proclamada a República em Portugal?

Momento 2

Após o jogo e depois de os alunos relembrares os conteúdos, tentarei, em conversa com a turma, saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre as bandeiras, colocando questões como:

O que é uma bandeira?

Todos os países têm uma?

E as cidades?

Conhecem mais bandeiras sem serem as dos países e cidades?

Todas têm os mesmos elementos ou símbolos?

Utilizarei um PowerPoint para mostrar as questões e a restante aula.

Momento 3

Após entender o que os alunos já sabem sobre o significado e importância das bandeiras, explicarei o seu significado através de autores fidedignos e mostrarei diferentes bandeiras para que os alunos as analisem, observem as diferenças e, se possível, as identifiquem.

Momento 4

Partindo da pergunta, “Será que a bandeira de Portugal teve sempre as mesmas cores, elementos e símbolos?”, farei uma pequena discussão para saber a opinião dos alunos e de seguida, com os alunos em pequenos grupos (tentarei que sejam os mesmos das intervenções anteriores), fornecerei um documento com imagens das bandeiras de Portugal ao longo dos anos, desde a bandeira do Condado Portucalense à bandeira que conhecemos hoje, para os alunos o explorarem. Debaixo de cada bandeira estarão os períodos que cada bandeira perdurou. Por exemplo: 1139-1143.

Momento 5

Seguidamente, após a análise do documento, pedirei para responderem às questões que vou colocando nos slides do PowerPoint, conforme as instruções indicadas:

- Qual a bandeira do Condado Portucalense? Rodeia-a com caneta azul.
- Qual a bandeira do reinado de D. Afonso Henriques? Rodeia-a com caneta verde. Enumera as bandeiras de 1 a 17 pela ordem correta. Faz com caneta azul.
- Quais são as bandeiras da monarquia e as bandeiras da república? Responde com os números das bandeiras.

- Por que é que a bandeira do ano de 1910 deixou de ter coroa?

Momentos 6

Depois da tarefa anterior ser cumprida, fornecerei aos grupos um documento com as 4 dinastias, com as fotografias dos respetivos reis, o seu período de reinado, o cognome e feitos importantes durante o seu reinado. Os alunos deverão analisá-lo e comparar as informações deste documento com as datas do documento anterior.

Momento 7

Seguidamente, pedirei que os alunos, com base no documento das dinastias, realizem 4 tarefas:

- Rodeiem, a lápis laranja, as bandeiras que corresponderam à dinastia Afonsina; a lápis verde, as bandeiras que corresponderam à dinastia de Avis; a lápis vermelho, as bandeiras que corresponderam à dinastia Filipina e a lápis rosa, as bandeiras que corresponderam à dinastia de Bragança;
- Indiquem a bandeira do reinado de D. João I;
- Indiquem a bandeira na qual ocorreu a União Ibérica;
- Verifiquem quais os elementos, símbolos e cores que mais surgem nas bandeiras ao longo dos anos.

Momento 8

Após os alunos terminarem as tarefas, com o auxílio do PowerPoint, explicarem em poucos slides a evolução da bandeira de Portugal, mencionando o porquê das principais mudanças. Terminarei com um pequeno vídeo a explicar os elementos, símbolos e as cores da atual bandeira de Portugal.

Momento 9

Por fim, aplicarei perguntas de metacognição, os alunos refletirão sobre os conceitos desenvolvidos.

Recursos e materiais:

PowerPoint;
Bandeira de Portugal física;
Documento 1: Bandeiras de Portugal - Evolução;
Documento 2: Dinastias, manual 4.º ano "Plim Estudo do Meio", Texto.;
Aplicação *Quizizz*,
Cartões para o jogo na aplicação *Quizizz*,
Vídeo Elementos da Bandeira Portuguesa.

Avaliação:

Observação direta – níveis de desempenho dos alunos;
Participação e motivação dos alunos às atividades propostas;
Gestão do tempo individual de trabalho;
Análise de grelha de observação;
Análise do produto final;
Questionário de metacognição aos alunos.

Questões de metacognição:

- O que aprenderam hoje sobre as bandeiras e a História de Portugal?
- Como foi interpretar os documentos?
- O que acharam mais fácil ou mais difícil?
- O que acham que foi mais interessante nesta aula?
- Como podem usar o que aprenderam no futuro?

Elaboração própria

Na quarta e última intervenção no 1.º CEB, realizada no dia 8 de janeiro de 2025 e com a duração de duas horas, dei continuidade aos conteúdos lecionados anteriormente sobre as principais diferenças entre a monarquia e a república, destacando a bandeira como um dos aspetos de mudança. A aula foi dedicada a explorar a evolução da bandeira de Portugal ao longo da História. Esta intervenção teve como objetivos principais: reconhecer a importância da bandeira como símbolo nacional; compreender a sua evolução ao longo do tempo e o contexto político associado; identificar os elementos e os significados das

bandeiras; desenvolver competências de interpretação, comparação e análise de documentos históricos; e promover o trabalho em grupo e a reflexão crítica.

Para iniciar a aula, levei uma bandeira física de Portugal para os alunos observarem e tocarem, criando uma ligação mais concreta com o tema. Para evitar a confusão inicial observada na intervenção anterior, utilizei duas estratégias que facilitaram a gestão dos comportamentos e atitudes dos alunos. No jogo realizado através da aplicação *Quizizz*, em vez de permitir que os alunos gritassem as respostas, disponibilizei cartões de quatro cores correspondentes às opções de resposta. Desta forma, os alunos levantavam apenas o cartão com a cor que representava a sua escolha, o que garantiu maior ordem e foco na atividade. Além disso, antes de iniciarem as tarefas, pedi que reunissem todos os materiais necessários, promovendo uma maior organização e fluidez durante a execução das atividades.

A aula foi estruturada em vários momentos. No início, realizei um jogo na aplicação *Quizizz* (cf. apêndice 18) para relembrar os conteúdos abordados anteriormente, fazendo perguntas relacionadas com a História de Portugal e as dinastias reais. Após o jogo, em conversa com os alunos, explorei os seus conhecimentos prévios sobre bandeiras, questionando o que sabem sobre os seus elementos, símbolos e funções. Com o auxílio de um PowerPoint (cf. apêndice 17), apresentei diferentes bandeiras e expliquei os seus significados baseados em fontes fidedignas, o que permitiu aos alunos identificar semelhanças e diferenças.

Seguiu-se um trabalho em grupo, no qual os alunos analisaram um documento com imagens das bandeiras de Portugal desde o Condado Portucalense até à atualidade, organizadas cronologicamente (cf. apêndice 20). Debaixo de cada bandeira estavam indicados os períodos históricos correspondentes. A partir desta análise, os alunos responderam a questões específicas, como identificar a bandeira do reinado de D. Afonso Henriques e distinguir as bandeiras das monarquias e da república.

Posteriormente, introduzi outro documento com as dinastias portuguesas (cf. apêndice 20), onde constavam os seus reis, períodos de reinado, cognomes e feitos históricos. Os alunos cruzaram essas informações com as bandeiras analisadas anteriormente, realizando tarefas como identificar a relação entre bandeiras e dinastias, rodear bandeiras específicas com cores correspondentes a cada dinastia e verificar elementos que se repetem ao longo da evolução das bandeiras.

No final, com o apoio de slides no PowerPoint (cf. apêndice 17), expliquei a evolução da bandeira de Portugal, destacando as mudanças mais significativas e os respetivos motivos históricos. Concluí a aula com a exibição de um vídeo (cf. apêndice 19) que detalhou os elementos, símbolos e cores da bandeira atual, e apliquei questões de metacognição, desafiando os alunos a refletirem sobre o que aprenderam, as dificuldades encontradas, o que consideraram mais interessante e como poderiam aplicar os conhecimentos no futuro.

A avaliação foi realizada com base numa grelha de observação (cf. apêndice 21) que considerou várias dimensões, nomeadamente a identificação de informação relevante, a análise e cruzamento de fontes, a participação nas atividades, o vocabulário utilizado e a capacidade de reflexão.



Figura 4. Execução da 4.ª Intervenção no 1.º CEB.

4.2. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (6.º ANO)

Após a implementação do projeto no 1.º CEB, a intervenção pedagógica prosseguiu no 2.º CEB. Esta nova etapa trouxe consigo um conjunto de desafios distintos, não só pela complexidade crescente dos conteúdos, mas também pelas características da turma, que exigiram uma adaptação das estratégias utilizadas. Ainda assim, manteve-se o objetivo central: apoiar os alunos no desenvolvimento das competências de recolha e tratamento de informação, através do trabalho com diferentes tipos de fontes.

De seguida, apresento a descrição das diferentes intervenções realizadas neste contexto, com destaque para os seus objetivos, sequencialidade, estratégias, recursos, avaliação e metacognição.

4.2.1. Planificação e Implementação da 1.ª Intervenção no 2.º CEB

Tabela 5.

Planificação da 1.ª intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Planificação da 1ª intervenção no âmbito do Projeto Intervenção Pedagógica- 2.ºCEB		
Ano: 6.º ano	Tempo: 100 minutos	Data: 28/02/2025 e 07/03/2025
Domínio: Portugal do Século XX Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926 Tema(s): A corrida a África e o Ultimato Inglês; A ação do Partido Republicano; O regicídio de 1908; Sucessão de D. Carlos I.	Questões geradoras: • Os alunos sabem por que razão Portugal deixou de ter um rei? • Os alunos sabem o que significa monarquia, república, Ultimato e regicídio? • O que entendem por Mapa Cor-de-Rosa?	
Aprendizagens essenciais do 6.º ano de História e Geografia de Portugal: <u>Domínio Portugal do século XX</u> A Revolução Republicana • Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana.	Objetivos: • Indicar os motivos do crescente descrédito da instituição monárquica; • Relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a	

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]: • Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; • Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade. • <u>Áreas de competência:</u> • Informação e Comunicação; • Linguagens e Textos; • Raciocínio e Resolução de Problemas; • Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; • Relacionamento Interpessoal.	Conferência de Berlim e com o projeto português do Mapa Cor-de-Rosa; • Relacionar o projeto do Mapa Cor-de-Rosa com o Ultimato Inglês; • Relacionar a humilhação sentida pelo povo português face à cedência ao Ultimato Inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana; • Referir o regicídio de 1908 como fator para a queda da Monarquia; • Capacitar para a análise, compreensão, interpretação e comparação de documentos; • Fomentar o trabalho colaborativo.
Sequencialidade: Após ser terminado o domínio anterior: Portugal na Segunda Metade do Século XIX, é a vez de iniciar um domínio novo: Portugal do Século XX, começando pelas razões da queda da monarquia. <u>Momento 1</u> Realizar-se-á o sumário para apresentar a nova unidade e apresentar aos alunos os temas que serão abordados nesta aula. <u>Momento 2</u> Pequena reflexão em grande grupo sobre o que estudaram nas últimas aulas, para haja a ligação entre o que foi abordado anteriormente e o que será abordado. <u>Momento 3</u> Será fornecido um friso cronológico com as datas mais importantes da unidade. A turma, em conjunto com a professora estagiária analisará o friso e depois os alunos colarão no caderno o friso para estudarem posteriormente. <u>Momento 4</u> Antes de iniciar a nova unidade, tentar-se-á perceber os conhecimentos/ideias prévias dos alunos sobre as diferenças entre monarquia e república, e sobre monarquia constitucional, através de uma tabela projetada em ficheiro PowerPoint. <u>Momento 5</u> Será iniciado o novo tema: Serão apresentados os fatores que contribuíram para a queda da monarquia; Será mostrado o Mapa Cor-de-Rosa e os alunos terão de o analisar e refletir sobre o mesmo; Por fim, verão um pequeno vídeo que explica o Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato realizado pelos ingleses a Portugal. Depois do vídeo, serão realizadas questões aos alunos, para que expliquem o que entenderam. <u>Momento 6</u> O momento 6 será destinado à parte prática, através da análise e interpretação de 3 documentos: Doc. 1. O Mapa Cor-de-Rosa (mapa); Doc. 2. O Ultimato inglês a Portugal, 11 de janeiro de 1890 (caricatura do Ultimato); e Doc. 3. Os impérios coloniais em 1914 (mapa). A interpretação será realizada na própria folha do documento. Primeiramente, no Doc. 1. O Mapa Cor-de-Rosa, os alunos, a pares, analisarão o mapa e responderão a questões e instruções: 1. Qual o título do mapa? 2. Rodeia a caneta vermelha a escala apresentada no mapa.	

3. Rodeia a caneta preta o símbolo da orientação do mapa.
4. De que forma a legenda facilita a interpretação do mapa?
5. O que representa a área cor-de-rosa no mapa?
6. Que localidades estão inseridas na área a cor-de-rosa?
7. Quais as duas colónias portuguesas que Portugal pretendia ligar?
8. Que informações são dadas pelas linhas verdes e azuis no mapa?
9. Por que achas que Portugal queria controlar esta região?
10. Contorna as linhas que são as fronteiras atuais de Angola e Moçambique.

No Doc. 2., a caricatura sobre o Ultimato inglês, os alunos, também a pares, analisarão a imagem e responderão a 6 questões:

1. O que vês/ entendes sobre esta imagem? O que está a acontecer?
2. Que continentes estão presentes na imagem?
3. O que representa a figura que está a apontar uma arma para Portugal?
4. Que país está representado à direita? Que elemento te levou a essa resposta?
5. Qual a mensagem transmitida pela palavra “Ultimatum” escrita na arma?
6. A figura portuguesa está acompanhada por outra personagem menor. Quem poderá representar? Que sentimento ele está a transmitir?

Por último, no mapa do Doc. 3, os impérios coloniais de 1914, os alunos também analisarão e responderão às questões:

1. Que informação principal este mapa representa?
2. Quais os impérios coloniais representados na legenda?
3. Que cor representa as colónias do Império Britânico? E do Império Francês?
4. Indica um território controlado por Portugal em 1914.
5. Observando o mapa, qual o continente com mais territórios colonizados?
6. Depois do Ultimato Inglês, Portugal conseguiu concretizar o seu plano do Mapa Cor-de-Rosa? O que mudou?
7. Observando o mapa de 1914, Angola e Moçambique estão ligadas territorialmente? Por que não?
8. Com base no que estudámos sobre o Ultimato Inglês, quais os principais interesses das potências europeias em África?

As questões serão corrigidas a cada resposta dada.

Momento 7

Após a interpretação dos documentos, dar-se-á a continuação da unidade, abordando os acontecimentos posteriores à cedência de Portugal ao Ultimato: o crescimento do partido republicano, a primeira revolta republicana, o regicídio e a sucessão de D. Carlos. Ao longo da aula, os alunos vão ser desafiados a sugerir os acontecimentos seguintes.

Momento 8

Por fim, aplicarei perguntas de metacognição, os alunos refletirão sobre os conceitos desenvolvidos.

Recursos e materiais:

PowerPoint;
Friso cronológico das datas mais importantes da unidade;
Documento 1: O Mapa Cor-de-Rosa (mapa) do manual 9.º ano, “H9” – História, da ASA;
Documento 2: O Ultimato inglês a Portugal, 11 de janeiro de 1890 (caricatura do Ultimato) do manual 9.º ano, “H9” – História, da ASA;
Documento 3: Os impérios coloniais em 1914 (mapa), manual 9.º ano, “H9” – História, ASA.

Avaliação:

Observação direta – níveis de desempenho dos alunos;
Participação e motivação dos alunos às atividades propostas;
Gestão do tempo individual de trabalho;
Análise de grelha de observação;
Análise do produto final;
Questionário de metacognição aos alunos.

Questões de metacognição:

- O que aprendi hoje que não sabia antes?
- O que achei mais fácil de compreender nesta aula? E o que achei mais difícil?
- Se tivesse de explicar a um colega que faltou, como descreveria a importância do Mapa Cor-de-Rosa e do Ultimato Inglês?
- De que forma a análise dos documentos (mapas e caricatura) ajudou a compreender melhor os acontecimentos históricos?
- O que mudou na tua perceção sobre a transição da monarquia para a república depois desta aula?

Elaboração própria

A primeira intervenção pedagógica no 2.º CEB foi desenvolvida com uma turma do 6.º ano. Teve a duração de 100 minutos e decorreu nos dias 28 de fevereiro e 7 de março de 2025, inserida na unidade dedicada ao domínio “Portugal do Século XX”, mais concretamente ao subdomínio “Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926”.

A intervenção teve como principais objetivos promover a compreensão dos motivos que levaram ao crescente descrédito da monarquia constitucional portuguesa, relacionar os interesses imperialistas das potências europeias com o projeto do Mapa Cor-de-Rosa, compreender o impacto do Ultimato Inglês na opinião pública portuguesa e identificar a ligação entre estes acontecimentos e a ascensão do Partido Republicano, culminando no regicídio de 1908. Paralelamente, a aula procurou desenvolver competências de análise, interpretação e comparação de documentos históricos, fomentar o trabalho colaborativo e estimular a reflexão metacognitiva.

A sessão iniciou-se com o registo do sumário no quadro e a apresentação da nova unidade temática — “Portugal do Século XX” — situando-a no contexto da progressão do programa e informando os alunos sobre os temas que seriam abordados. Seguiu-se uma breve reflexão em grande grupo sobre o que tinha sido estudado nas aulas anteriores, nomeadamente no domínio “Portugal na Segunda Metade do Século XIX”, com o intuito de estabelecer uma ponte entre os conteúdos já consolidados e os novos saberes a adquirir.

Num terceiro momento, foi distribuído um friso cronológico com as datas mais importantes da nova unidade (cf. apêndice 24). A turma analisou o documento em grande grupo, identificando e discutindo os acontecimentos históricos nele representados. Posteriormente, os alunos colaram o friso no caderno, para que pudessem servir-se dele como referência e apoio ao estudo futuro.

De seguida, antes de se iniciar a abordagem direta dos novos conteúdos, procurou-se perceber os conhecimentos e ideias prévias dos alunos relativamente às diferenças entre monarquia e república e do conceito de monarquia constitucional. Para isso, foi projetada uma tabela em PowerPoint (cf. apêndice

23) com os conceitos organizados lado a lado, que serviu de base a uma conversa orientada em grande grupo. Os alunos conseguiram identificar corretamente a principal diferença entre os dois regimes, referindo que na monarquia é o rei quem governa o país, enquanto na república essa função é desempenhada pelo presidente da república. No entanto, demonstraram desconhecer o significado de monarquia constitucional. Aproveitei esse momento para esclarecer o conceito e explicar os diferentes tipos de monarquia, destacando a monarquia constitucional. Para tornar a explicação mais concreta, utilizei o exemplo de Espanha, país vizinho que adota esse modelo de governo, o que ajudou os alunos a estabelecerem uma ligação com uma realidade próxima. Um dos alunos acrescentou espontaneamente o exemplo da Inglaterra, identificando corretamente este país como outro caso de monarquia constitucional. Este momento revelou-se fundamental para consolidar noções básicas de organização política e preparar os alunos para compreender o contexto histórico da transição da monarquia para a república em Portugal.

O quinto momento da intervenção marcou o início formal do novo tema, com a apresentação dos principais fatores que contribuíram para a queda da monarquia. Foi mostrado o Mapa Cor-de-Rosa e os alunos foram convidados a observá-lo, comentá-lo e refletir sobre o seu significado. De seguida, visualizaram um vídeo curto e explicativo sobre o Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato Inglês. No final do vídeo, coloquei questões como “O que aconteceu entre Portugal e Inglaterra?”, “Porque é que o projeto do Mapa Cor-de-Rosa causou conflito?”, “Que sentimentos provocou o Ultimato no povo português?” para promover a consolidação da informação apresentada.

O sexto momento foi destinado à componente prática da aula, com a análise e interpretação de três documentos (cf. apêndice 25): O documento 1 – o Mapa Cor-de-Rosa; O documento 2 – uma caricatura sobre o Ultimato Inglês, publicada a 11 de janeiro de 1890; e o documento 3 – um mapa dos impérios coloniais em 1914. Em pares, os alunos responderam a um conjunto de questões diretamente nos documentos, sendo a correção feita no imediato para promover o esclarecimento contínuo de dúvidas.

Nesta intervenção, foram utilizadas diversas fontes que exigiram dos alunos a mobilização de competências de leitura e interpretação em diferentes modos de comunicação. A análise dos documentos – mapas históricos, caricaturas políticas e frisos cronológicos – combinou elementos visuais, espaciais e textuais, desafiando os alunos a articular informação de naturezas distintas. A exploração do Mapa Cor-de-Rosa e do mapa dos impérios coloniais exigiu leitura visual e geográfica, enquanto a caricatura sobre o Ultimato Inglês implicou a decifração simbólica de mensagens políticas implícitas. Já o friso cronológico, analisado em grande grupo, permitiu situar temporalmente os acontecimentos e relacioná-los com

conteúdos anteriormente trabalhados. Para além destes documentos, o recurso a um vídeo explicativo reforçou a dimensão auditiva e visual da aula, tornando a aprendizagem mais acessível e significativa.

A avaliação da intervenção foi realizada de forma contínua e formativa, através de vários instrumentos e estratégias. A observação direta permitiu acompanhar os níveis de desempenho dos alunos ao longo da sessão, e também a sua participação e motivação face às atividades propostas. Foi também avaliada a gestão do tempo de trabalho e a forma como os alunos cooperaram em par. Adicionalmente, recorreu-se à análise de uma grelha de observação previamente definida (cf. apêndice 26), que permitiu sistematizar comportamentos e atitudes relevantes. O produto final – as respostas escritas nos documentos – foi igualmente analisado, considerando-se a qualidade das interpretações e a adequação das respostas (cf. apêndice 27). Por fim, foi realizado um breve questionário de metacognição em grande grupo, que permitiu recolher perceções sobre a atividade e avaliar o grau de compreensão dos conteúdos.



Figura 5. Execução da 1.ª Intervenção no 2.º CEB.

4.2.2. Planificação e Implementação da 2.ª Intervenção no 2.º CEB

Tabela 6.

Planificação da 2.ª intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Planificação da 2ª intervenção no âmbito do Projeto Intervenção Pedagógica- 2.ºCEB		
Ano: 6.º ano	Tempo: 100 minutos	Data: 11/03/2025
Domínio: Portugal do Século XX Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926 Tema(s): Funcionamento do regime da 1.ª República e os seus símbolos: evolução da bandeira de Portugal.	Questões geradoras: • Os alunos sabem quais são os símbolos que surgiram na 1.ª República? • Os alunos sabem o que é uma bandeira? • E para que serve uma bandeira? E qual a sua importância? • A turma tem conhecimento que a bandeira de Portugal não teve sempre a mesma configuração que tem hoje? • Os alunos sabem o que simboliza as cores e os elementos da bandeira de Portugal?	

Aprendizagens essenciais do 6.º ano de História e Geografia de Portugal:

Domínio Portugal do século XX

A Revolução Republicana

Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]:

- Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade.
- Áreas de competência:
 - Informação e Comunicação;
 - Linguagens e Textos;
 - Raciocínio e Resolução de Problemas;
 - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;
 - Relacionamento Interpessoal.

Objetivos:

- Descrever os principais episódios do 5 de outubro de 1910, salientando o apoio popular à insurreição militar republicana;
- Localizar no tempo o período da 1.ª República;
- Conhecer os símbolos da República Portuguesa;
- Reconhecer a importância da bandeira de Portugal;
- Saber que a bandeira passou por diversas mudanças ao longo dos anos mediante o rei da época;
- Conhecer a razão das características da bandeira: símbolos, elementos e cores;
- Capacitar para a análise, compreensão, interpretação e comparação de documentos;
- Fomentar o trabalho colaborativo.

Sequencialidade:

Esta aula terá como principal objetivo descrever os principais acontecimentos da Revolução de 5 de outubro de 1910, dando destaque aos símbolos da República Portuguesa, nomeadamente à nova bandeira. Assim sendo os alunos analisarão documentos no intuito de entenderem a evolução da bandeira de Portugal. Levarei uma bandeira do nosso país para que os alunos toquem e observem.

Momento 1

Realizar-se-á o sumário para apresentar aos alunos os temas que serão abordados nesta aula.

Momento 2

Pequena reflexão em grande grupo sobre o que estudaram nas últimas aulas, para haja a ligação entre o que foi abordado anteriormente e o que será abordado. Questionarei sobre as principais razões que levaria à queda da monarquia e quais os principais acontecimentos abordados na última aula.

Momento 3

Após os alunos lembrarem os conteúdos, colocarei a seguinte pergunta: “Será que os republicanos conseguiram pôr fim à monarquia?”. Depois de ouvir as opiniões da turma, apresentarei no PowerPoint o dia da implantação da República, explicando o que aconteceu nesse dia em Portugal e mencionarei o governo que ficou provisoriamente a governar Portugal. Por último, questionarei os alunos: “O que será que deve ter mudado com a mudança de regime?”, colocando os alunos a refletir sobre o assunto e a entender quais as suas ideias prévias. Darei início, desta forma, à apresentação dos símbolos da 1.ª República.

Momento 4

Depois de saberem quais os novos símbolos de Portugal, tentarei, em conversa com a turma, saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre as bandeiras, colocando questões como: “O que é uma bandeira?”, “Todos os países têm uma?” “Conhecem mais bandeiras sem serem as dos países e cidades?” “Todas têm os mesmos elementos ou símbolos?” Depois da discussão, apresentarei um vídeo sobre a atual bandeira de Portugal, no qual são mencionados e explicados os seus elementos.

Momento 5

Após a visualização do pequeno vídeo, fornecerei um documento com imagens das bandeiras de Portugal ao longo dos anos, desde a bandeira do Condado Portucalense à bandeira que conhecemos hoje, para os alunos o explorarem. Debaixo de cada bandeira estarão os períodos que cada bandeira perdurou. Por exemplo: 1139-1143.

Momento 6

Seguidamente, após a análise do documento, pedirei para responderem às questões que vou colocando nos slides do PowerPoint, conforme as instruções indicadas:

- Qual a bandeira do Condado Portucalense? Rodeia-a com caneta azul.
- Qual a bandeira do reinado de D. Afonso Henriques? Rodeia-a com caneta verde.
- Enumera as bandeiras de 1 a 17 pela ordem correta. Faz com caneta azul.
- Quais são as bandeiras da monarquia e as bandeiras da república? Responde com os números das bandeiras.
- Por que é que a bandeira do ano de 1910 deixou de ter coroa?

Momento 7

Depois da tarefa anterior ser cumprida, fornecerei aos grupos um documento com as 4 dinastias, com as fotografias dos respetivos reis, o seu período de reinado, o cognome e feitos importantes durante o seu reinado. Os alunos deverão analisá-lo e comparar as informações deste documento com as datas do documento anterior.

Momento 8

Seguidamente, pedirei que os alunos, com base no documento das dinastias, realizem 4 tarefas:

- Rodeiem, a lápis laranja, as bandeiras que corresponderam à dinastia Afonsina; a lápis verde, as bandeiras que corresponderam à dinastia de Avis; a lápis vermelho, as bandeiras que corresponderam à dinastia Filipina e a lápis rosa, as bandeiras que corresponderam à dinastia de Bragança;
- Indiquem a bandeira do reinado de D. João I;
- Indiquem a bandeira na qual ocorreu a União Ibérica;
- Verifiquem quais os elementos, símbolos e cores que mais surgem nas bandeiras ao longo dos anos.

Momento 9

Após os alunos terminarem as tarefas, com o auxílio do PowerPoint, explicarei em poucos slides a evolução da bandeira de Portugal, mencionando o porquê das principais mudanças.

Momento 10

Por fim, aplicarei perguntas de metacognição, os alunos refletirão sobre os conceitos desenvolvidos.

Recursos e materiais:

PowerPoint;
Bandeira de Portugal física;
Documento 1: Bandeiras de Portugal - Evolução;
Documento 2: Dinastias, do manual 4.º ano, "Plim Estudo do Meio", da Texto;
Vídeo Elementos da Bandeira Portuguesa.

Avaliação:

Observação direta – níveis de desempenho dos alunos;
Participação e motivação dos alunos às atividades propostas;
Gestão do tempo individual de trabalho;
Análise de grelha de observação;
Análise do produto final;
Questionário de metacognição aos alunos.

Questões de metacognição:

- O que aprendeste hoje sobre a evolução da bandeira de Portugal que não sabias antes?
- Por que achas que as bandeiras mudam ao longo da história de um país?
- Qual foi a parte da aula que mais te despertou interesse? O que gostarias de aprofundar mais?
- Como é que esta aprendizagem pode ajudar-te a compreender melhor outros símbolos nacionais?
- De que forma o estudo da bandeira se relaciona com o estudo das dinastias e das mudanças políticas em Portugal?

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Achaste fácil ou difícil identificar as diferentes bandeiras e associá-las aos períodos históricos? Porquê?• O que achas que foi mais significativo na mudança da bandeira em 1910? |
|--|

Elaboração própria

A segunda intervenção pedagógica no 2.º CEB foi realizada no dia 11 de março de 2025, teve a duração de 100 minutos e decorreu com base numa planificação centrada no tema da Revolução Republicana de 1910, dando especial destaque à evolução da bandeira de Portugal. A aula teve como principal objetivo levar os alunos a conhecerem os acontecimentos mais marcantes do 5 de outubro de 1910, compreenderem o significado dos novos símbolos nacionais e analisarem criticamente as mudanças ocorridas na bandeira portuguesa ao longo da história, relacionando-as com os diferentes contextos políticos e dinásticos.

Os objetivos específicos desta intervenção foram descrever os principais episódios do 5 de outubro de 1910, localizando temporalmente o período da 1.ª República, conhecer e valorizar os símbolos republicanos portugueses, em particular a bandeira nacional, compreender as razões e significados associados às mudanças que a bandeira sofreu ao longo dos tempos e promover o trabalho colaborativo. Destacou-se, de forma especial, o desenvolvimento das competências de análise, compreensão, interpretação e comparação de documentos históricos.

A sessão iniciou-se com o sumário que sintetizava os temas a abordar para contextualizar os alunos e despertar-lhes interesse. De seguida, foi promovida uma pequena reflexão em grande grupo sobre os conteúdos abordados nas aulas anteriores, estabelecendo uma ligação entre o conhecimento prévio e os novos temas. Questionou-se a turma sobre as principais razões que levaram à queda da monarquia e sobre os acontecimentos explorados na aula anterior. Posteriormente, foi colocada a questão: “Será que os republicanos conseguiram por fim à monarquia?”, à qual alguns alunos responderam de forma imediata com afirmações como “sim” ou “não sei como foi, mas acho que sim”, incentivando à antecipação de ideias. Em resposta a estas participações, foi apresentado um PowerPoint com o enquadramento histórico da implantação da República (cf. apêndice 28), explicando os acontecimentos do dia 5 de outubro de 1910, o governo provisório instaurado e promovendo uma reflexão sobre o que poderia ter mudado com o novo regime. Esta reflexão permitiu introduzir os símbolos da 1.ª República: o hino, o escudo e a bandeira.

De seguida, explorou-se o conceito de bandeira através de uma conversa guiada pelos conhecimentos prévios dos alunos. Foram colocadas questões como: “O que é uma bandeira?”, “Todos os países têm uma?”, “Conhecem mais bandeiras para além das dos países e cidades?”, e “Todas têm

os mesmos elementos ou símbolos?”. Depois da discussão, os alunos visualizaram um vídeo explicativo sobre a bandeira atual de Portugal (cf. apêndice 29), no qual foram mencionados e explicados os seus principais elementos. Esta etapa acrescentou uma dimensão audiovisual à aprendizagem.

Seguiu-se a análise e comparação das bandeiras históricas portuguesas, com a entrega de um documento que continha imagens das bandeiras desde o Condado Portucalense até à atualidade e os períodos em que cada uma foi utilizada (cf. apêndice 30). As tarefas propostas nesta aula foram exatamente as mesmas que haviam sido realizadas na 4.ª intervenção do 1.º CEB, incluindo os documentos fornecidos e as perguntas de interpretação. Esta decisão foi tomada propositadamente com o objetivo de comparar os resultados obtidos entre os dois ciclos de ensino e perceber como os alunos de diferentes níveis etários e escolares lidam com a leitura, interpretação e comparação de fontes históricas. Após a exploração inicial do documento fornecido, os alunos responderam a questões projetadas nos slides, como: "Qual a bandeira do Condado Portucalense?", "Qual a bandeira do reinado de D. Afonso Henriques?", "Enumera as bandeiras pela ordem correta", "Quais são as bandeiras da monarquia e da república?", e "Por que é que a bandeira de 1910 deixou de ter coroa?". Esta atividade, que incluiu leitura visual, interpretação histórica e organização sequencial, foi enriquecida pela manipulação física de uma bandeira real, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais integrada e significativa.

Na fase seguinte, os alunos foram organizados em grupos e receberam um novo documento com as quatro dinastias portuguesas que continha fotografias dos reis, respetivos cognomes, datas do reinado e feitos relevantes (cf. apêndice 30). Os alunos foram convidados a cruzar as informações desse documento com o anterior e a realizar várias tarefas: rodear com diferentes cores as bandeiras correspondentes a cada dinastia; indicar a bandeira do reinado de D. João I; identificar a bandeira da União Ibérica; e verificar os elementos, símbolos e cores mais recorrentes ao longo da história.

Após a conclusão das tarefas, foram apresentados aos alunos, através de alguns slides explicativos (cf. apêndice 28), os principais momentos da evolução da bandeira portuguesa, sublinhando o porquê das suas transformações ao longo do tempo e relacionando cada alteração com o respetivo contexto histórico.

Para avaliar o desempenho dos alunos, realizou-se uma observação direta do trabalho em aula, considerando a participação, motivação e gestão do tempo. O preenchimento de uma grelha de observação (cf. apêndice 31) e ainda foram também analisadas as respostas escritas dos alunos relativas às questões de interpretação e compreensão dos documentos fornecidos, nomeadamente a correta identificação e sequenciação cronológica das bandeiras e também a justificação das mudanças observadas. Adicionalmente, foi aplicado um questionário de metacognição no qual os alunos refletiram

sobre o que aprenderam relativamente à evolução da bandeira de Portugal, as razões que motivam as mudanças nas bandeiras ao longo do tempo, as dificuldades sentidas na identificação e interpretação das bandeiras e as relações entre os símbolos nacionais e os contextos históricos e políticos. Este momento permitiu destacar o interesse despertado pelo tema e sublinhar a importância dos símbolos nacionais na compreensão da identidade histórica e cultural do país.



Figura 6. Execução da 2.ª Intervenção no 2.º CEB.

4.2.3. Planificação e Implementação da 3.ª Intervenção no 2.º CEB

Tabela 7.

Planificação da 3.ª intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Planificação da 3ª intervenção no âmbito do Projeto Intervenção Pedagógica- 2.ºCEB		
Ano: 6.º ano	Tempo: 150 minutos (100 + 50 minutos)	Data: 12/03/2025
Tema(s): <i>Peddy-paper</i> :: Visita de Estudo ao Arquivo Municipal	Questões geradoras: • Os alunos têm sentido de orientação? • Os alunos sabem interpretar mapas no <i>Google Earth</i>? • Os alunos são capazes de identificar locais onde passaram no mapa? • Os alunos são capazes de identificar o percurso que realizaram no mapa?	
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]: • Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; • Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade. • <u>Áreas de competência:</u> • Informação e Comunicação; • Raciocínio e Resolução de Problemas; • Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; • Relacionamento Interpessoal.		Objetivos: • Capacitar os alunos para o sentido de orientação; • Desenvolver competências de recolha e tratamento de informação, através de mapas; • Fomentar o trabalho colaborativo.
Sequencialidade: No âmbito do projeto de intervenção pedagógica da minha colega de estágio, será realizado um <i>peddy-paper</i> e uma visita de estudo ao Arquivo Municipal Alfredo Pimenta. Como o percurso será efetuado a pé, da escola ao Arquivo e vice-versa, será o momento oportuno para realizar mais uma intervenção pedagógica, incidindo na compreensão e interpretação do mapa do itinerário.		

<u>Momento 1</u> Apresentação virtual aos alunos do itinerário a percorrer através do <i>Google Earth</i>; Disponibilização em formato físico desse percurso com uma fotografia aérea, acompanhado de uma lista de 13 locais pelos quais os alunos irão passar. Os alunos, a pares, serão desafiados organizar sequencialmente esses locais, marcando de 1 a 13 pela ordem de passagem, e a localizá-los no mapa, identificando-os devidamente. <u>Momento 2</u> Dinamização da caminhada na qual os alunos atentam ao desafio proposto. <u>Momento 3</u> De novo em sala de aula, os alunos deverão traçar no mapa o caminho percorrido. <u>Momento 4</u> Por fim, os alunos partilharão os seus resultados e será feita a correção em grande grupo. <u>Momento 5</u> Aplicar perguntas de metacognição, os alunos refletirão sobre os conceitos desenvolvidos.	
Recursos e materiais: <i>Google Earth</i>; Fotografia Aérea com lista de locais.	Avaliação: Observação direta – níveis de desempenho dos alunos; Participação e motivação dos alunos às atividades propostas; Gestão do tempo individual de trabalho; Análise de grelha de observação; Análise do produto final; Questionário de metacognição aos alunos.
Questões de metacognição: • O que acharam mais fácil e difícil nas tarefas? Ordenar os locais pela sequência correta? Identificar os locais no mapa? Traçar o percurso no mapa? • Quais foram os maiores desafios que encontraram ao identificar os locais no mapa? Como os superaram? • O que aprenderam sobre a importância dos mapas na navegação e na compreensão do espaço à nossa volta? • De que forma esta experiência vos pode ajudar noutras situações do dia a dia, como viajar ou explorar um novo local? • Como foi trabalhar em pares para localizar os pontos no mapa? Sentiram que a colaboração ajudou na atividade?	

Elaboração própria

A terceira intervenção no 2.º CEB foi realizada no dia 12 de março de 2025, com uma turma do 6.º ano, tendo decorrido ao longo de 150 minutos (100 + 50 minutos). Esta intervenção integrou-se numa visita de estudo ao Arquivo Municipal Alfredo Pimenta, dinamizada em articulação com a minha colega de estágio, sendo ambas responsáveis pela organização e concretização do *peddy-paper* que acompanhou esse percurso. Como a deslocação entre a escola e o Arquivo foi feita a pé, aproveitei esta oportunidade para desenvolver uma atividade centrada na leitura, interpretação e tratamento de informação cartográfica, promovendo a aquisição de competências geográficas e de orientação.

A intervenção teve como objetivos capacitar os alunos para o sentido de orientação, desenvolver competências de recolha e tratamento de informação através da leitura de mapas, e fomentar o trabalho

colaborativo. Pretendeu-se, assim, promover a análise crítica de documentos geográficos e o desenvolvimento da autonomia e da comunicação entre pares.

O trabalho começou em sala de aula, com a apresentação virtual do itinerário da visita através do *Google Earth*. Os alunos visualizaram o trajeto e receberam, em formato físico, uma fotografia aérea do percurso (cf. apêndice 33). Esta etapa inicial permitiu introduzir os alunos ao percurso e aos principais locais de passagem e a ativar os seus conhecimentos prévios sobre mapas e sobre localização espacial.

A organização dos locais, no entanto, foi feita durante a caminhada. Ao longo do trajeto, os alunos, organizados em pares, foram desafiados a observar atentamente o espaço envolvente, a enumerar de 1 a 13 a ordem dos locais que iam passando e a identificá-los na fotografia aérea. Este desafio exigiu que aplicassem os seus conhecimentos de orientação e de leitura espacial, estabelecendo a correspondência entre os locais reais e a imagem aérea anteriormente analisada.

De regresso à sala de aula, os alunos foram convidados a traçar na fotografia aérea o caminho que efetivamente percorreram. Posteriormente, partilharam os seus resultados com os colegas, sendo feita a correção em grande grupo, momento que possibilitou discutir estratégias, validar o percurso e reforçar aprendizagens. No final da atividade, aplicaram-se questões de metacognição que promoveram a reflexão sobre o processo vivido.

Esta intervenção, desenvolvida em articulação com a visita de estudo ao Arquivo Municipal, recorreu a fontes no domínio da geografia e da orientação espacial. Os alunos trabalharam com mapas digitais no *Google Earth*, complementados por fotografias aéreas impressas e listas dos locais a identificar, organizando sequencialmente o percurso realizado. Esta atividade envolveu modos visuais (mapas e imagens), espaciais (localização e deslocação no território) e textuais (nomeação e ordenação dos pontos de interesse). A representação posterior do trajeto no mapa físico e a reflexão coletiva reforçaram a dimensão crítica e colaborativa da tarefa, integrando múltiplos modos de comunicação e reforçando a aprendizagem ativa e contextualizada.

A avaliação da intervenção foi feita com base na observação direta dos níveis de desempenho dos alunos, na sua participação e motivação face às atividades propostas, na gestão do tempo de trabalho, na análise dos produtos elaborados (mapas e percursos), e também através de uma grelha de observação (cf. apêndice 34) e de um questionário de metacognição.

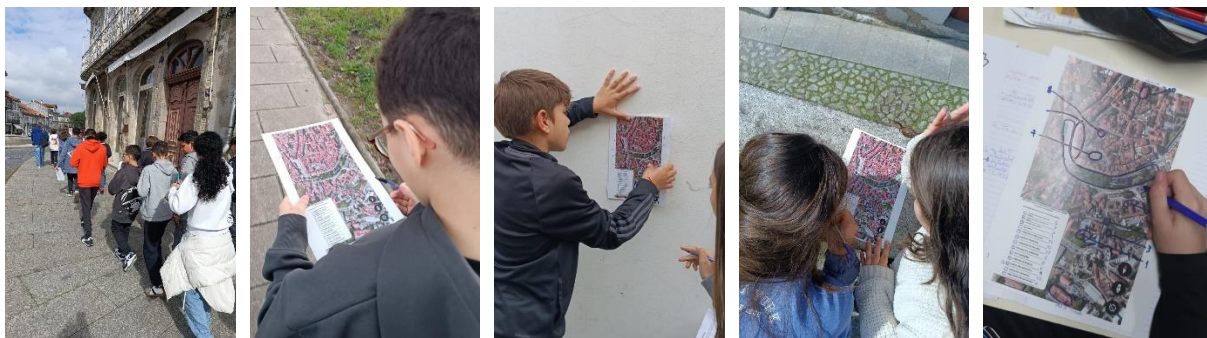


Figura 7. Execução da 3.ª Intervenção no 2.º CEB.

4.2.4. Planificação e Implementação da 4.ª Intervenção no 2.º CEB

Tabela 8.

Planificação da 4.ª intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Planificação da 4ª intervenção no âmbito do Projeto Intervenção Pedagógica- 2.ºCEB		
Ano: 6.º ano		Tempo: 50 minutos
Data: 18/03/2025		
Domínio: Portugal do Século XX Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926 Tema(s): Principais realizações da 1.ª república Medidas educativas		Questões geradoras: - Os alunos têm conhecimento que leis foram aplicadas no ensino a partir da Constituição de 1911? - Os alunos sabem o que significa a analfabetismo? E alfabetismo? - A turma reconhece que as medidas aplicadas no ensino tinham o objetivo de diminuir a taxa de analfabetismo?
Aprendizagens essenciais do 6.º ano de História e Geografia de Portugal: <u>Domínio Portugal do século XX</u> A Revolução Republicana - Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano; - Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores; - Identificar/aplicar os conceitos: revolução, rutura, república, alfabetização.		Objetivos: - Conhecer as principais realizações da 1.ª República; - Reconhecer que as medidas educativas vieram tentar aumentar a taxa de alfabetização da população portuguesa; - Conhecer os conceitos: Analfabetismo e Alfabetismo; - Capacitar para a análise, compreensão, interpretação e comparação de documentos; - Fomentar o trabalho colaborativo.
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]: - Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; - Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade. - Áreas de competência: - Informação e Comunicação; - Linguagens e Textos; - Raciocínio e Resolução de Problemas; - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; - Relacionamento Interpessoal.		
Sequencialidade:		

Dando seguimento às mudanças realizadas na 1.^a República após a abolição da monarquia constitucional, esta aula incidirá nas principais realizações da 1.^a República e nas medidas educativas que foram tomadas para diminuir a taxa de analfabetismo.

Momento 1

Após o sumário e a explicação sobre o que será lecionado, tentarei perceber o que os alunos sabem sobre os conteúdos abordados anteriormente, nomeadamente sobre os símbolos da República e a organização da Constituição de 1911, contextualizando os novos conceitos. Para tal, farei questões a partir de um quadro no PowerPoint.

Momento 2

Depois de os alunos lembrarem os conteúdos, apresentarei as principais realizações da 1.^a República e as medidas educativas.

Momento 3

De seguida, darei início ao trabalho de compreensão e análise de documentos. Primeiramente, fornecerei, a pares, um documento com uma tabela e um gráfico por completar sobre a “Criação de Escolas Primárias a partir de 1910.”. Pedirei, inicialmente, para os alunos que explorem o documento e interpretem a tabela. Após a interpretação, a turma deve completar o gráfico do documento com base na tabela observada anteriormente, colocando os anos, os valores e as barras com o número de escolas correspondente a cada ano. O objetivo é que os alunos se envolvam na construção do gráfico para ser mais fácil de o interpretarem posteriormente.

Depois do gráfico estar concluído, farei 4 questões sobre o gráfico:

1. Antes da Constituição de 1911, quantas escolas existiam?
2. Em que ano houve maior aumento do número de escolas?
3. Ao longo dos anos, o número de escolas aumentou ou diminuiu?
4. Na vossa opinião, o aumento do número de escolas fez com que a taxa de analfabetismo diminuísse?

A correção será realizada a cada questão respondida na folha do documento e as questões serão realizadas no PowerPoint.

Momento 4

Após a análise e interpretação do primeiro documento, fornecerei aos pares mais dois documentos: uma tabela sobre as “Taxas de Alfabetização da População Portuguesa.” e uma imagem de 4 silhuetas de Portugal continental com os anos mencionados na tabela. Em primeiro lugar, pedirei para os alunos explorarem a tabela, observando assim as taxas de alfabetização da população portuguesa nos anos 1900, 1911, 1920 e 1930. Depois da análise, pedirei para os pares pintem no documento das silhuetas a percentagem correspondente a cada um dos anos mencionados na tabela, e, posteriormente, que façam a legenda de cada uma das silhuetas, referindo as taxas de alfabetização e de analfabetismo e as respetivas percentagens.

Momento 5

Pedirei que os alunos analisem as silhuetas e que voltem à última questão da tarefa anterior: “Na vossa opinião, o aumento do número de escolas fez com que a taxa de analfabetismo diminuísse?”. Os alunos deverão fornecer uma resposta final e perceber se corresponde às expectativas iniciais.

Momento 6

Por fim, aplicarei perguntas de metacognição, os alunos refletirão sobre os conceitos desenvolvidos.

Recursos e materiais:

PowerPoint;
Documento 1: Tabela e gráfico da “Criação de Escolas primárias a partir de 1910;
Documento 2: Tabela das “Taxas de Alfabetização da População Portuguesa, do

Avaliação:

Observação direta – níveis de desempenho dos alunos;
Participação e motivação dos alunos às atividades propostas;
Gestão do tempo individual de trabalho;

manual 6.º ano, “Viagens no Tempo” - HGP, da Areal; Documento 3: Imagem de 4 silhuetas de Portugal continental.	Análise de grelha de observação; Análise do produto final; Questionário de metacognição aos alunos.
Questões de metacognição: • O que aprendeste hoje sobre a educação durante a 1.ª República? • Qual foi a parte da atividade que te ajudou mais a compreender o tema? • Que estratégia usaste para interpretar os documentos e tabelas? Funcionou bem para ti? • Houve algum conceito ou documento que achaste mais difícil de compreender? Como ultrapassaste essa dificuldade? • De que forma esta aula te fez pensar de maneira diferente sobre a importância da educação?	

Elaboração própria

A quarta intervenção pedagógica realizada no 2.º CEB, decorreu no dia 18 de março de 2025, no contexto da disciplina de HGP. Esta aula, com a duração de 50 minutos, inseriu-se no domínio “Portugal do Século XX”, mais especificamente no subdomínio “Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926”, e teve como tema central as principais realizações da 1.ª República e as medidas educativas implementadas com o objetivo de combater o analfabetismo.

Através desta intervenção, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de conhecer as principais realizações da 1.ª República, reconhecer que as medidas educativas visavam aumentar a taxa de alfabetização da população portuguesa, e interiorizar os conceitos de analfabetismo e alfabetismo. A par disso, os objetivos da aula incluíram também o desenvolvimento de competências de análise, interpretação e comparação de documentos e também promover o trabalho colaborativo entre pares.

Dando seguimento às mudanças realizadas pela 1.ª República após a abolição da monarquia constitucional, esta aula incidiu particularmente nas medidas educativas que foram tomadas com o propósito de reduzir a elevada taxa de analfabetismo. No primeiro momento, após o sumário e a explicação inicial sobre os conteúdos a serem trabalhados, foi promovida uma revisão dos conhecimentos já adquiridos sobre os símbolos da República e a organização da Constituição de 1911, através de questões orientadoras apresentadas em PowerPoint num quadro síntese, no qual comparava a organização do poder na monarquia constitucional com a organização do poder na república (cf. apêndice 36). Com esta contextualização inicial, introduziram-se os novos conceitos necessários à compreensão do tema.

No segundo momento da aula, foram apresentadas aos alunos as principais realizações da 1.ª República, com destaque para as reformas educativas. De seguida, no terceiro momento, teve início o trabalho de compreensão e análise de documentos. A pares, os alunos receberam um documento com uma tabela e um gráfico por completar sobre a “Criação de Escolas Primárias a partir de 1910” (cf. apêndice 37). Começaram por interpretar a tabela, identificando os dados relativos ao número de escolas

nos diferentes anos. Depois, completaram o gráfico com os dados extraídos da tabela, construindo barras representativas para cada ano para facilitar a posterior interpretação dos dados. Concluído o gráfico, foram colocadas quatro questões relativas à evolução do número de escolas ao longo dos anos e à possível relação entre essa evolução e a taxa de analfabetismo, tais como: “Antes da Constituição de 1911, quantas escolas existiam?”, “Em que ano houve maior aumento do número de escolas?”, “Ao longo dos anos, o número de escolas aumentou ou diminuiu?” e “Na vossa opinião, o aumento do número de escolas fez com que a taxa de analfabetismo diminuísse?”. As respostas foram registadas no documento do gráfico e corrigidas de forma coletiva. A última questão serviu como introdução ao momento seguinte, pois só depois da atividade seguinte os alunos conseguiriam saber se a resposta que deram estava correta ou não.

No quarto momento, os pares receberam dois novos documentos: uma tabela com as “Taxas de Alfabetização da População Portuguesa” entre 1900 e 1930 (cf. apêndice 38), e uma imagem com quatro silhuetas de Portugal continental (cf. apêndice 39), correspondentes aos anos indicados na tabela. Os alunos analisaram os dados da tabela e pintaram as silhuetas de acordo com a percentagem de população alfabetizada em cada ano. Após a atividade, pedi que fizessem a legenda das silhuetas, colocando “Taxa de analfabetismo” e “Taxa de alfabetização” com as respetivas percentagens.

No momento seguinte, em grande grupo, após a correção do preenchimento das silhuetas e da sua legenda, os alunos foram convidados a refletir na última questão da tarefa anterior: “Na vossa opinião, o aumento do número de escolas fez com que a taxa de analfabetismo diminuísse?” para verificar se as suas expectativas iniciais estavam ou não corretas. Estas atividades permitiram aos alunos estabelecer ligações entre os documentos analisados e o impacto das políticas educativas na época.

Por fim, no quinto momento da aula, foram colocadas questões de metacognição com o intuito de promover uma reflexão crítica sobre os conteúdos aprendidos e o processo de aprendizagem. Os alunos refletiram sobre o que aprenderam acerca da educação durante a 1.^a República, sobre as partes da atividade que mais os ajudaram a compreender o tema, as estratégias utilizadas para interpretar os documentos, as dificuldades sentidas e como as superaram, e ainda sobre a importância da educação enquanto direito fundamental.

A avaliação da intervenção foi realizada com base na observação direta dos níveis de desempenho dos alunos, na participação e motivação face às atividades propostas, na gestão do tempo e de trabalho em pares, na grelha de observação (cf. apêndice 40), na análise dos produtos finais (gráficos e silhuetas preenchidas) e do questionário de metacognição aplicado aos alunos.

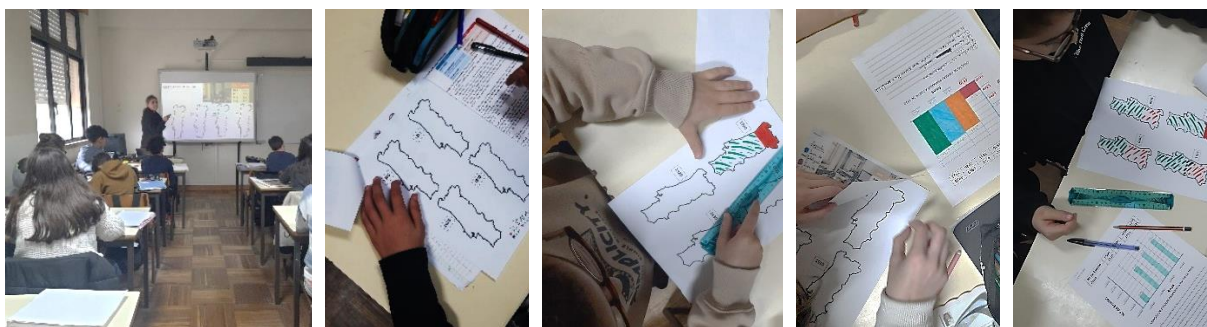


Figura 8. Execução da 4.ª Intervenção no 2.º CEB.

4.2.5. Planificação e Implementação da 5.ª Intervenção no 2.º CEB

Tabela 9.

Planificação da 5.ª intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Planificação da 5ª intervenção no âmbito do Projeto Intervenção Pedagógica- 2.ºCEB		
Ano: 6.º ano	Tempo: 100 minutos	Data: 22/04/2025
Domínio: Portugal do Século XX Subdomínio: O Estado Novo (1933 – 1974) Tema(s): Difusão dos ideais do Estado Novo– a ação da propaganda	Questões geradoras: • Os alunos sabem quais eram os principais valores defendidos pelo Estado Novo? • Os alunos sabem o que significa propaganda? • Os alunos sabem que a propaganda foi uma das formas de difusão dos ideais do Estado Novo? • Como é que os alunos interpretam a propaganda dessa época?	
Aprendizagens essenciais do 6.º ano de História e Geografia de Portugal: <u>Domínio Portugal do século XX</u> Os anos da ditadura • Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único; • Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.	Objetivos: • Indicar os principais valores defendidos pelo Estado Novo, salientando a máxima “Deus, Pátria e Família” e a obediência; • Referir a utilização do ensino, da Mocidade Portuguesa e da propaganda como formas de difusão dos ideais do Estado Novo; • Capacitar para a análise, compreensão, interpretação e comparação de documentos; • Fomentar o trabalho colaborativo.	
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]: • Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; • Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade. • Áreas de competência: • Informação e Comunicação; • Linguagens e Textos; • Raciocínio e Resolução de Problemas; • Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; • Relacionamento Interpessoal.		
Sequencialidade:		

Dando continuidade à unidade O Estado Novo (1933 – 1974), aproveitar-se-á para analisar e compreender a propaganda de Salazar na época.

Momento 1

Como será a primeira aula de História e Geografia de Portugal após a pausa letiva da Páscoa, realizar-se-á um pequeno jogo de perguntas na aplicação *Quizizz* e tentar-se-á perceber o que os alunos sabem dos conteúdos abordados anteriormente. O jogo será projetado e serão fornecidos cartões de 4 cores (cores das respostas às perguntas). Os alunos devem responder individualmente, levantando o cartão da resposta que consideram correta. As respostas mais dadas pela turma serão selecionadas por mim no jogo. No fim, iremos refletir e debater sobre o resultado em conjunto.

Perguntas do jogo:

1. Após o Golpe Militar de 1926, a situação económica de Portugal...
 - a) continuava grave.
 - b) melhorou bastante.
2. António Oliveira Salazar foi convidado, em 1928, para o cargo de...
 - a) Presidente da República.
 - b) Ministro das Finanças.
 - c) Ministro dos Negócios Estrangeiros.
3. Para resolver a difícil situação financeira do país, Salazar tomou medidas, como, por exemplo...
 - a) aumentou os impostos.
 - b) aumentou as despesas da saúde, educação e os salários dos funcionários públicos.
 - c) incentivou as importações.
 - d) incentivou as exportações.
4. Identifica três obras públicas construídas pelo governo de Salazar.
 - a) Ponte da Arrábida (Porto).
 - b) Palácio de Cristal (Porto).
 - c) Hospitais, entre eles, o de Santa Maria, em Lisboa.
 - d) Centros comerciais.
5. Identifica o período histórico que decorreu em Portugal, entre 1933 e 1974.
 - a) Monarquia.
 - b) Estado Velho.
 - c) Estado Novo.
 - d) República.
6. Identifica duas das alterações que a Constituição de 1933 apresentou relativamente à de 1911.
 - a) Definia a existência de quatro órgãos de soberania (Presidente da República, Assembleia Nacional, Governo e Tribunais).
 - b) Reforçava os poderes do chefe do Governo, enquanto, aumentava os do Parlamento.
 - c) Reforçava os poderes do chefe do Governo, enquanto, diminuía os do Parlamento.

Momento 2

Após o jogo e depois de os alunos relembrares os conteúdos, tentar-se-á, em conversa com a turma, saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre propaganda, colocando a questão:

O que entendem por propaganda?

Momento 3

Após entender o que os alunos já sabem sobre a palavra propaganda, explicar-se-á o seu significado sem explicar de que modo a mesma se relaciona com António Oliveira Salazar.

Momento 4

No momento 4, serão fornecidas aos alunos imagens da propaganda de Salazar. A partir das mesmas, a turma deve analisá-las e interpretá-las, tentando chegar aos ideais defendidos pelo Estado Novo: “Deus, Pátria e Família” e a obediência e, ao mesmo tempo, perceber qual a intenção de Salazar com

a propaganda. Primeiramente, será fornecido o documento 1: Cartaz de propaganda alusivo aos ideais de “Deus, Pátria e Família” e depois o documento 2: “A Lição de Salazar”. Os documentos/imagens serão analisados em grande grupo. Conforme os alunos desenvolvam respostas sobre o que observam, irão ao quadro escrevê-las e registarão também por baixo do documento fornecido.

Momento 5

De seguida, será apresentado um PowerPoint sobre a propaganda de Salazar. Neste momento, a turma irá comparar as suas análises com a informação do PowerPoint e perceber se conseguiram com êxito compreender e interpretar os documentos anteriormente analisados.

Momento 6

Por fim, aplicarei perguntas de metacognição. Os alunos refletirão sobre os conceitos desenvolvidos.

Recursos e materiais:

PowerPoint;
Quizziz;
 Documento 1: Cartaz de propaganda alusivo aos ideais de “Deus, Pátria e Família”, do manual 6.º ano, “Viagens no Tempo2 - HGP, da Areal;
 Documento 2: “A Lição de Salazar”, do manual 6.º ano, “Viagens no Tempo” - HGP, da Areal.

Avaliação:

Observação direta – níveis de desempenho dos alunos;
 Participação e motivação dos alunos às atividades propostas;
 Gestão do tempo individual de trabalho;
 Análise de grelha de observação;
 Análise do produto final;
 Questionário de metacognição aos alunos.

Questões de metacognição:

- O que aprendeste hoje sobre o Estado Novo e a propaganda usada nesse período?
- Sentiste alguma dificuldade em analisar os documentos? O que fizeste para ultrapassar essa dificuldade?
- O que achas que poderias ter feito de forma diferente para compreender melhor os conteúdos?
- Como é que esta aula te ajudou a perceber a importância da análise crítica da informação?
- Achas que saber interpretar documentos históricos é importante?
- Se tivesses de explicar a um colega o que é propaganda, o que lhe dirias?

Elaboração própria

No dia 22 de abril de 2025, realizei a quinta e última intervenção pedagógica no 2.º CEB. A aula, com a duração de 100 minutos, inseriu-se na unidade “O Estado Novo (1933–1974)”, no domínio “Portugal do Século XX” da disciplina de HGP. O tema central da sessão foi a difusão dos ideais do Estado Novo através da propaganda, procurando-se desenvolver nos alunos a capacidade de análise crítica, interpretação de documentos e reflexão sobre os valores e estratégias de comunicação política utilizadas durante este período histórico.

No seguimento dos conteúdos previamente abordados e tendo em conta que esta seria a primeira aula após a pausa letiva da Páscoa, iniciei a sessão com um momento de diagnóstico, através da realização de um jogo interativo na aplicação *Quizizz* (cf. apêndice 45). O objetivo desta atividade foi perceber o que os alunos recordavam dos conteúdos lecionados antes da pausa, nomeadamente sobre o golpe militar de 1926, as funções desempenhadas por Salazar, as medidas económicas tomadas, as

obras públicas realizadas durante o Estado Novo, a Constituição de 1933 e os principais marcos cronológicos do regime. Durante o jogo, os alunos utilizaram cartões de quatro cores correspondentes às opções de resposta e responderam individualmente. As respostas mais escolhidas foram registadas no quadro e debatidas em conjunto para permitir identificar o grau de consolidação dos conhecimentos anteriormente abordados. No entanto, mais tarde, como alguns alunos tinham telemóveis consigo, foi possível também jogarem virtualmente através da aplicação *Quizizz*, o que permitiu uma maior interatividade e motivação.

Após este primeiro momento, dei início à exploração do novo conteúdo, procurando ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito de propaganda. Para isso, lancei a questão “O que entendem por propaganda?”, dando espaço ao debate e à partilha de ideias entre os alunos. Com base nas respostas apresentadas, introduzi de forma breve e acessível a definição de propaganda, sem ainda a relacionar diretamente com António Oliveira Salazar, de forma a preservar o momento de descoberta e construção do conhecimento pelos próprios alunos.

De seguida, apresentei dois documentos com exemplos de propaganda do Estado Novo: um cartaz alusivo aos ideais de “Deus, Pátria e Família” e uma imagem intitulada “A Lição de Salazar” (cf. apêndice 44). Em grande grupo, os alunos foram convidados a observar, descrever e interpretar os documentos, procurando identificar as mensagens transmitidas, os valores associados ao regime e os elementos visuais utilizados para persuadir a população. Durante este momento, procurei assumir um papel de mediadora, orientando a análise através de questões que promoviam a reflexão crítica. No caso do cartaz relacionado com os ideais de “Deus, Pátria e Família”, questionei os alunos sobre o que observavam na imagem, que valores eram transmitidos na frase apresentada, qual seria o objetivo daquela propaganda e quem poderia ser o público-alvo. Incentivei também a análise da representação da figura da família, pedindo-lhes que refletissem sobre se a imagem espelhava ou não a realidade da sociedade da época. Relativamente ao documento “A Lição de Salazar”, solicitei aos alunos que observassem atentamente todos os pormenores da imagem, de forma a interpretar os seus diversos elementos simbólicos e a mensagem política implícita. À medida que surgiam interpretações, os alunos dirigiam-se ao quadro para registar as suas ideias e anotavam também as conclusões por baixo de cada documento.

Ao contrário do que aconteceu noutras aulas, nesta sessão optei por inverter a ordem habitual da abordagem dos conteúdos. Em vez de iniciar com a explicação teórica, os alunos foram, numa fase inicial, desafiados a interpretar por si mesmos as fontes visuais de propaganda salazarista na tentativa de procurar pistas sobre os ideais defendidos pelo Estado Novo. Só após este momento de análise e reflexão

é que apresentei os conteúdos históricos de forma sistematizada, através do PowerPoint, permitindo-lhes comparar as suas interpretações com os factos históricos. Esta estratégia visou promover uma aprendizagem mais ativa e significativa, incentivando os alunos a construir o conhecimento a partir da sua própria leitura crítica dos documentos, antes de confirmar e consolidar os saberes com o apoio da informação histórica apresentada, usando-se assim a metodologia ativa: aprendizagem por descoberta.

De forma a consolidar os conhecimentos construídos até ao momento, foi apresentado um PowerPoint (cf. apêndice 43) com informação sistematizada sobre a propaganda no Estado Novo, que permitiu aos alunos comparar as suas análises com os dados históricos apresentados. Este momento de confronto entre as interpretações dos alunos e a informação histórica foi essencial para validar aprendizagens e promover uma leitura crítica das fontes.

Por fim, apliquei um conjunto de questões de metacognição com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre o processo de aprendizagem e os conceitos desenvolvidos durante a aula. Questionei-os sobre o que aprenderam relativamente à propaganda no Estado Novo, as dificuldades sentidas na análise dos documentos, o que poderiam ter feito de forma diferente e de que forma a aula contribuiu para a sua compreensão do tema. Os alunos foram também desafiados a pensar sobre como explicariam a outros colegas aquilo que aprenderam.

A avaliação da intervenção teve por base a observação direta da participação dos alunos, a forma como interpretaram os documentos, o empenho demonstrado nas atividades propostas, a gestão do trabalho individual, grelha de observação (cf. apêndice 46) e as respostas às questões metacognitivas. Esta sessão revelou-se bastante significativa, não só pela riqueza dos documentos trabalhados e pela pertinência do tema, mas também pela forma como os alunos se envolveram nas atividades, demonstrando progressivamente maior autonomia, espírito crítico e capacidade de articulação entre os conhecimentos adquiridos e os contextos históricos analisados.

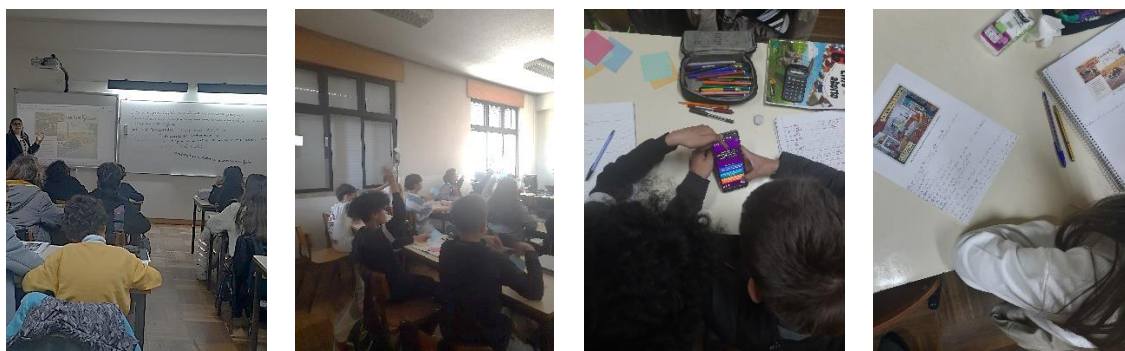


Figura 9. Execução da 5.ª Intervenção no 2.º CEB.

CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo apresenta a análise dos dados recolhidos durante a implementação do PIP com o intuito de compreender o impacto das atividades desenvolvidas na aprendizagem dos alunos e de refletir criticamente sobre as práticas implementadas.

A análise segue uma abordagem qualitativa, alinhada com a metodologia de I-A adotada neste estudo, e está estruturada por ciclos de ensino. Para cada contexto — 1.º e 2.º CEB — são discutidos os resultados de cada intervenção, tendo como referência os instrumentos de recolha de dados.

Pretende-se, assim, interpretar as evidências à luz dos objetivos definidos no plano de intervenção, destacando os progressos observados, as dificuldades sentidas pelos alunos e os ajustes realizados ao longo do processo. Paralelamente, será discutida a forma como as estratégias pedagógicas adotadas contribuíram para o desenvolvimento das competências visadas, permitindo identificar boas práticas e áreas de melhoria para futuras intervenções.

5.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES NO 1.º CEB

A análise das intervenções realizadas no 1.º CEB baseia-se na observação sistemática das aprendizagens dos alunos ao longo das quatro sessões implementadas na turma do 4.º ano. Cada uma destas intervenções teve objetivos específicos, mas partilhou a finalidade comum de promover a aquisição de competências no que compete à recolha e tratamento de informação, através da análise e interpretação de fontes diversas e da produção de sínteses escritas.

Serão analisados, em particular, os dados relativos à participação dos alunos, à sua capacidade de interpretar mapas, imagens e textos informativos, assim como à qualidade das suas produções escritas e reflexões metacognitivas. Através desta análise, procuro compreender em que medida as estratégias aplicadas favoreceram o desenvolvimento das competências pretendidas e também identificar os aspetos que mais contribuíram para o sucesso das atividades ou que exigiram reajustes ao longo do processo.

Para além da análise focada nos alunos, esta secção contempla igualmente uma reflexão sobre o meu próprio percurso enquanto futura docente. Ao longo da intervenção, construí aprendizagens significativas, enfrentei desafios e ajustei práticas tendo por base numa observação atenta e contínua da realidade educativa. Com esta abordagem, procura-se desenvolver uma reflexão crítica e fundamentada sobre o processo de ensinar e aprender, de acordo com os princípios orientadores da metodologia de I-A que sustentou todo o projeto.

5.1.1. Primeira intervenção no 1.º CEB

A primeira intervenção no 1.º CEB foi pensada para promover aprendizagens significativas através de uma saída de campo com uma abordagem prática e contextualizada, que explora o espaço envolvente da escola como recurso didático. A atividade, que integrou diferentes fontes de informação e momentos de recolha e tratamento de dados, articulou conteúdos de EM e de Português com o objetivo de desenvolver competências de observação, interpretação de mapas, produção textual e reflexão crítica. Através da realização de uma caminhada orientada e de tarefas de registo e escrita descritiva, os alunos foram desafiados a aplicar os conhecimentos em contexto real, o que permitiu observar, com maior clareza, os seus progressos e dificuldades relativamente ao trabalho com fontes visuais e espaciais.

De forma geral, os alunos participaram ativamente em todas as fases da intervenção, mostraram-se envolvidos, motivados e com espírito colaborativo. Durante a caminhada, estavam empenhados para enumerar corretamente os locais do percurso, e, ao regressarem à escola, conseguiram identificar na fotografia aérea com facilidade os pontos de referência mais conhecidos e maiores, como o estádio de futebol e o centro comercial (cf. apêndice 4). Apesar disso, verificaram-se dificuldades na localização de espaços comerciais de menor dimensão, o que evidenciou a necessidade de reforçar estratégias para interpretar mapas com maior precisão. No entanto, as localizações que os alunos assinalaram no mapa estavam bastante próximas das localizações corretas, o que revelou esforço e atenção no trabalho com fontes visuais e espaciais. Importa ainda destacar que todos os grupos conseguiram enumerar os onze locais percorridos com a sequencialidade correta, o que demonstra uma boa compreensão e atenção pelo percurso realizado.

Relativamente ao texto-resumo descritivo (cf. apêndice 5), as produções textuais revelaram-se, no geral, bastante ricas e detalhadas. Os alunos, organizados a pares, iniciaram a produção textual referindo que realizaram uma caminhada no âmbito do Dia Mundial da Alimentação, e seguindo, posteriormente, com a descrição da sequência da caminhada, pela ordem correta dos locais por onde passaram e do que observaram. Muitos grupos conseguiram ir além do que tinha sido pedido, incluindo outros aspetos como, por exemplo, que viram pessoas dentro do banco a levantar dinheiro ou a tomar o pequeno-almoço nas pastelarias, especificando os alimentos consumidos. Estes pormenores evidenciam uma observação atenta. A atividade contribuiu ainda para expandir as capacidades linguísticas dos alunos, ajudando-os a utilizar diferentes conectores discursivos, contrariando a tendência de recorrerem repetidamente à palavra “depois”. Merece também destaque o empenho dos alunos ao lerem e apresentarem os texto-resumo descritivos à turma. Mesmo os alunos que não têm uma participação muito ativa nas aulas, mostraram-se entusiasmados ao lerem o seu texto e a explicar o que fizeram.

Por fim, o momento de metacognição revelou-se essencial, uma vez que os alunos refletiram sobre as dificuldades encontradas, nomeadamente na identificação dos locais menos evidentes, e partilharam as estratégias utilizadas para superar os obstáculos, como a colaboração entre pares e o recurso ao *Google Earth*. As respostas dos alunos revelaram consciência da aprendizagem e permitiram compreender como vivenciaram a experiência: "Gostei de usar o mapa e de procurar os locais com o meu colega.", "O mapa ajudou-me a perceber onde estava a escola e onde era o estádio.", "Foi difícil saber onde ficava a Pastelaria Flores no mapa", "A parte que gostei mais foi escrever o que vimos, parecia que estava a contar uma história.". Esta reflexão permitiu-lhes tomar consciência da importância das competências desenvolvidas, assim como da sua aplicabilidade no dia a dia.

Posto isto, tornou-se evidente que a aprendizagem em contexto real tornou os conteúdos mais significativos, facilitando a ligação entre o mapa e o espaço físico. Durante o questionário de metacognição, os alunos expressaram preferência por atividades deste tipo, referindo que as consideram mais interativas e divertidas, o que resultou numa melhor compreensão do conceito de localização e da utilidade dos mapas no quotidiano. Todo isto mostra a importância das saídas de campo como uma metodologia ativa eficaz como defendem os autores Câmara *et al.* (2002) e Fontinha (2017) mencionados na revisão de literatura do presente relatório de estágio. Além do desenvolvimento cognitivo, a intervenção promoveu também competências sociais importantes, como a cooperação e a resolução de problemas em grupo. A partilha de informações entre alunos ao longo do percurso demonstrou como as atividades baseadas em fontes podem fomentar a aprendizagem colaborativa.

A utilização do *Google Earth* constituiu uma mais-valia, pois permitiu visualizar de forma mais clara, interativa e próxima da realidade dos alunos. A tecnologia foi bem acolhida e demonstrou o seu potencial para enriquecer o ensino de forma intencional e planeada. Para Trindade (2015) usar tecnologia nas aulas de História pode ajudar os alunos a sentirem o passado como algo mais próximo, deixando-os mais interessados e motivados a aprender e a procurar mais por eles mesmos.

Apesar do sucesso da intervenção, consigo identificar alguns desafios. A caminhada perlongou-se por mais tempo do que o previsto, o que comprometeu parcialmente a realização da tarefa de escrita. No futuro, será importante definir limites de tempo mais rigorosos e ajustar o ritmo da atividade ao contexto real. Além disso, constatou-se a necessidade de disponibilizar materiais de apoio adicionais, como imagens ou pistas visuais, para apoiar a identificação de locais menos evidentes, tornando a atividade mais inclusiva e eficaz.

Em síntese, esta intervenção revelou-se altamente enriquecedora, tanto para os alunos como para mim. Foi uma oportunidade concreta de aplicar os princípios do meu projeto, centrado no desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação com recurso a fontes diversas, e permitiu-me compreender a importância de proporcionar experiências de aprendizagem que articulem teoria e prática de forma significativa.

5.1.2. Segunda intervenção no 1.º CEB

A segunda intervenção pedagógica, realizada com a turma do 4.º ano, teve como foco o trabalho com fontes visuais e cronológicas relacionadas à Reconquista Cristã e aos reinos e condados cristãos da Península Ibérica. A intervenção foi planeada para consolidar conteúdos abordados em EM, promovendo uma aprendizagem ativa e interdisciplinar. Esta intervenção passou pela construção de mapas pelos alunos (cf. apêndices 10 e 11), algo que é defendido por Fabregat e Fabregat (1991), quando dizem “temos que ensinar os nossos alunos a elaborar mapas elementares que completem atividades e exercícios que realizam dentro dos guiões conceptuais” (p. 46). Através da construção e análise de mapas, da elaboração coletiva de um texto-resumo e da dramatização gravada em vídeo, procurei desenvolver competências de interpretação histórica, expressão oral e escrita, cooperação, criatividade e sentido estético. Esta análise visa refletir sobre a adesão e participação dos alunos, os desafios e as estratégias adotadas durante a implementação e os resultados observados nas diferentes fases da intervenção.

No geral, a segunda intervenção na turma do 4.º ano decorreu de forma muito positiva e revelou-se rica, traduzindo-se em aprendizagens significativas. Os alunos participaram com entusiasmo, sobretudo nas fases de construção dos mapas e da dramatização, o que mostrou uma participação ativa, criatividade e atenção aos pormenores.

Um dos momentos mais marcantes da intervenção ocorreu logo na fase inicial da construção dos mapas. Ao disponibilizar simultaneamente as duas silhuetas — uma para representar a Reconquista Cristã e outra para os reinos e condados cristãos — os alunos, movidos pelo entusiasmo, iniciaram o segundo mapa antes de concluir o primeiro, sem seguir as instruções dadas. Este comportamento gerou confusão e ruído na sala, comprometendo a sequência planeada. Para ultrapassar a situação, decidi recolher os segundos mapas e pedi a atenção da turma para esclarecer, de forma mais clara, os passos a seguir. Reforcei as instruções escrevendo-as no quadro e assumi uma postura mais assertiva na condução da atividade. Esta decisão permitiu recentrar o grupo, devolver a tranquilidade à sala e garantir que a tarefa fosse retomada com concentração e organização. Esta experiência revelou-se muito importante para o meu crescimento profissional, pois permitiu-me perceber a relevância de planear não só os conteúdos e

os materiais, mas também a gestão das dinâmicas de sala, a sequência da entrega de recursos e a clareza da comunicação com os alunos.

Os alunos demonstraram uma capacidade de observação bastante apurada, como ficou visível, por exemplo, na pintura correta das pequenas ilhas incluídas nos mapas — associando-as ao território muçulmano — e na facilidade com que legendaram os mapas, mesmo sem terem ainda abordado formalmente os elementos de um mapa em EM. Esta capacidade revela transferência e aplicação de aprendizagens e atenção aos detalhes.

O segundo mapa foi apontado pelos alunos como o mais desafiante, mas também o mais estimulante, comparando-o frequentemente com um puzzle, o que demonstra o carácter lúdico da atividade.

A elaboração do texto-resumo coletivo permitiu trabalhar a capacidade de organização e síntese da informação histórica. Os alunos colaboraram ativamente na sua construção, baseando-se no friso cronológico construído previamente. O conteúdo do texto revelou uma boa compreensão dos eventos históricos, com ligações corretas entre acontecimentos, e utilização de linguagem apropriada. A atividade permitiu, mais uma vez, alargar o repertório linguístico dos alunos, nomeadamente no uso de conectores discursivos variados, em prejuízo das repetições de algumas expressões como é o caso do “depois”, conteúdo programático que estavam a aprender em Português.

A dramatização gravada em vídeo foi vivida com entusiasmo e promoveu a consolidação dos conteúdos de forma expressiva e significativa. Os alunos envolveram-se com os papéis, usaram os mapas e as imagens como apoio à ação e demonstraram boa capacidade de expressão oral e criatividade. O vídeo-reconto pode ser visto em <https://youtu.be/IgNTD3siigY?feature=shared> .

O sucesso da intervenção ficou ainda evidente na realização de uma ficha de trabalho posterior, onde os alunos tinham de legendar um mapa com os reinos e condados da Península Ibérica. A maioria realizou a tarefa sem dificuldades, confirmando que os objetivos definidos inicialmente foram alcançados.

Em suma, esta intervenção permitiu uma aprendizagem ativa, envolvente e interdisciplinar, apoiada no recurso a fontes e a metodologias ativas diversificadas, nomeadamente a aula-oficina, aprendizagem cooperativa e aprendizagem significativa que promoveram o desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas, sociais e artísticas.

5.1.3. Terceira intervenção no 1.º CEB

A terceira intervenção pedagógica teve como propósito aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a Expansão Marítima, promovendo em simultâneo a aquisição de competências de leitura e interpretação de fontes cartográficas e cronológicas. Inserida num contexto prático e colaborativo, esta intervenção procurou articular aprendizagens anteriores e envolver os alunos de forma ativa e crítica na construção do conhecimento.

Acabei por fazer uma ligeira análise desta intervenção durante a sua descrição no tópico 4.1.3., no entanto, volto a análise neste tópico, abordando outros aspetos ainda não comentados. De um modo geral, a intervenção decorreu de forma positiva, com grande participação ativa por parte dos alunos nas atividades propostas. A utilização de mapas históricos e frisos cronológicos revelou-se uma estratégia eficaz para fomentar o pensamento crítico e a literacia histórica e visual. A proposta de utilizar marcadores e canetas coloridas nos mapas contribuiu para tornar a atividade mais apelativa e lúdica, favorecendo o empenho dos alunos e a perceção de que a análise de documentos pode ser simultaneamente educativa e divertida.

No entanto, também se registaram algumas dificuldades significativas. Uma das mais evidentes foi a interpretação incorreta das rotas representadas com setas quebradas no mapa da Expansão Marítima (cf. apêndice 15). Muitos alunos assumiram que o ponto de partida para o Japão era Macau, e não Portugal, o que demonstrou uma leitura literal e pouco contextualizada da representação gráfica. Outro desafio prendeu-se com a legenda do cabo Bojador, que estava posicionada no interior do continente africano. Esta localização gerou confusão, levando vários alunos a interpretarem o cabo como uma terra conquistada pelos portugueses. Após esclarecer que um cabo é uma formação geográfica costeira, os alunos compreenderam melhor a natureza destes elementos cartográficos.

Apesar destas dificuldades, a maior parte dos alunos foi capaz de identificar corretamente os elementos presentes no mapa, como as datas das conquistas, os cabos, os oceanos e as cidades dominadas, e também de interpretar a legenda. Demonstraram ainda capacidade de raciocínio cronológico ao subtrair datas e calcular o tempo necessário para realizar as viagens, ainda que inicialmente com alguma hesitação.

A análise do friso cronológico (cf. apêndice 13) foi realizada com sucesso, reforçando a articulação entre os elementos temporais e espaciais da Expansão Marítima. Os alunos conseguiram relacionar as datas com os navegadores responsáveis por cada descoberta, o que evidencia a apropriação dos conteúdos históricos. A introdução do mapa do Tratado de Tordesilhas (cf. apêndice 13) revelou-se mais

exigente, uma vez que muitos alunos apresentaram dificuldades em traçar corretamente as linhas que dividem os territórios, confundindo os domínios portugueses e castelhanos, mesmo tendo um modelo como referência (cf. apêndice 15).

A atividade final de consolidação, que consistiu na marcação de elementos num mapa-múndi com base numa legenda (cf. apêndice 16), permitiu avaliar os progressos dos alunos no domínio da leitura simbólica e da organização espacial. A maioria dos grupos completou a tarefa com sucesso, demonstrando uma compreensão mais sólida das rotas, áreas dominadas e cabos.

As questões de metacognição aplicadas no final da intervenção revelaram que os alunos foram capazes de refletir sobre o seu processo de aprendizagem. As suas respostas mostraram um elevado grau de consciência sobre o que aprenderam, as dificuldades que enfrentaram e as estratégias que utilizaram para as ultrapassar. Comentários como: “Percebi melhor como usar as cores e a legenda para entender o mapa”, “Gostei de trabalhar com o mapa e o friso, foi mais fácil perceber o que aconteceu primeiro”, “Tive dificuldade nas linhas do Tratado, mas a professora ajudou-me e agora sei onde ficam os territórios”, ou “Pensei que o cabo Bojador era uma terra, porque no mapa parece estar mais dentro do território” demonstram a participação ativa e reflexiva nas atividades propostas.

Em suma, esta intervenção permitiu verificar que os alunos foram capazes de mobilizar conhecimentos prévios, desenvolver competências de interpretação de fontes e aplicar raciocínio cronológico e espacial. Ainda que tenham surgido alguns obstáculos, sobretudo na interpretação simbólica e geográfica, estes foram superados com apoio docente e trabalho colaborativo. A experiência revelou-se enriquecedora e contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências alvo. Mais uma vez, as metodologias ativas utilizadas – a aula-oficina, a aprendizagem cooperativa e aprendizagem significativa – a abordagem interdisciplinar, a metacognição e o recurso a diferentes fontes mostraram serem fulcrais no desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação.

5.1.4. Quarta intervenção no 1.º CEB

A análise da quarta intervenção realizada no 1.º CEB permite refletir sobre o impacto das estratégias implementadas, as aprendizagens efetivas dos alunos, as dificuldades observadas e os ajustes pedagógicos que se revelaram necessários ao longo da aula. Esta reflexão crítica ambiciona compreender em que medida os objetivos definidos foram atingidos, de que forma os alunos se posicionaram perante as tarefas propostas e como esta experiência contribuiu para o meu crescimento profissional enquanto futura docente.

Durante a exploração dos conhecimentos prévios e ao longo da aula, os alunos estiveram muito participativos e empenhados em aprender. Surpreenderam-me com respostas sobre o que achavam que era uma bandeira e qual a sua função. Quando perguntei “O que é uma bandeira?”, obtive respostas como: “representa a história do país”, “serve para representar o país”, “é algo em tecido com símbolos e cores que se referem a um país ou cidade” e “todos os países e cidades têm uma, e os clubes de futebol também”. Depois, ao mostrar diferentes bandeiras no PowerPoint (cf. apêndice 17), os alunos perceberam que não são só os países, cidades e clubes de futebol que têm respetivas bandeiras. Identificaram, por exemplo, a bandeira da ONU ou da Eco-Escolas, o que lhes permitiu alargar a sua compreensão sobre o conceito de bandeira.

Quanto à análise e interpretação do documento com as imagens das bandeiras de Portugal e do documento com as dinastias de Portugal (cf. apêndice 20), os alunos identificaram com sucesso as bandeiras do Condado Portucalense, do reinado de D. Afonso Henriques e de D. João I, mas ficaram reticentes quanto à bandeira do período da União Ibérica (cf. apêndice 22). Esta hesitação não resultou da dificuldade em associar as datas entre documentos, mas sim do facto de não saberem o que significava “União Ibérica”, pelo que não entenderam de imediato que estava associada à Dinastia Filipina. Pediram-me ajuda, e após uma explicação, conseguiram fazer a associação com maior facilidade.

Houve ainda um erro comum a todos os grupos. Todos colocaram a primeira bandeira, correspondente ao Condado Portucalense, como sendo da 1.^a dinastia. Esta confusão revelou uma lacuna importante, pois as dinastias só surgem com o reconhecimento de Portugal como Reino, em 1143, e o Condado Portucalense ainda não correspondia a esse estatuto. Com esta explicação, os alunos perceberam que a primeira bandeira não podia ser associada a uma dinastia, o que contribuiu para consolidar os seus conhecimentos sobre a cronologia da fundação de Portugal (cf. apêndice 22).

Outro desafio foi distinguir as bandeiras da monarquia da bandeira da república. Demoraram a perceber que a única bandeira da república é a atual, associando-a à data de 1910, data da Implantação da República. Com esta compreensão, a pergunta sobre a ausência da coroa na bandeira de 1910 foi mais facilmente respondida, embora alguns alunos ainda tivessem dificuldades, pois a resposta exigia inferência, não estando diretamente respondida nos documentos (cf. apêndice 22).

Nas respostas às questões de metacognição, referiram aprendizagens significativas. Disseram que aprenderam a identificar diferentes bandeiras, a compreender os seus significados e a associá-las a momentos históricos, apesar de terem achado difícil a comparação entre os documentos das bandeiras e das dinastias. O que mais lhes interessou foi descobrir que Portugal já teve várias bandeiras e aprender o

que significam os elementos da bandeira atual de Portugal: “Não conhecia o significado de alguns elementos da bandeira, como as chagas de Cristo ou a esfera armilar, nem que Portugal já teve várias bandeiras.”.

Enquanto futura professora, este tipo de atividades fez-me perceber o quão importante é assumir um papel de professor mediador no processo de ensino-aprendizagem e proporcionar contextos onde os alunos são verdadeiramente sujeitos ativos na construção do conhecimento. Quando lhes é dado espaço para explorar, questionar, errar, discutir e reformular ideias com base em fontes e desafios concretos, como aconteceu nesta intervenção, é visível a adesão, o interesse e o progresso na aprendizagem. Compreendi que o meu papel vai muito além de ensinar conteúdos. Devo orientar, apoiar e desafiar os alunos, promovendo momentos de reflexão, interpretação crítica e ligação entre saberes, respeitando os ritmos individuais e valorizando os seus contributos. Esta consciência reforça a importância de criar ambientes de aprendizagem significativos, nos quais os alunos participem de forma ativa, autónoma e colaborativa.

5.1.5. Avaliação do Projeto em contexto de 1.º CEB

A avaliação global do PIP desenvolvido no 1.º CEB revela-se amplamente positiva, tendo-se verificado progressos significativos nas competências dos alunos ao nível da recolha e tratamento de informação, assim como da sua capacidade de interpretar diferentes fontes e de produzir sínteses escritas coerentes. As quatro sessões implementadas permitiram acompanhar, de forma sistemática, a evolução do desempenho dos alunos e refletir sobre o impacto das estratégias pedagógicas utilizadas.

Desde a primeira intervenção, em que os alunos participaram numa caminhada pela cidade, com o objetivo de desenvolver competências de leitura e interpretação de mapas, observou-se uma boa participação ativa, embora com algumas dificuldades iniciais na identificação dos locais no percurso e na compreensão da representação espacial. A utilização de uma fotografia aérea do trajeto e a sua posterior leitura em sala de aula proporcionaram uma aprendizagem significativa. A produção escrita final, um texto-resumo descritivo do itinerário, revelou empenho e criatividade.

Na segunda intervenção, centrada na construção de mapas históricos relativos à Reconquista Cristã e aos reinos e condados cristãos, verificou-se uma clara participação ativa por parte dos alunos nas tarefas propostas. O trabalho em grupo favoreceu a colaboração e a partilha de ideias, ainda que tenha sido necessário intervir ao nível da gestão do tempo e da organização dos materiais. A criação de frisos cronológicos e a elaboração coletiva de um texto-resumo contribuíram para a consolidação dos conteúdos

e para o desenvolvimento de competências de interpretação temporal e geográfica. A elaboração final do vídeo-reconto permitira integrar diferentes formas de expressão e valorizar o trabalho com fontes visuais.

A terceira intervenção teve como foco a temática da Expansão Marítima Portuguesa, sendo estruturada a partir da análise de fontes cartográficas e cronológicas. Os alunos analisaram mapas da Expansão e do Tratado de Tordesilhas, construíram um friso cronológico e trabalharam com um mapa-múndi. Além disso, utilizaram marcadores coloridos, responderam a questões orientadoras e compararam diferentes fontes. Foram observadas dificuldades na interpretação e na leitura de elementos cartográficos mais complexos, como as rotas e os cabos. No entanto, a atividade final revelou progressos significativos, e as respostas às questões de metacognição mostraram autorreflexão, reconhecimento das dificuldades superadas e valorização da aprendizagem em grupo.

A quarta intervenção foi dedicada à evolução da bandeira de Portugal, articulando conteúdos de História com análise documental. Iniciou-se com a observação direta de uma bandeira física e com um jogo interativo, seguindo-se a análise de documentos com imagens das bandeiras desde o Condado Portucalense até à atualidade e de quadros com os reis e dinastias portuguesas. As tarefas envolveram comparação de fontes, cruzamento de informações e identificação de símbolos. Foram detetadas dificuldades na distinção entre períodos históricos e na interpretação de conceitos como “União Ibérica” ou “República”, que exigiram explicações adicionais. Contudo, os alunos demonstraram grande interesse e empenho. No momento de metacognição, refletiram sobre o que aprenderam e destacaram aspetos como a descoberta do significado dos elementos da bandeira atual e o desejo de aprofundar os conteúdos em outros contextos escolares.

Globalmente, constatou-se um aumento progressivo da autonomia dos alunos, da sua capacidade de interpretação de documentos e da sua competência em selecionar, organizar e reescrever a informação recolhida. As fontes utilizadas (mapas, frisos cronológicos, imagens históricas, símbolos, vídeos e documentos escritos) revelaram-se cruciais para apoiar os diferentes estilos de aprendizagem e para facilitar a compreensão de conteúdos históricos complexos. O uso de várias fontes foi, assim, uma mais-valia pedagógica clara, permitindo que os alunos acessem à informação, desenvolvendo um olhar crítico e transversal sobre os factos históricos.

As reflexões metacognitivas mostraram-se fundamentais para promover a autorregulação da aprendizagem, sendo visível, ao longo das intervenções, uma evolução na consciência que os alunos têm sobre o que aprendem, como aprendem e onde sentem mais dificuldades. A articulação com outras áreas

curriculares, especialmente Português, Matemática e as Expressões, contribuiu para reforçar aprendizagens e consolidar estratégias de leitura e escrita aplicadas a diferentes contextos.

A avaliação deste projeto no 1.º CEB permite, assim, concluir que o trabalho com fontes diversificadas, aliado a metodologias ativas, nomeadamente a aula-oficina, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem significativa e as saídas de campo, e com a componente metacognitiva, tem um impacto positivo na formação integral dos alunos, potenciando o pensamento crítico, a autonomia e a transferência de aprendizagens para situações novas. Para além disso, ficou evidente a importância de continuar a investir na análise e compreensão de documentos de natureza variada, recursos visuais, escritos, cartográficos, simbólicos, de forma a dotar os alunos de competências essenciais de recolha e tratamento de informação. Só através deste trabalho continuado e sistemático será possível formar alunos capazes de interpretar qualquer tipo de fonte com rigor, sentido crítico e autonomia, preparando-os para os desafios académicos e sociais do presente e do futuro.

Esta experiência revelou-se fundamental para a minha aprendizagem enquanto futura professora. A planificação e implementação de atividades diversificadas, o acompanhamento das dificuldades dos alunos, a reflexão sobre os ajustes necessários e a análise do impacto das estratégias utilizadas proporcionaram-me uma compreensão mais profunda do papel do professor enquanto mediador ativo da aprendizagem. Aprendi sobre a importância de escutar os alunos, de adaptar as metodologias às suas necessidades e de valorizar a articulação entre diferentes áreas disciplinares. Percebi também que a construção do conhecimento deve ser um processo partilhado, em que o erro e a dúvida são oportunidades valiosas de aprendizagem. Esta prática permitiu-me crescer profissionalmente, desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas e reforçar a convicção de que o trabalho com fontes, quando bem orientado, é uma poderosa ferramenta ao serviço de uma escola mais reflexiva, crítica e significativa.

5.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES NO 2.º CEB

A presente secção visa analisar os dados recolhidos no decurso da implementação do PIP na turma do 6.º ano do 2.º CEB. Através da análise qualitativa dos diferentes instrumentos utilizados como, grelhas de observação, questionários, produções escritas e registos metacognitivos, pretende-se compreender em que medida as atividades propostas contribuíram para a aquisição de competências de recolha e tratamento de informação por parte dos alunos.

A análise dos resultados encontra-se organizada pela sequencialidade das intervenções, permitindo identificar os progressos realizados, as dificuldades persistentes e os aspetos a melhorar. Esta

abordagem permitirá, não só avaliar o impacto das estratégias pedagógicas utilizadas, como também refletir sobre a sua adequação às características da turma e ao contexto educativo em que se inserem.

Para além da análise centrada nos alunos, esta secção inclui também uma reflexão sobre o meu percurso enquanto futura professora, destacando aprendizagens, desafios enfrentados e ajustes feitos ao longo da prática. Pretende-se, assim, sustentar uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, em coerência com os princípios da I-A que orientaram todo o projeto.

5.2.1. Primeira intervenção no 2.º CEB

A análise dos resultados da primeira intervenção no 2.º CEB permite avaliar de forma mais detalhada o impacto da atividade pedagógica nas aprendizagens dos alunos. Através da observação direta, da análise dos documentos produzidos e das respostas dadas em grande grupo, foi possível identificar não só os conhecimentos adquiridos e consolidados, mas também as dificuldades persistentes. Esta análise assume particular importância para ajustar futuras intervenções pedagógicas e reforçar as áreas em que os alunos demonstram maiores fragilidades.

O primeiro documento fornecido aos alunos para a análise e interpretação foi o Mapa Cor-de-Rosa (cf. apêndice 25). Como esta foi a primeira intervenção no 2.º CEB dedicada à análise e interpretação de mapas, optei por formular algumas questões mais elementares, com o objetivo de perceber se os alunos ainda se recordavam dos elementos fundamentais dos mapas, como o título, a escala ou a orientação. A maioria dos grupos respondeu corretamente à primeira pergunta (“Qual é o título do mapa?”), e apenas um grupo não identificou nem a escala nem o símbolo de orientação, o que revelou dificuldades pontuais ou desconhecimento desses elementos cartográficos básicos. Quanto à leitura da legenda, todos os alunos conseguiram explicar a sua função, ainda que com diferentes níveis de complexidade nas respostas. Quando questionados sobre o que representava a área a cor-de-rosa no mapa, todos os grupos demonstraram compreensão do conceito. Os alunos conseguiram igualmente identificar corretamente as localidades incluídas na área assinalada, as duas colónias que Portugal pretendia ligar (Angola e Moçambique), assim como interpretar as informações associadas às linhas verdes e azuis representadas no mapa. Na questão “Por que achas que Portugal queria controlar esta região?”, os alunos demonstraram ter compreendido a motivação económica e estratégica por detrás do projeto. Por fim, na tarefa de contornar as fronteiras atuais de Angola e Moçambique, a maioria dos grupos revelou dificuldades, não conseguindo interpretar corretamente a legenda, o que demonstrou a necessidade de reforço nesta competência específica (cf. apêndice 27).

No Documento 2, caricatura sobre o Ultimato Inglês, publicada a 11 de janeiro de 1890 (cf. apêndice 25 e 27), todos os alunos identificaram corretamente o acontecimento representado. Na questão sobre os continentes presentes na imagem, a maioria respondeu corretamente, mas dois grupos confundiram países com continentes, o que indicia que nem todos os alunos dominam este conceito geográfico fundamental. Quanto à figura que aponta a arma, todos os grupos a identificaram como sendo o representante de Inglaterra, e um deles referiu o nome “John Bull” como está escrito nas calças da figura. Todos reconheceram Portugal como o país à direita, com base na Torre de Belém, embora um grupo, tenha escrito “Torre de Moleiro”, o que pode evidenciar o desconhecimento cultural. A mensagem simbólica da palavra “Ultimatum” escrita na arma foi bem interpretada por todos. Na última questão, os alunos identificaram D. Carlos como a figura representada, associando a sua postura ao medo e à instabilidade, mencionando ainda a queda da coroa como símbolo da queda da monarquia.

No Documento 3, mapa que representava os impérios coloniais em 1914 (cf. apêndice 25 e 27), os alunos demonstraram um bom domínio geral, responderam corretamente às questões sobre a informação principal do mapa, os impérios coloniais identificados na legenda e as cores associadas ao Império Britânico e Francês. Quanto à identificação de um território controlado por Portugal em 1914, todos os grupos responderam corretamente, exceto um que indicou a Austrália. Na questão sobre o continente com mais territórios colonizados, a maioria indicou corretamente África, no entanto, um grupo respondeu “o território britânico”, interpretando mal a pergunta. Na questão “Depois do Ultimato Inglês, Portugal conseguiu concretizar o seu plano do Mapa Cor-de-Rosa?”, os alunos responderam corretamente, embora poucos tenham referido que, apesar de não concretizar o plano, Portugal manteve as colónias. Ao serem desafiados a indicar os principais interesses das potências europeias em África, os alunos destacaram sobretudo os recursos naturais, poucos mencionaram outros interesses, como a expansão territorial ou o aumento do poder político e estratégico, revelando uma visão ainda limitada dos motivos do imperialismo europeu.

As respostas dos alunos revelaram uma boa compreensão do conteúdo apresentado, destacando-se intervenções como: “Portugal fez o Mapa Cor-de-Rosa porque na conferência de Berlim decidiram que as terras africanas eram de quem estava lá a viver e não de quem as descobriu, isso não podia ser, pois nós tínhamos lá muitas terras que descobrimos. Tinham de ser nossas”; “Com o Mapa Cor-de-Rosa, Portugal queria unir a Angola a Moçambique”; “A Inglaterra não quis, porque queria os territórios que estavam entre Angola e Moçambique para ela”; e ainda “Com o Ultimato, a Inglaterra ameaçou Portugal que, se fosse com o Mapa Cor-de-Rosa para a frente, os ingleses iriam declarar guerra aos portugueses”. Estas respostas demonstraram não só a compreensão dos acontecimentos, como também capacidade

por parte dos alunos de recontarem a sequência dos factos com vocabulário histórico adequado, o que denota atenção, interesse e apropriação do conteúdo.

Apesar de se tratar de uma turma com comportamentos desajustados, os alunos revelaram interesse, empenho e boa participação. A leitura dos documentos foi feita com atenção e a reflexão metacognitiva permitiu consolidar aprendizagens e identificar dificuldades. Quando desafiados a explicar a aula a um colega ausente, os alunos referiram com clareza os principais acontecimentos e demonstraram compreensão dos conteúdos abordados. Esta intervenção permitiu-me constatar que, quando o tempo letivo é gerido de forma eficaz, sem momentos de inatividade, e quando os alunos são continuamente desafiados com tarefas e estímulos diversificados, o seu comportamento melhora significativamente e o seu interesse pela aprendizagem aumenta de forma visível. A intervenção revelou-se, assim, um momento significativo de aprendizagem histórica e de desenvolvimento de competências transversais.

Esta intervenção foi especialmente relevante, uma vez que vai ao encontro do principal objetivo do projeto: o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação através do trabalho com diferentes fontes. Ao proporcionar aos alunos o contacto com diferentes tipos de fontes como, mapas, caricaturas, frisos cronológicos e vídeos, desafiando-os a interpretá-los, relacioná-los e tirar conclusões fundamentadas, promoveu-se a autonomia, a literacia visual e a construção de sentido histórico. Esta experiência permitiu-me, enquanto futura docente, consolidar práticas pedagógicas centradas na aprendizagem ativa e significativa, reforçando a importância de criar momentos de exploração e análise crítica que estimulem o pensamento dos alunos. Para além disso, ajudou-me a reconhecer a importância da adaptação das estratégias para responder ao nível de desenvolvimento e às dificuldades dos alunos, desenvolvendo a minha sensibilidade didática, a capacidade de escuta e a gestão flexível do tempo e das interações na sala de aula. Esta intervenção fez-me crescer, pois confirmou a importância da planificação cuidada, da diversificação de recursos e de metodologias ativas e da avaliação contínua, enquanto reforçou a minha confiança para intervir de forma intencional, reflexiva e articulada com os objetivos do ensino-aprendizagem.

5.2.2. Segunda intervenção no 2.º CEB

A segunda intervenção pedagógica no 2.º CEB foi concebida com o propósito de desenvolver nos alunos competências de análise, interpretação e comparação de fontes históricas, através do estudo da Revolução Republicana de 1910 e da evolução da bandeira nacional portuguesa.

A aula foi estruturada em diferentes fases, iniciando-se com a exploração de um documento que continha as bandeiras de Portugal, desde o Condado Portucalense até à atualidade (cf. apêndice 30). Esta tarefa foi intencionalmente a mesma que havia sido aplicada na intervenção realizada no 1.º CEB, com uma turma do 4.º ano na 4.ª intervenção, o que permitiu estabelecer uma base comparativa entre os dois ciclos. Com base no documento fornecido, os alunos responderam a questões projetadas, como: "Qual a bandeira do Condado Portucalense?", "Qual a bandeira do reinado de D. Afonso Henriques?", "Enumera as bandeiras pela ordem correta", "Quais são as bandeiras da monarquia e da república?" e "Por que é que a bandeira de 1910 deixou de ter coroa?". Esta atividade articulou leitura, a interpretação histórica e a organização cronológica, e foi enriquecida com a presença de uma bandeira de Portugal, o que contribuiu para uma experiência mais integrada.

As respostas dos alunos do 6.º ano ao primeiro documento demonstraram, de forma geral, um domínio mais sólido dos conteúdos e das competências em foco, quando comparadas com as respostas dos alunos do 4.º ano (cf. apêndice 32). Tal como na turma do 1.º CEB, todos os alunos do 6.º ano identificaram corretamente as bandeiras do Condado Portucalense e do reinado de D. Afonso Henriques, e realizaram com êxito a sequência cronológica das bandeiras. No entanto, ao distinguir entre bandeiras da monarquia e da república, alguns alunos do 6.º ano cometeram inicialmente o mesmo erro observado na turma do 4.º ano, ou seja, associaram incorretamente a bandeira do Condado Portucalense à monarquia. Este erro foi prontamente corrigido após esclarecimento, tal como ocorrera com os alunos mais novos. Uma diferença significativa entre as duas turmas verificou-se na resposta à questão "Por que é que a bandeira de 1910 deixou de ter coroa?". Enquanto os alunos do 4.º ano necessitaram de ajuda para compreender o significado simbólico da coroa e a transição entre regimes, os alunos do 6.º ano responderam corretamente de forma autónoma, com explicações bem fundamentadas como: "Deixou de ter coroa porque a monarquia caiu e a república apareceu (a coroa representa o rei)" ou "Porque passou a ser uma república".

Numa segunda fase da aula, os alunos do 6.º ano ainda com os mesmos grupos, receberam um novo documento sobre as quatro dinastias portuguesas (cf. apêndice 30). Também esta tarefa reproduziu a estrutura da atividade implementada no 4.º ano, com o objetivo de comparar desempenhos e dificuldades. Foram propostas tarefas como: associar bandeiras a cada dinastia com códigos de cores, indicar a bandeira do reinado de D. João I, identificar a bandeira correspondente à União Ibérica e destacar elementos simbólicos mais recorrentes nas bandeiras. Relativamente à associação das bandeiras às dinastias, apesar do aviso claro de que a bandeira do Condado Portucalense não integrava o regime monárquico, três dos doze grupos do 6.º ano cometeram o mesmo erro observado anteriormente em dois

grupos do 4.º ano, ao associarem esta bandeira à dinastia Afonsina. Já na identificação das bandeiras das dinastias de Avis e Filipina, todos os grupos do 6.º ano responderam corretamente, o que representa uma melhoria face ao 1.º CEB, onde alguns grupos erraram na correspondência da dinastia Filipina. Em contrapartida, um erro mais frequente no 2.º CEB foi a associação da bandeira da república à dinastia de Bragança, identificado em cinco grupos (em doze), enquanto apenas um grupo (em dez) cometeu o mesmo erro no 4.º ano. Ambas as turmas identificaram corretamente a bandeira do reinado de D. João I, e, no que se refere à União Ibérica, a maioria dos grupos do 6.º ano compreendeu corretamente o conceito, embora dois grupos tenham falhado na associação à bandeira correta. Por fim, tal como na turma do 4.º ano, todos os grupos do 6.º ano realizaram corretamente a tarefa de identificação dos elementos simbólicos mais recorrentes nas bandeiras.

A análise comparativa entre as duas intervenções permite concluir que a repetição da atividade com diferentes níveis etários foi pertinente, revelando progressos no domínio dos conteúdos e maior capacidade de interpretação histórica por parte dos alunos do 6.º ano, o que, na minha opinião, já seria o que esperar. A articulação interdisciplinar com conteúdos de HGP, Português e Cidadania e Desenvolvimento reforçou a relevância do tema e permitiu desenvolver competências de leitura crítica, pensamento histórico e valorização do património cultural.

O momento metacognitivo final confirmou o interesse dos alunos e a apropriação dos saberes mobilizados ao longo da aula, validando a pertinência desta intervenção no percurso de formação dos alunos. As reflexões partilhadas evidenciaram aprendizagens significativas, como o reconhecimento de que “Portugal já teve muitas bandeiras diferentes e que cada uma estava ligada a um rei ou a uma mudança política”, a compreensão de que “as bandeiras mudam para mostrar que o país está diferente, por exemplo, quando acaba a monarquia e começa a república” e a perceção de que “a retirada da coroa [em 1910] significou o fim da monarquia”. Foi ainda manifestado o desejo de aprofundar conhecimentos sobre “a história de cada rei e o que aconteceu em cada dinastia”, o que demonstra motivação e curiosidade histórica por parte dos alunos.

Mais uma vez, a turma demonstrou um comportamento ajustado, revelando participação ativa nas tarefas propostas ao longo de toda a intervenção. Este ambiente de trabalho positivo reforça a minha convicção de que a estrutura e intencionalidade das aulas que tenho vindo a planificar contribuem para uma maior concentração, motivação e sentido de propósito por parte dos alunos. Através da análise e exploração de diferentes tipos de fontes, esta aula permitiu aos alunos desenvolver competências fundamentais de recolha, análise, interpretação, compreensão e comparação de documentos,

contribuindo diretamente para os objetivos definidos no âmbito do meu projeto de investigação. O trabalho com fontes históricas e geográficas, inserido num contexto de aprendizagem interdisciplinar e através de metodologias ativas promoveu uma abordagem crítica e contextualizada da informação. Enquanto futura professora, esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, não só pelo impacto positivo gerado na postura da turma, mas também pelo contributo que acarretou para a minha própria aprendizagem na componente profissional, reforcei a importância de planificar aulas com objetivos claros, metodologias diversificadas e propostas cognitivamente desafiantes, valorizando a articulação entre saberes, a construção ativa do conhecimento e a centralidade do aluno no processo educativo.

5.2.3. Terceira intervenção no 2.º CEB

A terceira intervenção pedagógica, realizada no âmbito do 2.º CEB, permitiu não só consolidar aprendizagens nos alunos, como também proporcionou importantes momentos de reflexão e desenvolvimento profissional enquanto futura docente. Através da observação direta, da análise dos produtos elaborados pelos alunos e das suas respostas metacognitivas, foi possível avaliar o impacto das atividades propostas na aquisição de competências específicas.

Para contextualizar, a intervenção integrou-se numa visita de estudo ao Arquivo Municipal Alfredo Pimenta, organizada em articulação com a minha colega de estágio. Durante o percurso a pé até ao Arquivo, desenvolvi uma atividade de leitura, interpretação e tratamento de informação cartográfica. Forneci uma fotografia aérea do percurso a realizar (cf. apêndice 33) e pedi aos alunos para traçar na fotografia aérea o caminho que efetivamente percorreram e para identificar os locais por onde passaram, até estabelecerem a sequência correta (cf. apêndice 35). No entanto, muitos alunos revelaram dificuldades em localizar com precisão os 13 locais. Os erros de identificação recaíram sobretudo sobre os locais de menores dimensões e situados no meio de aglomerados de edifícios, como os Tanques de Couros, a Tasquinha do Tio Júlio, a NUT Guimarães e a Torre da Alfândega. Por outro lado, os únicos locais que todos os grupos conseguiram localizar corretamente foram a Igreja de São Francisco e o Largo do Toural, possivelmente devido às suas maiores dimensões e ao facto de serem locais mais emblemáticos e facilmente reconhecíveis. No que diz respeito à marcação do percurso realizado na fotografia aérea, as dificuldades foram ainda mais evidentes. Apesar do esforço e da persistência demonstrados, nenhum grupo conseguiu traçar corretamente o trajeto percorrido, apenas três grupos aproximaram-se da solução correta. Ainda assim, todos os alunos participaram ativamente, não desistiram perante os desafios e demonstraram empenho na realização da tarefa.

No final da atividade, aplicaram-se questões de metacognição que promoveram a reflexão sobre o processo vivido. Os alunos referiram que um dos aspetos mais difíceis foi identificar os locais na fotografia aérea, mas ainda mais difícil foi traçar na fotografia aérea o percurso que foi realizado da escola ao Arquivo e do Arquivo à escola. Ainda assim, reconheceram que a colaboração entre pares foi fundamental para superar esses desafios. Pediram ainda para fazer mais atividades como estas, o que demonstra a importância das saídas de campo.

Esta atividade contribuiu significativamente para a aquisição de competências de recolha, análise e tratamento de informação por parte dos alunos. Ao serem confrontados com uma tarefa prática e contextualizada, foram desafiados a recolher dados diretamente do meio envolvente, a registar observações e a fazer corresponder essas informações à representação cartográfica fornecida. Esta relação entre a realidade observada e a imagem aérea implicou um esforço de interpretação e seleção de informação relevante, reforçando a literacia geográfica e promovendo a capacidade de leitura crítica de mapas. O contacto com diferentes suportes – digital, visual e textual – e a participação ativa na organização e representação dos dados ajudaram os alunos a perceber a utilidade e a aplicabilidade concreta destas competências em contextos reais.

Enquanto futura professora, através desta intervenção pude consolidar aprendizagens valiosas ao nível pedagógico e didático. Pude observar, na prática, como a participação ativa dos alunos em tarefas desafiantes e com um propósito claro potencia a motivação, a concentração e o empenho, mesmo numa turma conhecida por ser bastante rebelde. Curiosamente, o facto de estarem ocupados ao longo do percurso com a identificação e registo dos locais fez com que se comportassem muito bem e demonstrassem grande entusiasmo e responsabilidade durante toda a intervenção. Esta experiência reforçou a minha convicção de que atividades bem estruturadas, com objetivos definidos e metodologias ativas, são fundamentais para manter o foco dos alunos e promover aprendizagens significativas. Além disso, permitiu-me desenvolver a minha capacidade de planejar, adaptar e intervir de forma intencional, tendo sempre em vista o sucesso e a participação de todos os alunos.

5.2.4. Quarta intervenção no 2.º CEB

A 4.ª intervenção pedagógica teve como principais objetivos levar os alunos a conhecer as principais realizações da 1.ª República, reconhecer que as medidas educativas visavam aumentar a taxa de alfabetização da população portuguesa e interiorizar os conceitos de analfabetismo e alfabetismo. Paralelamente, procurou-se desenvolver competências de análise, interpretação e comparação de documentos e promover o trabalho colaborativo entre pares, através de tarefas realizadas a dois.

No decorrer da atividade de construção de um gráfico de barras com base numa tabela sobre a “Criação de Escolas Primárias a partir de 1910” (cf. apêndice 37), alguns grupos revelaram dificuldades na colocação precisa das barras. Por exemplo, na representação de valores como 6700, alguns alunos não sabiam como posicionar corretamente o número entre os valores de 6500 e 7000 (cf. apêndice 41). Esta dificuldade evidenciou algumas lacunas ao nível da leitura de escalas e da proporcionalidade o que demonstrou fragilidades ao nível da Matemática que, neste contexto, se revelou essencial para a correta representação dos dados históricos.

Após a construção do gráfico sobre a “Criação de Escolas Primárias a partir de 1910” (cf. apêndice 37), os alunos responderam a quatro questões sobre a evolução do número de escolas ao longo dos anos (cf. apêndice 41). Relativamente à primeira pergunta, “Antes da Constituição de 1911, quantas escolas existiam?”, todos os grupos responderam corretamente. Na segunda questão, “Em que ano houve maior aumento do número de escolas?”, verificou-se alguma confusão: alguns grupos indicaram o ano de 1925, por interpretarem mal o enunciado, pensando tratar-se do ano com maior número total de escolas, e não do ano com o maior aumento. O ano correto era 1915. A terceira questão foi corretamente resolvida e na última pergunta, “Na vossa opinião, o aumento do número de escolas fez com que a taxa de analfabetismo diminuísse?”, a maioria da turma considerou que sim, que o aumento do número de escolas teria contribuído para a diminuição da taxa de analfabetismo. Esta última questão serviu de ponte para a análise do documento seguinte, permitindo verificar se a hipótese dos alunos se confirmava ou não.

As tarefas seguintes, a análise da tabela com as “Taxas de Alfabetização da População Portuguesa” entre 1900 e 1930 (cf. apêndice 38) e pintura das quatro silhuetas de Portugal continental (cf. apêndice 39) com os dados da mesma, foram realizadas com sucesso (cf. apêndice 42). Após completarem o preenchimento de silhuetas de Portugal com as percentagens correspondentes a cada ano e realizarem a respetiva legenda, os alunos concluíram que “a criação de escolas não resultou no aumento significativo da taxa de alfabetização, passando de 75% de pessoas analfabetas para 61,85%. A população portuguesa continuava na sua grande maioria analfabeta.” Este momento de confronto entre expectativa e realidade permitiu aos alunos refletirem sobre a eficácia das medidas educativas da 1.^a República e estabelecerem relações críticas entre os documentos analisados.

A intervenção evidenciou, ainda, a mais-valia de integrar diferentes áreas disciplinares numa só atividade. A articulação entre HGP, Matemática e Português permitiu desenvolver nos alunos competências transversais, fundamentais para uma aprendizagem mais significativa. Ao serem desafiados a interpretar tabelas, construir gráficos, compreender conceitos históricos e refletir sobre dados

estatísticos, os alunos foram capacitados para lidar com diferentes tipos de documentos e fontes de informação, o que levou à mobilização de vários saberes de forma articulada. Esta abordagem interdisciplinar revelou-se particularmente eficaz na promoção da literacia histórica, estatística e textual, da mesma forma que estimulou o pensamento crítico e a autonomia. Enquanto futura professora, esta intervenção permitiu-me compreender melhor a importância de propor atividades integradas, com significado e ligação à realidade, e reforçou a minha convicção de que ensinar deve ir além da compartimentação dos conteúdos, promovendo aprendizagens mais profundas, duradouras e contextualizadas.

5.2.5. Quinta intervenção no 2.º CEB

A quinta e última intervenção pedagógica no 2.º CEB constituiu um momento particularmente significativo do meu percurso formativo, não só pela complexidade dos conteúdos abordados, mas também pela forma como os alunos se envolveram na construção ativa do seu conhecimento. A aula centrou-se na análise da propaganda utilizada durante o Estado Novo, procurando-se desenvolver competências de interpretação de fontes históricas e reflexão crítica sobre os valores veiculados por este regime.

Durante a sessão, foram apresentados dois documentos de propaganda, sendo um cartaz alusivo aos ideais de “Deus, Pátria e Família” e a imagem intitulada “A Lição de Salazar” (cf. apêndice44). Os alunos, organizados em grande grupo, foram desafiados a observar, descrever e interpretar os elementos visuais e textuais presentes nas imagens (cf. apêndice 47). Procurei assumir um papel de mediadora durante o processo e, desta forma, coloquei questões que orientassem a análise e incentivassem o pensamento crítico: “O que observam no cartaz?”, “Que valores são transmitidos?”, “Qual o objetivo desta propaganda e quem é o público-alvo?”, “Como é representada a figura da família?” e “Acham que a imagem reflete a realidade da época?”. Relativamente ao cartaz alusivo aos ideais “Deus, Pátria e Família”, os alunos deram destaque aos títulos por estarem em letra garrafal e por terem letras iniciais a vermelho, sublinhando que a palavra “Salazar” aparecia em maiúsculas como forma de mostrar o seu poder. Quando questionados sobre os valores transmitidos na imagem e na frase central, compreenderam que “Deus” estava representado pela cruz colocada sobre a cómoda da cozinha, “Pátria” pelo castelo com a bandeira de Portugal visível pela janela, e “Família” pela representação do pai, da mãe e dos filhos na casa. Em resposta à questão sobre o objetivo desta propaganda e o público-alvo, afirmaram que o objetivo seria convencer os portugueses a seguir o estilo de vida representado na imagem e a adotar os ideais de Salazar. Sobre a representação da família, referiram que “o pai trabalhava para sustentar a família, a mãe tomava conta da casa e dos filhos e os filhos iam para a escola e brincavam”. Quando questionados sobre se a

imagem refletia ou não a realidade da época, consideraram que sim, justificando com a presença do crucifixo, da esposa a cozinhar numa lareira e do pai a chegar a casa depois de ter trabalhado no campo. Achei particularmente curioso o facto de alguns alunos associarem a palavra “trilogia” não só aos três ideais salazaristas — Deus, Pátria e Família — como também à composição da própria família tradicional: pai, mãe e filhos.

No que diz respeito à imagem intitulada “A Lição de Salazar”, solicitei aos alunos que observassem atentamente todos os pormenores, com foco especial na comparação entre os dois quadros visuais apresentados (cf. apêndice 47). Voltaram a destacar que o nome “Salazar” surgia em maiúsculas como uma forma de evidenciar o seu poder. Ao analisarem os elementos da imagem, observaram que, na imagem da esquerda, as estradas eram de terra batida e os carros não conseguiam circular, enquanto, na imagem da direita, as estradas estavam alcatroadas, facilitando a circulação. Concluíram, assim, que a intenção do documento era enaltecer as melhorias na rede de estradas promovidas por Salazar e pelo Estado Novo.

Esta atividade permitiu dotar os alunos de competências fundamentais para a recolha e análise de informação a partir de fontes históricas. Ao interpretar criticamente imagens que articulavam elementos gráficos, simbólicos e ideológicos, os alunos desenvolveram a literacia visual, a capacidade de identificar mensagens explícitas e implícitas e de relacionar essas mensagens com o contexto político da época.

Mais uma vez, os alunos revelaram-se bastante empenhados na execução das tarefas propostas, contrariando os comportamentos menos adequados que por vezes demonstravam noutras sessões. Participaram com entusiasmo, contribuíram ativamente com ideias e procuraram, de forma autónoma, responder às questões colocadas, deslocando-se voluntariamente ao quadro para partilhar o que interpretavam. O interesse demonstrado confirma que, quando desafiados com propostas significativas e centradas na descoberta ativa, os alunos tornam-se agentes do próprio processo construção de aprendizagem.

Enquanto professora em formação, esta intervenção revelou-se uma experiência particularmente enriquecedora. Assumi, intencionalmente, uma postura centrada no aluno, procurando que fossem eles a construir o conhecimento a partir da observação e interpretação das fontes. Ao inverter a ordem habitual da aula — colocando os documentos antes da explicação teórica —, promovi um ambiente de descoberta, análise e confronto de ideias, no qual a minha função foi orientar, escutar e provocar o pensamento. Esta estratégia não só reforçou a autonomia e a responsabilidade dos alunos no seu percurso de aprendizagem,

como também me permitiu crescer enquanto futura profissional, aumentando a minha confiança, capacidade de mediação e consciência pedagógica.

5.2.6. Avaliação do Projeto em Contexto de 2.º CEB

De forma a avaliar o meu projeto no contexto do 2.º CEB, considero essencial refletir sobre os efeitos que as intervenções tiveram não só ao nível das aprendizagens dos alunos, mas também na postura dos mesmos em sala de aula, na forma como se envolveram nas tarefas propostas e nas competências que demonstraram desenvolver ao longo do projeto. Todas as intervenções foram pensadas de forma intencional, com objetivos específicos e ajustadas ao perfil da turma para procurar promover aprendizagens ativas e significativas, a partir do trabalho com fontes diversificadas.

A primeira intervenção evidenciou um forte interesse por parte dos alunos, mesmo tratando-se de uma turma caracterizada por comportamentos frequentemente desajustados. A estrutura da aula, a diversidade de fontes utilizada e o foco em tarefas práticas contribuíram para manter os alunos concentrados e motivados. Apesar de algumas dificuldades na interpretação, os alunos demonstraram uma boa compreensão dos acontecimentos históricos. Verificou-se uma melhoria visível no comportamento da turma, com menos dispersão e mais empenho nas tarefas propostas, resultado direto da dinâmica da aula e do interesse despertado pelos documentos trabalhados.

A segunda intervenção foi especialmente significativa, não só pelo seu conteúdo visualmente apelativo, mas também pelo facto de ter permitido uma análise comparativa entre alunos do 1.º e do 2.º CEB. Os alunos do 6.º ano revelaram um nível de maturidade superior na interpretação dos documentos, quando mostraram maior autonomia, especialmente na justificação das mudanças na bandeira de 1910. A manipulação da bandeira física, a análise cronológica e o cruzamento de dados dos documentos das dinastias e das bandeiras estimularam a aprendizagem ativa e a colaboração eficaz entre pares.

A terceira intervenção destacou-se pela componente prática e pelo entusiasmo dos alunos ao serem desafiados a utilizar o sentido de orientação no *peddy-paper*. O uso de ferramentas digitais, no caso, o *Google Earth*, aliado à fotografia aérea permitiu desenvolver competências geográficas de forma contextualizada. A atividade prática, realizada em pares, promoveu a entreajuda e a cooperação, tendo resultado numa melhoria visível da dinâmica do grupo. Embora alguns alunos tenham sentido dificuldades na marcação correta dos locais e na representação do percurso, a partilha em grande grupo e a correção coletiva funcionaram como momentos-chave para clarificar conceitos e consolidar aprendizagens. O comportamento da turma foi notoriamente mais equilibrado, fruto do interesse na atividade e da gestão das tarefas e pela saída de campo.

A quarta intervenção exigiu maior concentração e interpretação de dados estatísticos e foi notório o empenho dos alunos na construção do gráfico e na análise das tabelas. A utilização de representações visuais, as silhuetas de Portugal, facilitou a compreensão da evolução da taxa de alfabetização e permitiu aos alunos estabelecer relações diretas entre as medidas educativas e os seus efeitos. Apesar de alguma dificuldade inicial na leitura de dados e na realização da legenda das silhuetas, a atividade revelou-se muito produtiva. Os alunos mantiveram-se focados durante a aula, demonstrando interesse crescente à medida que percebiam o impacto das reformas republicanas na educação. Esta intervenção evidenciou progressos na capacidade de síntese e de expressão escrita, e também na gestão do tempo de trabalho.

A última intervenção foi uma das mais ricas no que diz respeito à interpretação. A análise dos cartazes de propaganda e a inversão da lógica habitual da aula — partindo da observação para a construção de conhecimento — permitiram aos alunos desenvolver um olhar crítico e mais autónomo sobre os documentos históricos. A participação foi muito ativa, com várias intervenções pertinentes e bem fundamentadas. O jogo de início de aula contribuiu para uma transição suave após a pausa letiva e funcionou como diagnóstico eficaz. Verificou-se uma expressiva melhoria no comportamento e na escuta ativa, com os alunos a demonstrarem interesse genuíno em compreender o papel da propaganda. A metacognição final revelou consciência crítica do processo de aprendizagem.

De forma global, as intervenções realizadas no 2.º CEB permitiram constatar que os alunos evoluíram no que toca análise de interpretação de informações em diferentes fontes e na forma como encaram o trabalho em sala de aula. As estratégias e metodologias ativas utilizadas, o recurso a fontes diversas e o foco na participação ativa contribuíram para um maior interesse pelos temas abordados, uma melhoria do comportamento dos alunos e um reforço das competências de análise, interpretação, reflexão e comunicação. Esta experiência, para além de enriquecedora para os alunos, foi também um momento fundamental do meu crescimento profissional, permitindo-me desenvolver uma prática mais consciente, flexível e centrada nos alunos, valorizando sempre o seu papel ativo no processo de aprendizagem.

Continuo a defender que trabalhar a análise e a interpretação de documentos na disciplina de HGP é uma excelente estratégia não só para promover o gosto dos alunos pela disciplina, mas também para os ajudar a desenvolver competências essenciais, como a recolha e o tratamento de informação, a leitura crítica de diferentes tipos de fontes e a construção de uma maior autonomia. Este tipo de abordagem torna a aprendizagem mais significativa, aproxima os alunos da realidade histórica e geográfica e dá-lhes ferramentas para compreenderem melhor o mundo que os rodeia.

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo tem como finalidade apresentar uma síntese das principais conclusões decorrentes da investigação desenvolvida. Para além de sistematizar os contributos da intervenção pedagógica para o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação em alunos do 1.º e 2.º CEB, serão também identificadas as limitações que condicionaram a implementação do projeto. Por fim, com base na experiência vivida e na análise dos dados recolhidos, enunciam-se um conjunto de recomendações que poderão orientar futuras práticas e investigações nesta área.

A presente investigação procurou responder à questão: Como promover o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação em alunos do 1.º e 2.º CEB, através do trabalho com diferentes fontes? Ao longo do estágio, a implementação de atividades diversificadas e intencionalmente planificadas demonstrou que o trabalho com fontes históricas e geográficas, articulado com metodologias ativas e abordagens interdisciplinares, constitui uma estratégia promissora no desenvolvimento dessas competências essenciais.

Verificou-se, de forma clara, que os alunos evoluíram na sua capacidade de analisar, compreender, interpretar e organizar diferentes tipos de informação. Ao serem desafiados com documentos variados e ao serem convidados a explorar essas fontes de forma crítica, autónoma e colaborativa, os alunos revelaram maior motivação, interesse e sentido no que aprendiam. Ao longo das intervenções, foi possível observar um aumento progressivo da sua autonomia e da sua consciência sobre o que sabiam, como aprendiam e em que pontos precisavam de apoio, especialmente quando apoiados por momentos metacognitivos de reflexão e autoavaliação.

As metodologias ativas utilizadas, nomeadamente a aula-oficina, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem significativa, a aprendizagem por descoberta e as saídas de campo, desempenharam um papel central na promoção de aprendizagens significativas, contextualizadas e próximas dos interesses dos alunos. Estas metodologias contribuíram, não só para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para o reforço de competências sociais fundamentais, como a cooperação, a responsabilidade e a resolução de problemas em grupo.

A articulação entre disciplinas foi também uma mais-valia evidente. Ao integrar conteúdos de HGP, EM, Português, Matemática e Expressões, numa lógica de aprendizagem interdisciplinar, os alunos foram levados a mobilizar saberes diversos, a aplicar estratégias de leitura e escrita em diferentes contextos e a interpretar informação de natureza variada, fortalecendo, deste modo, o pensamento crítico e a capacidade de transferir aprendizagens. A realização destas atividades permitiu-me compreender que,

quando bem orientadas, as tarefas que integram múltiplas áreas do saber não só fazem mais sentido para os alunos, como também potenciam o desenvolvimento de competências complexas e transversais.

Enquanto professora em formação, esta experiência foi profundamente transformadora. Acompanhar a progressão dos alunos, adaptar as propostas às suas dificuldades, ajustar estratégias, escutar os seus contributos e refletir sobre os resultados obtidos permitiu-me crescer profissionalmente e reforçar a convicção de que o professor deve assumir um papel de mediador ativo das aprendizagens. Tornei-me mais consciente da importância de planejar aulas com objetivos claros, metodologias diversificadas e estímulos cognitivos que desafiem os alunos a pensar, explorar, errar, reformular ideias e construir sentido. Esta consciência permitiu-me perceber que o ensino eficaz não depende apenas do domínio dos conteúdos, mas da capacidade de criar ambientes de aprendizagem onde os alunos se sintam envolvidos, valorizados e corresponsáveis pelo seu percurso.

Além disso, esta experiência forneceu contributos importantes para a consolidação da minha identidade profissional. Sinto-me hoje mais capaz de reconhecer a importância de planificações estruturadas, fundamentadas nos conhecimentos prévios dos alunos, com tarefas bem delineadas que promovam o raciocínio, a compreensão e a organização da informação. A prática demonstrou-me que o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação exige treino, continuidade e um trabalho sistemático, onde os alunos estejam constantemente em ação, com um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Promover estas competências implica, também, criar oportunidades para que os alunos contactem com diferentes fontes, que se revelem autênticas, desafiantes e ajustadas ao seu nível de desenvolvimento. É fundamental que o professor prepare atividades interdisciplinares, centradas na análise e interpretação de informação em diversos formatos, potenciando a metacognição e assumindo o papel de facilitador, orientador e provocador de pensamento.

Apesar dos resultados positivos, reconheço algumas limitações no decurso do projeto. Em primeiro lugar, o tempo reduzido de estágio impediu um acompanhamento mais prolongado das aprendizagens, o que teria permitido consolidar de forma mais consistente as competências trabalhadas. Depois, no meu plano de intervenção inicial, estava prevista a utilização de textos-resumo como instrumento de recolha de dados e de sistematização das aprendizagens no final de cada intervenção. Contudo, apenas consegui aplicá-los em duas das intervenções realizadas no 1.º CEB. No 2.º CEB, a rigidez dos horários impossibilitou a sua aplicação, uma vez que, ao contrário do 1.º CEB, onde é possível gerir o tempo de forma mais flexível e prolongar a aula sempre que necessário, os tempos letivos são fixos e compartimentados, atribuídos a diferentes docentes e sem margem para prolongamentos.

Em resposta à questão inicial, Como promover o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação em alunos do 1.º e 2.º CEB, através do trabalho com diferentes fontes?, concluo que a resposta reside na conjugação de vários fatores essenciais: um planeamento bem estruturado e intencional, o contacto regular com fontes diversas, a integração de metodologias ativas que coloquem o aluno no centro da aprendizagem, a valorização dos conhecimentos prévios e a promoção de contextos interdisciplinares que favoreçam a ligação entre saberes. O professor, enquanto mediador atento, deve criar condições para que a aprendizagem seja um processo significativo, partilhado e transformador. Só assim será possível formar alunos verdadeiramente autónomos, críticos e capazes de interpretar o mundo de forma informada e consciente.

Em suma, considero pertinente apresentar de forma sucinta algumas recomendações que possam orientar futuras práticas educativas e investigações na área do desenvolvimento de competências de recolha e tratamento de informação:

- Assegurar a continuidade do trabalho com fontes;
- Investir em abordagens com recurso a diferentes tipos de fontes e suportes;
- Promover a formação contínua de professores;
- Valorizar a prática da metacognição;
- Planificar aulas com abordagens interdisciplinares;
- Garantir a existência de treino regular.

Estas propostas visam reforçar a intencionalidade das intervenções didáticas, garantir a continuidade das aprendizagens e promover uma abordagem mais integrada no trabalho com fontes diversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.
- Alarcão, I. (1996). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Cortez.
- Alonso, J. L. P. (1994). *Apuntes de literatura infantil: Cómo educar en la lectura*. Alfaguara.
- Araújo, A. M. (2005). *A leitura no 1.º ciclo: Um estudo sobre práticas pedagógicas*. Edições Asa.
- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In BARCA, Isabel, (Org). *Educação e Museus. Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CEEP. Universidade do Minho.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Barca, I. (2004). Aula-oficina: do projeto à avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144). Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: Um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239–261. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/563>. Consultado em 30 de junho de 2025.
- Beane, J. A. (2003). *Integração curricular: A essência de uma escola democrática*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91–101. Disponível em: <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%Aancia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf> Consultado em 27 de junho de 2025.
- Bidegáin, N. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo*. Educación Primaria. Departamento de Educación y Cultura de Navarra.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner (Vol. I)*. Routledge.
- Câmara, A., Ferreira, C. C., Silva, L. U., Alves, M. L., & Brazão, M. M. (2002). Orientações curriculares de geografia para o 3º ciclo. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. Disponível

em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_geog_orient_curriculares_3c.pdf.
Consultado em 26 de junho de 2025.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21–30). Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em; <http://hdl.handle.net/10400.19/4602>. Consultado em 4 de julho de 2025.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/10148>. Consultado em 1 de julho de 2025.

Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. Edições Loyola.

Cultura de Guimarães. (2024, october 10). Município de Guimarães. Disponível em: <https://www.cmguimaraes.pt/areas-de-intervencao/cultura>.

Educação Município. (2024, october 10). Censos. Disponível em: https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21_2021.

Enquadramento Geográfico. (2024, october 10). Município de Guimarães. Disponível em: <https://www.cmguimaraes.pt/enquadramento-geografico>.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. (2018). Diário da República, I série, n.º 129. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> Consultado a 11 de outubro de 2024.

Direção-Geral da Educação. (2011). *Ensino da leitura e compreensão de textos: Orientações didáticas para o 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf. Consultado em 28 de junho de 2025.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Ministério da Educação. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Consultado em 11 de junho de 2025.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Ciências Naturais – 2.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_ciencias_naturais.pdf. Consultado em 10 de outubro de 2024.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Estudo do Meio – 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf. Consultado em 10 de outubro de 2024.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: História e Geografia de Portugal – 2.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf. Consultado em 13 de junho de 2025.

Fabregat, C. & Fabregat, M. (1991). *Como preparar uma aula de História*. Edições ASA.

Fang, Z., & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 587–597. Disponível em: <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.6>. Consultado em 28 de junho de 2025.

Fathman, A., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13(2), 127-140.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte

Fontinha, F. (2017). *Saídas de campo no ensino da Geografia: uma metodologia ainda atual?* Revista de Educação Geográfica | UP, (1), 79–91. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/GeTup/1a6> Consultado a 27 de junho de 2025.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra

Freitas, M. & Pereira, S. (2010). *Metodologia de Geografia*. Plural editores.

Giasson, J. L. (1993). *A Compreensão na leitura*. Edições Asa.

- Gillies, R., Ashman, A., & Terwel, J. (2008). The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom. Computer Supported Collaborative Learning Series, 8, 1-8.
- Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2020). *Metodologias ativas e tecnologias digitais: Contributos para o desenvolvimento da consciência histórica*. Comunicação apresentada nas Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica, Universidade do Minho. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351604079_Metodologias_ativas_e_tecnologias_digitalis_contributos_para_o_desenvolvimento_da_consciencia_historica. Consultado em 30 de junho de 2025.
- Instituto de Avaliação Educativa. (2023). *Relatório nacional PISA 2022*. Disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>. Consultado em 13 de outubro de 2024.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Educador.
- Kanye, A. (1991). Learning Together. In A. Kaye, Collaborative Learning Through Computer Conferencing, pp. 1-24. Springer Verlag.
- Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (Ed.), Educational research and evidence based practice (pp.167-180). Sage Publications.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (III). Gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Edições Asa.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula - Um Guia Prática Para o Professor*. Lidel.
- Marinho, C., & Solé, G. (2016). A literacia cartográfica e a representação do espaço na Idade Moderna: Um estudo com alunos do ensino secundário. In I. Barca & L. A. M. Alves (Coords.), Educação histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional (pp. 124–137). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15198.pdf>. Consultado em 18 de junho de 2025.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Medeiros, E. W. (2005). *Ensino de História: Fontes e linguagens para uma prática renovada*. VIDYA, 25(2), 59–71. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/395>. Consultado em 1 de julho de 2025.

- Melo, M; Coelho, B. & Santos, C. (2010) – Do riso ao siso: a leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História. “História e Imagem”, n° 10, s/p. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12984668/do-riso-ao-siso-a-leitura-e-a-interpretacao-de-cartazes-e-cartoons->. Consultado a 26 de junho de 2025.
- Mobilidade e Transportes. (2024, october 10). Município de Guimarães. Disponível em: <https://www.cmguimaraes.pt/areas-de-intervencao/mobilidade-e-transportes>.
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. de Souza & O. E. T. Morales (Orgs.), *Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências midiáticas, educação e cidadania – aproximações jovens* (Vol. II, pp. 15–31). PG: Foca Foto–PROEX/UEPG. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Consultado a 25 de junho de 2025.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). *PISA: Programme for International Student Assessment*. OECD. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> Consultado em 12 de outubro de 2024.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2002). *Literacia para o mundo de amanhã: Resultados do PISA 2000* (Tradução). Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (Ed.). (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto Editora.
- Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Alessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed Editora
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial*. In I. Barca & L. A. M. Alves (Coords.), *Educação histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional* (pp. 26–33). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15198.pdf>. Consultado em 18 de junho de 2025.
- Pires, M. C. M. (2022). *O contributo das atividades de leitura expressiva para a interpretação de textos literários*. [Tese de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjbrdvtrZuOAxWIVaQEHz2HEBQQFnoECBoQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F146331%2F2%2F595668.pdf&usg=AOvVaw0YB33vaDOkj rYOHgAjmTyf&opi=89978449>. Consultado em 9 de outubro de 2024.

- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, 2022-2025. Disponível em: http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/Projeto%20Educativo.pdf. Consultado em 10 de outubro de 2024.
- Ragazzini, D. (2001). Para quem e o que testemunha as fontes da História da Educação. *Educar em Revista*, (18), 13–28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.231>. Consultado em 2 de julho de 2025.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109–116. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>. Consultado em 1 de julho de 2025.
- Sacramento, C., & Dias, A. G. (2021). Desenvolver competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º CEB. *Didática das Ciências Sociais – Estudos /, TempusSpacium*, 39–59. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/11792>. Consultado em 1 de julho de 2025.
- Santos, R. C. F. dos, & Pereira, P. S. C. (2023). O uso das fontes históricas para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. *Revista Multidebates*, 7(2), 54–63. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/issue/view/22>. Consultado em 1 de julho de 2025.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Silva, I. S. (2004) – Cartografia Aplicada ao Ensino de História. In VIII Simpósio Internacional Processo Civilizador, História e Educação. Paraíba: Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/lvisondeSouzaSilva.pdf>. Consultado em 1 de julho de 2025.
- Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação / DGIDC.
- Sousa, O. C. (2017). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de leitura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 45–68). LIDEL.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162–187. Disponível em:

<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>. Consultado em 10 de outubro de 2024.

Trindade, S. (2015). *O passado na ponta dos dedos: O mobile learning no ensino da História no 3.º CEB e no ensino secundário*. Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra, Portugal. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/26421>. Consultado em 26 de maio de 2025.

Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e Implementação*. Edições Almedina.

Valle, H. S. do, Arriada, E., & Claro, L. C. (2010). *A utilização de fontes no ensino de História: A imprensa na construção do conhecimento*. Revista Momento – Diálogos em Educação, 19(1), 151–170. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/2138>. Consulta em 28 de junho de 2025.

Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). Compreensão da leitura. In LER: Leitura, escrita, recursos. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68930/1/Compreens%c3%a3o%20da%20leitura%20LER.pdf>. Consultado em 18 de junho de 2025.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Acção, formação e investigação: Caminhos para uma prática reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 55–78). Porto Editora.

APÊNDICES

Apêndice 1. Materiais da 1.^a Intervenção no 1.ºCEB: Lista de locais e fotografia aérea.

16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO

**PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO
DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS**

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

- ☐ ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO DE HOLANDA _____
- ☐ CENTRO COMERCIAL TRIÂNGULO _____
- ☐ POSTO DOS CORREIOS (CTT) _____
- ☐ PASTELARIA FLORES _____
- ☐ FARMÁCIA _____
- ☐ PSP - POSTO DA POLÍCIA _____
- ☐ BANCO MILLENNIUM _____
- ☐ HIPERMERCADO PINGO DOCE _____
- ☐ CRUZ VERDE _____
- ☐ ESTÁDIO D. AFONSO HENRIQUES _____
- ☐ PASTELARIA AFONSINA _____



Apêndice 2. Materiais da 1.^a Intervenção no 1.ºCEB: Resumo descritivo.

Resumo descritivo de: _____

A minha caminhada



The background image shows a city street scene. In the foreground, there's a paved area with a large, circular, light-colored structure, possibly a playground or a public art installation. In the background, there are buildings, trees, and a street with cars. The image is slightly blurred and has a soft, pastel-like color palette.

Apêndice 3. Instrumentos de recolha dados 1.ª Intervenção no 1.ºCEB: Grelha de observação.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO					
Intervenção pedagógica: 1.ª intervenção					
Tema: Percurso Saudável					
Data: 16/10/2024					
Modo de avaliação:					
1. Nenhuma evidência demonstrada 2. Não satisfaz 3. Satisfaz 4. Satisfaz bastante 5. Excelente					
A. Evidências na Compreensão e Interpretação de Fontes					
1. Identificação de Informações Relevantes					
Capacidade de identificar e destacar as informações mais importantes nos textos, gráficos, mapas ou documentos.	1	2	3	4	5
Separar clara entre informação relevante e irrelevante.					x
Evidências:					
Os alunos conseguiram identificar corretamente a maioria dos locais no trajeto. Apesar de dificuldades pontuais em locais menos conhecidos, demonstraram esforço significativo na interpretação dos materiais fornecidos.					
2. Análise de Conceitos Abstratos					
Evidência de compreensão de conceitos abstratos presentes nas fontes.					x
Demonstração de pensamento crítico ao relacionar conceitos com exemplos concretos.					x
Evidências:					
A atividade ligou conceitos técnicos (mapas e localização) à prática real, o que facilitou a análise e a aplicação do conhecimento.					
3. Distinção entre Factos e Opiniões					
Capacidade de diferenciar entre afirmações factuais e opiniões nos textos.					x
Justificação correta das distinções feitas.					x
Evidências:					
Durante a identificação de locais, os alunos focaram-se nos factos observáveis no percurso e na fotografia aérea.					
4. Interpretação de Gráficos e Mapas					
Leitura e interpretação precisa de dados apresentados em gráficos e mapas.					x
Compreensão da relação entre as variáveis apresentadas.					x
Evidências:					
Os alunos evidenciaram algumas dificuldades na localização das lojas mais pequenas.					
5. Síntese e Resumo de Conteúdos					
Capacidade de resumir a informação de forma organizada e fiel ao conteúdo original.					x
Criação de resumos que demonstram uma compreensão global da informação lida.					x
Evidências:					
A escrita do resumo consolidou a informação, mas a gestão do tempo influenciou o desempenho nesta etapa.					
B. Evidências na Participação e Envolvimento nas Atividades					
1. Envolvimento Ativo nas Atividades					
Participação ativa durante a exploração de fontes e na realização das tarefas.					x
Perguntas ou comentários que demonstram interesse e curiosidade.					x
Evidências:					
Os alunos demonstraram entusiasmo e motivação, especialmente na identificação de locais durante a caminhada.					
2. Colaboração com Colegas					
Colaboração eficaz em atividades de grupo, mostrando respeito pelas opiniões dos outros.					x
Contribuição com ideias ou interpretações próprias.					x
Evidências:					
O espírito de colaboração foi evidente, com trocas de informações e ajuda mútua entre os alunos para superar desafios.					
3. Autonomia no Trabalho					
Capacidade de realizar atividades de forma independente, sem precisar de assistência constante.					x
Demonstração de iniciativa ao aprofundar a análise das fontes.					x
Evidências:					

Mostraram autonomia na localização de pontos maiores, mas ainda dependeram de instruções para os locais menos conhecidos.

C. Evidências na Comunicação e Expressão Escrita					
1. Estrutura e Organização do Texto-Resumo					
Produção de textos-resumo com uma estrutura coerente (introdução, desenvolvimento e conclusão).					x
Evidências:					
Clareza e objetividade na apresentação das ideias.					
O texto-resumo foi coerente, mas o tempo limitado afetou o processo de escrita.					
2. Utilização do Vocabulário Adequado					
Uso correto de termos específicos do conteúdo em análise.					x
Variedade e precisão no vocabulário ao explicar conceitos e ideias.					x
Evidências:					
Os alunos aplicaram termos geográficos (ponto de partida, ponto de chegada...) e relacionados com mapas corretamente, consolidando o vocabulário.					
3. Capacidade de Explicar o que Aprenderam					
Capacidade de refletir e explicar, verbalmente ou por escrito, o que compreenderam das atividades.					x
Respostas que demonstram uma aprendizagem significativa e retenção dos conteúdos trabalhados.					x
Evidências:					
A reflexão metacognitiva mostrou que os alunos compreenderam o objetivo da atividade e as competências adquiridas.					
4. Correção Ortográfica e Gramatical					
Nível de precisão ortográfica e gramatical nos textos escritos.					x
Demonstração de competências de revisão e correção.					x
Evidências:					
Não foram mencionados erros significativos, indicando que o trabalho foi bem elaborado.					
D. Evidências de Pensamento Crítico e Reflexão					
1. Habilidade para Fazer Perguntas Relevantes					
Formulação de perguntas que indicam uma análise mais profunda e curiosidade sobre os temas estudados.					x
Evidências:					
Os alunos demonstraram curiosidade ao longo da caminhada, embora as dificuldades tenham sido mais relacionadas com a execução do que com dúvidas conceituais.					
2. Relacionamento de Ideias					
Capacidade de relacionar a informação das fontes com o conhecimento prévio ou com outros conteúdos disciplinares.					x
Demonstração de capacidade para estabelecer conexões e ver o conteúdo de forma integrada.					x
Evidências:					
A integração de mapas, Google Earth e o trajeto físico mostrou uma clara relação entre teoria e prática. Os alunos souberam relacionar os dois mapas. O facto de se ter mostrado inicialmente o trajeto no Google Earth, ajudou na interpretação do trajeto físico.					
3. Capacidade para Refletir sobre as Atividades Realizadas					
Reflexões sobre o que aprenderam e sobre as dificuldades encontradas.					x
Identificação de áreas em que precisam melhorar ou aprofundar.					x
Evidências:					
Na reflexão, os alunos analisaram as dificuldades e estratégias usadas, promovendo uma compreensão profunda.					
Observações:					
A caminhada demorou mais do que o previsto, afetando o tempo destinado à escrita.					
Apesar do sucesso geral, materiais de apoio adicionais poderiam ter facilitado a identificação de locais menos conhecidos.					

Apêndice 4. Produtos finais 1.ª Intervenção 1.ºCEB: Enumeração e identificação locais no mapa.¹

16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO

PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

6º

ESCOLA SECUNDÁRIA

7º

CENTRO COMERCIAL

10º

POSTO DOS CORREIOS (CTT)

5º

PASTELARIA FLORES

40º

FARMÁCIA

9º

PSP - POSTO DA POLÍCIA

4

BANCO MILLENNIUM

3º

HIPERMERCADO PINGO DOCE

3º

CRUZ VERDE

8º

ESTÁDIO

1º

PASTELARIA AFONSINA



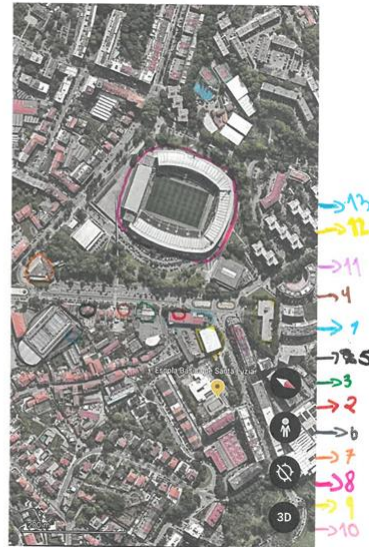
¹ Por motivos de confidencialidade e em conformidade com os princípios éticos da investigação educativa, foram omitidos os nomes dos alunos e dos espaços que podiam comprometer a localização da escola para assegurar a privacidade dos mesmos.

16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO ✓

PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

6	ESCOLA SECUNDÁRIA
7	CENTRO COMERCIAL
11	POSTO DOS CORREIOS (CTT)
5	PASTELARIA FLORES
10	FARMÁCIA
9	PSP - POSTO DA POLÍCIA
4	BANCO MILLENNIUM
3	HIPERMERCADO PINGO DOCE
2	CRUZ VERDE
8	ESTÁDIO
1	PASTELARIA AFONSINA



16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO ✓

PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

6	ESCOLA SECUNDÁRIA
7	CENTRO COMERCIAL
11	POSTO DOS CORREIOS (CTT)
5	PASTELARIA FLORES
10	FARMÁCIA
9	PSP - POSTO DA POLÍCIA
4	BANCO MILLENNIUM
3	HIPERMERCADO PINGO DOCE
2	CRUZ VERDE
8	ESTÁDIO
1	PASTELARIA AFONSINA



A - BOMEIROS
B - XICO ADE BOL

16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO ✓

PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

6	ESCOLA SECUNDÁRIA
7	CENTRO COMERCIAL
11	POSTO DOS CORREIOS (CTT)
5	PASTELARIA FLORES
10	FARMÁCIA
9	PSP - POSTO DA POLÍCIA
4	BANCO MILLENNIUM
3	HIPERMERCADO PINGO DOCE
2	CRUZ VERDE
8	ESTÁDIO
1	PASTELARIA AFONSINA



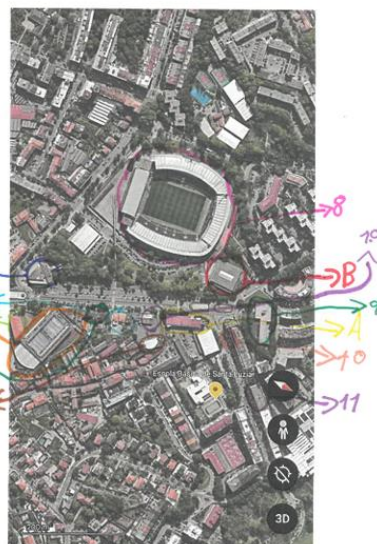
16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO ✓

PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

6	ESCOLA SECUNDÁRIA
7	CENTRO COMERCIAL
11	POSTO DOS CORREIOS (CTT)
10	PASTELARIA FLORES
9	FARMÁCIA
8	PSP - POSTO DA POLÍCIA
4	BANCO MILLENNIUM
3	HIPERMERCADO PINGO DOCE
2	CRUZ VERDE
8	ESTÁDIO
1	PASTELARIA AFONSINA

A) Bolachos
B) Xico Andebol

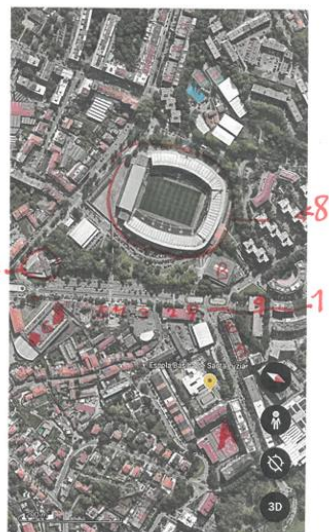


16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO ✓

PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

6	ESCOLA SECUNDÁRIA
7	CENTRO COMERCIAL
11	POSTO DOS CORREIOS (CTT)
5	PASTELARIA FLORES
10	FARMÁCIA
	PSP - POSTO DA POLÍCIA
4	BANCO MILLENNIUM
3	HIPERMERCADO PINGO DOCE
2	CRUZ VERDE
8	ESTÁDIO
1	PASTELARIA AFONSINA

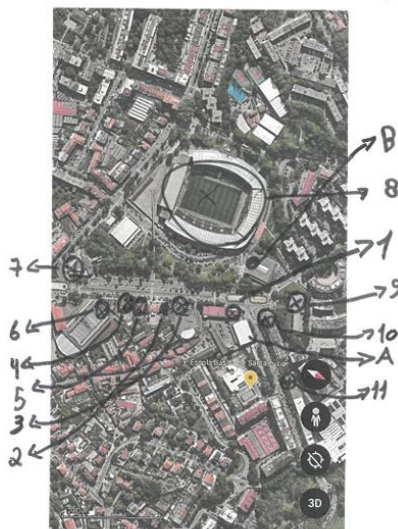


16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO ✓

PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

6	ESCOLA SECUNDÁRIA
7	CENTRO COMERCIAL
11	POSTO DOS CORREIOS (CTT)
5	PASTELARIA FLORES
10	FARMÁCIA
9	PSP - POSTO DA POLÍCIA
4	BANCO MILLENNIUM
3	HIPERMERCADO PINGO DOCE
2	CRUZ VERDE
8	ESTÁDIO
1	PASTELARIA AFONSINA



16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO

PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

6	ESCOLA SECUNDÁRIA
7	CENTRO COMERCIAL
1	POSTO DOS CORREIOS (CTT)
5	PASTELARIA FLORES
10	FARMÁCIA
9	PSP - POSTO DA POLÍCIA
4	BANCO MILLENNIUM
3	HIPERMERCADO PINGO DOCE
2	CRUZ VERDE
8	ESTÁDIO
1	PASTELARIA AFONSINA



16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO

PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

6	ESCOLA SECUNDÁRIA
7	CENTRO COMERCIAL
11	POSTO DOS CORREIOS (CTT)
5	PASTELARIA FLORES
10	FARMÁCIA
9	PSP - POSTO DA POLÍCIA
4	BANCO MILLENNIUM
3	HIPERMERCADO PINGO DOCE
2	CRUZ VERDE
8	ESTÁDIO
1	PASTELARIA AFONSINA



16 DE OUTUBRO - DIA DA ALIMENTAÇÃO

PERCURSO A PÉ NO ÂMBITO DA ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS SAUDÁVEIS

ENUMERA DE 1 A 11 OS SÍTIOS ONDE PASSAS

6	ESCOLA SECUNDÁRIA
7	CENTRO COMERCIAL
11	POSTO DOS CORREIOS (CTT)
5	PASTELARIA FLORES
10	FARMÁCIA
9	PSP - POSTO DA POLÍCIA
4	BANCO MILLENNIUM
3	HIPERMERCADO PINGO DOCE
2	CRUZ VERDE
8	ESTÁDIO
1	PASTELARIA AFONSINA



Resumo descritivo de:

A minha caminhada

Hoje, comemora-se o dia Mundial da Alimentação. Por este motivo, todas as turmas da minha escola saíram à rua para uma caminhada com o objetivo de adquirirmos hábitos saudáveis.

Quando saímos da escola, o céu estava com muitas nuvens e também estava nublado. Passamos primeiramente na rua e a rua é muito movimentada por carros e pessoas.

De seguida, passamos pela pastelaria de cima, depois pela Cruz Verde, de seguida, passamos pela hipermercado Pingo Doce, passamos por o Banco Millennium onde se deposita dinheiro, o sexto sítio é a escola secundária e a 12ª onde se estuda do 10º ao 12º ano, terminando a nossa viagem, passamos pela Centro Comercial e depois pela farmácia Botica. Depois de fazeremos uma longa caminhada, ainda passamos pela PSP onde se encontram os ladrões. O décimo sítio é a farmácia onde se compra remédios e o décimo primeiro sítio é a 12ª onde se entrega e recebe o curso. Por fim, regressamos à escola e fizemos um resumo a fazer, descrevendo o que observamos.

Resumo descritivo de:

A minha caminhada

Hoje comemora-se o dia Mundial da Alimentação. Por este motivo, todas as turmas da minha escola saíram à rua para uma caminhada com o objetivo de adquirirmos hábitos saudáveis.

Quando saímos da escola, o céu estava nublado e com muitas nuvens. O primeiro lugar que passamos foi a pastelaria de cima, de seguida, passamos pela Cruz Verde que tem chocolate, também passamos pela Pingo Doce que tem alimentos, produtos de higiene e artigos variados.

Depois de passarmos pela Pingo Doce, passamos pela Botica e o melhor banco de Portugal, também vimos a Pastelaria Flores que tem doces, cakes, bolos...

Depois de passar pela Pastelaria Flores, fomos à escola de 10º ao 12º ano, depois de passar pela escola, fomos ao Centro Comercial e depois pela farmácia Botica.

Depois de passar pela Botica, fomos à PSP onde se encontram os ladrões, depois de passar pela PSP, fomos à 12ª onde se entrega e recebe o curso.

Por fim, regressamos à escola e fizemos um resumo a fazer, descrevendo o que observamos.

Resumo descritivo de:

A minha caminhada

Hoje comemora-se o dia Mundial da Alimentação. Por este motivo, todas as turmas da minha escola saíram à rua para uma caminhada com o objetivo de adquirirmos hábitos saudáveis.

Quando saímos da escola, o céu estava nublado e com muitas nuvens. O primeiro lugar que passamos foi a pastelaria de cima, de seguida, passamos pela Cruz Verde que tem chocolate, também passamos pela Pingo Doce que tem alimentos, produtos de higiene e artigos variados.

Depois de passarmos pela Pingo Doce, passamos pela Botica e o melhor banco de Portugal, também vimos a Pastelaria Flores que tem doces, cakes, bolos...

Depois de passar pela Pastelaria Flores, fomos à escola de 10º ao 12º ano, depois de passar pela escola, fomos ao Centro Comercial e depois pela farmácia Botica.

Depois de passar pela Botica, fomos à PSP onde se encontram os ladrões, depois de passar pela PSP, fomos à 12ª onde se entrega e recebe o curso.

Por fim, regressamos à escola e fizemos um resumo a fazer, descrevendo o que observamos.

Resumo descritivo de:

A minha caminhada

Hoje comemora-se o dia Mundial da Alimentação. Por este motivo, todas as turmas da minha escola saíram à rua para uma caminhada com o objetivo de adquirirmos hábitos saudáveis.

Quando saímos da escola, o céu estava nublado e com muitas nuvens. O primeiro lugar que passamos foi a pastelaria de cima, de seguida, passamos pela Cruz Verde que tem chocolate, também passamos pela Pingo Doce que tem alimentos, produtos de higiene e artigos variados.

Depois de passarmos pela Pingo Doce, passamos pela Botica e o melhor banco de Portugal, também vimos a Pastelaria Flores que tem doces, cakes, bolos...

Depois de passar pela Pastelaria Flores, fomos à escola de 10º ao 12º ano, depois de passar pela escola, fomos ao Centro Comercial e depois pela farmácia Botica.

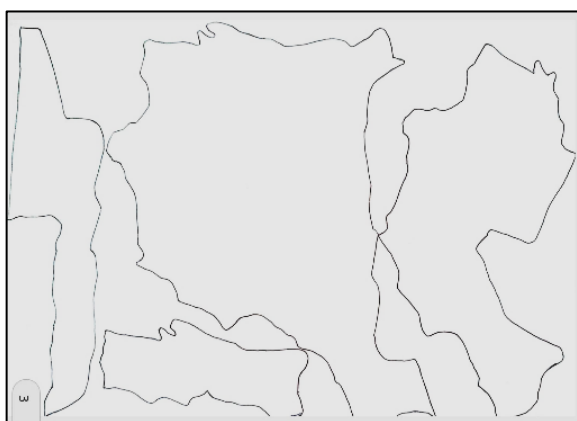
Depois de passar pela Botica, fomos à PSP onde se encontram os ladrões, depois de passar pela PSP, fomos à 12ª onde se entrega e recebe o curso.

Por fim, regressamos à escola e fizemos um resumo a fazer, descrevendo o que observamos.

Apêndice 6. Materiais da 2.^a Intervenção no 1.ºCEB: Silhuetas do mapa da Península Ibérica.



Apêndice 7. Materiais 2.^a Intervenção 1.ºCEB: Peças dos territórios para construir os mapas.



Apêndice 8. Materiais 2.^a Intervenção 1.ºCEB: Imagens das figuras, datas e acontecimentos.

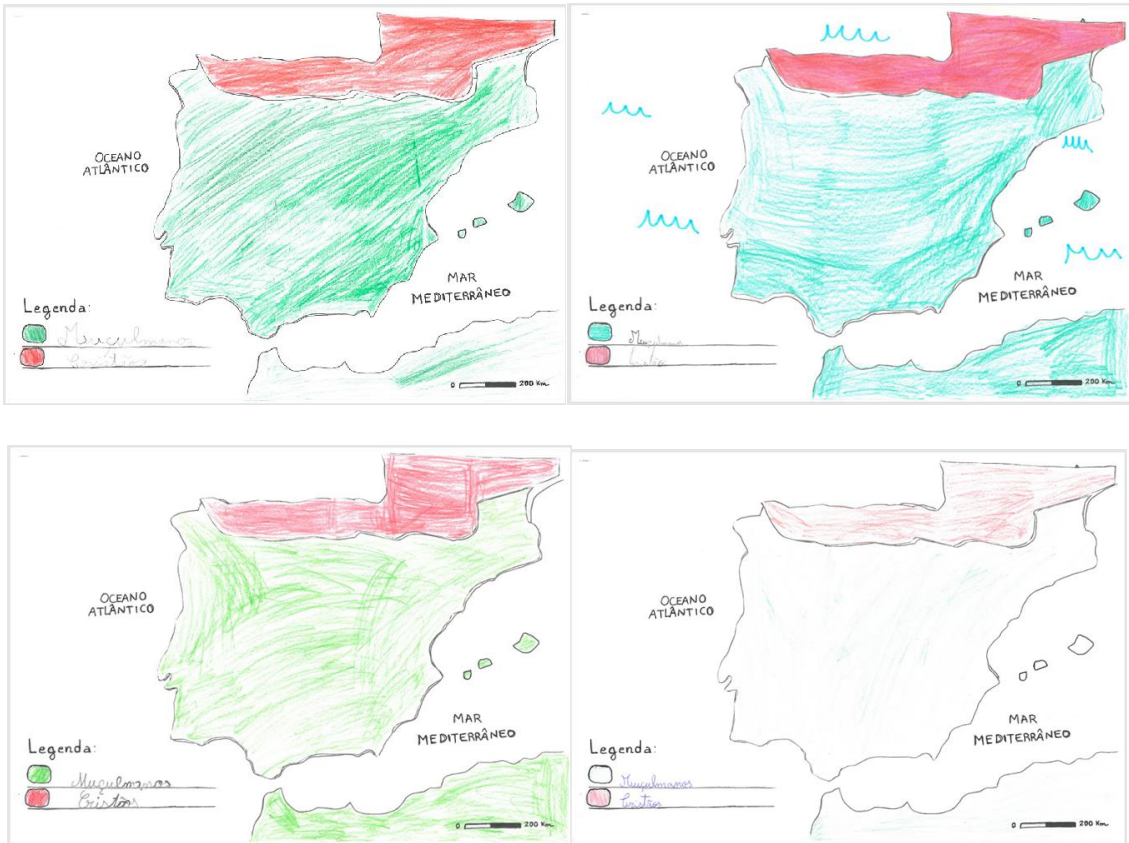


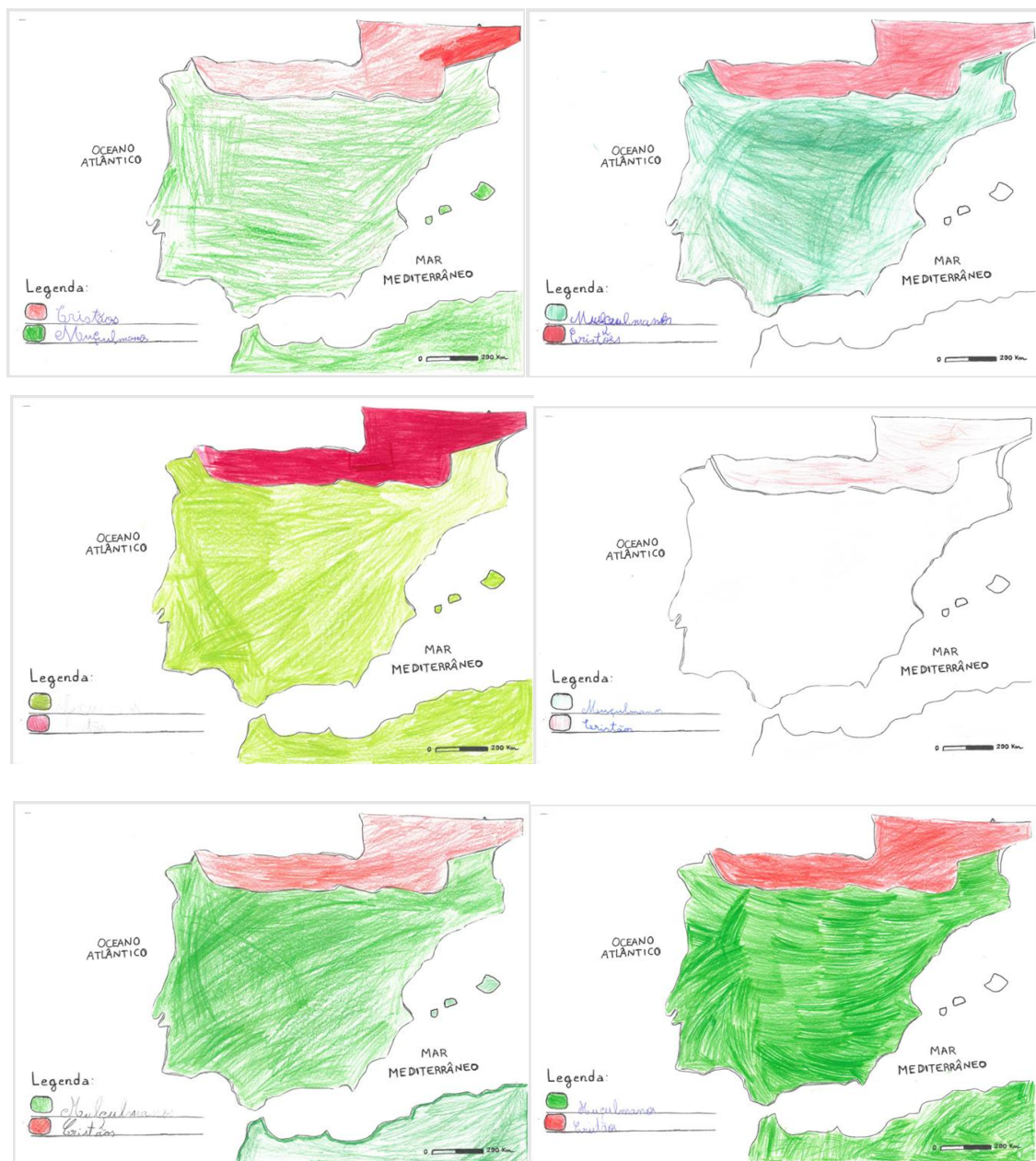
Apêndice 9. Instrumentos recolha de dados 2.ª Intervenção no 1.ºCEB: Grelha de observação.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO					
Intervenção pedagógica: 2.ª Intervenção					
Tema: Construção de mapas					
Data: 13/11/2024 e 14/11/2024					
Modo de avaliação:					
1. Nenhuma evidência demonstrada 2. Não satisfaz 3. Satisfaz 4. Satisfaz bastante 5. Excelente					
E. Evidências na Compreensão e Interpretação de Fontes					
6. Identificação de Informações Relevantes					
Capacidade de identificar e destacar as informações mais importantes nos textos, gráficos, mapas ou documentos.	1	2	3	4	5
Separar clara entre informação relevante e irrelevante.					x
Evidências:					
Os alunos identificaram e organizaram adequadamente os territórios cristãos e muçulmanos nos mapas, demonstrando boa compreensão das informações relevantes, embora houvesse necessidade de reforçar instruções.					
7. Análise de Conceitos Abstratos					
Evidência de compreensão de conceitos abstratos presentes nas fontes.	1	2	3	4	5
Demonstração de pensamento crítico ao relacionar conceitos com exemplos concretos.					x
Evidências:					
A atividade envolveu a relação entre mapas, friso cronológico e conceitos históricos, evidenciando pensamento crítico e interpretação de ideias abstratas.					
8. Distinção entre Factos e Opiniões					
Capacidade de diferenciar entre afirmações factuais e opiniões nos textos.	1	2	3	4	5
Justificação correta das distinções feitas.					x
Evidências:					
A identificação de territórios, personagens e eventos históricos sugere capacidade de diferenciar factos relevantes.					
9. Interpretação de Gráficos e Mapas					
Leitura e interpretação precisa de dados apresentados em gráficos e mapas.	1	2	3	4	5
Compreensão da relação entre as variáveis apresentadas.					x
Evidências:					
A leitura, interpretação e construção de mapas foram centrais na atividade, demonstrando alto desempenho dos alunos.					
10. Síntese e Resumo de Conteúdos					
Capacidade de resumir a informação de forma organizada e fiel ao conteúdo original.	1	2	3	4	5
Elaboração de resumos que demonstram uma compreensão global da informação lida.					x
Evidências:					
A criação do texto-resumo mostrou capacidade de síntese, mas houve dificuldades na compreensão inicial das instruções.					
F. Evidências na Participação e Envolvimento nas Atividades					
4. Envolvimento Ativo nas Atividades					
Participação ativa durante a exploração de fontes e na realização das tarefas.	1	2	3	4	5
Perseguições ou comentários que demonstram interesse e curiosidade.					x
Evidências:					
A participação foi ativa e os alunos mostraram entusiasmo, especialmente na construção dos mapas e na dramatização.					
5. Colaboração com Colegas					
Colaboração eficaz em atividades de grupo, mostrando respeito pelas opiniões dos outros.	1	2	3	4	5
Contribuição com ideias ou interpretações próprias.					x
Evidências:					
Trabalharam bem em grupo e seguiram as orientações para dividir tarefas e respeitar os critérios definidos.					
6. Autonomia no Trabalho					
Capacidade de realizar atividades de forma independente, sem precisar de assistência constante.	1	2	3	4	5
					x

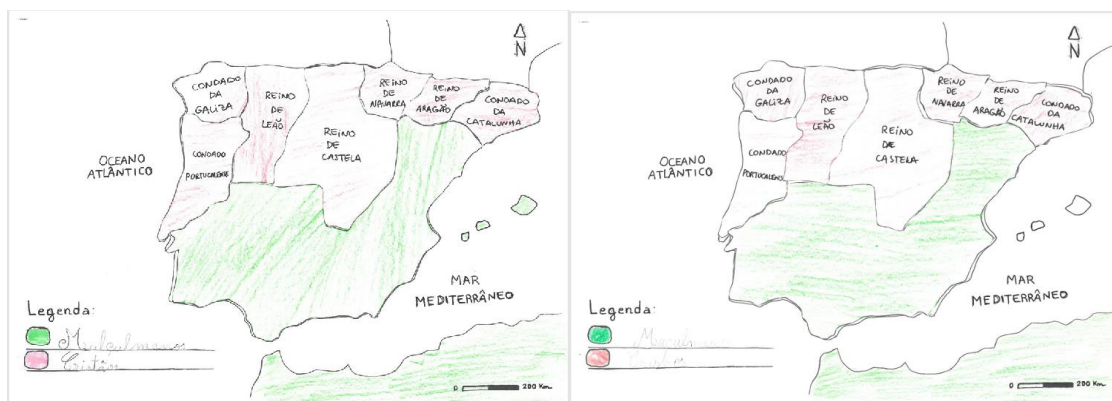
Demonstração de iniciativa ao aprofundar a análise das fontes.					x
Evidências:					
Mostraram alguma autonomia ao interpretar os mapas, mas houve necessidade de reforço nas instruções para manter o foco.					
G. Evidências na Comunicação e Expressão Escrita					
5. Estrutura e Organização do Texto-Resumo					
Produção de textos-resumo com uma estrutura coerente (introdução, desenvolvimento e conclusão).	1	2	3	4	5
Clareza e objetividade na apresentação das ideias.					x
Evidências:					
O texto-resumo foi organizado de forma clara e estruturada, demonstrando aprendizagem significativa.					
6. Utilização do Vocabulário Adequado					
Uso correto de termos específicos do conteúdo em análise.	1	2	3	4	5
Variedade e precisão no vocabulário ao explicar conceitos e ideias.					x
Evidências:					
Usaram termos específicos dos conteúdos trabalhados, mas ainda demonstraram dúvidas sobre alguns conceitos.					
7. Capacidade de Explicar o que Aprenderam					
Capacidade de refletir e explicar, verbalmente ou por escrito, o que compreenderam das atividades.	1	2	3	4	5
Respostas que demonstram uma aprendizagem significativa e retenção dos conteúdos trabalhados.					x
Evidências:					
Refletiram sobre o processo de aprendizagem e aplicaram os conhecimentos nas tarefas.					
8. Correção Ortográfica e Gramatical					
Nível de precisão ortográfica e gramatical nos textos escritos.	1	2	3	4	5
Demonstração de competências de revisão e correção.					x
Evidências:					
O texto produzido pelos alunos foi coerente e gramaticalmente correto.					
H. Evidências de Pensamento Crítico e Reflexão					
4. Habilidade para Fazer Perguntas Relevantes					
Formulação de perguntas que indicam uma análise mais profunda e curiosidade sobre os temas estudados.	1	2	3	4	5
					x
Evidências:					
As perguntas feitas pelos alunos demonstraram curiosidade, mas ainda foi necessário repetir as instruções.					
5. Relacionamento de Ideias					
Capacidade de relacionar a informação das fontes com o conhecimento prévio ou com outros conteúdos disciplinares.	1	2	3	4	5
Demonstração de capacidade para estabelecer conexões e ver o conteúdo de forma integrada.					x
Evidências:					
A integração de mapas, friso e texto-resumo ilustra a capacidade de relacionar diferentes conceitos.					
6. Capacidade para Refletir sobre as Atividades Realizadas					
Reflexões sobre o que aprenderam e sobre as dificuldades encontradas.	1	2	3	4	5
Identificação de áreas em que precisam melhorar ou aprofundar.					x
Evidências:					
A reflexão metacognitiva destacou o que aprenderam e como superaram dificuldades.					

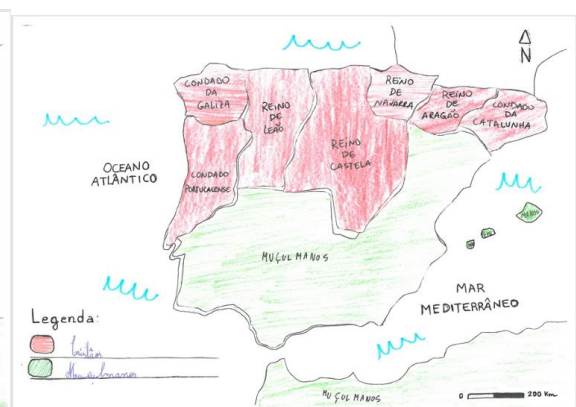
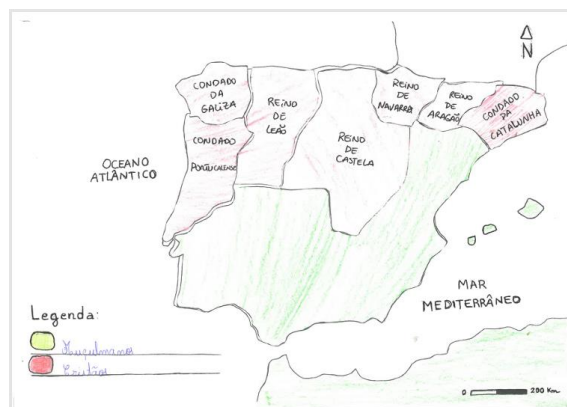
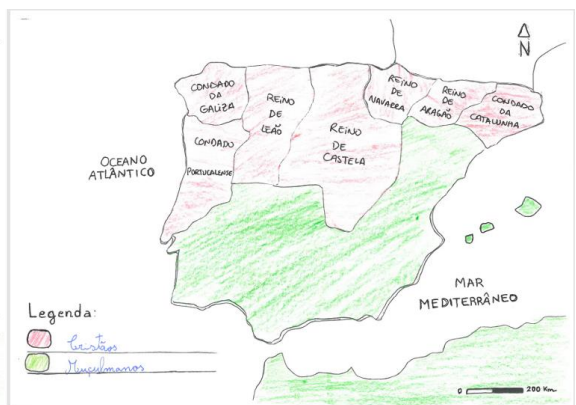
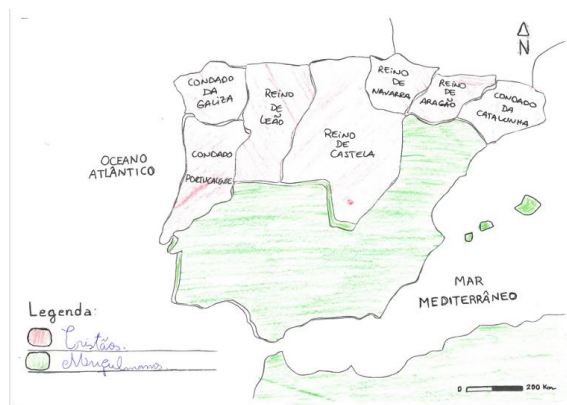
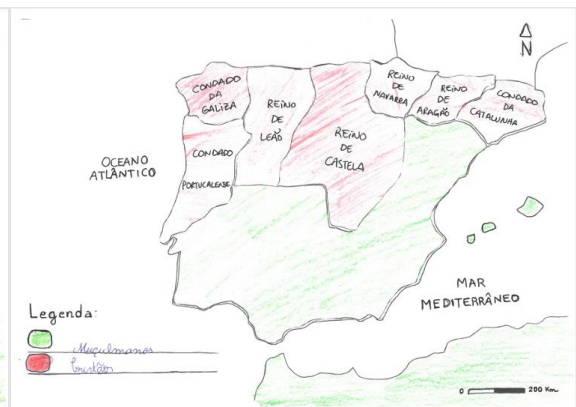
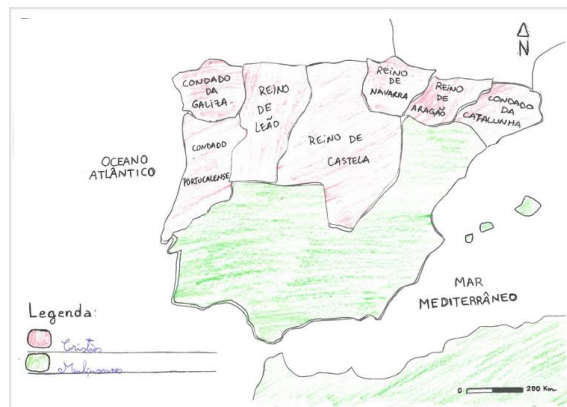
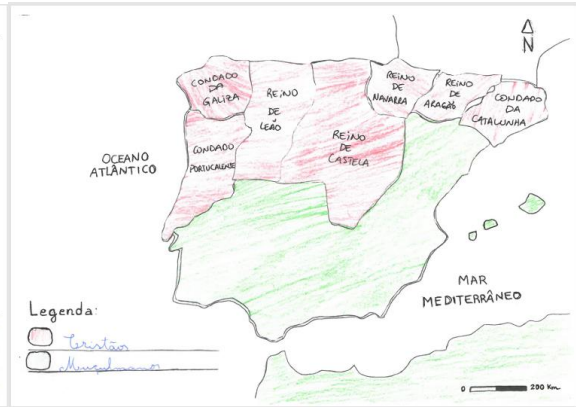
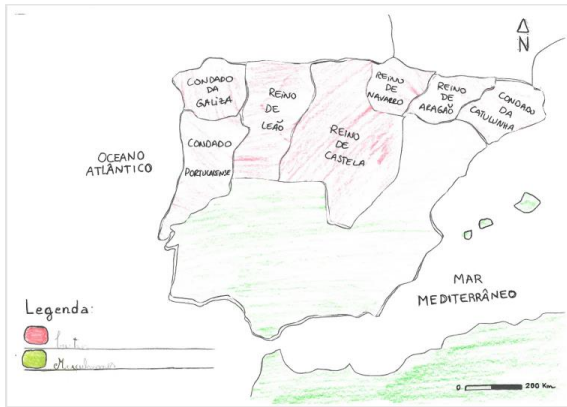
Apêndice 10. Produtos finais da 2.ª Intervenção no 1.ºCEB: Mapa da Reconquista Cristã.





Anexo 11. Produtos finais da 2.ª Intervenção no 1.ºCEB: Mapa dos reinos e condados.





Apêndice 11. Produtos finais 2.^a Intervenção no 1.ºCEB: Texto-resumo em grande grupo.

quintaneas 17 de novembro de 2024

Formação do Condado Portucalense

Em 711, os muçulmanos, vindos do norte da África, invadiram a Península Ibérica onde viviam os cristãos. Estes refugiaram-se nas montanhas.

Os cristãos, descontentes com a ignorância dos muçulmanos, em 718, decidiram reconquistar o território que lhes pertencia e pediram ajuda aos cruzados francos.

D. Henrique e D. Ramundo destacaram-se e por este motivo o rei Afonso VI ofereceu a mão das filhas em casamento e doar dos seus condados.

D. Henrique casou com D. Teresa e ficou com o condado Portucalense, na D. Ramundo casou com D. Urraca e ficou com o condado de egoja.

Do casamento de D. Henrique com D. Teresa nasceu D. Afonso, filho Henrique e do casamento de D. Ramundo com D. Urraca nasceu Afonso VII.

D. Henrique que governava o condado Portucalense morreu em 1119, sem deixar o seu nome de tornar o condado Portucalense do reino de Castela.

Como D. Afonso Henriquez apenas tinha três anos foi D. Teresa quem governou o condado Portucalense.

Quando D. Afonso Henriquez casou não concordou com o governo da mãe, pois tinha o mesmo nome do pai tornar o condado Portucalense independentemente.

De modo a ~~reafirmar~~ reforçar o nome do pai D. Afonso Henriquez lutou contra as tropas da mãe na batalha, foi chamada em 1128, em quimangas no campo da alcaide, terminada no campo D. Ramundo. Nesta batalha D. Afonso Henriquez saiu-se vencedor.

Em 1143, após a renúncia de D. Ramundo o pai Afonso VII, rei de Castela, reconheceu a independência do condado Portucalense através do Tratado de Zamora. Foi só em 1179, o papa reconheceu o reino de Portugal e o seu rei D. Afonso Henriquez o conquistador.

Apêndice 12. Materiais da 3.^a Intervenção no 1.ºCEB: PowerPoint.

Na última aula de Estudo do Meio estivemos a construir mapas e fizemos um vídeo a resumir a Formação do Condado Portucalense através desses mapas. Mas afinal...

O QUE É UM MAPA?

POR QUE É TÃO IMPORTANTE?



VÍDEO - FORMAÇÃO DO CONDADO PORTUCALENSE

Na última aula de Estudo do Meio estivemos a construir mapas e fizemos um vídeo a resumir a Formação do Condado Portucalense através desses mapas. Mas afinal...

O QUE É UM MAPA?

POR QUE É TÃO IMPORTANTE?



MAPA

Um mapa é uma representação gráfica de uma área ou espaço, geralmente criada numa superfície plana, como papel ou tela digital. É usado para ilustrar a disposição de elementos em determinado território ou tema, simplificando a realidade com o objetivo de transmitir informações específicas.



EXPLORA O MAPA

DOC. 1 - MAPA DA EXPANSÃO MARÍTIMA



1. O QUE SIGNIFICA A COR VERDE NO MAPA E AS LINHAS AZUIS?



2. QUAIS SÃO AS CIDADES OU LOCAIS HISTÓRICOS DOMINADOS PELOS PORTUGUESES?



3. QUAIS SÃO AS ROTAS MARÍTIMAS MAIS LONGAS? PASSA POR CIMA COM MARCADOR VERMELHO. E AS MAIS CURTAS? PASSA POR CIMA COM MARCADOR LARANJA.



4. QUAIS FORAM OS OCEANOS QUE OS PORTUGUESES PASSARAM?



5. QUAL O MEIO DE TRANSPORTE QUE OS PORTUGUESES USARAM? QUAL O SEU NOME?



6. EM QUE ANO O BRASIL FOI DESCOBERTO?



7. EM QUE ANO OS PORTUGUESES CONSEGUIRAM DESCOBRIR O CAMINHO MARÍTIMO PARA A ÍNDIA?



8. EM QUE ANO CONSEGUIRAM PASSAR O CABO BOJADOR? E O CABO DAS TORMENTAS?



9. ORDENA POR ORDEM CRESCENTE AS DATAS DAS DESCOBERTAS E DAS PASSAGENS DOS CABOS. POR EXEMPLO:



10. QUANTOS ANOS DEPOIS DA PRIMEIRA CONQUISTA CONSEGUIRAM CHEGAR À INDIA? AS VIAGENS DEMORARAM MUITO OU POUCO TEMPO A SEREM REALIZADAS?



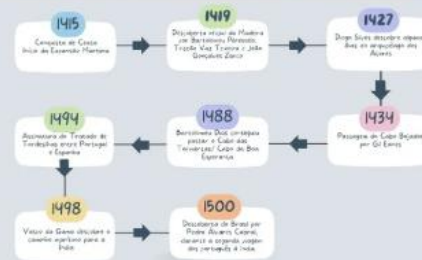
11. POR QUE É QUE OS PORTUGUESES QUISERAM EXPLORAR O MUNDO?



12. HOJE, PORTUGAL AINDA TEM O DOMÍNIO DESTAS ÁREAS A VERDE? RODEIA A MARCADOR PRETO AS ÁREAS QUE PERTENCEM, HOJE, A PORTUGAL.



DOC. 2 - FRISO CRONOLÓGICO EXPANSÃO MARÍTIMA



COM BASE NO DOC. 2, ESCRIVE, A CANETA, OS NOMES DOS NAVEGADORES QUE DESCOBRIRAM OS LOCAIS HISTÓRICOS E PASSARAM OS CABOS NO MAPA DO DOC. 1 JUNTO ÀS RESPECTIVAS DATAS E LOCAIS.

DOC. 2 - FRISO CRONOLÓGICO EXPANSÃO MARÍTIMA



DOC. 1 - MAPA DA EXPANSÃO MARÍTIMA



COM BASE NO DOC. 3, FAZ AS LINHAS DE DIVISÃO DOS TERRITÓRIOS QUE PODEM SER EXPLORADOS PELOS CASTELHANOS E PELOS PORTUGUESES NO MAPA DO DOC. 1.

DOC. 3 - Divisão do mundo segundo o Tratado de Tordesillas



DOC. 1 - MAPA DA EXPANSÃO MARÍTIMA

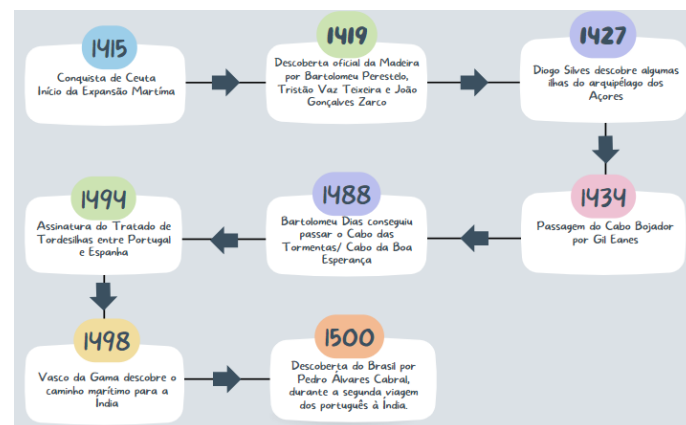


PELO APOIO DOS MARCADORES E MARCA NO MAPA OS CABOS, AS ÁREAS DESECOBERTAS PELOS PORTUGUESES, O CAMINHO MARÍTIMO PARA A ÍNDIA E AS ROTAS MARÍTIMAS, COM AS Datas QUE ESTÃO NA LEGENDA.

- Cabo Verde - 1419
- Cabo da Boa Esperança - 1488
- Cabo da Boa Esperança - 1488
- Cabo da Boa Esperança - 1488
- Cabo da Boa Esperança - 1488
- Cabo da Boa Esperança - 1488
- Cabo da Boa Esperança - 1488
- Cabo da Boa Esperança - 1488
- Cabo da Boa Esperança - 1488
- Cabo da Boa Esperança - 1488



Apêndice 13. Materiais da 3.^a Intervenção no 1.ºCEB: Mapas e Friso.

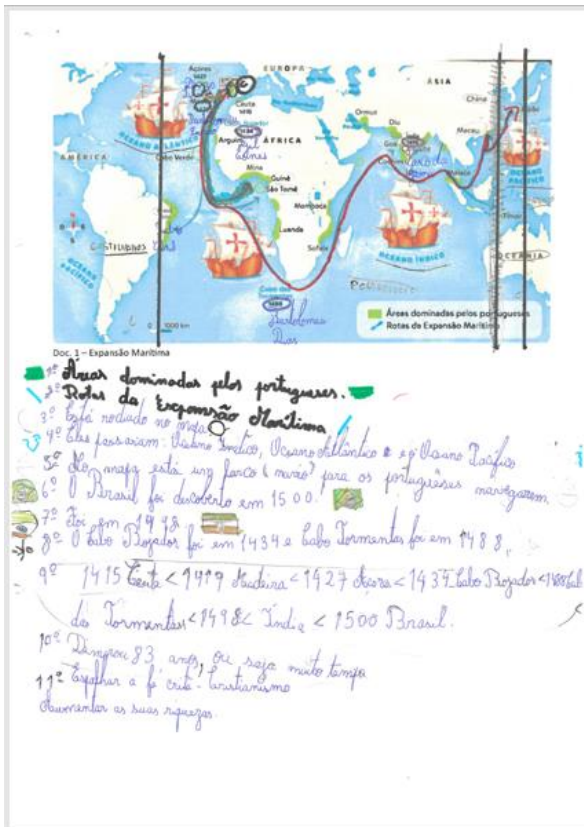


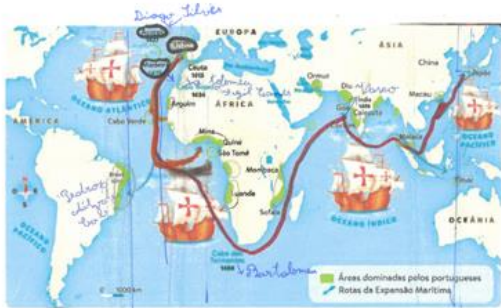
Apêndice 14. Instrumentos recolha de dados 3.^a Intervenção no 1.ºCEB: Grelha de observação.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO						
Intervenção pedagógica: 3. ^a intervenção						
Tema: Expansão Marítima						
Data: 20/11/2024 e 21/11/2024						
Modo de avaliação:						
1. Nenhuma evidência demonstrada 2. Não satisfaz 3. Satisfaz 4. Satisfaz bastante 5. Excelente						
A. Evidências na Compreensão e Interpretação de Fontes						
1. Identificação de Informações Relevantes						
	1	2	3	4	5	
Capacidade de identificar e destacar as informações mais importantes nos textos, gráficos, mapas ou documentos.						x
Seleção clara entre informações relevantes e irrelevantes.						x
Evidências:						
Os alunos identificaram corretamente a maioria das informações no mapa da Expansão Marítima, como datas, locais dominados e passagem de cabos. Houve dificuldades pontuais na interpretação das setas das rotas e na identificação das linhas do Tratado de Tordesilhas, mas demonstraram esforço ao utilizar a legenda e corrigir os erros.						
2. Análise de Conceitos Abstratos						
	1	2	3	4	5	
Evidência de compreensão de conceitos abstratos presentes nas fontes.						x
Demonstração de pensamento crítico ao relacionar conceitos com exemplos concretos.						x
Evidências:						
Os alunos compreenderam a transversalidade dos mapas e conseguiram relacionar datas e locais entre o friso cronológico e o mapa. Apesar de algumas dificuldades em responder a questões sobre rotas mais longas e razões para a exploração, revelaram capacidade de análise quando orientados.						
3. Distinção entre Factos e Opiniões						
	1	2	3	4	5	
Capacidade de diferenciar entre afirmações factuais e opiniões nos textos.						
Justificação correta das distinções feitas.						
Evidências: Não justifica.						
4. Interpretação de Gráficos e Mapas						
	1	2	3	4	5	
Lectura e interpretação precisa de dados apresentados em gráficos e mapas.						x
Compreensão da relação entre as variáveis apresentadas.						x
Evidências: A comparação entre o mapa e o friso foi concluída com sucesso, mostrando uma boa compreensão das relações temporais e espaciais. Conseguiram localizar datas e navegadores nas áreas indicadas e transferir esta informação para os seus mapas.						
5. Síntese e Resumo de Conteúdos						
	1	2	3	4	5	
Capacidade de resumir a informação de forma organizada e fiel ao conteúdo original.						
Criação de resumos que demonstrem uma compreensão global da informação lida.						
Evidências: Não justifica.						
B. Evidências na Participação e Envolvimento nas Atividades						
7. Envolvimento Ativo nas Atividades						
	1	2	3	4	5	
Participação ativa durante a exploração de fontes e na realização das tarefas.						x
Perguntas ou comentários que demonstrem interesse e curiosidade.						x
Evidências: Os alunos mostraram empenho e colaboração nos grupos, partilhando ideias e discutindo respostas. A análise coletiva das questões contribuiu para um ambiente de trabalho dinâmico e produtivo.						
8. Colaboração com Colegas						
	1	2	3	4	5	
Colaboração eficaz em atividades de grupo, mostrando respeito pelas opiniões dos outros.						x
Contribuição com ideias ou informações próprias.						x
Evidências: Embora alguns grupos tenham apresentado dificuldades iniciais, principalmente na interpretação do Tratado de Tordesilhas, conseguiram ultrapassá-las com o apoio das discussões coletivas.						
9. Autonomia no Trabalho						
	1	2	3	4	5	
Capacidade de realizar atividades de forma independente, sem precisar de assistência constante.						x
Demonstração de iniciativa ao aprofundar a análise das fontes.						x
Evidências:						

C. Evidências na Comunicação e Expressão Escrita e Oral						
9. Estrutura e Organização do Texto-Resumo	1	2	3	4	5	
Produção de texto-resumo com uma estrutura coerente (Introdução, desenvolvimento e conclusão).						
Clareza e objetividade na apresentação das ideias.						
Evidências: Não justifica.						
10. Utilização do Vocabulário Adequado	1	2	3	4	5	
Uso correto de termos específicos do conteúdo em análise.						x
Variedade e precisão no vocabulário ao explicar conceitos e ideias.						x
Evidências:						
A todos os alunos específicos e precisão do vocabulário nas respostas escritas às atividades.						
11. Capacidade de Explicar o que Aprenderam	1	2	3	4	5	
Capacidade de refletir e explicar, verbalmente ou por escrito, o que compreenderam das atividades.						x
Respostas que demonstram uma aprendizagem significativa e retenção dos conteúdos trabalhados.						x
Evidências:						
No momento de metacognição, os alunos evidenciaram capacidade de refletir e explicar o que aprenderam.						
12. Correção Ortográfica e Gramatical	1	2	3	4	5	
Nível de precisão ortográfica e gramatical nos textos escritos.						x
Demonstração de competências de revisão e correção.						x
Evidências:						
Não foram evidenciados erros ortográficos nem gramaticais nas respostas escritas.						
D. Evidências de Pensamento Crítico e Reflexão						
7. Habilidade para Fazer Perguntas Relevantes	1	2	3	4	5	
Formulação de perguntas que indicam uma análise mais profunda e curiosidade sobre os temas estudados.						x
Evidências:						
Alguns alunos relacionaram a Expansão Marítima ao Infante D. Henrique mesmo sem esta figura importante estar mencionada no friso e nos mapas.						
8. Relacionamento de Ideias	1	2	3	4	5	
Capacidade de relacionar a informação das fontes com o conhecimento prévio ou com outros conteúdos disciplinares.						x
Demonstração de estratégias para estabelecer conexões e ver o conteúdo de forma integrada.						x
Evidências:						
Pela mesma razão da evidência anterior, foi evidenciada a capacidade de relacionar a informação com outros conteúdos e a capacidade de fazer conexões.						
9. Capacidade para Refletir sobre as Atividades Realizadas	1	2	3	4	5	
Reflexões sobre o que aprenderam e sobre as dificuldades encontradas.						x
Identificação de áreas em que precisam melhorar ou aprofundar.						x
Evidências:						
No momento de metacognição no final da atividade, os alunos demonstraram as dificuldades sentidas e o que precisam de melhorar.						
Observações:						
As instruções para a análise dos mapas e do friso foram claras na maioria das tarefas. Contudo, a ausência de informações sobre o tipo de embarcação, principalmente para o nome do barco usado, a caravela, nos mapas contribuiu para a falta de resposta de alguns.						
Considero que as estratégias utilizadas foram diversificadas e bem ajustadas às necessidades dos alunos, promovendo competências de análise e interpretação. A ligação entre aprendizagem foi reforçada ao longo da intervenção.						

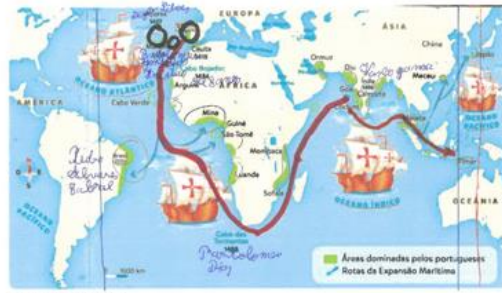
Apêndice 15. Produtos finais da 3.^a Intervenção no 1.ºCEB: Mapa da Expansão Marítima.





Doc. 1 - Expansão Marítima

1. áreas dominadas pelos portugueses
2. Rotas da Expansão Marítima
3. Está rotado no mapa.
4. Oceano Atlântico, oceano Índico, oceano Pacífico
5. É um barco caravela
6. Em 1500.
7. No ano 1498.
8. De Bojador 1434 e das tormentas 1488.
9. 1415 de Ceuta, 1419 descoberta da Madeira, 1427 descoberta dos Açores, 1434 Cabo Bojador, 1488 Cabo das Tormentas, 1498 Índia e 1500 Brasil.
10. Demora muito tempo 83 anos a chegar à Índia.
11. Queriam explorar o mundo porque queriam dominar a riqueza, espalhar a fé cristã.
12. Está rotado no mapa.



Doc. 1 - Expansão Marítima

- áreas dominadas pelos portugueses.
rotas da Expansão Marítima.
1. Rotas do Oceano Atlântico, Oceano Índico e Oceano Pacífico.
2. É um barco caravela.
3. Em 1500.
4. No ano 1498.
5. De Bojador 1434 e das tormentas 1488.
6. 1415 de Ceuta, 1419 descoberta da Madeira, 1427 descoberta dos Açores, 1434 Cabo Bojador, 1488 Cabo das Tormentas, 1498 Índia e 1500 Brasil.
7. Demora muito tempo 83 anos a chegar à Índia.
8. Queriam explorar o mundo porque queriam dominar a riqueza, espalhar a fé cristã.
9. Está rotado no mapa.



Doc. 1 - Expansão Marítima

1. O que significa a cor verde no mapa e as linhas azuis. Verde: áreas dominadas pelos portugueses. Linhas azuis: rotas da expansão marítima.
2. Está rotado no mapa.
3. Está rotado no mapa.
4. Oceano Atlântico, Oceano Índico e Oceano Pacífico.
5. É um navio (ou achas) (vermelho).
6. Em 1500.
7. Em 1498.
8. Cabo Bojador 1434 Cabo das Tormentas 1488.
9. Forçaram de cabo.
10. 1498 muito.
11. Espalhar a fé cristã - cristianismo.
12. Está rotado no mapa.



Doc. 1 - Expansão Marítima

1. O que significa a cor verde no mapa e as linhas azuis. Verde: áreas dominadas pelos portugueses. Linhas azuis: rotas da expansão marítima.
2. Está rotado no mapa.
3. Está rotado no mapa.
4. Oceano Atlântico, Oceano Índico e Oceano Pacífico.
5. É um navio (ou achas) (vermelho).
6. Em 1500.
7. Em 1498.
8. O Cabo Bojador em 1434 e o das Tormentas em 1488.
9. 1415, 1419, 1427, 1434, 1488, 1498, 1500.
10. Ceuta, Madeira, Açores, Bojador, Tormentas, Índia, Brasil.
11. Demora muito tempo 83 anos. Queriam explorar o mundo porque queriam dominar a riqueza, espalhar a fé cristã.
12. Está rotado no mapa.

o azul de lado enquanto este cor-de-rosa

vermelho e que está cor-de-rosa



Doc. 1 - Expansão Marítima

- 1- O que significa a cor verde e a cor azul no mapa?
- 2- Estas rotas estão no mapa?
- 3- Estas no mapa.
- 4- Oceanos Índico, Atlântico e Pacífico.
- 5- Tormentas e o Brasil.
- 6- O ano em que o Brasil foi descoberto e no ano 1500.
- 7- O ano que descobriu o Brasil foi 1498.
- 8- O navegador descobriu foi 1498 e o navegador foi 1498.
- 9- 1415 enquanto de 1415, 1419 descobriu a Madeira, 1419 descobriu a Índia, 1498 descobriu o Brasil.
- 10- O primeiro navegador foi 1415 e o navegador foi 1415.

Bartholomew, Diego Lopes



Doc. 1 - Expansão Marítima

- 1- Áreas dominadas pelos portugueses.
- 2- Rotas da expansão marítima.
- 3- Estas rotas estão no mapa.
- 4- Estas rotas estão no mapa.
- 5- Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
- 6- Os portugueses usaram um mapa.
- 7- Em 1498.
- 8- O navegador descobriu em 1498 e o navegador descobriu em 1498.
- 9- 1415 - descobriu a Madeira, 1419 - descobriu a Índia, 1498 - descobriu o Brasil.
- 10- 1498 - descobriu o Brasil, 1498 - descobriu o Brasil.
- 11- Explorou a feitoria e encontrou riquezas.
- 12- Estas rotas estão no mapa a preto.



Doc. 1 - Expansão Marítima

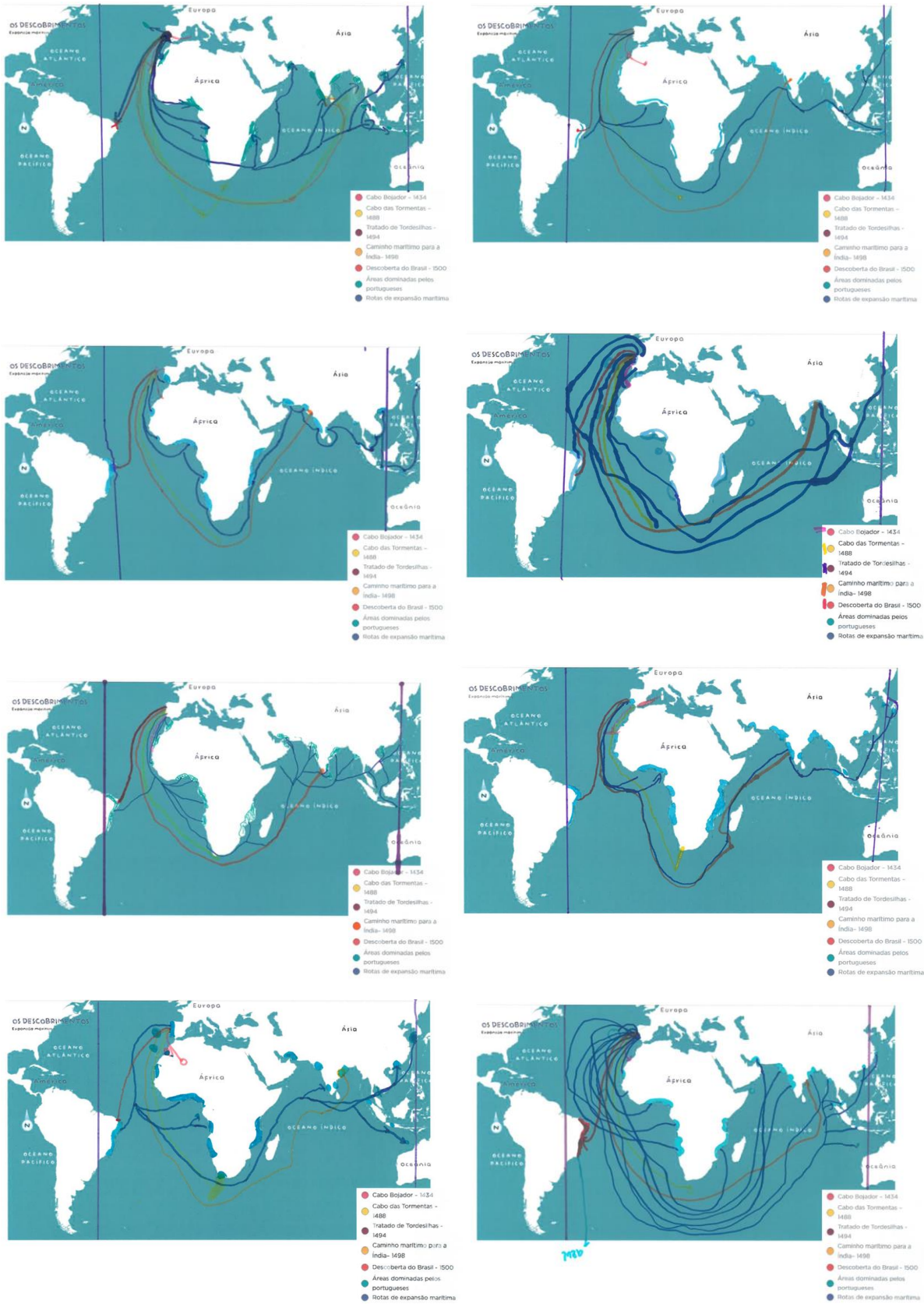
- 1- O verde são as áreas dominadas pelos portugueses.
- 2- Estas rotas estão no mapa.
- 3- Estas rotas estão no mapa.
- 4- Estas rotas estão no mapa.
- 5- Estas rotas estão no mapa.
- 6- Estas rotas estão no mapa.
- 7- Estas rotas estão no mapa.
- 8- Estas rotas estão no mapa.
- 9- Estas rotas estão no mapa.
- 10- Estas rotas estão no mapa.
- 11- Estas rotas estão no mapa.
- 12- Estas rotas estão no mapa.



Doc. 1 - Expansão Marítima

1. O que significa a cor verde e a cor azul no mapa?
2. Rotas da expansão marítima.
3. Estas rotas estão no mapa.
4. Estas rotas estão no mapa.
5. Estas rotas estão no mapa.
6. Estas rotas estão no mapa.
7. Estas rotas estão no mapa.
8. Estas rotas estão no mapa.
9. Estas rotas estão no mapa.
10. Estas rotas estão no mapa.
11. Estas rotas estão no mapa.
12. Estas rotas estão no mapa.

Apêndice 16. Produtos finais da 3.^a Intervenção no 1.ºCEB: Mapa Mundi.



Apêndice 17. Materiais da 4.ª Intervenção no 1.ºCEB: PowerPoint.

A evolução da bandeira de Portugal

Esta é a primeira aula de Estudo do Meio do 2.º Período!
Terminamos com a História de Portugal!

Ainda se lembram dos conteúdos?

Vamos verificar?

JOGO NO QUIZZ

JOGO NO QUIZZ

Agora que já relembraram os conteúdos da História de Portugal vamos avançar!
Mas antes, o que é que sabem sobre:

O QUE É UMA BANDEIRA?

TODOS OS PAÍSES TÊM UMA?

E AS CIDADES?

CONHECEM MAIS BANDEIRAS SEM SER
SÓ AS DOS PAÍSES OU CIDADES?

TODAS TÊM OS MESMOS ELEMENTOS
OU SÍMBOLOS?

BANDEIRA

Pedraço de tecido, geralmente retangular, cuja cor ou combinação de cores ou de figuras serve de distintivo a país, região, entidade, organização, etc., ou simplesmente para comunicar ao longe sinais convencionais.

Diário de Prácticas da Língua Portuguesa (2008)

A bandeira de um país simboliza o seu povo e a sua história. Ao longo do tempo, esse símbolo nacional foi sofrendo alterações, em virtude dos diversos acontecimentos históricos que marcaram o país.

Escola Virtual (2020)

A bandeira de Portugal teve sempre este formato?

EXPLORA AS BANDEIRAS

DOC. I - EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

1. QUAL A BANDEIRA DO CONDADO PORTUGALENSE? RODEIA-A COM CANETA AZUL.

2. QUAL A BANDEIRA DO REINADO DE D. AFONSO HENRIQUES? RODEIA-A COM CANETA VERDE.



3. ENUMERA AS BANDEIRAS DE 1 A 17 PELA ORDEM CORRETA. FAZ COM CANETA AZUL.



4. QUAIS SÃO AS BANDEIRAS DA MONARQUIA E AS BANDEIRAS DA REPÚBLICA? RESPONDE COM OS NÚMEROS DAS BANDEIRAS.



5. POR QUE É QUE A BANDEIRA DO ANO DE 1910 DEIXOU DE TER COROA?



EXPLORA AS DINASTIAS

DOC. II - DINASTIAS



6. COM BASE NO DOC. II-DINASTIAS, INDICA AS BANDEIRAS DE CADA DINASTIA.

RODEIA COM:
LÁPIS LARANJA: 1.ª DINASTIA
LÁPIS VERDE: 2.ª DINASTIA
LÁPIS VERMELHO: 3.ª DINASTIA
LÁPIS ROSA: 4.ª DINASTIA



7. INDICA A BANDEIRA DO REINADO DE D. JOÃO I.



8. QUAL A BANDEIRA NA QUAL OCORREU A UNIÃO IBÉRICA (PORTUGAL E ESPANHA)?



9. QUAIS SÃO OS ELEMENTOS QUE MAIS SURTEM NAS BANDEIRAS AO LONGO DOS ANOS? E AS CORES?



EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

Agora que já observaram e interpretaram a evolução da bandeira de Portugal, vamos entender como é que foram feitas as mudanças à bandeira e o que significam os seus elementos.

Ao longo do tempo, a bandeira nacional foi sofrendo alterações, em virtude dos diversos acontecimentos históricos que marcaram o país.



1143-1185



1910

EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

Os acontecimentos históricos que mais marcaram a alteração das bandeiras portuguesas foram a luta contra os Muçulmanos e a conquista das praças e dos respetivos castelos que eles dominavam. Por essa razão, a partir do reinado de D. Afonso III, os castelos começaram a figurar na bandeira portuguesa.

EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

A essa mesma bandeira acrescentaram-se as flores-de-lis, símbolo da Ordem de Avis, com a subida ao trono de D. João I, Mestre de Avis.

EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

Com a elevação do Brasil a reino, em 1815 a bandeira sofreu uma nova alteração, passando a incluir a esfera armilar, remetendo para as descobertas marítimas portuguesas, aspeto que desaparece em 1822 com a independência daquele território.

EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

A última alteração durante a Monarquia ocorreu com a implantação do liberalismo, passando a bandeira a ostentar as cores azul e branca, adotadas pelos liberais.

EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

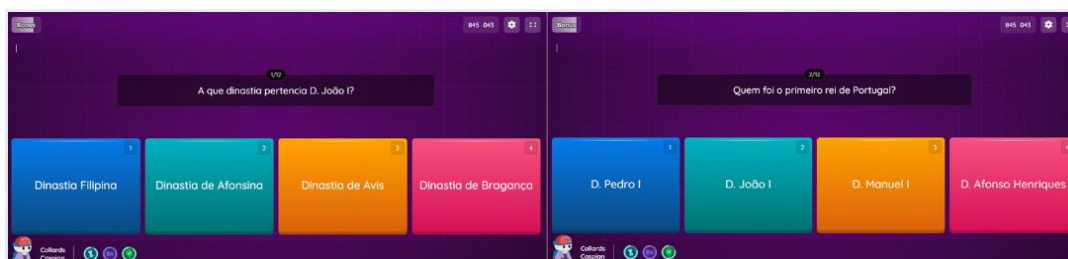
Por último, a mudança de regime, em 1910, com a Implantação da República, trouxe a última alteração, mudando-se as cores e os símbolos, de forma a eliminar qualquer elemento alusivo à Monarquia.

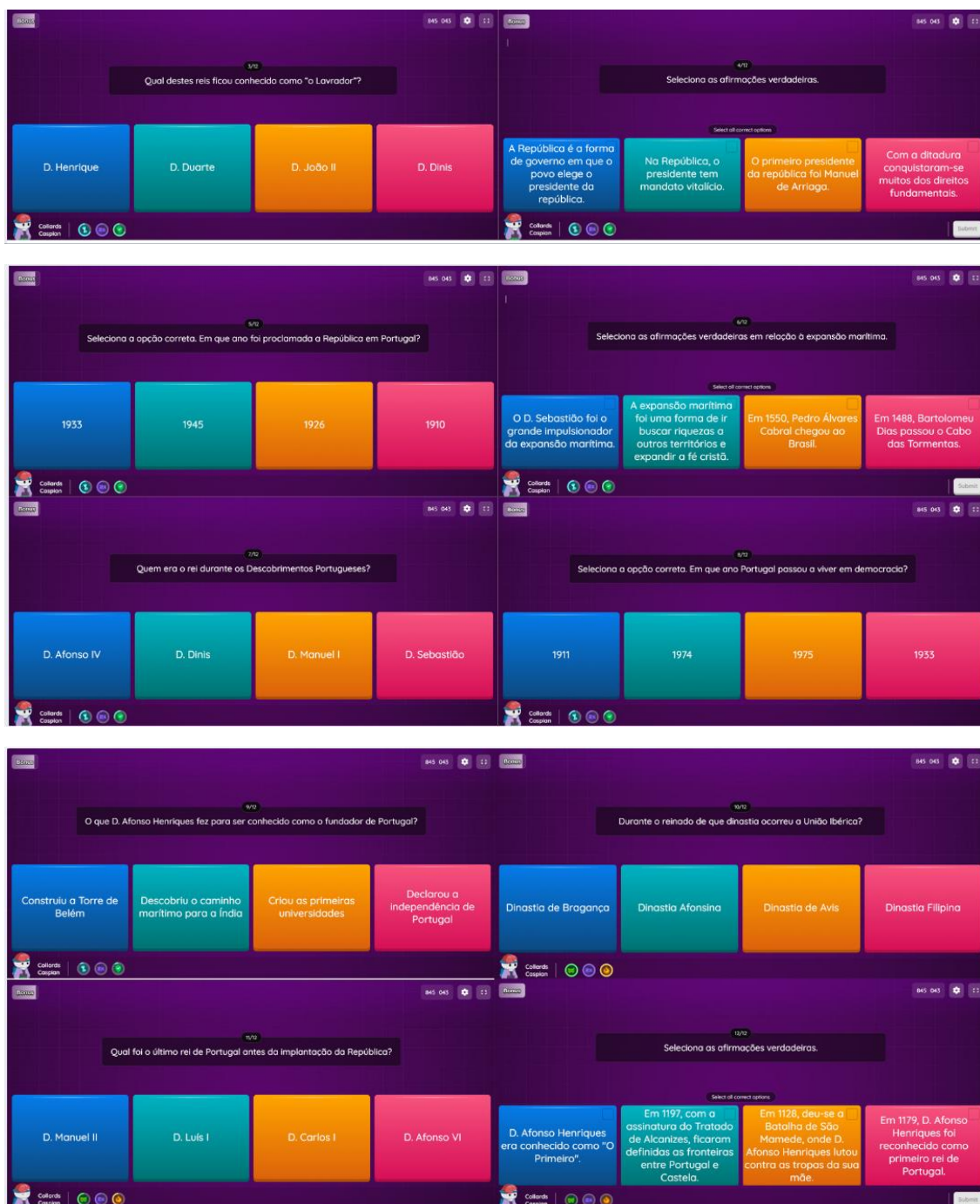
REFLEXÃO

O que aprenderam hoje sobre as bandeiras e a história de Portugal?
 Como foi interpretar os documentos?
 O que acharam mais fácil ou mais difícil?
 O que acham que foi mais interessante nesta aula?
 Como podem usar o que aprenderam no futuro?

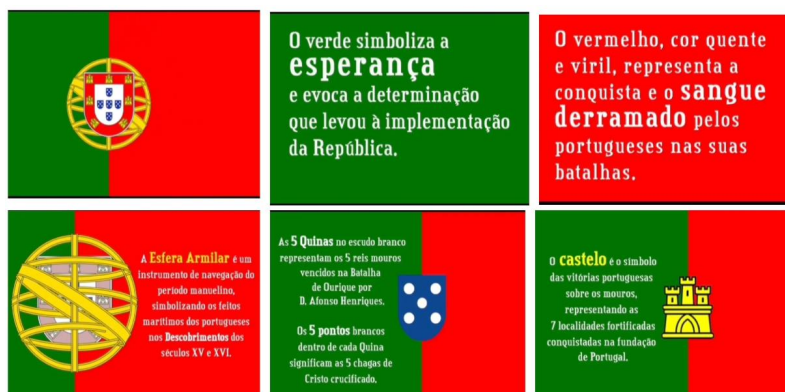
BOM TRABALHO!

Apêndice 18. Materiais da 4.ª Intervenção no 1.ºCEB: *Quizziz*.

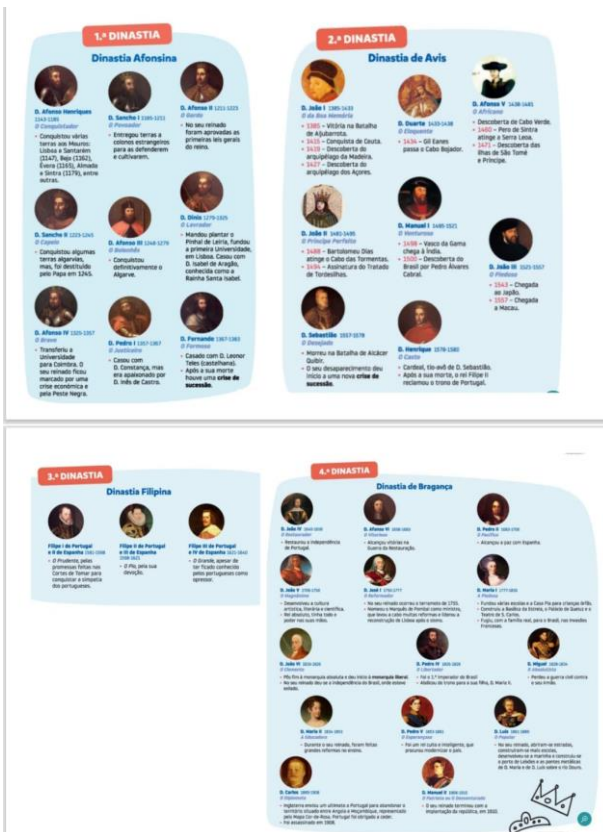




Apêndice 19. Materiais 4.^a Intervenção 1.^oCEB: Vídeo - elementos da bandeira portuguesa.



Apêndice 20. Materiais da 4.ª Intervenção no 1.ºCEB: Bandeiras de Portugal e dinastias.



Apêndice 21. Instrumentos recolha de dados 4.ª Intervenção no 1.ºCEB: Grelha de observação.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO					
Intervenção pedagógica: 4.ª intervenção					
Tema: Evolução da bandeira de Portugal					
Data: 08/11/2025					
Modo de avaliação:					
1. Nenhuma evidência demonstrada 2. Não satisfaz 3. Satisfaz 4. Satisfaz bastante 5. Excelente					
A. Evidências na Compreensão e Interpretação de Fontes					
1. Identificação de Informações Relevantes	1	2	3	4	5
Capacidade de identificar e destacar as informações mais importantes nos textos, gráficos, mapas ou documentos.					
Capacidade de separar a informação relevante e irrelevante.					
Evidências:					
Os alunos identificaram corretamente as bandeiras do Condado Portucalense, do reinado de D. Afonso Henriques e de D. João I, bem como a relação entre a ausência de coroa e a bandeira da república. No entanto, apresentaram dificuldades iniciais em associar as datas entre dinastias e bandeiras, necessitando de orientação.					
2. Análise de Conceitos Abstratos	1	2	3	4	5
Evidência de compreensão de conceitos abstratos presentes nas fontes.					
Demonstração de pensamento crítico ao relacionar conceitos com exemplos concretos.					
Evidências:					
Conseguiram compreender os significados históricos das bandeiras e a relação entre os seus elementos e períodos históricos, mas houve dificuldades na ligação entre a União Ibérica e a Dinastia Filipina, o que exigiu explicações adicionais.					
3. Distinção entre Factos e Opiniões	1	2	3	4	5
Capacidade de diferenciar entre afirmações factuais e opiniões nos textos.					
Justificação correta das distinções feitas.					
Evidências:					
Tiveram alguma dificuldade em diferenciar factos históricos das interpretações, especialmente no contexto das bandeiras e do seu simbolismo. Com exemplos, conseguiram melhorar, mas ainda demonstraram fragilidades.					
4. Interpretação de Gráficos e Mapas	1	2	3	4	5
Leitura e interpretação precisa de dados apresentados em gráficos e mapas.					
Compreensão da relação entre as variáveis apresentadas.					
Evidências:					
Embora tenham analisado documentos visuais, como imagens de bandeiras e o quadro das dinastias, houve dificuldades em realizar associações e interpretações mais complexas, como a relação entre bandeiras e dinastias, o que revela necessidade de prática adicional.					
5. Síntese e Resumo de Conteúdos	1	2	3	4	5
Capacidade de resumir a informação de forma organizada e fiel ao conteúdo original.					
Criação de resumos que demonstrem uma compreensão global da informação lida.					
Evidências:					
Através das tarefas realizadas e perguntas metacognitivas, os alunos demonstraram uma boa compreensão global da evolução das bandeiras e dos períodos históricos.					
B. Evidências na Participação e Envolvimento nas Atividades					
1. Envolvimento Ativo nas Atividades	1	2	3	4	5
Participação ativa durante a exploração de fontes e na realização das tarefas.					
Perguntas ou comentários que demonstrem interesse e curiosidade.					
Evidências:					
Os alunos participaram ativamente, demonstrando interesse e curiosidade, especialmente durante o jogo no Quizizz e a exploração de conhecimentos prévios. Responderam a perguntas de forma entusiasta e colaborativa.					
2. Colaboração com Colegas	1	2	3	4	5
Colaboração eficaz em atividades de grupo, mostrando respeito pelas opiniões dos outros.					
Contribuição com ideias ou interpretações próprias.					
Evidências:					

Nos trabalhos de grupo, colaboraram eficazmente, mas houve momentos em que a falta de prática em atividades deste género dificultou a dinâmica, principalmente nas associações entre documentos.					
3. Autonomia no Trabalho					
Capacidade de realizar atividades de forma independente, sem precisar de assistência constante.	1	2	3	4	5
Demonstração de iniciativa ao aprofundar a análise das fontes.					
Evidências:					
Mostraram alguma autonomia nas tarefas, mas precisaram de apoio na análise de documentos e na interpretação de dados complexos, como a associação entre dinastias e bandeiras.					
C. Evidências na Comunicação e Expressão Escrita					
1. Estrutura e Organização do Texto-Resumo	1	2	3	4	5
Produção de textos-resumo com uma estrutura coerente (introdução, desenvolvimento e conclusão).					
Clareza e objetividade na apresentação das ideias.					
Evidências:					
Não justificou.					
2. Utilização do Vocabulário Adequado	1	2	3	4	5
Uso correto de termos específicos do conteúdo em análise.					
Variedade e precisão no vocabulário ao explicar conceitos e ideias.					
Evidências:					
Utilizaram termos apropriados ao tema e demonstraram compreender conceitos apresentados, como "quintas" e "castelo artilhado".					
3. Capacidade de Explicar o que Aprenderam	1	2	3	4	5
Capacidade de refletir e explicar, verbalmente ou por escrito, o que compreenderam das atividades.					
Respostas que demonstram uma aprendizagem significativa e retenção dos conteúdos trabalhados.					
Evidências:					
Refletiram verbalmente e nas respostas escritas sobre os conteúdos trabalhados, surpreendendo com interpretações, como a função da bandeira de um país, mas ainda com lacunas pontuais.					
4. Correção Ortográfica e Gramatical	1	2	3	4	5
Nível de precisão ortográfica e gramatical nos textos escritos.					
Demonstração de competências de revisão e correção.					
Evidências:					
As respostas escritas foram claras e gramaticalmente corretas.					
D. Evidências de Pensamento Crítico e Reflexão					
1. Habilidade para Fazer Perguntas Relevantes	1	2	3	4	5
Formulação de perguntas que indicam uma análise mais profunda e curiosidade sobre os temas estudados.					
Evidências:					
Os alunos levantaram questões interessantes sobre a bandeira e refletiram sobre o simbolismo das cores e elementos.					
2. Relacionamento de Ideias	1	2	3	4	5
Capacidade de relacionar a informação das fontes com o conhecimento prévio ou com outros conteúdos disciplinares.					
Demonstração de capacidade para estabelecer conexões e ver o conteúdo de forma integrada.					
Evidências:					
Aprenderam com dificuldades iniciais em estabelecer relações entre os documentos apresentados (bandeiras e dinastias), mas melhoraram após exemplos dados.					
3. Capacidade para Refletir sobre as Atividades Realizadas	1	2	3	4	5
Reflexões sobre o que aprenderam e sobre as dificuldades encontradas.					
Identificação de áreas em que precisam melhorar ou aprofundar.					
Evidências:					
Durante o momento de reflexão, conseguiram identificar aprendizagens, dificuldades e aspetos interessantes, demonstrando curiosidade em saber mais sobre os símbolos e história da bandeira.					

Apêndice 22. Produtos finais da 4.ª Intervenção no 1.ºCEB: Bandeiras de Portugal – Evolução

1.ª lim

2.ª lim

3.ª lim

4.ª Bandeiras da monarquia - 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Bandeiras da república - 14, 15, 16

5.ª Porque deixou de ~~ter~~ ^{fazer} reinar.

Bandeira n.º 5 → D. João I

8.ª Bandeira n.º 9
castelos / castelos, cor vermelha, guinas, es-
cudo, azul, branco.

Monarquia - 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

República - 17

Núm. 5 - segue a Monarquia actual.

Monarquia - bandeira número 5.

República - bandeira 9.

Núm. 9 - Limas, cores, vermelho e azul

40 - 17º

5º - porque primeiro do governo na

8º - 40,5º

8 - 9º

9º Vermelho, primeiro e segundo do

1. primeira bandeira

2. segunda bandeira

3.

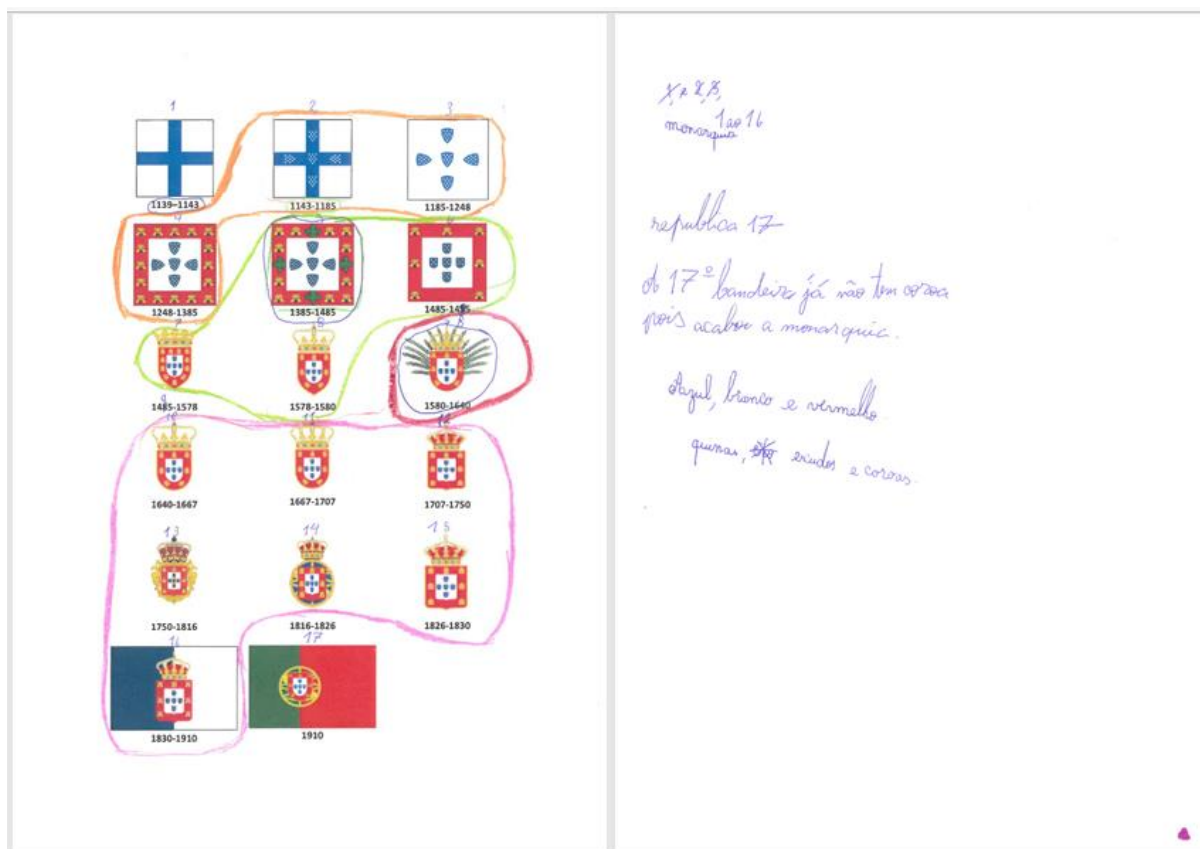
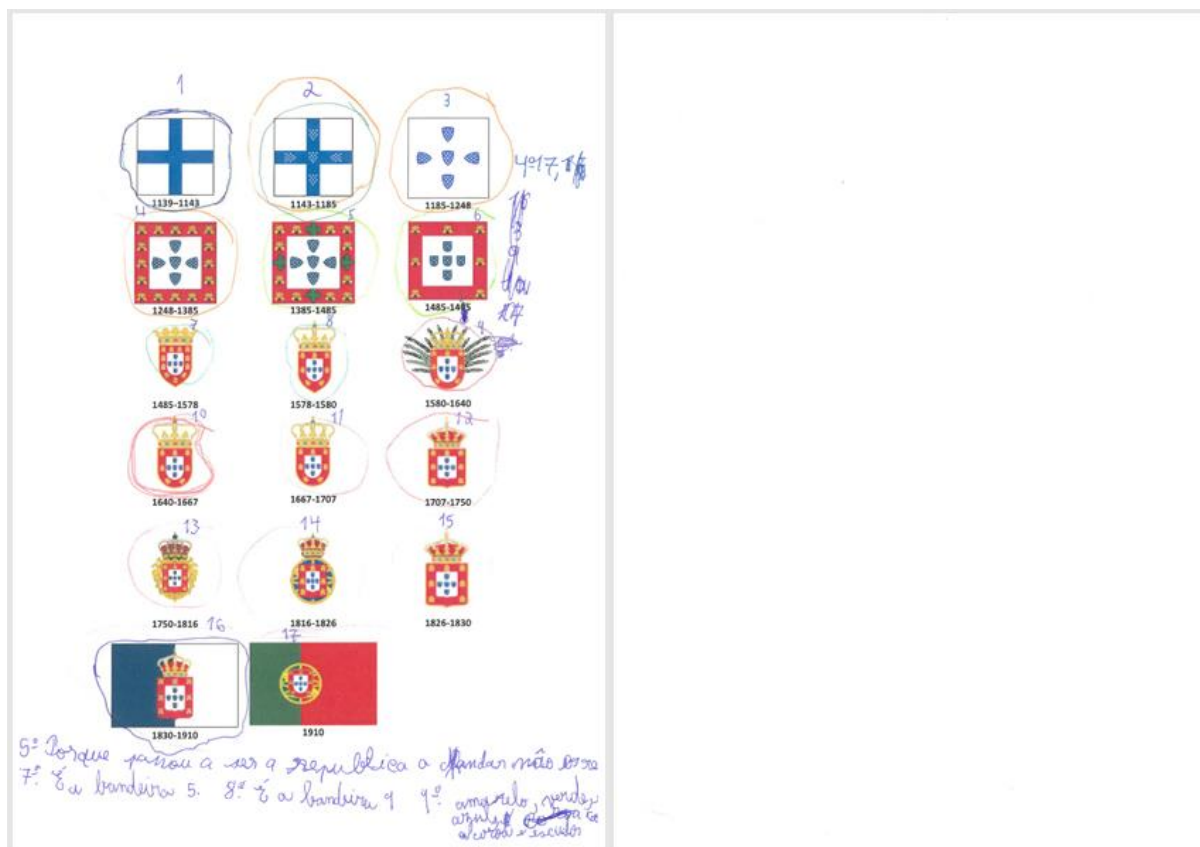
4. De 1939 até 1910

5. Porque em 1910 foi a implantação da República.

7. 1 a 5

8. 4

9. quinto brancos



organo →

República: 17
Monarquia: até 16

5. Sempre com o azul
branco e o verde e o amarelo
e o vermelho.

2.ª Bandeira número 5.
3.ª Bandeira número 9.
1.ª Bandeira, o azul, o branco, o vermelho, o verde, o amarelo,
o azul e o escudo

Monarquia 4.ª perigosa - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
República 4.ª perigosa - 17. * Prof. João e Lúcia

5. porque era a monarquia agora é república então não são
nem

7. Dinastia de Avis e a 5.ª Bandeira.
8. e 9.ª Bandeira.
9. O azul, o branco, o verde, o amarelo, o azul e o branco.

Apêndice 23. Materiais da 1.^a Intervenção no 2.ºCEB: PowerPoint.

Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926

As razões da queda da monarquia constitucional

GUIMARÃES, FEVEREIRO DE 2025



Nas últimas aulas...

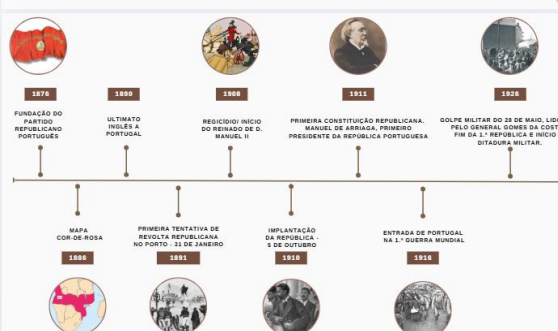
Portugal na segunda metade do século XIX

REFERIRAM AS PRINCIPAIS MEDIDAS TOMADAS PELOS LIBERAIS PARA A MODERNIZAÇÃO DA INDÚSTRIA E DA AGRICULTURA;

RECONHECERAM AS PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS AO NÍVEL DOS TRANSPORTES, DAS COMUNICAÇÕES E DO ENSINO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX;

COMPREENDERAM O AUMENTO DA POPULAÇÃO PORTUGUESA E A FORMA COMO SE DISTRIBUÍA NO PAÍS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX;

CONHECERAM AS CARACTERÍSTICAS DA ARTE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.



CRISE E QUEDA DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL

MONARQUIA	REPÚBLICA
Chefe de Estado: Rei	Chefe de Estado: _____
Como assume o poder: _____	Como assume o poder: _____
Abandona o cargo: _____	Abandona o cargo: _____

CRISE E QUEDA DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL

MONARQUIA	REPÚBLICA
Chefe de Estado: Rei	Chefe de Estado: Presidente da República
Como assume o poder: _____	Como assume o poder: _____
Abandona o cargo: _____	Abandona o cargo: _____

CRISE E QUEDA DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL

MONARQUIA	REPÚBLICA
Chefe de Estado: Rei	Chefe de Estado: Presidente da República
Como assume o poder: geralmente pela via hereditária, isto é, de pai para filho (o filho mais velho herda o trono).	Como assume o poder: através de eleições (é eleito pelos cidadãos, através do voto).
Abandona o cargo: _____	Abandona o cargo: _____

CRISE E QUEDA DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL

MONARQUIA	REPÚBLICA
Chefe de Estado: Rei	Chefe de Estado: Presidente da República
Como assume o poder: geralmente pela via hereditária, isto é, de pai para filho (o filho mais velho herda o trono).	Como assume o poder: através de eleições (é eleito pelos cidadãos, através do voto).
Abandona o cargo: quando morre.	Abandona o cargo: quando termina o período determinado por lei.

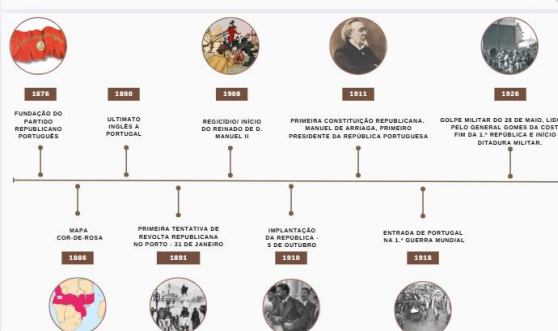
LIÇÃO Nº 49

Guimarães, 28 de fevereiro de 2025

Sumário:

Introdução ao estudo da unidade: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926

As razões da queda da Monarquia Constitucional



CRISE E QUEDA DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL

MONARQUIA	REPÚBLICA
Chefe de Estado: Rei	Chefe de Estado: Presidente da República
Como assume o poder: _____	Como assume o poder: _____
Abandona o cargo: _____	Abandona o cargo: _____

CRISE E QUEDA DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL

MONARQUIA	REPÚBLICA
Chefe de Estado: Rei	Chefe de Estado: Presidente da República
Como assume o poder: geralmente pela via hereditária, isto é, de pai para filho (o filho mais velho herda o trono).	Como assume o poder: através de eleições (é eleito pelos cidadãos, através do voto).
Abandona o cargo: _____	Abandona o cargo: _____

CRISE E QUEDA DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL

MONARQUIA	REPÚBLICA
Chefe de Estado: Rei	Chefe de Estado: Presidente da República
Como assume o poder: geralmente pela via hereditária, isto é, de pai para filho (o filho mais velho herda o trono).	Como assume o poder: através de eleições (é eleito pelos cidadãos, através do voto).
Abandona o cargo: quando morre.	Abandona o cargo: quando termina o período determinado por lei.

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A QUESDA DA MONARQUIA

Em finais do século XIX, a grande maioria dos portugueses estava descontente com o rumo que o País estava a levar.

O que causava este descontentamento?

1. FORTE DESIGUALDADE SOCIAL ENTRE RICOS E POBRES.



VAZINHAS A TRANSPORTAR PEIXE PARA VENDA.



A BURGUESIA PASSANDO PASEIO PÚBLICO.



GRANDEZAS DE PEIXE TRANSPORTANDO PEIXE (1907).

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A QUESDA DA MONARQUIA

4. PARA CONSEGUIREM PAGAR A DÍVIDA, OS GOVERNOS MONÁRQUICOS FAZIAM CONSTANTES AUMENTOS DE IMPOSTOS, O QUE ACRAVAVA, AINDA MAIS, O ESTADO MISERÁVEL EM QUE VIVIA UMA GRANDE PARTE DA POPULAÇÃO PORTUGUESA.



UMA CARTOON SOBRE O AUMENTO DE IMPOSTOS E A MISÉRIA DA POPULAÇÃO.

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A QUESDA DA MONARQUIA

2. OS EMPRÉSTIMOS PEDIDOS AO ESTRANGEIRO PARA FINANCIAR A MODERNIZAÇÃO DO REINO LEVARAM A UMA ELEVADA DÍVIDA EXTERNA.



GRANDES INVESTIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE OBRAS PÚBLICAS (PONTE LUÍS, LISBOA).



GRANDES INVESTIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE OBRAS PÚBLICAS (PONTE LUÍS, LISBOA).



3. OS GOVERNOS SUCEDIAM-SE E MOSTRAVAM-SE INCAPAZES EM ARRANJAR UMA SOLUÇÃO PARA A CRISE ECONÓMICA.

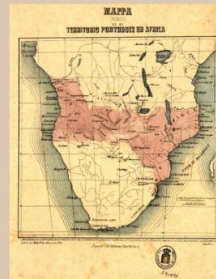
DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A QUESDA DA MONARQUIA

6. NOS FINAIS DO SÉCULO XIX, VÁRIOS PAÍSES INDUSTRIALIZADOS DA EUROPA INICIARAM A EXPLORAÇÃO AO INTERIOR DO CONTINENTE AFRICANO À PROCURA DE MATÉRIAS-PRIMAS A PREÇOS BAIXOS, O QUE LEVOU A DISPUTAS ENTRE ESTES PAÍSES SOBRE A OCUPAÇÃO DESSES TERRITÓRIOS.

Como os países não chegavam a acordo, decidiram reunir, entre 1884-1885, na Conferência de Berlim.

Nessa conferência ficou definido que as terras em África seriam dos países que as ocupassem efetivamente e não daqueles que as tivessem descoberto há mais tempo.



O Mapa Cor-de-Rosa



DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

O CRESCIMENTO DO PARTIDO REPUBLICANO

A primeira revolta contra a Monarquia deu-se no Porto, a 31 de janeiro de 1891, mas fracassou.

Para evitar uma nova revolta, D. Carlos nomeou para primeiro-ministro João Franco, que passou a governar sem respeitar os direitos e liberdades dos cidadãos. A população ficou cada vez mais zangada com a Monarquia!



TROPAS MONÁRQUICAS E REPUBLICANAS DEBATEJARAM-SE NA GRANDE DITADURA.

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

O CRESCIMENTO DO PARTIDO REPUBLICANO



O Partido Republicano, fundado em 1876, tinha como principal objetivo derrubar a Monarquia e implantar uma República.

O descontentamento provocado pela cedência do rei ao Ultimato Inglês foi aproveitado pelo Partido Republicano para fazer uma campanha de propaganda contra a Monarquia.



MANIFESTAÇÃO DE REPUBLICANOS EM LISBOA, CONTRA O ULTIMATO INGLÊS.

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

O REGÍCIO

No dia 1 de fevereiro de 1908, o rei D. Carlos e o príncipe herdeiro D. Luís foram mortalmente atingidos a tiro quando atravessavam, na sua carruagem, a Praça do Comércio, em Lisboa.



A SUCESSÃO DE D. CARLOS

Perante este triste acontecimento, coube ao filho mais novo de D. Carlos, D. Manuel, subir ao trono.

D. Manuel II demitiu João Franco e procurou acalmar os republicanos e a população. No entanto, os republicanos não estavam interessados nas novas políticas do rei, mas sim em pôr fim à Monarquia.



D. MANUEL II, O FACTIVO (2008-2005)

ANTES DE APRESENTAR O MAPA COR-DE-ROSA, PORTUGAL ENVIOU EXPLORADORES PARA ÁFRICA PARA RECONHECER E EXPLORAR AS REGIÕES ENTRE ANGOLA E MOÇAMBIQUE.

COM BASE NO DOCUMENTO 1, COLOCA O NÚMERO DA PERGUNTA NA FOLHA BRANCA E RESPONDE ÀS QUESTÕES.



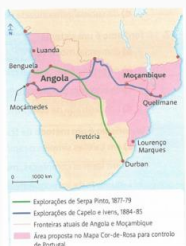
1. Qual o título do mapa?



2. Rodeia a caneta vermelha a escala apresentada no mapa.



3. Rodeia a caneta preta o símbolo da orientação do mapa.



4. De que forma a legenda facilita a interpretação do mapa?



5. O que representa a área cor-de-rosa no mapa?



6. Que localidades estão inseridas na área cor-de-rosa?



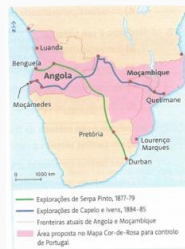
7. Quais as duas colónias portuguesas que Portugal pretendia ligar?



8. Que informações são dadas pelas linhas verdes e azuis no mapa?



9. Por que achas que Portugal queria controlar esta região?



10. Contorna as linhas que são as fronteiras atuais de Angola e Moçambique.



OBSERVA O DOCUMENTO 2



DOC. 2. O Ultimato Inglês a Portugal, 11 de janeiro de 1890

1. O que vês/ entendes sobre esta imagem? O que está a acontecer?



DOC. 2. O Ultimato Inglês a Portugal, 11 de janeiro de 1890

2. Que continentes estão presentes na imagem?



DOC. 2. O Ultimato Inglês a Portugal, 11 de janeiro de 1890

3. O que representa a figura que está a apontar uma arma para Portugal?



DOC. 2. O Ultimato Inglês a Portugal, 11 de janeiro de 1890

4. Que país está representado à direita?
Que elemento te levou a essa resposta?



DOC. 2. O Ultimato Inglês a Portugal, 11 de janeiro de 1890

5. Qual a mensagem transmitida pela palavra "Ultimatum" escrita na arma?



DOC. 2. O Ultimato Inglês a Portugal, 11 de janeiro de 1890

6. A figura portuguesa está acompanhada por outra personagem menor.
Quem poderá representar? Que sentimento ele está a transmitir?



DOC. 2. O Ultimato Inglês a Portugal, 11 de janeiro de 1890

EXPLORA O DOCUMENTO 3



DOC. 3. Os impérios coloniais em 1914

1. Que informação principal este mapa representa?

DOC. 3. Os impérios coloniais em 1914.

2. Quais os impérios coloniais representados na legenda?

DOC. 3. Os impérios coloniais em 1914.

3. Que cor representa as colónias do Império Britânico? E do Império Francês?

DOC. 3. Os impérios coloniais em 1914.

4. Indica um território controlado por Portugal em 1914.

DOC. 3. Os impérios coloniais em 1914.

5. Observando o mapa, qual o continente com mais territórios colonizados?

DOC. 3. Os impérios coloniais em 1914.

6. Depois do Ultimato Inglês, Portugal conseguiu concretizar o seu plano do Mapa Cor-de-Rosa? O que mudou?

DOC. 3. Os impérios coloniais em 1914.

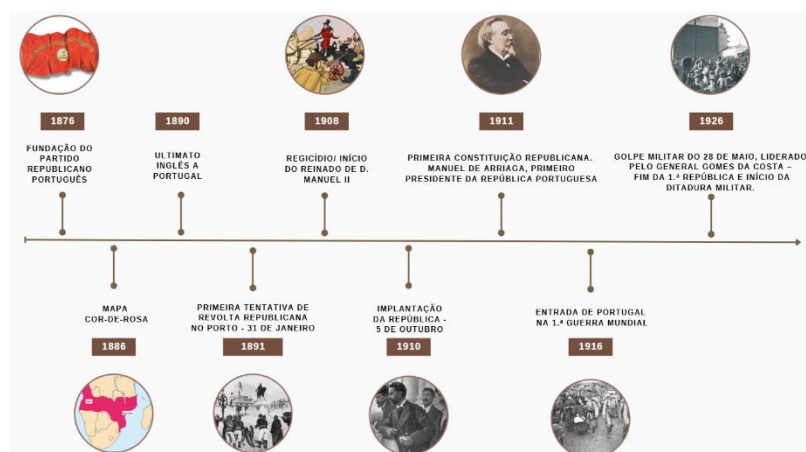
7. Observando o mapa de 1914, Angola e Moçambique estão ligadas territorialmente? Por que não?

DOC. 3. Os impérios coloniais em 1914.

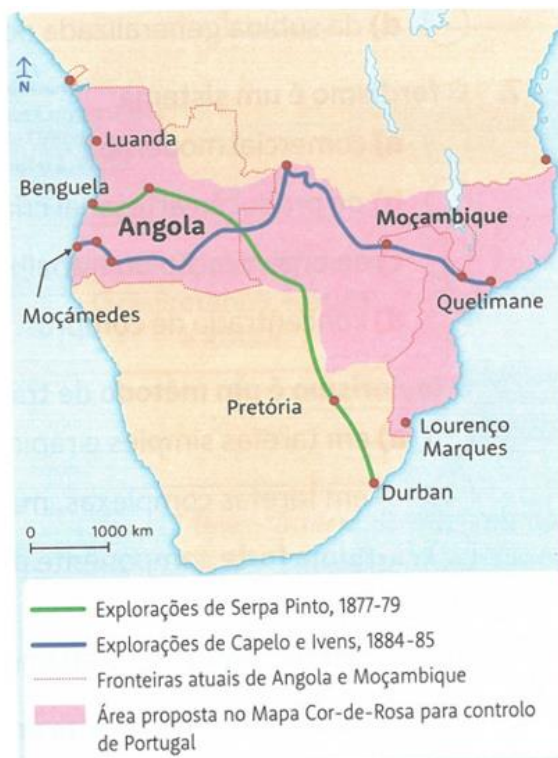
8. Com base no que estudámos sobre o Ultimato Inglês, quais os principais interesses das potências europeias em África?

DOC. 3. Os impérios coloniais em 1914.

Apêndice 24. Materiais da 1.ª Intervenção no 2.ºCEB: Friso Cronológico da época.



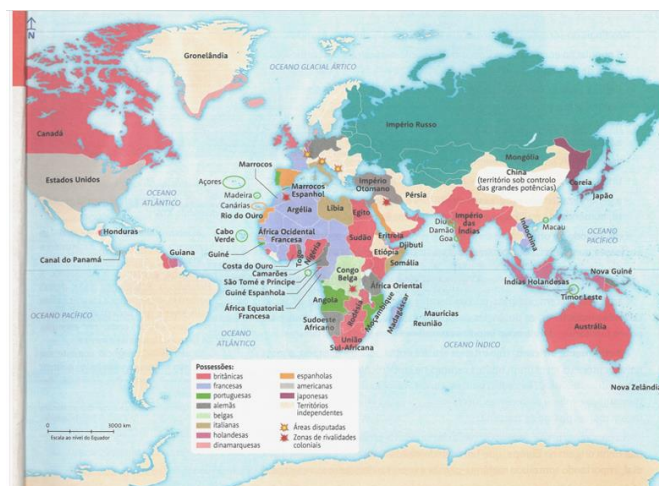
Apêndice 25. Materiais da 1.^a Intervenção no 2.ºCEB: Mapa Cor-de-Rosa, Caricatura e Impérios.



DOC.1 O Mapa-cor-de-rosa.



DOC. 2. O Ultimato Inglês a Portugal, 11 de janeiro de 1890



DOC. 3. Os impérios coloniais em 1914.

Apêndice 26. Instrumentos recolha de dados 1.ª Intervenção no 2.ºCEB: Grelha de observação.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO					
Intervenção pedagógica: 1.ª Intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico					
Tema: Portugal do Século XX – Do Ultimato Inglês ao Regicídio					
Data: 28 de fevereiro e 7 de março de 2025					
Modo de avaliação:					
1. Nenhuma evidência demonstrada 2. Não satisfaz 3. Satisfaz 4. Satisfaz bastante 5. Excelente					
A. Evidências na Compreensão e Interpretação de Fontes					
1. Identificação de Informações Relevantes	1	2	3	4	5
Capacidade de identificar e destacar as informações mais importantes nos textos, gráficos, mapas ou documentos.					x
Separação clara entre informação relevante e irrelevante.					x
Evidências:					
Os alunos identificaram corretamente elementos essenciais dos mapas e documentos, como título, colónias envolvidas, recursos naturais e símbolos cartográficos. Demonstraram capacidade para destacar informação chave nos diferentes suportes.					
2. Análise de Conceitos Abstratos	1	2	3	4	5
Evidência de compreensão de conceitos abstratos presentes nas fontes.					x
Demonstração de pensamento crítico ao relacionar conceitos com exemplos concretos.					x
Evidências:					
Compreenderam conceitos como monarquia constitucional e estabeleceram ligações com realidades atuais. Relacionaram o imperialismo com motivações económicas e políticas, ainda que de forma algo limitada.					
3. Distinção entre Factos e Opiniões	1	2	3	4	5
Capacidade de diferenciar entre afirmações factuais e opiniões nos textos.					x
Utilização correta das distinções feitas.					x
Evidências:					
Embora não tenha sido uma tarefa explicitamente proposta, os alunos interpretaram factos históricos corretamente. No entanto, não foram desafiados diretamente a distinguir factos de opiniões.					
4. Interpretação de Gráficos e Mapas	1	2	3	4	5
Leitura e interpretação precisa de dados apresentados em gráficos e mapas.					x
Compreensão da relação entre as variáveis apresentadas.					x
Evidências:					
Interpretaram com sucesso os mapas apresentados, apesar de dificuldades em contornar fronteiras atuais e compreender algumas legendas, o que evidência competências em desenvolvimento.					
5. Síntese e Resumo de Conteúdos	1	2	3	4	5
Capacidade de resumir a informação de forma organizada e fiel ao conteúdo original.					x
Criação de resumos que demonstram uma compreensão global da informação lida.					x
Evidências:					
Demonstraram boa capacidade de recontar os acontecimentos históricos em sequência lógica, utilizando vocabulário adequado, embora nem sempre com síntese estruturada por escrito.					
B. Evidências na Participação e Interesse nas Atividades					
1. Participação Ativa nas Atividades	1	2	3	4	5
Participação ativa durante a exploração de fontes e na realização das tarefas.					x
Perguntas ou comentários que demonstrem interesse e curiosidade.					x
Evidências:					
Os alunos participaram ativamente em todas as fases da aula, responderam a perguntas, colocaram questões e demonstraram curiosidade.					
2. Colaboração com Colegas	1	2	3	4	5
Colaboração eficaz em atividades de grupo, mostrando respeito pelas opiniões dos outros.					x
Contribuição com ideias ou interpretações próprias.					x
Evidências:					
Trabalharam em pares ou pequenos grupos de forma cooperativa. A maior parte respeitou a dinâmica de grupo, contribuindo com interpretações próprias.					
3. Autonomia no Trabalho	1	2	3	4	5
Capacidade de realizar atividades de forma independente, sem precisar de assistência constante.					x
Demonstração de iniciativa ao aprofundar a análise das fontes.					x
Evidências:					

Os alunos revelaram capacidade para realizar tarefas com autonomia, embora alguns necessitassem de apoio pontual, sobretudo na leitura de mapas mais complexos.					
C. Evidências na Comunicação e Expressão Escrita					
1. Estrutura e Organização do Texto-Resumo	1	2	3	4	5
Produção de textos-resumo com uma estrutura coerente (introdução, desenvolvimento e conclusão).				x	
Clareza e objetividade na apresentação das ideias.			x		
Evidências:					
Não foram elaborados textos longos, mas sim respostas escritas a documentos. Estas apresentaram-se geralmente claras, mas nem sempre com estrutura formal (introdução, desenvolvimento, conclusão).					
2. Utilização do Vocabulário Adequado	1	2	3	4	5
Uso correto de termos específicos do conteúdo em análise.					x
Variada e precisa no vocabulário ao explicar conceitos e ideias.					x
Evidências:					
Utilizaram terminologia histórica de forma adequada (ex.: colónias, república, Ultimato, monarquia constitucional).					
3. Capacidade de Explicar o que Aprenderam	1	2	3	4	5
Capacidade de refletir e explicar, verbalmente ou por escrito, o que compreenderam das atividades.					x
Respostas que demonstram uma aprendizagem significativa e retenção dos conteúdos trabalhados.					
Evidências:					
Foram capazes de explicar a aula a um colega ausente com precisão e detalhe, demonstrando retenção e compreensão.					
4. Correção Ortográfica e Gramatical	1	2	3	4	5
Nível de precisão ortográfica e gramatical nos textos escritos.					x
Demonstração de competências de revisão e correção.					x
Evidências:					
As produções escritas revelaram, na maioria dos casos, correção linguística, ainda que com pequenas falhas esperadas no 6.º ano.					
D. Evidências de Pensamento Crítico e Reflexão					
1. Habilidade para Fazer Perguntas Relevantes	1	2	3	4	5
Formulação de perguntas que indicam uma análise mais profunda e curiosidade sobre os temas estudados.					x
Evidências:					
Alguns alunos colocaram perguntas pertinentes, nomeadamente sobre os motivos dos conflitos e o papel das potências europeias.					
2. Relacionamento de Ideias	1	2	3	4	5
Capacidade de relacionar a informação das fontes com o conhecimento prévio ou com outros conteúdos disciplinares.					x
Demonstração de capacidade para estabelecer conexões e ver o conteúdo de forma integrada.					x
Evidências:					
Estabeleceram relações entre os conteúdos abordados e conhecimentos prévios, como os regimes políticos ou a organização territorial de África.					
3. Capacidade para Refletir sobre as Atividades Realizadas	1	2	3	4	5
Reflexões sobre o que aprenderam e sobre as dificuldades encontradas.					x
Identificação de áreas em que precisam melhorar ou aprofundar.					x
Evidências:					
A reflexão metacognitiva final permitiu aos alunos identificar aprendizagens, dificuldades e explicar os conteúdos com clareza.					
Observações:					
Apesar das características desafiantes da turma, a intervenção revelou-se altamente eficaz na promoção de competências de leitura e interpretação de fontes, articulação entre saberes, e apropriação de conteúdos históricos. A gestão do tempo e a diversidade de estímulos foram determinantes para manter o interesse e a disciplina.					

Apêndice 27. Produtos finais da 1.ª Intervenção no 2.ºCEB: Mapas e caricatura.

DOC. 1 O Mapa cor-de-rosa.

1. O mapa cor-de-rosa.

2. A legenda ajuda bastante a interpretar o mapa.

3. A área cor-de-rosa é o território que Portugal queria para si, os europeus e aqueles árabes que tinham muitos diamantes e ouro.

4. Luanda, Benguela, Namibe, Saldanha, Lourenço Marques e Moçambique.

8-1 exploração de Serpa Pinto 1877-79

1 exploração de Capelo e Ivens 1884-85.

9. Porque essa região tinha ouro, diamantes e algodão.

Doc 2.

1. O acontecimento da imagem é o ultimato do Inglaterra a Portugal.

2. África e Europa.

3. Os Ingleses.

1. É Portugal porque tem a Torre de Belém.

2. É o ultimato que os Ingleses fizeram a Portugal.

3. É o rei D. Carlos que está com medo de perder o poder.

Doc 3

1. É o mapa-mundo de 1914 e mostra os territórios e colónias das potências do mundo.

2. Sublinhou a Porto.

3. Beldemir, Belemir.

1. Angola.

2. É o território Britânico.



DOC.1 O Mapa cor-de-rosa.

- 1- Mapa cor-de-rosa
- 2- ~~MM~~
- 3- ~~MM~~
- 4- Com a legenda, podemos perceber o que cada linha colorida ou cor significa (precisa a analisar o mapa e as informações necessárias).
- 5- representa o território da África, que Portugal querir possuir, e propõe esse mapa na conferência de Berlim onde juntam Inglaterra, Alemanha e França.
- 6- Angola e Moçambique (Luanda, Benguela, Quelimane, Lourenço Marques e Moçâmedes)
- 7- Angola e Moçambique
- 8- o caminho percorrido por eles também, para verificar as melhores territorialidades.

- 1- Falar sobre diamantes, ouro e algodão.
- 2- ~~MM~~ (fronteira atual)

Documento 2

- 1- Ultimato Inglês a Portugal (o documento aparece não em inglês, mas não fazemos o texto em português não importa)
- 2- África e Europa.
- 3- O inglês
- 4- Portugal, falar castelhano e o traço do rei.
- 5- ~~ultimato~~ ultimato: uma carta a um país e declarar guerra caso o país não aceite.
- 6- O rei D. Carlos, que transmite o sentimento de medo, e a sua corte estava a cair (queda da monarquia).

Documento 3

- 1- as colónias conquistadas por Portugal (e entre países)
- 2- ~~MM~~ sublinha na imagem a ~~MM~~ vermelho.
- 3- Britânico - vermelho; Francês - azul; alemão.
- 4- Angola.
- 5- O território britânico, em África.
- 6- Não, não cedem as ameaças da Inglaterra.
- 7- Não, porque a Inglaterra não concordou com a sugestão de Portugal.
- 8- Ouro, diamantes e algodão.



DOC.1 O Mapa cor-de-rosa.

- 1- Mapa cor-de-rosa.
- 2- ~~MM~~
- 3- ~~MM~~
- 4- Os cores e as cores
- 5- Pertencente a área proposta por Portugal no mapa cor-de-rosa para controlar Angola e Moçambique porque é a área que tem mais recursos.
- 6- Angola, Moçambique, Lourenço Marques, Quelimane, Luanda, Benguela e Moçâmedes.
- 7- Angola e Moçambique
- 8- O caminho percorrido por eles também, para verificar as melhores territorialidades.

Documento 2 Documento 3:

- 1- O Ultimato Inglês a Portugal
- 2- África e Europa
- 3- O Ultimato
- 4- Portugal
- 5- Ameaça.
- 6- D. Carlos - desespero.
- 7- Os impérios coloniais em 1914.
- 8- Sublinha na imagem a ~~MM~~ vermelho.
- 9- Britânico - vermelho; Francês - azul; alemão.
- 10- Não. Não.
- 11- Não, não cedem as ameaças da Inglaterra.
- 12- Não, porque a Inglaterra não concordou com a sugestão de Portugal.
- 13- Ouro, diamantes e algodão.

DOC. 1 O Mapa cor-de-rosa.

1- O título do mapa é Mapa Cor-de-Rosa

2-

3-

4- A legenda fala com que se pretende a demarcação a sua imagem em si, facilitando a interpretação, tendo também os acontecimentos

5- A área cor-de-rosa era para Portugal, já tem sido Portugal no certo não é a mesma, Diamantes, ouro e açúcar são recursos e aumentam o seu território para umas das maiores colónias.

6- As localidades que estão marcadas na área cor-de-rosa (não Moçambique, Serpa Pinto e Lourenço Marques) as explorações de Serpa Pinto, as fronteiras de Portugal no mapa cor-de-rosa

- 7- Angola e Moçambique
- 8- Exploração de Serpa Pinto em 1877-79 e Exploração de Capelo e Ivens, 1884-85
- 9- Portugal queria controlar estas regiões por que como Angola e Moçambique tinham algodão, ouro e Diamantes os fundos e o território

Doc. 2

- 1- O ultimato do Império a Portugal, não está a apertar como antes
- 2- A África, Portugal o império.
- 3-
- 4- O país apresentando a Directa a Portugal.
- 5- Foi uma ameaça do Império a Portugal
- 6- Portugal está a sentir medo o Rei Carlos

Doc. 3

- 1- Os impérios coloniais em 1914.
- 2- Os impérios são: britânicos, franceses, portugueses, alemães, belgas, italianos, holandeses, americanos, japoneses, espanhóis, americanos e japoneses.
- 3- A cor do império britânico representa o vermelho e o império francês o azul.
- 4- O território controlado por Portugal era em Angola, Moçambique e as suas colónias subordinadas para África.
- 5- Portugal não conseguia controlar o seu país.
- 6- Angola e Moçambique
- 7- Diamantes, ouro e algodão

DOC. 1 O Mapa cor-de-rosa.

1. Mapa cor-de-Rosa

2. Mapa Cor-de-Rosa é o que aparece no

3. Para que se preceba o mapa

4. É a área proposta no Mapa Cor-de-Rosa para

5. controlo de Portugal

6. Angola e Moçambique, Luanda, Pretória, Durban, Benguela, Quelimane

7. Angola e Moçambique

8. Roda a verde, o verde e o azul, o azul

9. Pois havia diamantes, ouro e algodão

Doc. 2

1. Veja o ultimato Inglês a Portugal
2. África, Europa
3. Os Ingleses
4. Portugal, pois está ali a Torre de Belém, lá estão
5. O ultimato é uma ameaça de um país para outro
6. D. Carlos, medo e que a monarquia ^{constitucional} vá cair

Doc. 3

1. Os impérios coloniais em 1914
2. Substituiu os impérios coloniais a vermelho
3. Vermelho ~~o~~ o sulão
4. África
5. Não, Inês de Moçambique e Angola e suas colónias, perderam os territórios
6. Não, pois a Inglaterra declarou guerra a Portugal
7. Ouro, Diamantes e algodão

DOC.1 O Mapa-cor-de-rosa.

1 Mapa-cor-de-rosa

2

3 indica que eles queriam o território, mas não conseguiram mais facilmente a sua posse, pois não tinham meios para isso.

4 foi uma proposta para Portugal ficar com a sua colónia, mas sem a Moçambique.

5 Portugal, Luanda, Moçamedes, Quelimane, Lourenço Marques.

6 Angola e Moçambique.

7 os portugueses queriam a terra de Benguela e o rio.

8 não tinham meios para isso.

Documento 2

Está os ingleses estão a dar um ultimato aos portugueses

1 Diferença 2 Guerra

3

2s ingleses

1 Portugal

5 Uma ameaça de Inglaterra aos Portugueses

1) O Reino Unido, sob o comando de

Documento 3

1 2-1-1 2-1-1 2-1-1 2-1-1

2 2-1-1 2-1-1 2-1-1 2-1-1

3 2-1-1 2-1-1 2-1-1 2-1-1

4 2-1-1 2-1-1 2-1-1 2-1-1

5 2-1-1 2-1-1 2-1-1 2-1-1

6 2-1-1 2-1-1 2-1-1 2-1-1

7 2-1-1 2-1-1 2-1-1 2-1-1

8 2-1-1 2-1-1 2-1-1 2-1-1

9 2-1-1 2-1-1 2-1-1 2-1-1

DOC.1 O Mapa-cor-de-rosa.

Pergunta 1- Mapa-cor-de-rosa.

Pergunta 2- a map.

Pergunta 3- a map.

Pergunta 4- a map.

Pergunta 5- Representa a área da reunião de Portugal, no fim da guerra de Angola e Moçambique.

Pergunta 6- a área da reunião de Portugal.

Pergunta 7- a área da reunião de Portugal.

Pergunta 8- a área da reunião de Portugal.

Pergunta 9- a área da reunião de Portugal.

Pergunta 10- a área da reunião de Portugal.

Pergunta 11- a área da reunião de Portugal.

Documento 2

1- Os ingleses estão a dar um ultimato aos portugueses.

2- Diferença 2 Guerra.

3- Os ingleses.

4- Portugal, sob o comando de Serpa Pinto.

5- Esta é uma ameaça porque é uma ameaça de Inglaterra a Portugal.

6- D. Carlos e está a ser o modo porque não é uma ameaça.

Documento 3.

1-



Explorações de Serpa Pinto, 1877-79
Explorações de Capelo e Ivens, 1884-85
Fronteiras atuais de Angola e Moçambique
Área proposta no Mapa Cor-de-Rosa para controle de Portugal

DOC. 1 O Mapa-cor-de-rosa.

- 1) Mapa cor-de-rosa
- 2) Facilita a exploração para percebermos onde é a fronteira das cores.
- 3) Representa a proposta de Portugal, nomeadamente outros países.
- 4) Luanda, Benguela, Moçamedes, Quelimane e Lourenço Marques.
- 5) Angola e Moçambique.
- 6) Explorações de Serpa Pinto, de Capelo e Ivens.
- 7) Porque havia coisas como ouro, especiarias e diamantes.

cc.2 - O ultimato inglês a Portugal.

- 1) Isto é aceitar um ultimato.
- 2) Europa e África.
- 3) Os ingleses.
- 4) Portugal, porque tem a terra de lá.
- 5) Quando um país exige uma ordem a outro país.
- 6) D. Carlos e ele tá a sentir medo de coroa cair (caçar a coroa).

cc.3 - Os impérios coloniais em 1914

- 1) Os territórios de cada país.
- 2) O rei rainha e o vermelho.
- 3) Britânico, francês.
- 4) Angola.
- 5) África.
- 6) Não, Portugal continua com os territórios mas não com o mapa cor-de-rosa.
- 7) Não, porque Portugal não está a guerra.
- 8) Ouro, diamante, algodão.



Explorações de Serpa Pinto, 1877-79
Explorações de Capelo e Ivens, 1884-85
Fronteiras atuais de Angola e Moçambique
Área proposta no Mapa Cor-de-Rosa para controle de Portugal

DOC. 1 O Mapa-cor-de-rosa.

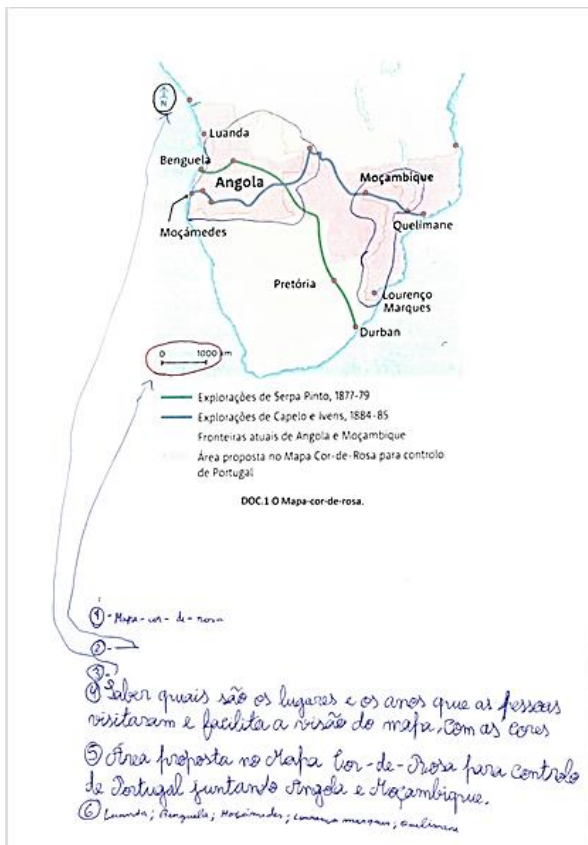
- 1) Mapa cor-de-rosa
- 2) A data, onde é, onde é a fronteira e mostrar o mapa.
- 3) É Angola e Moçambique se unirem porque são as melhores coisas.
- 4) Luanda, Benguela, Moçamedes, Quelimane, Lourenço Marques.
- 5) Angola e Moçambique.
- 6) A data, onde é, onde é a fronteira e mostrar o mapa.
- 7) Os territórios, algodão e diamante.

Doc. 2

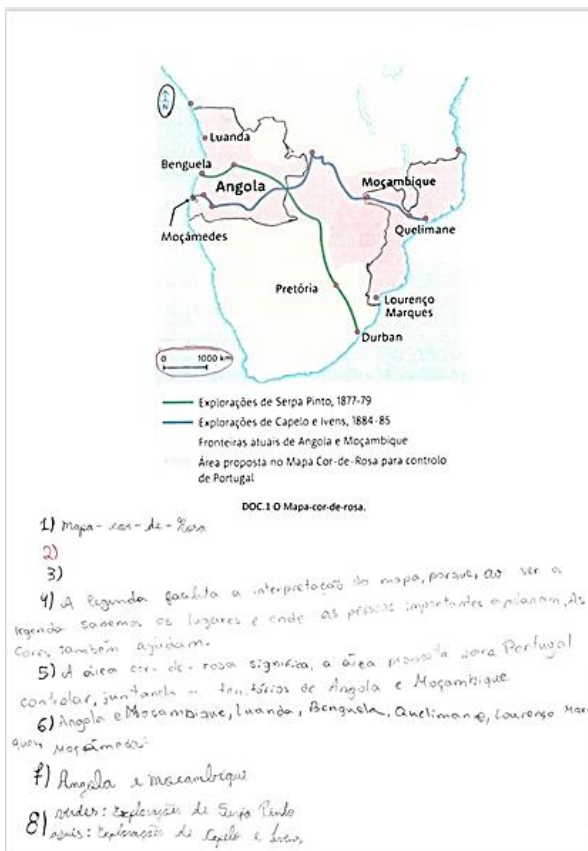
- 1) O inglês está a dizer se aceita ou não o ultimato.
- 2) África e Europa.
- 3) Os ingleses.
- 4) Os portugueses porque estão mais próximos e a terra de lá.
- 5) E guerra se não derem.
- 6) É D. Carlos tinha medo e medo de perder a coroa.

Doc. 3

- 1) Os territórios coloniais em 1914.
- 2) Britânicos, espanhóis, franceses, americanos, portugueses, japoneses, alemães, territórios independentes, holandeses, dinamarqueses.
- 3) Alemanha, França, azul.
- 4) Moçambique.
- 5) É África.
- 6) Não, não tem Angola e Moçambique.
- 7) Não, porque Portugal não está a guerra.
- 8) Ele tem ouro, diamante e algodão e escravos.



- Portugal e Moçambique
- Explorações de Serpa Pinto, 1877-79; Azul - Explorações de Capelo e Ivens, 1884-85
- Porque era a melhor região de África pois eram as partes mais férteis como ouro, algodão e diamantes
- Doc. 2
- Os ingleses estavam a dar o ultimatum para Portugal.
- África e Europa
- Os ingleses
- Portugal por causa da Torre de Belém
- Os reis tinham a proposta de mapa cor-de-rosa e declararam guerra a Portugal
- 6) O rei D. Carlos e está a sentir muito de perder a monarquia em Portugal
- Doc. 3
- Os impérios coloniais em 1914
- Britânicos; franceses, portugueses, alemães, belgas, italianos, holandeses, japoneses, espanhóis, americanos, japoneses
- Britânicos - cor-de-rosa
- franceses - azul
- Portugal; Angola; Moçambique; Cabo Verde; Angola; Moçambique
- África
- Não e ficaram só com Angola e Moçambique porque o Carlos queria
- Não, porque a Inglaterra não concordou com a proposta e declarou ultimato a Portugal
- Ouro, diamantes e algodão



- Portugal queria controlar esta região, porque queriam ouro, diamantes, algodão
- Doc. 2
- 1) O ultimato Inglês a Portugal
- 2) África e Europa
- 3) Os ingleses a dar o ultimato
- 4) Portugal porque tem monumentos portugueses com a Torre de Belém
- 5) O ultimato significa a Inglaterra declarou guerra a Portugal, se Portugal não desistisse das terras africanas. Uma ameaça de país para país
- 6) O rei D. Carlos com medo da coroa quase a cair
- Doc. 3
- 1) Os impérios coloniais em 1914
- 2) Britânicos, franceses, portugueses, alemães, belgas, italianos, holandeses, dinamarqueses, espanhóis, americanos e japoneses
- 3) Britânicos - cor-de-rosa
- 4) Angola
- 5) África
- 6) Não, porque não conseguia juntar Angola e Moçambique
- 7) Não, porque a Inglaterra não concordou com a proposta e declarou ultimato a Portugal
- 8) Ouro, diamantes e algodão



Explorações de Serpa Pinto, 1877-79
Explorações de Capelo e Ivens, 1884-85
Fronteiras atuais de Angola e Moçambique
Área proposta no Mapa Cor-de-Rosa para controlo de Portugal

DOC. 1 O Mapa-cor-de-rosa

Doc 1.

1) O Mapa - cor - de - rosa.

4) Li a lição faz com que nos ajude a nossa orientação para cada um dos eixos orientações, como círculos, os nomes dos países.

6) Área proposta no Mapa Cor-de-Rosa para controlo de Portugal, por zonas ligadas a Moçambique para o território português.

7) Angola, Luanda, Benguela, Moçambique, Quelimane, Lourenço Marques, Durban.

Doc 2

1) O inglês queriam a África para eles. E os portugueses não os dão, eles vão começar uma guerra. Está a dar-se a última Império português.

2) África, Portugal, Inglês

3) John Bull quer a África e o Portugal não dá.

4) Portugal

5) O Inglês quer a África e o Portugal não dá.

6) O Inglês quer a África e o Portugal não dá.

Apêndice 28. Materiais da 2.ª Intervenção no 2.ºCEB: PowerPoint.

Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926

Revolução do 5 de outubro de 1910

Símbolos da República Portuguesa: Evolução da bandeira de Portugal



GUIMARÃES, MARÇO DE 2025

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

A REVOLUÇÃO DO 5 DE OUTUBRO E A IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA

A 4 de outubro de 1910 as tropas republicanas, apoiadas por populares, concentraram-se em Lisboa e, apesar da reação militar das forças monárquicas, os republicanos saíram vencedores.



TROPAS E CIVIS BARRICADOS NA ROTUNDA NO DIA 5 DE OUTUBRO DE 1910.

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

A IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA – 5 DE OUTUBRO 1910



A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA POR JOSÉ RELVAS, NO DIA 5 DE OUTUBRO DE 1910.

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

1.ª REPÚBLICA 1910-1926



DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

O GOVERNO PROVISÓRIO

Após a concretização da Revolução do 5 de outubro de 1910, o poder ficou entregue a um governo provisório chefiado por Teófilo Braga, que começou por...



aprovar os novos símbolos da República Portuguesa, substituindo os da Monarquia.

organizar eleições para a Assembleia Constituinte para redigir uma nova Constituição.

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

SÍMBOLOS DA REPÚBLICA



BANDEIRA DA REPÚBLICA.



HINO NACIONAL – A PORTUGUEZA.



O ESCUDO – A NOVA MOEDA DA REPÚBLICA.

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

SÍMBOLOS DA REPÚBLICA



BANDEIRA DA REPÚBLICA.



DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

EXPLORA AS BANDEIRAS

DOC. I - EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL



1. QUAL A BANDEIRA DO CONDADO PORTUCALENSE? RODEIA-A COM CANETA AZUL.



2. QUAL A BANDEIRA DO REINADO DE D. AFONSO HENRIQUES? RODEIA-A COM CANETA VERDE.



3. ENUMERA AS BANDEIRAS DE 1 A 17 PELA ORDEM CORRETA. FAZ COM CANETA AZUL.



4. QUAIS SÃO AS BANDEIRAS DA MONARQUIA E AS BANDEIRAS DA REPÚBLICA? RESPONDE COM OS NÚMEROS DAS BANDEIRAS.



5. POR QUE É QUE A BANDEIRA DO ANO DE 1910 DEIXOU DE TER COROA?



DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

EXPLORA AS DINASTIAS

DOC. II - DINASTIAS

1.ª DINASTIA
Dinastia Filárita



2.ª DINASTIA
Dinastia de Arca



3.ª DINASTIA
Dinastia Filárita



4.ª DINASTIA
Dinastia de Bragança



6. COM BASE NO DOC II-DINASTIAS, INDICA AS BANDEIRAS DE CADA DINASTIA.

RODEIA COM:

LÁPIS LARANJA: 1.ª DINASTIA

LÁPIS VERDE: 2.ª DINASTIA

LÁPIS VERMELHO: 3.ª DINASTIA

LÁPIS ROSA: 4.ª DINASTIA

7. INDICA A BANDEIRA DO REINADO DE D. JOÃO I.

8. QUAL A BANDEIRA NA QUAL OCORREU A UNIÃO IBÉRICA (PORTUGAL E ESPANHA)?

9. QUAIS SÃO OS ELEMENTOS QUE MAIS SURGEM NAS BANDEIRAS AO LONGO DOS ANOS? E AS CORES?

EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

Agora que já observaram e interpretaram a evolução da bandeira de Portugal, vamos entender como é que foram feitas as mudanças à bandeira e o que significam os seus elementos.

Ao longo do tempo, a bandeira nacional foi sofrendo alterações, em virtude dos diversos acontecimentos históricos que marcaram o país.

1143-1185 1910

EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

Os acontecimentos históricos que mais marcaram a alteração das bandeiras portuguesas foram a luta contra os Muçulmanos e a conquista das praças e dos respetivos castelos que eles dominavam. Por essa razão, a partir do reinado de D. Afonso III, os castelos começaram a figurar na bandeira portuguesa.

1130-1143 1143-1185 1185-1248

EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

A essa mesma bandeira acrescentaram-se as flores-de-lis, símbolo da Ordem de Avis, com a subida ao trono de D. João I, Mestre de Avis.

EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

Com a elevação do Brasil a reino, em 1815 a bandeira sofreu uma nova alteração, passando a incluir a esfera armilar, remetendo para as descobertas marítimas portuguesas, aspeto que desapareceu em 1822 com a independência daquele território.

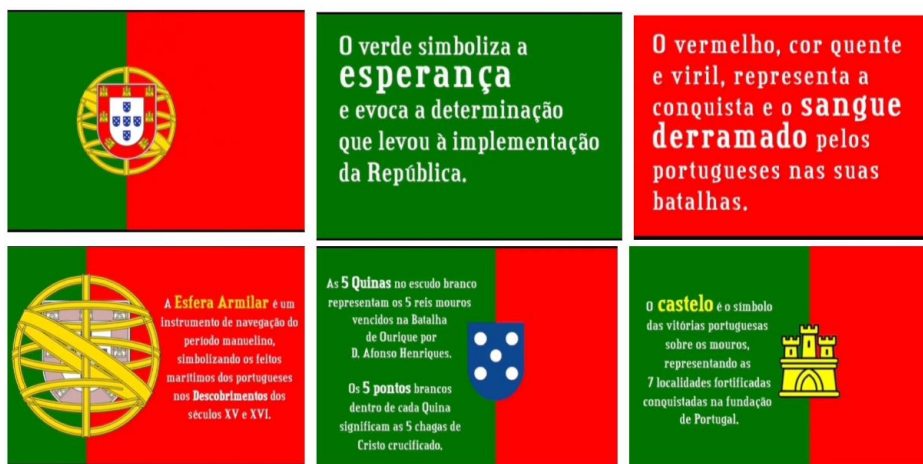
EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

A última alteração durante a Monarquia ocorreu com a implantação do liberalismo, passando a bandeira a ostentar as cores azul e branca, adotadas pelos liberais.

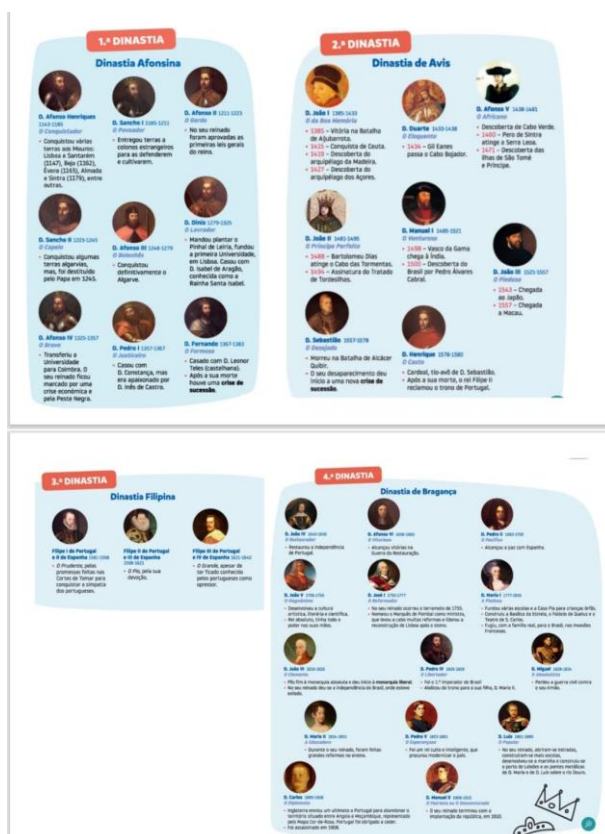
EVOLUÇÃO DA BANDEIRA DE PORTUGAL

Por último, a mudança de regime, em 1910, com a Implantação da República, trouxe a última alteração, mudando-se as cores e os símbolos, de forma a eliminar qualquer elemento alusivo à Monarquia.

Apêndice 29. Materiais 2.ª Intervenção 2.ºCEB: Vídeo - elementos da bandeira portuguesa.



Apêndice 30. Materiais da 2.ª Intervenção no 2.ºCEB: Bandeiras de Portugal e dinastias.



Apêndice 31. Instrumentos recolha de dados 2.ª Intervenção no 2.ºCEB: Grelha de observação.

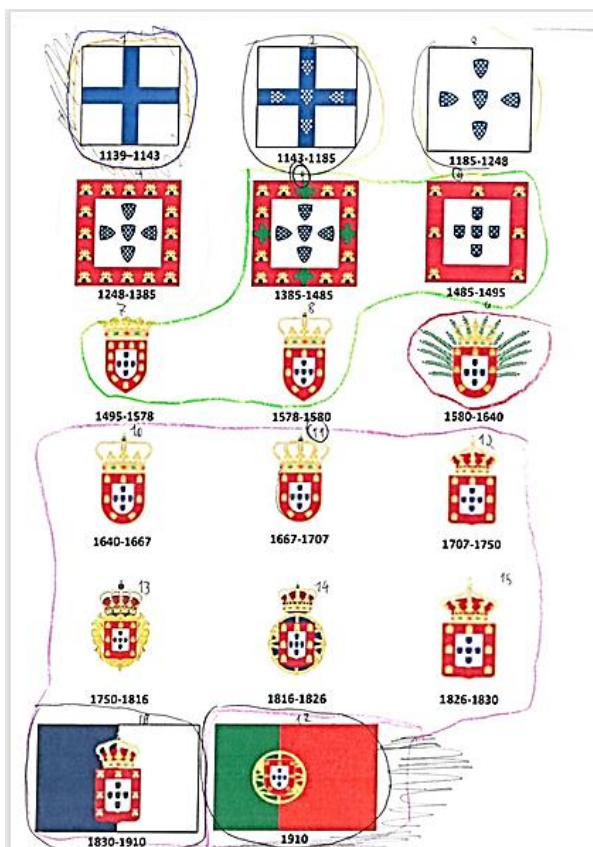
GRELHA DE OBSERVAÇÃO					
Intervenção pedagógica: 2.ª intervenção no 2.º CEB					
Tema: Revolução Republicana de 1910 – A evolução da bandeira de Portugal					
Data: 11/03/2025					
Modo de avaliação:					
1. Nenhuma evidência demonstrada 2. Não satisfaz 3. Satisfaz 4. Satisfaz bastante 5. Excelente					
A. Evidências na Compreensão e Interpretação de Fontes					
1. Identificação de Informações Relevantes	1	2	3	4	5
Capacidade de identificar e destacar as informações mais importantes nos textos, gráficos, mapas ou documentos.				X	
Separação clara entre informação relevante e irrelevante.					X
Evidências:					
Os alunos demonstraram capacidade para identificar corretamente as bandeiras dos diferentes períodos, distinguindo monarquia e república. Conseguiram selecionar elementos históricos e simbólicos significativos ao longo das tarefas.					
2. Análise de Conceitos Abstratos	1	2	3	4	5
Evidência de compreensão de conceitos abstratos presentes nas fontes.				X	
Demonstração de pensamento crítico ao relacionar conceitos com exemplos concretos.					X
Evidências:					
Compreenderam conceitos como a simbologia da coroa, a transição política e a ligação entre símbolos e regimes. As justificações dadas revelaram pensamento crítico, embora nem todos os grupos tenham aprofundado com igual profundidade.					
3. Distinção entre Factos e Opiniões	1	2	3	4	5
Capacidade de diferenciar entre afirmações factuais e opiniões nos textos.				X	
Justificação correta das distinções feitas.					X
Evidências:					
Durante o debate e análise das fontes, os alunos demonstraram consciência do que eram informações factuais (datas, bandeiras, contextos políticos) e do que constituía interpretação ou opinião, sobretudo nas reflexões metacognitivas.					
4. Interpretação de Gráficos e Mapas	1	2	3	4	5
Leitura e interpretação precisa de dados apresentados em gráficos e mapas.				X	
Compreensão da relação entre as variáveis apresentadas.				X	
Evidências:					
Embora não tenham sido trabalhados mapas ou gráficos formais nesta aula, os alunos realizaram uma interpretação cronológica sequencial (tipo linha temporal) das bandeiras, com sucesso generalizado.					
5. Síntese e Resumo de Conteúdos	1	2	3	4	5
Capacidade de resumir a informação de forma organizada e fiel ao conteúdo original.				X	
Criação de resumos que demonstram uma compreensão global da informação lida.					X
Evidências:					
Os alunos foram capazes de resumir a evolução das bandeiras e as razões por trás das mudanças, tanto oralmente como nas respostas escritas. As conclusões metacognitivas revelaram compreensão global.					
B. Evidências na Participação e Interesse nas Atividades					
1. Participação Ativa nas Atividades	1	2	3	4	5
Participação ativa durante a exploração de fontes e na realização das tarefas.				X	
Perguntas ou comentários que demonstram interesse e curiosidade.					X
Evidências:					
A turma esteve muito envolvida, participando ativamente nas tarefas individuais e em grupo. Demonstraram interesse através de respostas espontâneas e pertinentes.					
2. Colaboração com Colegas	1	2	3	4	5
Colaboração eficaz em atividades de grupo, mostrando respeito pelas opiniões dos outros.				X	
Contribuição com ideias ou interpretações próprias.					X
Evidências:					
Os grupos trabalharam com respeito mútuo e partilharam ideias. A maioria dos erros foi discutida e corrigida coletivamente.					
3. Autonomia no Trabalho	1	2	3	4	5
Capacidade de realizar atividades de forma independente, sem precisar de assistência constante.				X	
Demonstração de iniciativa ao aprofundar a análise das fontes.					X
Evidências:					
Os alunos realizaram as tarefas com autonomia crescente, necessitando de pouco apoio direto, exceto em pontos mais específicos como a distinção inicial da bandeira do Condado Portucalense.					

C. Evidências na Comunicação e Expressão Escrita					
1. Estrutura e Organização do Texto-Resumo	1	2	3	4	5
Produção de textos-resumo com uma estrutura coerente (introdução, desenvolvimento e conclusão).					
Clareza e objetividade na apresentação das ideias.			X		
Evidências:					
Não houve texto-resumo. As respostas escritas às questões mostraram organização e clareza, respeitando os tópicos pedidos. Algumas respostas poderiam ser mais desenvolvidas.					
2. Utilização do Vocabulário Adequado	1	2	3	4	5
Uso correto de termos específicos do conteúdo em análise.					X
Variada e precisa no vocabulário ao explicar conceitos e ideias.				X	
Evidências:					
Utilizaram corretamente termos como "república", "monarquia", "dinastia", "símbolo" e "coroa". Demonstraram precisão, embora com vocabulário ainda em desenvolvimento.					
3. Capacidade de Explicar o que Aprenderam	1	2	3	4	5
Capacidade de refletir e explicar, verbalmente ou por escrito, o que compreenderam das atividades.					X
Respostas que demonstram uma aprendizagem significativa e retenção dos conteúdos trabalhados.					X
Evidências:					
As respostas orais e escritas revelaram compreensão real dos conteúdos. Exemplos: "A coroa saiu porque a monarquia acabou" e "as bandeiras mudam quando o país muda".					
4. Correção Ortográfica e Gramatical	1	2	3	4	5
Nível de precisão ortográfica e gramatical nos textos escritos.					X
Evidências:					
De modo geral, as respostas estavam bem escritas, com alguns erros pontuais.					
D. Evidências de Pensamento Crítico e Reflexão					
1. Habilidade para Fazer Perguntas Relevantes	1	2	3	4	5
Formulação de perguntas que indicam uma análise mais profunda e curiosidade sobre os temas estudados.				X	
Evidências:					
Suríram questões como "Porque é que mudaram as cores?" e "Quem decidiu mudar a bandeira?". Algumas perguntas revelaram curiosidade e espírito investigador.					
2. Relacionamento de Ideias	1	2	3	4	5
Capacidade de relacionar a informação das fontes com o conhecimento prévio ou com outros conteúdos disciplinares.					X
Demonstração de capacidade para estabelecer conexões e ver o conteúdo de forma integrada.					X
Evidências:					
Os alunos fizeram ligações entre as mudanças na bandeira e os contextos históricos, reconhecendo a influência dos regimes políticos nas alterações simbólicas.					
3. Capacidade para Refletir sobre as Atividades Realizadas	1	2	3	4	5
Reflexões sobre o que aprenderam e sobre as dificuldades encontradas.					X
Identificação de áreas em que se queriam melhorar ou aprofundar.					X
Evidências:					
No momento metacognitivo, os alunos demonstraram capacidade de reflexão crítica sobre o que aprenderam, as dificuldades sentidas e o que gostariam de aprofundar.					
Observações:					
A turma demonstrou um comportamento ajustado, revelando participação ativa nas tarefas propostas ao longo de toda a sessão. O trabalho com fontes históricas e geográficas, inserido num contexto de aprendizagem interdisciplinar, promoveu uma abordagem crítica e contextualizada da informação, fomentando também o raciocínio autónomo, a capacidade de síntese e o pensamento reflexivo.					

Apêndice 32. Produtos finais da 2.ª Intervenção no 2.ºCEB: Bandeiras de Portugal – Evolução.

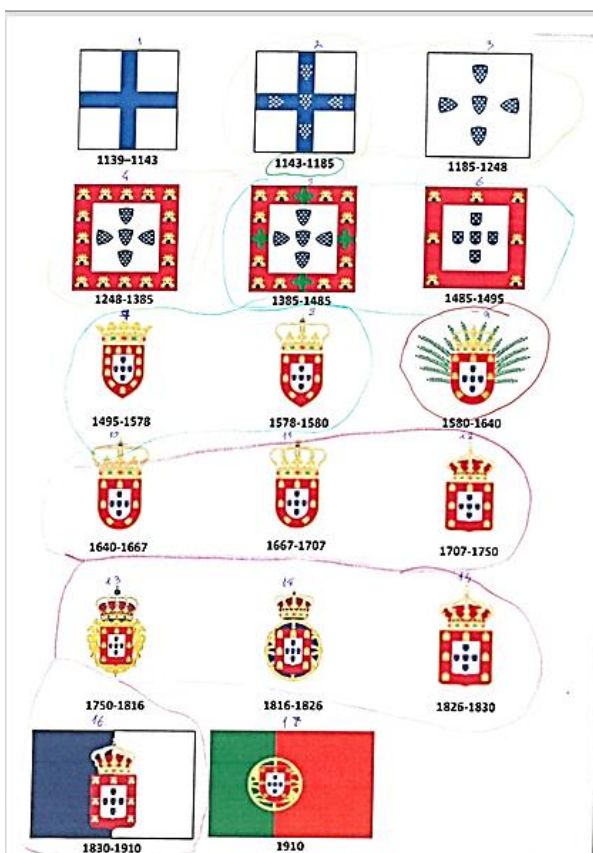


1- Bandeira antiga.
2- Bandeira antiga.
3-
4-
Monarquia=2-16
República=17
5- Porque não há mais monarquia e passa a ser uma
6-
7-
8-
9-
10-
11-
12-
13-
14-
15-
16-
17-
18-
19-
20-
21-
22-
23-
24-
25-
26-
27-
28-
29-
30-
31-
32-
33-
34-
35-
36-
37-
38-
39-
40-
41-
42-
43-
44-
45-
46-
47-
48-
49-
50-
51-
52-
53-
54-
55-
56-
57-
58-
59-
60-
61-
62-
63-
64-
65-
66-
67-
68-
69-
70-
71-
72-
73-
74-
75-
76-
77-
78-
79-
80-
81-
82-
83-
84-
85-
86-
87-
88-
89-
90-
91-
92-
93-
94-
95-
96-
97-
98-
99-
100-
101-
102-
103-
104-
105-
106-
107-
108-
109-
110-
111-
112-
113-
114-
115-
116-
117-
118-
119-
120-
121-
122-
123-
124-
125-
126-
127-
128-
129-
130-
131-
132-
133-
134-
135-
136-
137-
138-
139-
140-
141-
142-
143-
144-
145-
146-
147-
148-
149-
150-
151-
152-
153-
154-
155-
156-
157-
158-
159-
160-
161-
162-
163-
164-
165-
166-
167-
168-
169-
170-
171-
172-
173-
174-
175-
176-
177-
178-
179-
180-
181-
182-
183-
184-
185-
186-
187-
188-
189-
190-
191-
192-
193-
194-
195-
196-
197-
198-
199-
200-
201-
202-
203-
204-
205-
206-
207-
208-
209-
210-
211-
212-
213-
214-
215-
216-
217-
218-
219-
220-
221-
222-
223-
224-
225-
226-
227-
228-
229-
230-
231-
232-
233-
234-
235-
236-
237-
238-
239-
240-
241-
242-
243-
244-
245-
246-
247-
248-
249-
250-
251-
252-
253-
254-
255-
256-
257-
258-
259-
260-
261-
262-
263-
264-
265-
266-
267-
268-
269-
270-
271-
272-
273-
274-
275-
276-
277-
278-
279-
280-
281-
282-
283-
284-
285-
286-
287-
288-
289-
290-
291-
292-
293-
294-
295-
296-
297-
298-
299-
300-
301-
302-
303-
304-
305-
306-
307-
308-
309-
310-
311-
312-
313-
314-
315-
316-
317-
318-
319-
320-
321-
322-
323-
324-
325-
326-
327-
328-
329-
330-
331-
332-
333-
334-
335-
336-
337-
338-
339-
340-
341-
342-
343-
344-
345-
346-
347-
348-
349-
350-
351-
352-
353-
354-
355-
356-
357-
358-
359-
360-
361-
362-
363-
364-
365-
366-
367-
368-
369-
370-
371-
372-
373-
374-
375-
376-
377-
378-
379-
380-
381-
382-
383-
384-
385-
386-
387-
388-
389-
390-
391-
392-
393-
394-
395-
396-
397-
398-
399-
400-
401-
402-
403-
404-
405-
406-
407-
408-
409-
410-
411-
412-
413-
414-
415-
416-
417-
418-
419-
420-
421-
422-
423-
424-
425-
426-
427-
428-
429-
430-
431-
432-
433-
434-
435-
436-
437-
438-
439-
440-
441-
442-
443-
444-
445-
446-
447-
448-
449-
450-
451-
452-
453-
454-
455-
456-
457-
458-
459-
460-
461-
462-
463-
464-
465-
466-
467-
468-
469-
470-
471-
472-
473-
474-
475-
476-
477-
478-
479-
480-
481-
482-
483-
484-
485-
486-
487-
488-
489-
490-
491-
492-
493-
494-
495-
496-
497-
498-
499-
500-
501-
502-
503-
504-
505-
506-
507-
508-
509-
510-
511-
512-
513-
514-
515-
516-
517-
518-
519-
520-
521-
522-
523-
524-
525-
526-
527-
528-
529-
530-
531-
532-
533-
534-
535-
536-
537-
538-
539-
540-
541-
542-
543-
544-
545-
546-
547-
548-
549-
550-
551-
552-
553-
554-
555-
556-
557-
558-
559-
560-
561-
562-
563-
564-
565-
566-
567-
568-
569-
570-
571-
572-
573-
574-
575-
576-
577-
578-
579-
580-
581-
582-
583-
584-
585-
586-
587-
588-
589-
590-
591-
592-
593-
594-
595-
596-
597-
598-
599-
600-
601-
602-
603-
604-
605-
606-
607-
608-
609-
610-
611-
612-
613-
614-
615-
616-
617-
618-
619-
620-
621-
622-
623-
624-
625-
626-
627-
628-
629-
630-
631-
632-
633-
634-
635-
636-
637-
638-
639-
640-
641-
642-
643-
644-
645-
646-
647-
648-
649-
650-
651-
652-
653-
654-
655-
656-
657-
658-
659-
660-
661-
662-
663-
664-
665-
666-
667-
668-
669-
670-
671-
672-
673-
674-
675-
676-
677-
678-
679-
680-
681-
682-
683-
684-
685-
686-
687-
688-
689-
690-
691-
692-
693-
694-
695-
696-
697-
698-
699-
700-
701-
702-
703-
704-
705-
706-
707-
708-
709-
710-
711-
712-
713-
714-
715-
716-
717-
718-
719-
720-
721-
722-
723-
724-
725-
726-
727-
728-
729-
730-
731-
732-
733-
734-
735-
736-
737-
738-
739-
740-
741-
742-
743-
744-
745-
746-
747-
748-
749-
750-
751-
752-
753-
754-
755-
756-
757-
758-
759-
760-
761-
762-
763-
764-
765-
766-
767-
768-
769-
770-
771-
772-
773-
774-
775-
776-
777-
778-
779-
780-
781-
782-
783-
784-
785-
786-
787-
788-
789-
790-
791-
792-
793-
794-
795-
796-
797-
798-
799-



①
 ③ Não se entende das monarquia e república, não tem, mais ris.
 Doc 8

④
 ④ O branco, castelos, e as cores.
 Cor. azul e branco, vermelho e verde, e amarelo
 ⑩



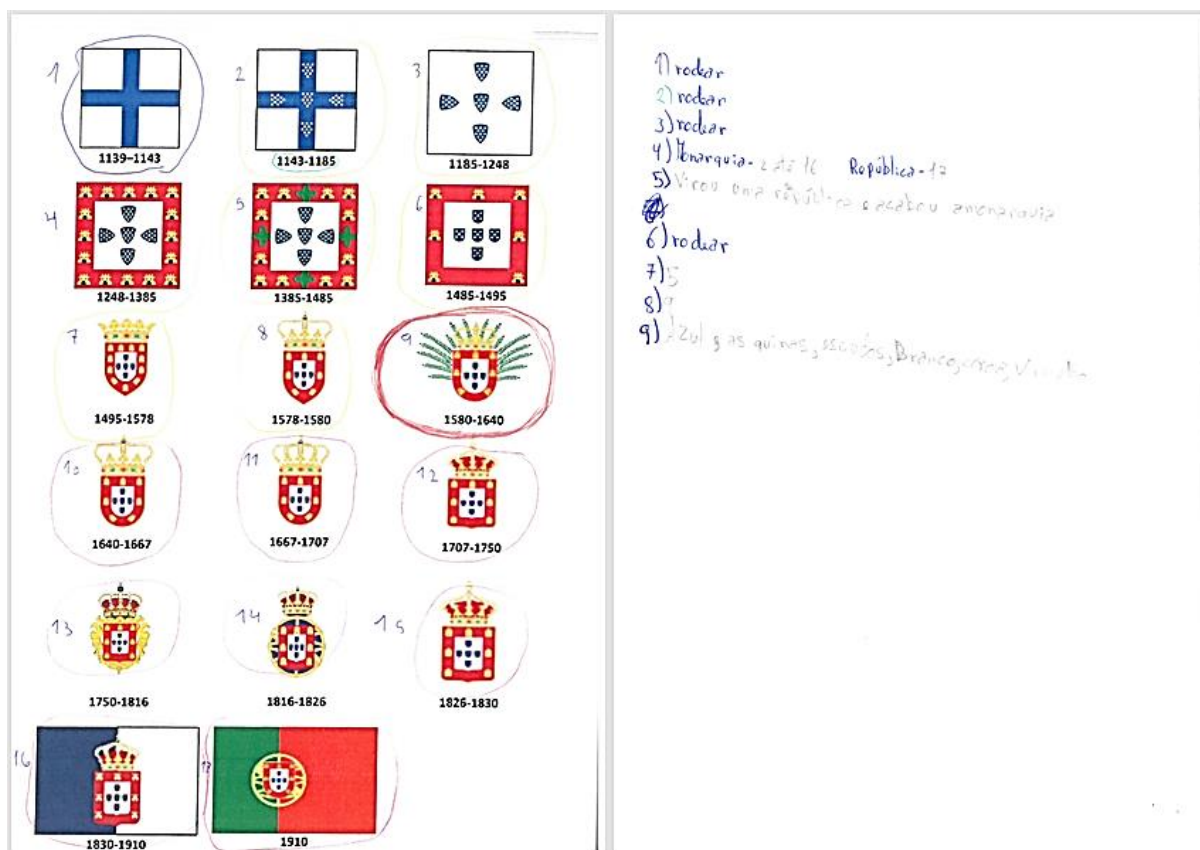
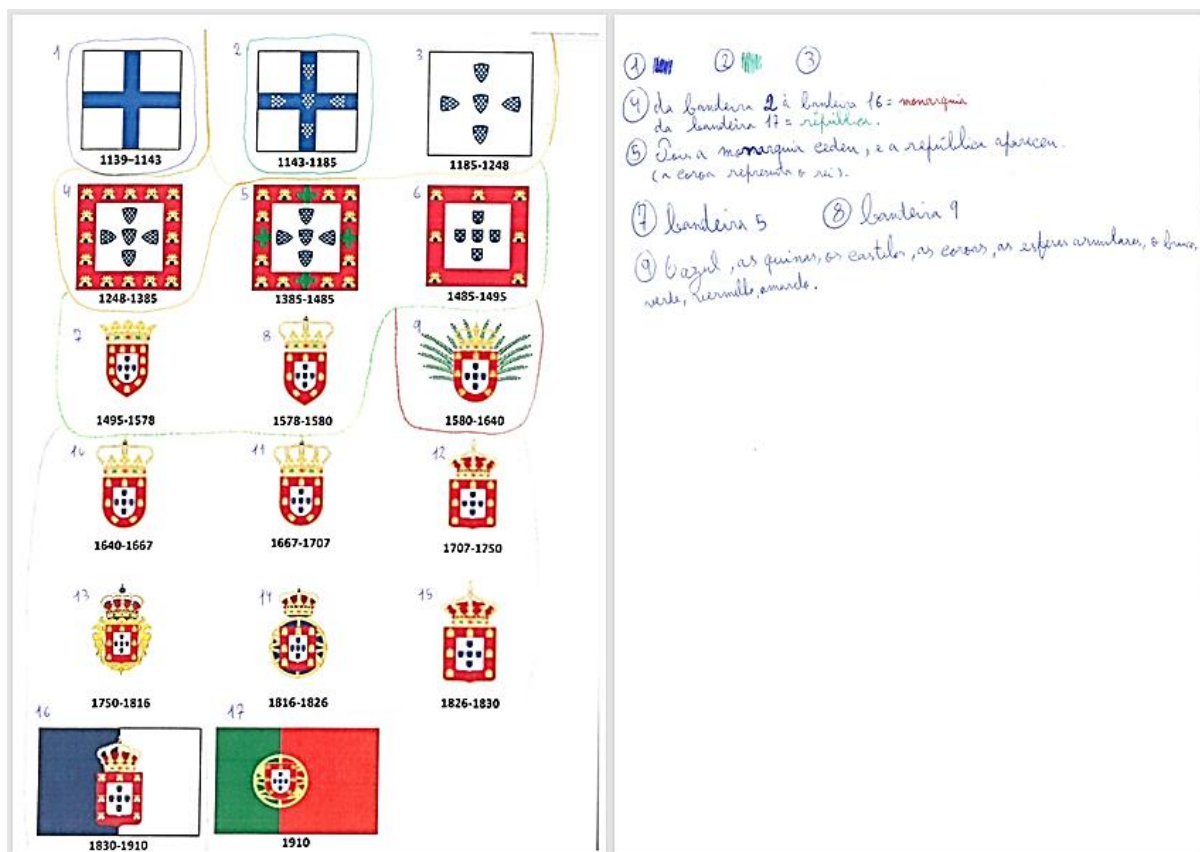
1- é a primeira bandeira.

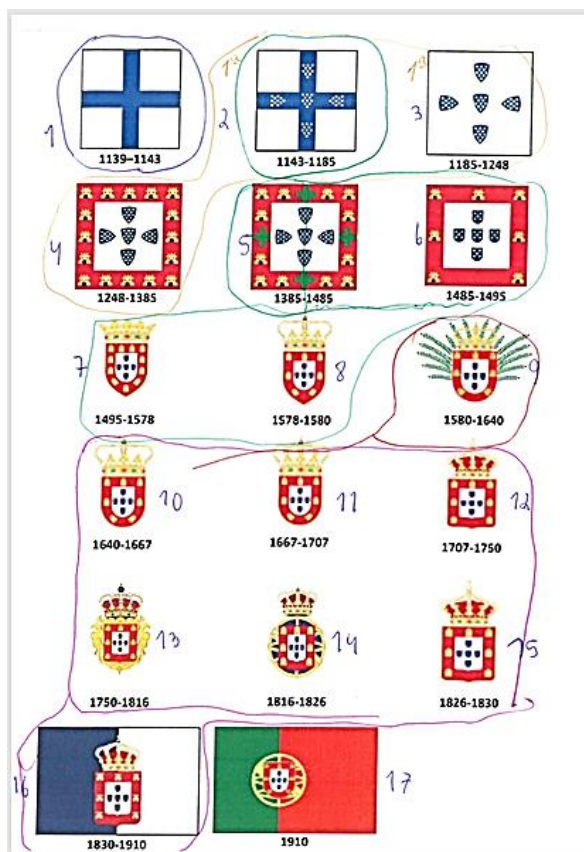
2
 3-4-16: bandeira da monarquia e 17: bandeira da república.
 1- porque já não era governado por rei.

- Bandeira número 5 representa o reinado de 1385 a 1433.

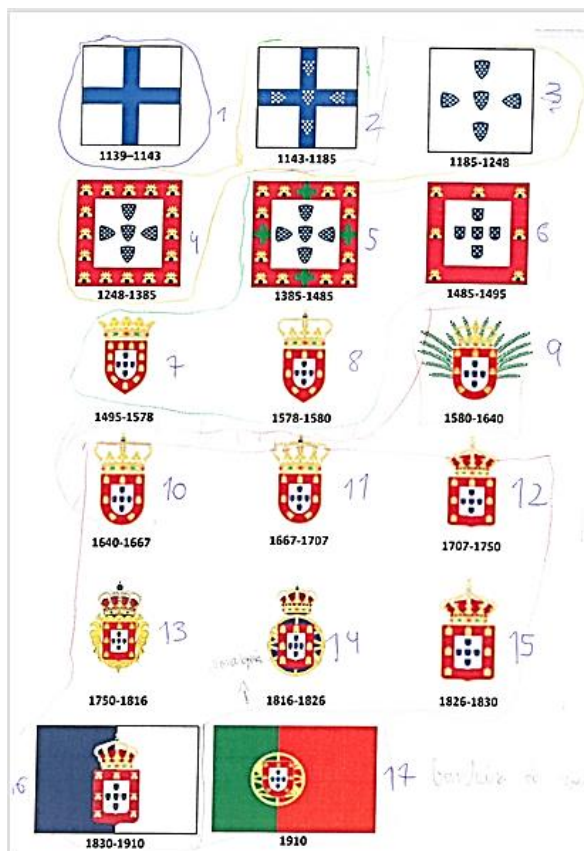
- Bandeira número 11.

1- O azul, os castelos, as espigas amarelas, verdes, branco, vermelho, verde, amarelo, cores.

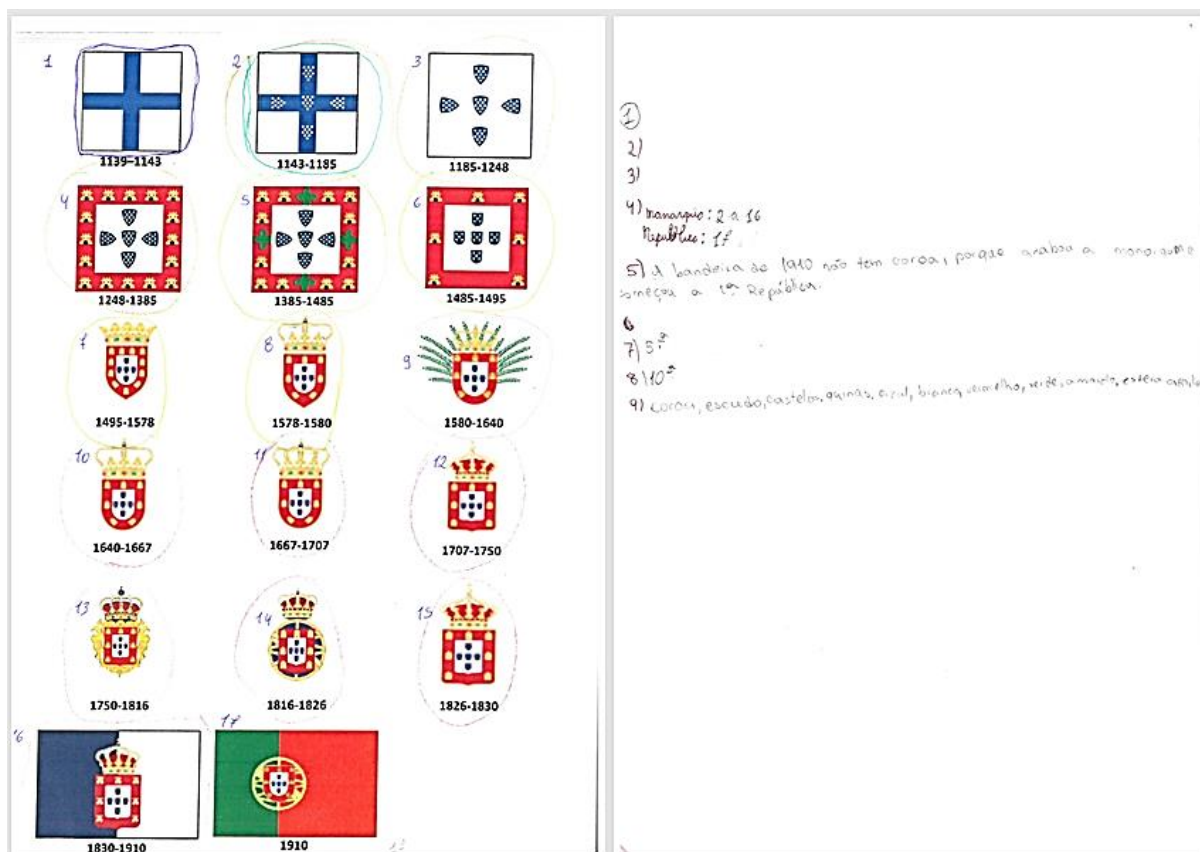




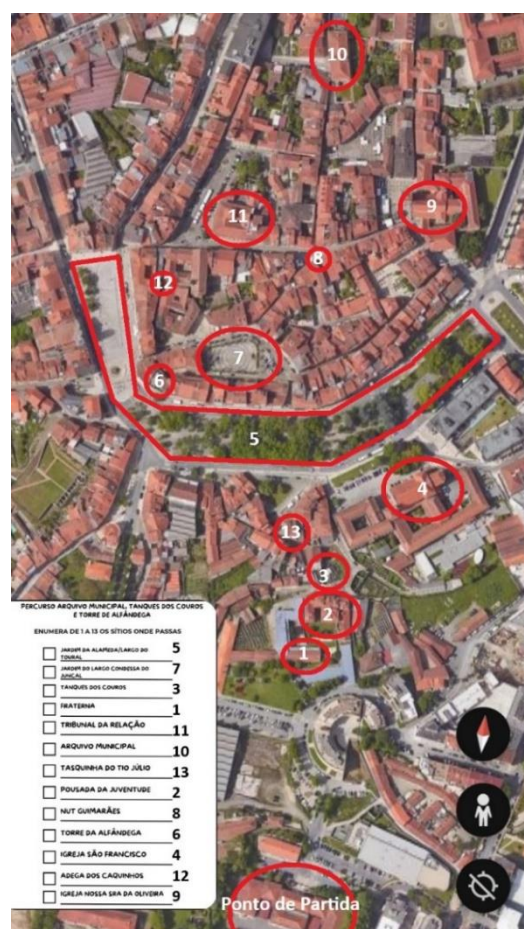
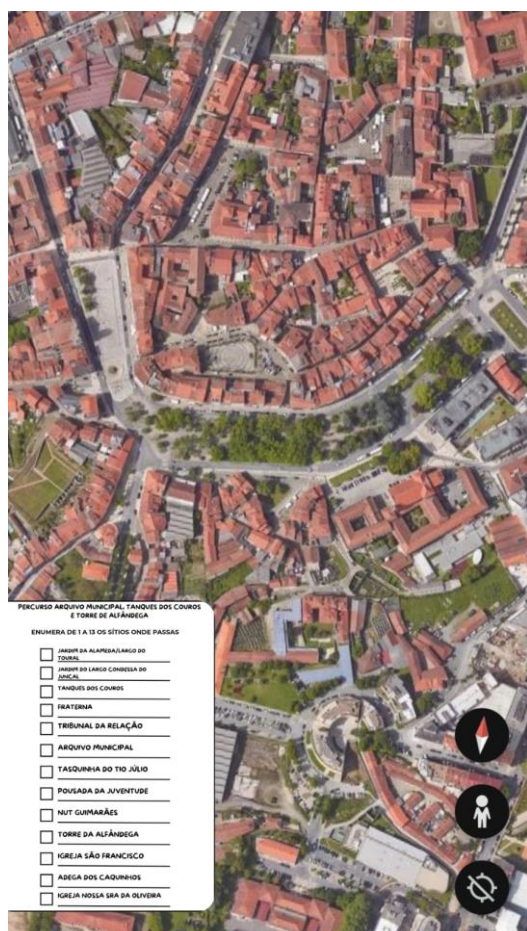
- ①
②
③
④ Monarquia - 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16
República - 17
⑤ Porque deixou de ser monarquia
⑥
⑦
⑧
⑨
⑩
⑪
⑫
⑬
⑭
⑮
⑯
⑰
⑱
⑲
⑳
㉑
㉒
㉓
㉔
㉕
㉖
㉗
㉘
㉙
㉚
㉛
㉜
㉝
㉞
㉟
㊱
㊲
㊳
㊴
㊵
㊶
㊷
㊸
㊹
㊺
㊻
㊼
㊽
㊾
㊿



- 5- Coluna dos Reis
4- 5
7- 4
9- 6 ou



Apêndice 33. Materiais da 3.ª Intervenção no 2.ºCEB: Fotografia aérea.



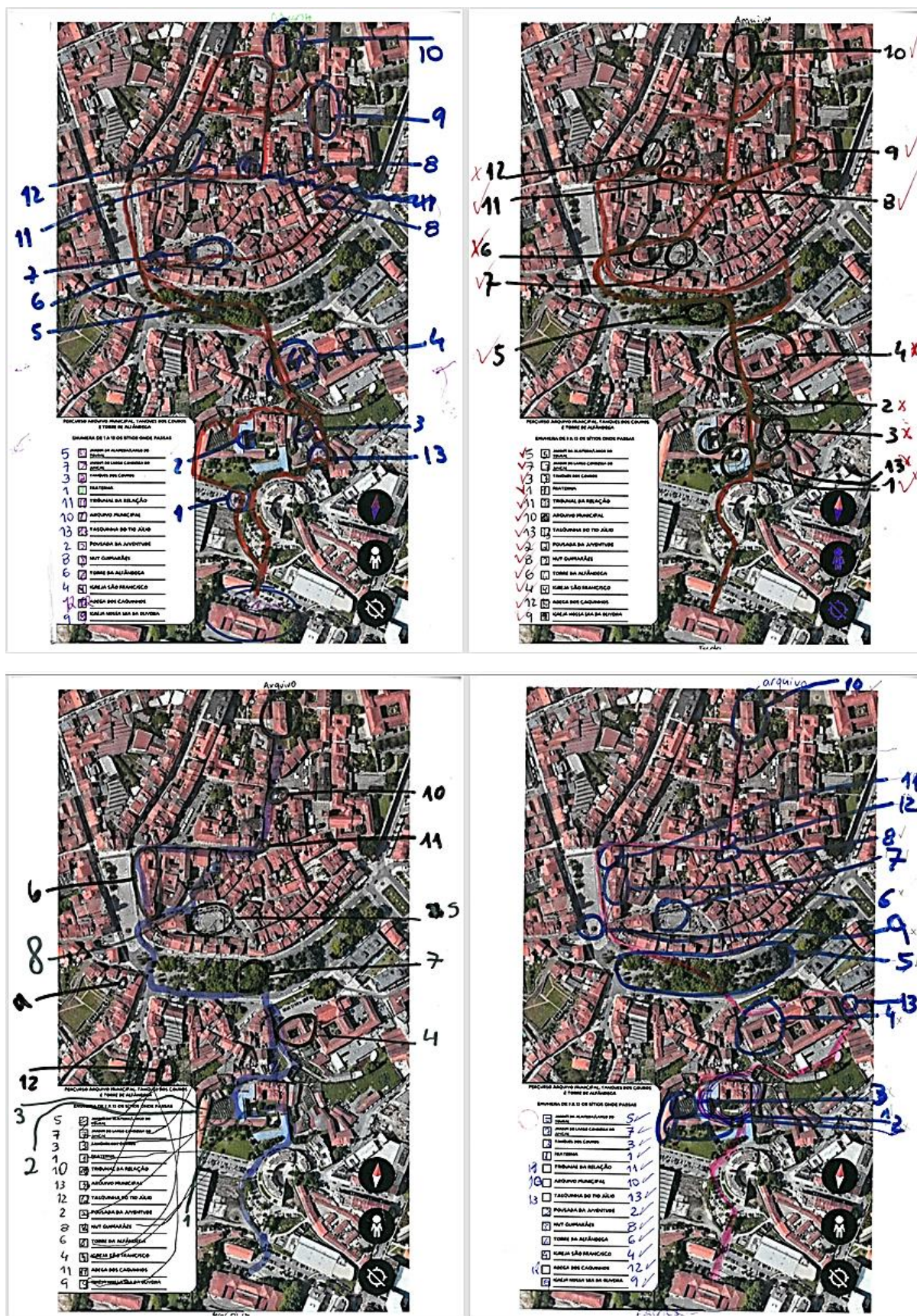


Apêndice 34. Instrumentos recolha de dados 3.ª Intervenção no 2.ºCEB: Grelha de observação.

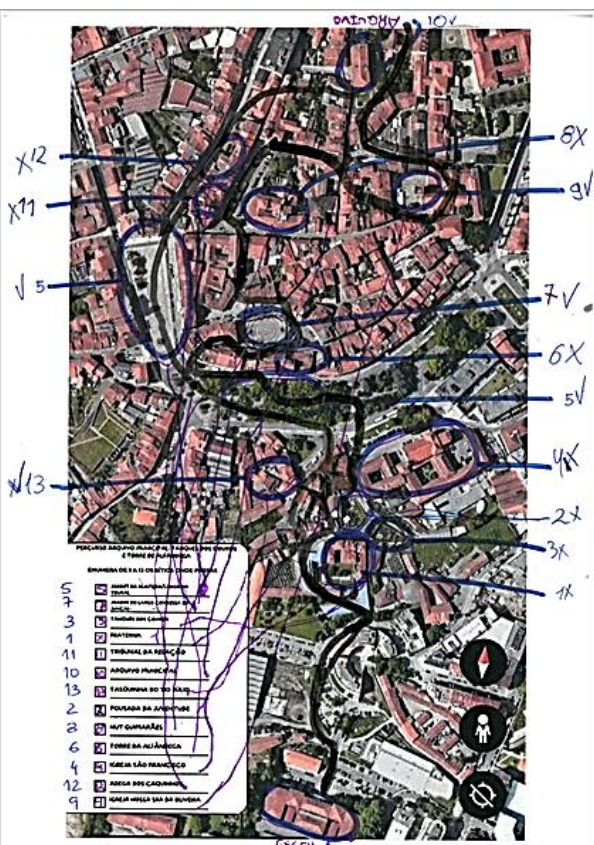
GRELHA DE OBSERVAÇÃO					
Intervenção pedagógica: 3.ª Intervenção no 2.º CEB					
Tema: Leitura e interpretação de fotografia aérea e percurso urbano					
Data: 12 de março de 2025					
Modo de avaliação:					
1. Nenhuma evidência demonstrada 2. Não satisfaz 3. Satisfaz 4. Satisfaz bastante 5. Excelente					
A. Evidências na Compreensão e Interpretação de Fontes					
1. Identificação de Informações Relevantes	1	2	3	4	5
Capacidade de identificar e destacar as informações mais importantes nos textos, gráficos, mapas ou documentos.					X
Seperação clara entre informação relevante e irrelevante.					X
Evidências:					
Alguns alunos demonstraram dificuldade em associar os locais à representação aérea, especialmente no caso dos locais menos visíveis ou pequenos. Houve esforço e tentativas persistentes, mas a análise espacial nem sempre foi plenamente eficaz.					
2. Análise de Conceitos Abstratos	1	2	3	4	5
Evidência de compreensão de conceitos abstratos presentes nas fontes.					X
Demonstração de pensamento crítico ao relacionar conceitos com exemplos concretos.					X
Evidências:					
Embora não tenha sido o foco da atividade, os alunos distinguiram os locais efetivamente visitados (factos) das hipóteses levantadas durante a marcação do trajeto.					
3. Distinção entre Factos e Opiniões	1	2	3	4	5
Capacidade de diferenciar entre afirmações factuais e opiniões nos textos.					X
Justificação correta das distinções feitas.					X
Evidências:					
Apenas um grupo marcou corretamente o percurso. Três grupos aproximaram-se da solução, o que revela algumas dificuldades, embora tenha havido esforço generalizado.					
4. Interpretação de Gráficos e Mapas	1	2	3	4	5
Leitura e interpretação precisa de dados apresentados em gráficos e mapas.					X
Compreensão da relação entre as variáveis apresentadas.					X
Evidências:					
Os alunos realizaram reflexões orais e escritas sobre o percurso, com algum grau de síntese e compreensão, demonstrando consciência parcial do processo e das aprendizagens.					
5. Síntese e Resumo de Conteúdos	1	2	3	4	5
Capacidade de resumir a informação de forma organizada e fiel ao conteúdo original.					X
Criação de resumos que demonstram uma compreensão global da informação lida.					X
Evidências:					
Os alunos realizaram reflexões orais e escritas sobre o percurso, com algum grau de síntese e compreensão, demonstrando consciência parcial do processo e das aprendizagens.					
B. Evidências na Participação e Interesse nas Atividades					
1. Participação Ativa nas Atividades	1	2	3	4	5
Participação ativa durante a exploração de fontes e na realização das tarefas.					X
Perguntas ou comentários que demonstram interesse e curiosidade.					X
Evidências:					
Todos os alunos participaram com entusiasmo, empenharam-se nas tarefas propostas e mantiveram-se motivados ao longo de toda a intervenção.					
2. Colaboração com Colegas	1	2	3	4	5
Colaboração eficaz em atividades de grupo, mostrando respeito pelas opiniões dos outros.					X
Contribuição com ideias ou interpretações próprias.					X
Evidências:					
A atividade em pares foi realizada com respeito, troca de ideias e cooperação, sendo valorizada pelos próprios alunos como fator importante para superar dificuldades.					
3. Autonomia no Trabalho	1	2	3	4	5
Capacidade de realizar atividades de forma independente, sem precisar de assistência constante.					X
Demonstração de iniciativa ao aprofundar a análise das fontes.					X
Evidências:					

A maioria dos grupos trabalhou com autonomia, registando e interpretando os dados com base na observação direta, embora alguns precisassem de orientação pontual.					
C. Evidências na Comunicação e Expressão Escrita					
1. Estrutura e Organização do Texto-Resumo	1	2	3	4	5
Produção de textos-resumo com uma estrutura coerente (introdução, desenvolvimento e conclusão).					
Clareza e objetividade na apresentação das ideias.					X
Evidências:					
Não houve texto-resumo. A produção escrita não foi o foco principal, mas os alunos conseguiram partilhar oralmente ideias organizadas e refletidas.					
2. Utilização do Vocabulário Adequado	1	2	3	4	5
Uso correto de termos específicos do conteúdo em análise.					X
Variedade e precisão no vocabulário ao explicar conceitos e ideias.					X
Evidências:					
Os alunos utilizaram termos adequados relacionados com o espaço urbano, mapas e orientação, como "trajeto", "localização", "ponto de partida" e "ponto de chegada".					
3. Capacidade de Explicar o que Aprenderam	1	2	3	4	5
Capacidade de refletir e explicar, verbalmente ou por escrito, o que compreenderam das atividades.					X
Respostas que demonstram uma aprendizagem significativa e retenção dos conteúdos trabalhados.					X
Evidências:					
Os alunos refletiram de forma consciente sobre o que aprenderam e sobre as dificuldades encontradas, nomeadamente na marcação do trajeto e na leitura da fotografia aérea.					
4. Correção Ortográfica e Gramatical	1	2	3	4	5
Nível de precisão ortográfica e gramatical nos textos escritos.					
Demonstração de competências de revisão e correção.					
Evidências:					
Não houve textos escritos.					
D. Evidências de Pensamento Crítico e Reflexão					
1. Habilidade para Fazer Perguntas Relevantes	1	2	3	4	5
Formulação de perguntas que indicam uma análise mais profunda e curiosidade sobre os temas estudados.					X
Evidências:					
Durante o processo, surgiram dúvidas pertinentes, especialmente relacionadas com a orientação e a correspondência entre o mapa e o espaço real.					
2. Relacionamento de Ideias	1	2	3	4	5
Capacidade de relacionar a informação das fontes com o conhecimento prévio ou com outros conteúdos disciplinares.					
Demonstração de capacidade para estabelecer conexões e ver o conteúdo de forma integrada.					
Evidências:					
Não evidenciado.					
3. Capacidade para Refletir sobre as Atividades Realizadas	1	2	3	4	5
Reflexões sobre o que aprenderam e sobre as dificuldades encontradas.					X
Identificação de áreas em que precisam melhorar ou aprofundar.					X
Evidências:					
Os alunos identificaram claramente as dificuldades que enfrentaram e valorizaram a experiência como oportunidade de aprendizagem crítica e significativa.					
Observações:					
Apesar de se tratar de uma turma com historial de comportamento desafiante, os alunos revelaram grande interesse e motivação. O facto de estarem constantemente ocupados com tarefas práticas e observacionais contribuiu para um ambiente positivo, participativo e produtivo.					

Apêndice 35. Produtos finais da 3.^a Intervenção no 2.ºCEB: *Peddy-paper*.







Apêndice 36. Materiais da 4.ª Intervenção no 2.ºCEB: PowerPoint.

Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926

Vamos recordar - SÍMBOLOS DA REPÚBLICA

Funcionamento do regime da 1.^a República
Principais realizações da 1.^a República:
Medidas Educativas

GUIMARÃES, MARÇO DE 2023

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

Vamos recordar - SÍMBOLOS DA REPÚBLICA

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

A ORGANIZAÇÃO DO PODER APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1911

	MONARQUIA CONSTITUCIONAL (1822)	REPÚBLICA (1911)
Organização do poder	Lei fundamental – Constituição	
Executivo (faz cumprir as leis)	Rei (hereditário) e ministros.	
Legislativo (faz as leis)		
Judicial (julga quem não cumpre as leis)		
Eleição dos deputados		

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

A ORGANIZAÇÃO DO PODER APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1911

	MONARQUIA CONSTITUCIONAL (1822)	REPÚBLICA (1911)
Organização do poder	Lei fundamental – Constituição	
Executivo (faz cumprir as leis)	Rei (hereditário) e ministros.	Presidente da República (nomeado). Governo (nomeado pelo Presidente da República).
Legislativo (faz as leis)	Cortes	
Judicial (julga quem não cumpre as leis)		
Eleição dos deputados		

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

A ORGANIZAÇÃO DO PODER APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1911

	MONARQUIA CONSTITUCIONAL (1822)	REPÚBLICA (1911)
Organização do poder	Lei fundamental – Constituição	
Executivo (faz cumprir as leis)	Rei (hereditário) e ministros.	Presidente da República (nomeado). Governo (nomeado pelo Presidente da República).
Legislativo (faz as leis)	Cortes	Parlamento – elabora as leis, elege e demite o Presidente da República.
Judicial (julga quem não cumpre as leis)		
Eleição dos deputados		

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

A ORGANIZAÇÃO DO PODER APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1911

	MONARQUIA CONSTITUCIONAL (1822)	REPÚBLICA (1911)
Organização do poder	Lei fundamental – Constituição	
Executivo (faz cumprir as leis)	Rei (hereditário) e ministros.	Presidente da República (nomeado). Governo (nomeado pelo Presidente da República).
Legislativo (faz as leis)	Cortes	Parlamento – elabora as leis, elege e demite o Presidente da República.
Judicial (julga quem não cumpre as leis)	Tribunais	
Eleição dos deputados		

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

A ORGANIZAÇÃO DO PODER APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1911

	MONARQUIA CONSTITUCIONAL (1822)	REPÚBLICA (1911)
Organização do poder	Lei fundamental – Constituição	
Executivo (faz cumprir as leis)	Rei (hereditário) e ministros.	Presidente da República (nomeado). Governo (nomeado pelo Presidente da República).
Legislativo (faz as leis)	Cortes	Parlamento – elabora as leis, elege e demite o Presidente da República.
Judicial (julga quem não cumpre as leis)	Tribunais	Tribunais
Eleição dos deputados		Eleitos pelos cidadãos com direito de voto (limitado aos cidadãos maiores de 25 anos, que soubessem ler e escrever; as mulheres estavam excluídas).



DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

PRINCIPAIS REALIZAÇÕES DA 1.ª REPÚBLICA

Os sucessivos governos republicanos, através do Parlamento, fizeram leis que introduziram melhorias na vida dos Portugueses.

- Cortaram nas despesas do Estado.
- Reorganizaram o ensino.
- Limitaram o poder da Igreja.
- Criaram leis para melhorar as condições de trabalho.
- Introduziram leis de proteção à família e à mulher.

DA REVOLUÇÃO REPUBLICANA DE 1910 À DITADURA MILITAR DE 1926

MEDIDAS EDUCATIVAS

Plano de ALFABETIZAÇÃO

Atividade que consiste em ensinar a ler, escrever e contar ao maior número de pessoas.

Ensino primário:

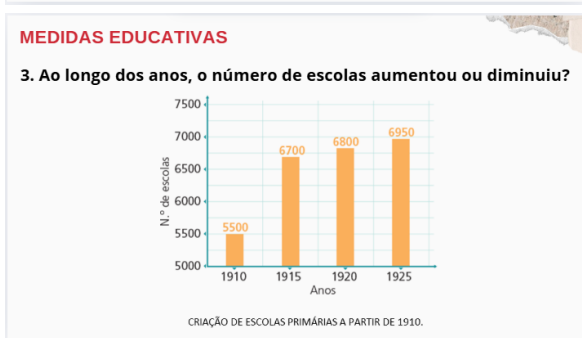
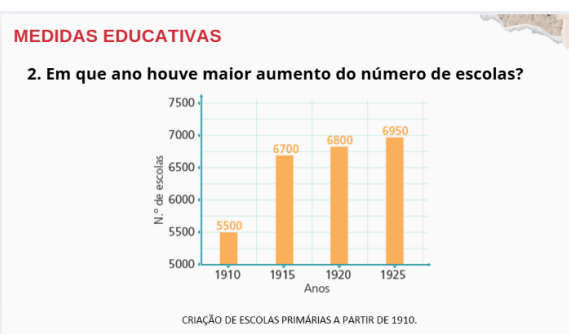
- criação de jardins-escola;
- aumento do número de escolas primárias;
- escolaridade obrigatória e gratuita entre os 7 e os 12 anos.

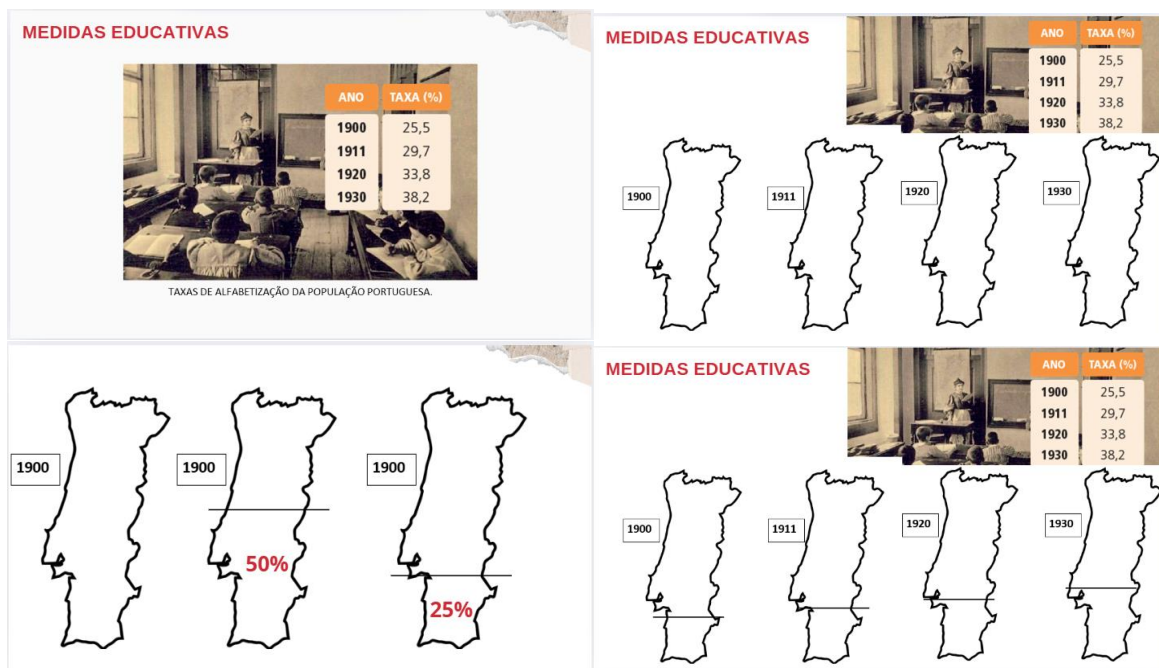
Ensino técnico:

- criação de escolas agrícolas, comerciais e industriais.

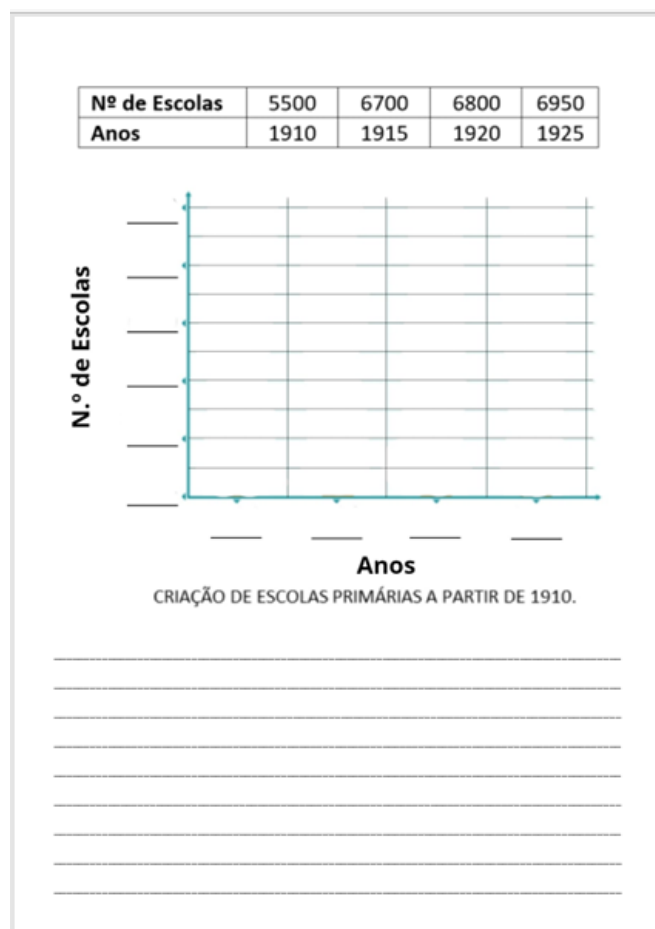
Ensino superior:

- reforma da Universidade de Coimbra;
- criação das Universidades de Lisboa e do Porto.





Apêndice 37. Materiais 4.^a Intervenção 2.ºCEB: Tabela e Gráfico “Criação de Escolas Primárias”

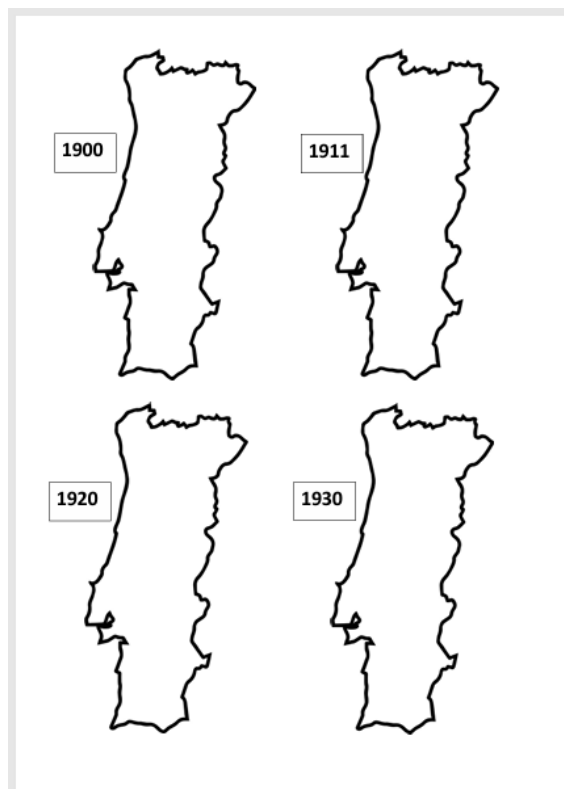


Apêndice 38. Materiais da 4.^a Intervenção no 2.ºCEB: Tabela “Taxas de Alfabetização”



TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO PORTUGUESA.

Apêndice 39. Materiais da 4.^a Intervenção no 2.ºCEB: Silhuetas de Portugal Continental.

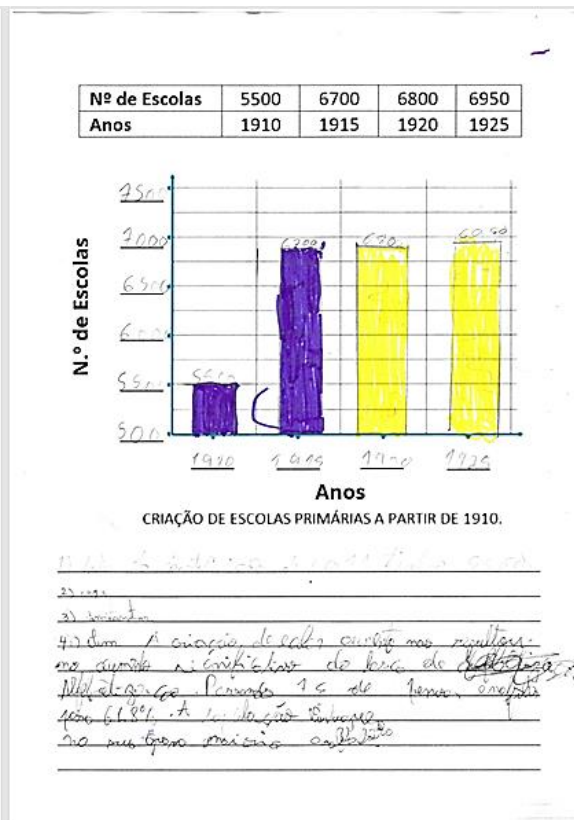
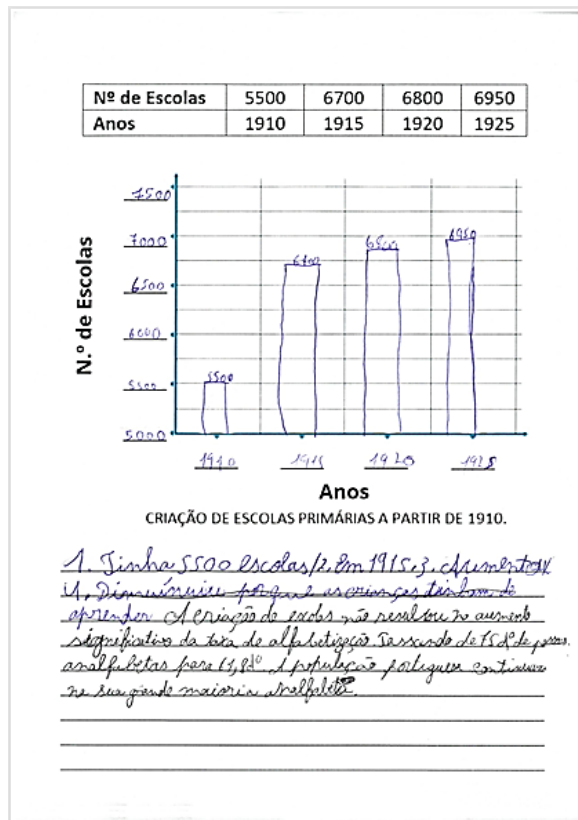


Apêndice 40. Instrumentos recolha de dados 4.ª Intervenção no 2.ºCEB: Grelha de observação.

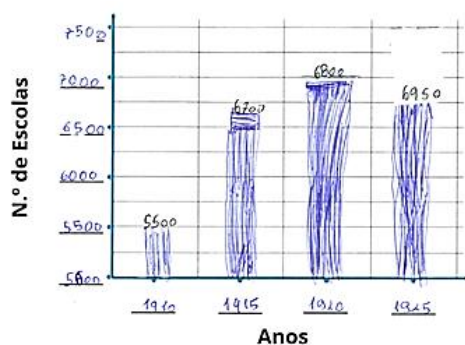
GRELHA DE OBSERVAÇÃO					
Intervenção pedagógica: 4.ª intervenção no 2.º CEB					
Tema: Medidas educativas					
Data: 18 de março de 2005					
Modo de avaliação:					
1. Nenhuma evidência demonstrada 2. Não satisfaz 3. Satisfaz 4. Satisfaz bastante 5. Excelente					
A. Evidências na Compreensão e Interpretação de Fontes					
1. Identificação de Informações Relevantes	1	2	3	4	5
Capacidade de identificar e destacar as informações mais importantes nos textos, gráficos, mapas ou documentos.				x	
Separação clara entre informação relevante e irrelevante.				x	
Evidências:					
Os alunos conseguiram identificar corretamente o número de escolas antes de 1911 e a evolução ao longo dos anos. Demonstraram capacidade para selecionar a informação essencial presente nas tabelas e nos documentos visuais.					
2. Análise de Conceitos Abstratos	1	2	3	4	5
Evidência de compreensão de conceitos abstratos presentes nas fontes.				x	
Demonstração de pensamento crítico ao relacionar conceitos com exemplos concretos.				x	
Evidências:					
A maioria dos alunos compreendeu o conceito de analfabetismo e conseguiu associá-lo ao contexto histórico. Refletiram sobre a eficácia das medidas educativas com base nos dados apresentados, demonstrando pensamento crítico.					
3. Distinção entre Factos e Opiniões	1	2	3	4	5
Capacidade de diferenciar entre afirmações factuais e opiniões nos textos.					
Justificação correta das distinções feitas.					
Evidências:					
A maior parte da aula focou-se em dados objetivos; a distinção entre factos e opiniões não foi profundamente explorada.					
4. Interpretação de Gráficos e Mapas	1	2	3	4	5
Leitura e interpretação precisa de dados apresentados em gráficos e mapas.				x	
Compreensão da relação entre as variáveis apresentadas.				x	
Evidências:					
Apesar de conseguirem completar os gráficos e pintar as silhuetas, alguns grupos apresentaram dificuldades na leitura das escalas e na colocação precisa das barras, especialmente com valores intermédios.					
5. Síntese e Resumo de Conteúdos	1	2	3	4	5
Capacidade de resumir a informação de forma organizada e fiel ao conteúdo original.				x	
Criação de resumos que demonstram uma compreensão global da informação lida.				x	
Evidências:					
Os alunos conseguiram sintetizar a conclusão principal da aula – que o aumento de escolas não levou automaticamente a uma redução significativa do analfabetismo – demonstrando compreensão global do conteúdo.					
B. Evidências na Participação e Interesse nas Atividades					
1. Participação Ativa nas Atividades	1	2	3	4	5
Participação ativa durante a exploração de fontes e na realização das tarefas.					
Perguntas ou comentários que demonstrem interesse e curiosidade.				x	
Evidências:					
A maioria dos alunos participou com empenho, respondeu às questões propostas e mostrou curiosidade ao discutir os dados, sobretudo no momento de confronto entre hipótese inicial e realidade histórica.					
2. Colaboração com Colegas	1	2	3	4	5
Colaboração eficaz em atividades de grupo, mostrando respeito pelas opiniões dos outros.				x	
Contribuição com ideias ou interpretações próprias.				x	
Evidências:					
O trabalho em pares decorreu de forma colaborativa e produtiva, com partilha de ideias, respeito mútuo e cooperação na resolução das tarefas.					
3. Autonomia no Trabalho	1	2	3	4	5
Capacidade de realizar atividades de forma independente, sem precisar de assistência constante.				x	
Demonstração de iniciativa ao aprofundar a análise das fontes.				x	
Evidências:					
Os alunos realizaram as tarefas com autonomia, embora alguns tenham necessitado de apoio pontual para interpretar escalas e organizar visualmente os dados.					

C. Evidências na Comunicação e Expressão Escrita					
1. Estrutura e Organização do Texto-Resumo	1	2	3	4	5
Produção de textos-resumo com uma estrutura coerente (introdução, desenvolvimento e conclusão).					
Clareza e objetividade na apresentação das ideias.					
Evidências:					
Não houve texto-resumo.					
2. Utilização do Vocabulário Adequado	1	2	3	4	5
Uso correto de termos específicos do conteúdo em análise.				x	
Variedade e precisão no vocabulário ao explicar conceitos e ideias.				x	
Evidências:					
Utilizaram com correção termos como "alfabetização", "analfabetismo", "República", "tabela" e "gráfico", revelando domínio do vocabulário trabalhado.					
3. Capacidade de Explicar o que Aprenderam	1	2	3	4	5
Capacidade de refletir e explicar, verbalmente ou por escrito, o que compreenderam das atividades.				x	
Respostas que demonstram uma aprendizagem significativa e retenção dos conteúdos trabalhados.				x	
Evidências:					
Na reflexão final e nas perguntas de metacognição, os alunos demonstraram que compreenderam os principais conceitos e o objetivo da aula, refletindo sobre as suas aprendizagens.					
4. Correção Ortográfica e Gramatical	1	2	3	4	5
Nível de precisão ortográfica e gramatical nos textos escritos.				x	
Demonstração de competências de revisão e correção.				x	
Evidências:					
Os textos e legendas apresentados continham, em geral, correção ortográfica e gramatical adequada ao nível de escolaridade, com poucas erros.					
D. Evidências de Pensamento Crítico e Reflexão	1	2	3	4	5
1. Habilidade para Fazer Perguntas Relevantes	1	2	3	4	5
Formulação de perguntas que indicam uma análise mais profunda e curiosidade sobre os temas estudados.			x		
Evidências:					
Embora não tenham formulado muitas perguntas, responderam com sentido crítico às questões propostas, sobretudo no momento de confronto de hipóteses.					
2. Relacionamento de Ideias	1	2	3	4	5
Capacidade de relacionar a informação das fontes com o conhecimento prévio ou com outros conteúdos disciplinares.				x	
Demonstração de capacidade para estabelecer conexões e ver o conteúdo de forma integrada.				x	
Evidências:					
Os alunos conseguiram relacionar os documentos com os conhecimentos anteriores sobre a República e compreenderam que o aumento de escolas, apesar de importante, não foi suficiente para erradicar o analfabetismo.					
3. Capacidade para Refletir sobre as Atividades Realizadas	1	2	3	4	5
Reflexões sobre o que aprenderam e sobre as dificuldades encontradas.				x	
Identificação de áreas em que precisam melhorar ou aprofundar.				x	
Evidências:					
Demonstraram consciência das suas aprendizagens e dificuldades, e refletiram sobre a importância da educação como direito fundamental.					
Observações:					
A intervenção permitiu desenvolver competências fundamentais de análise documental, interpretação de dados e pensamento crítico, com forte articulação interdisciplinar entre HGP, Matemática e Português. A abordagem multimodal contribuiu para o envolvimento dos alunos e a diversificação das estratégias de ensino.					

Apêndice 41. Produtos finais 4.ª Intervenção 2.ºCEB: Gráfico “Criação de Escolas Primárias”



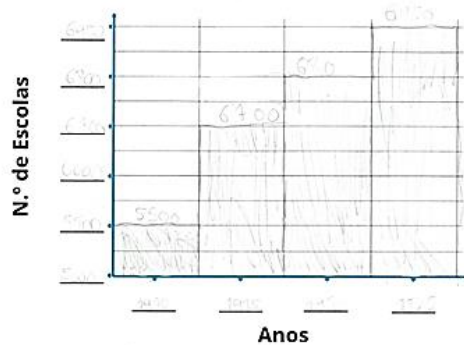
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925



criação de escolas primárias a partir de 1910.

- 1- 5500.
- 2- 1910-1915.
- 3- Aumentar.
- 4- Sim.
- 5- A criação de escolas não garante o aumento significativo da taxa de alfabetização. Quando de 75% de pessoas analfabetas para 61%. A população portuguesa continuava na sua grande maioria analfabeta.

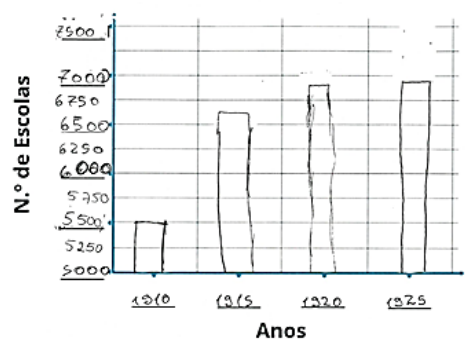
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925



criação de escolas primárias a partir de 1910.

- 1- 5500
- 2- 1915
- 3- Aumentar
- 4-

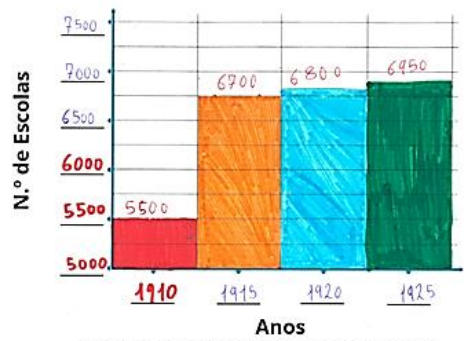
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925



criação de escolas primárias a partir de 1910.

- 1- Existiam 5500 escolas.
- 2- Foi em 1915.
- 3- Aumentar.
- 4- Sim, porque com mais escolas mais crianças aprendem, isso fez com que a taxa de analfabetismo diminuiu. A criação de escolas não representa significativo da taxa de alfabetização para 61%. A população portuguesa continuava na sua grande maioria analfabeta.

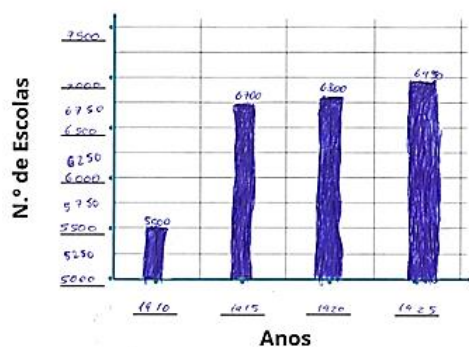
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925



criação de escolas primárias a partir de 1910.

- 1- Existiam 5500 escolas primárias.
- 2- Em 1915.
- 3- O número ~~de~~ aumentou.
- 4- Sim, porque com mais escolas, mais pessoas têm a possibilidade de aprender. (et criação de escolas fez com que não resultou no aumento significativo da taxa de alfabetização).

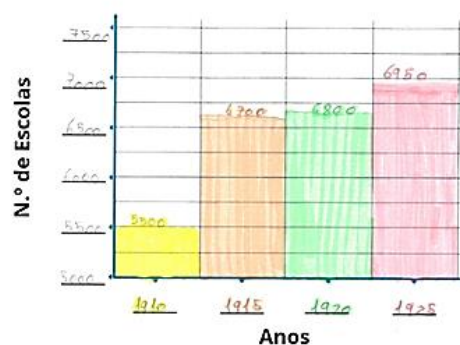
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925



criação de escolas primárias a partir de 1910.

1) Existiam 5500 escolas primárias; 2) 1915; 3) Aumentou; 4) Sim, porque diminuiu a população analfabeta.

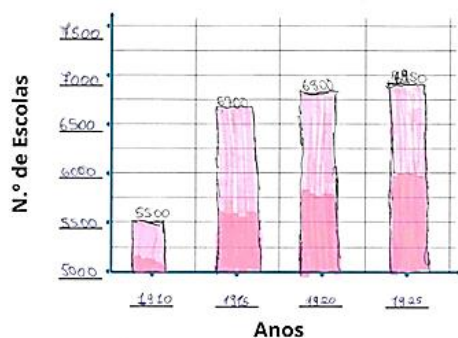
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925



criação de escolas primárias a partir de 1910.

1) 5500
2) 1915
3) aumentou
4) Sim, porque não houve mais escolas a serem criadas.
5) A criação de escolas não resultou no aumento da taxa de alfabetização. Apesar de 75% de pessoas alfabetizadas para 1925, a população portuguesa continuava na sua grande maioria analfabeta.

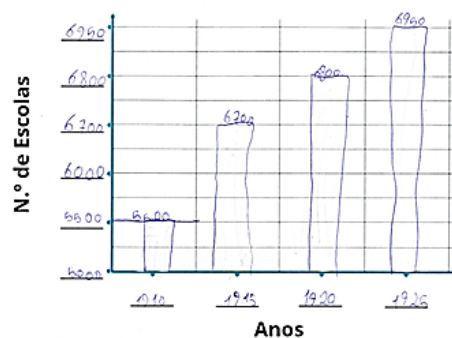
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925



criação de escolas primárias a partir de 1910.

1) 5500 escolas
2) 1915
3) Aumentou
4) Não, porque a taxa de alfabetização diminuiu, pois existiam mais escolas que aumentaram a população analfabeta.
5) A criação de escolas não resultou no aumento da taxa de alfabetização. Apesar de 75% de pessoas alfabetizadas para 1925, a população portuguesa continuava na sua grande maioria analfabeta.

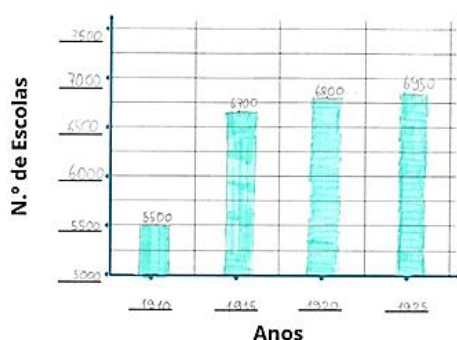
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925



criação de escolas primárias a partir de 1910.

1) Existiam 5500 escolas
2) 1915
3) Aumentou
4) Não, a criação de escolas não resultou em menos analfabetos, pois a taxa de alfabetização continuava a ser baixa. Apesar de 75% de pessoas alfabetizadas para 1925, a população portuguesa continuava na sua grande maioria analfabeta.

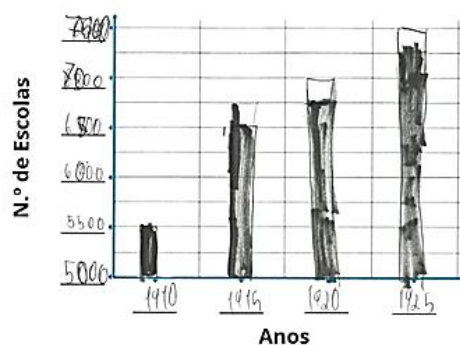
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925



criação de escolas primárias a partir de 1910.

1. 5500 escolas primárias
2. 1910
3. 1915
4. A criação de escolas não ocorreu ao ritmo da taxa de inflação, ficando de 35% para 40%.

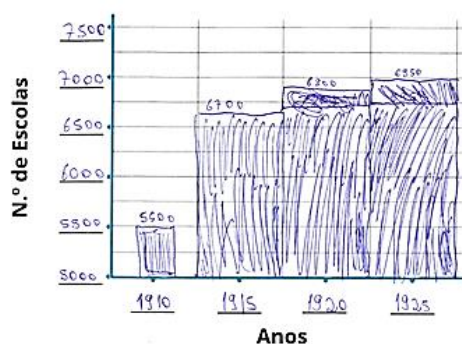
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925



criação de escolas primárias a partir de 1910.

1. 5500 escolas primárias
2. 1910
3. 1915
4. A criação de escolas não ocorreu ao ritmo da taxa de inflação, ficando de 35% para 40%.

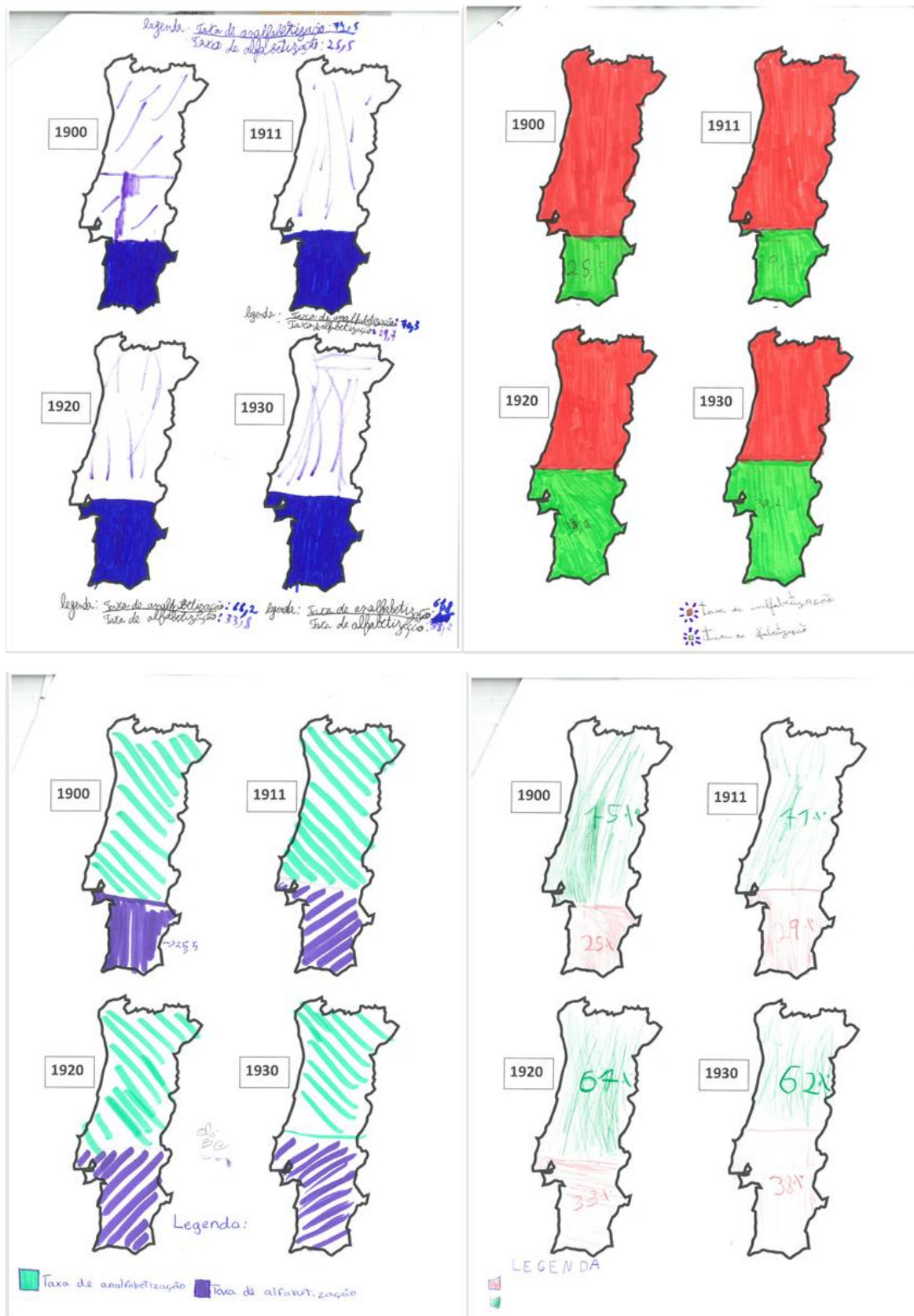
Nº de Escolas	5500	6700	6800	6950
Anos	1910	1915	1920	1925

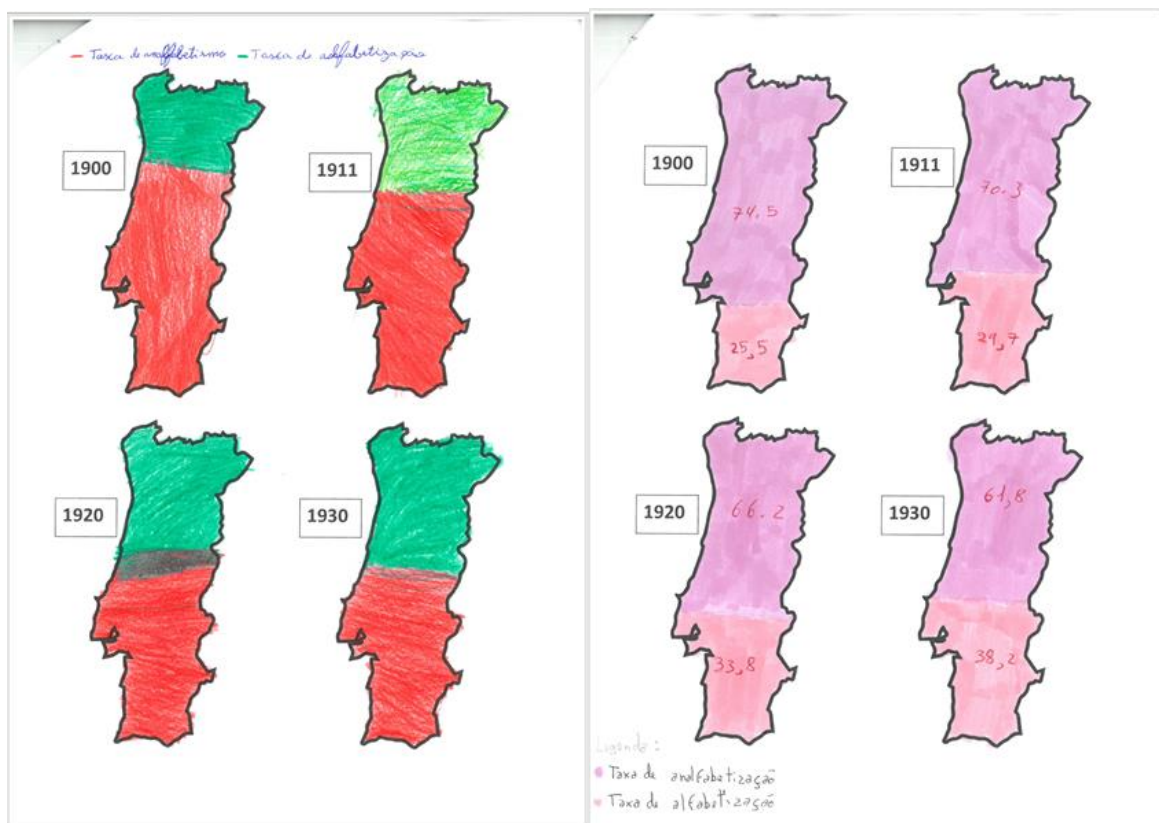
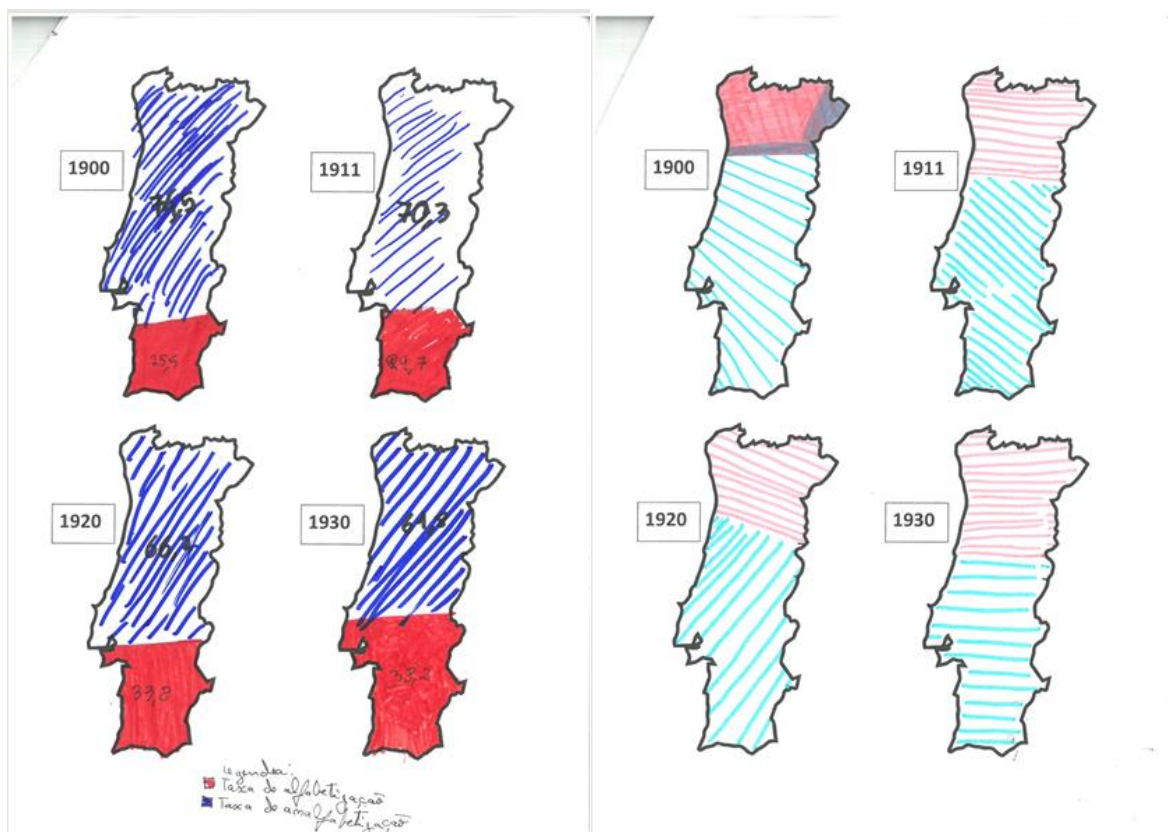


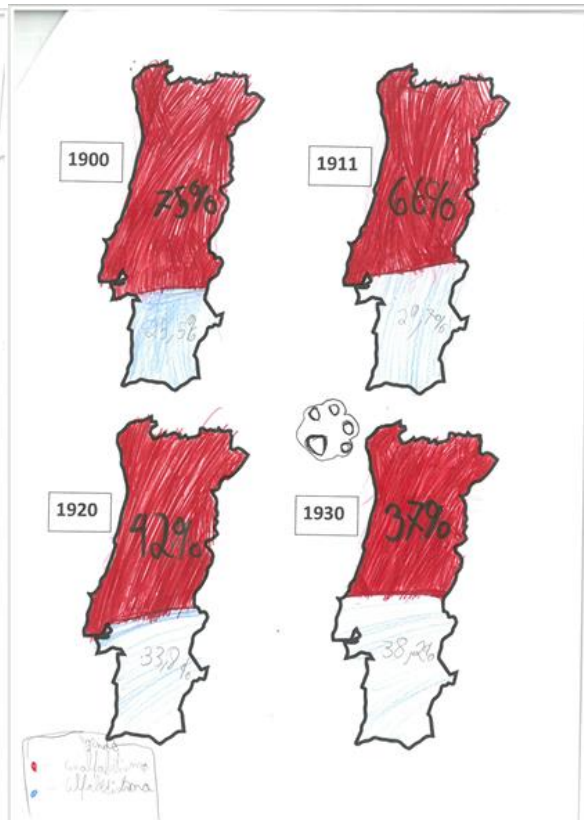
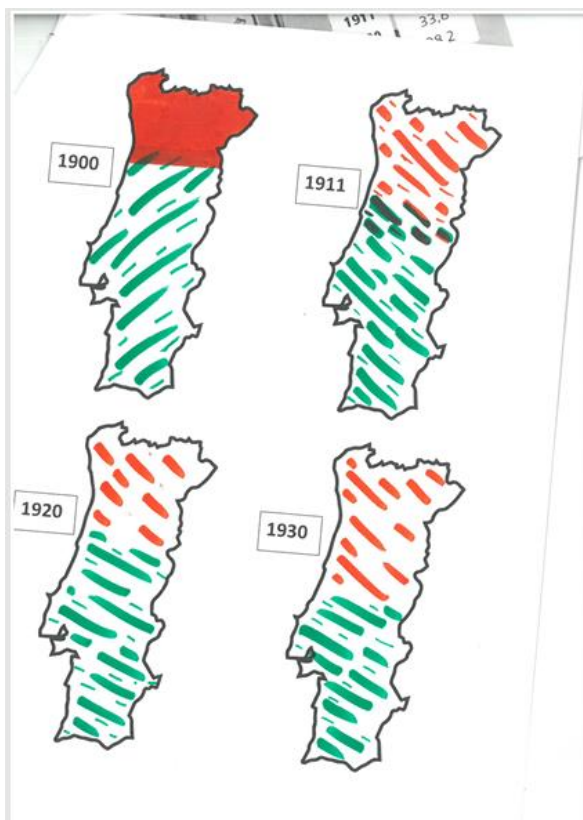
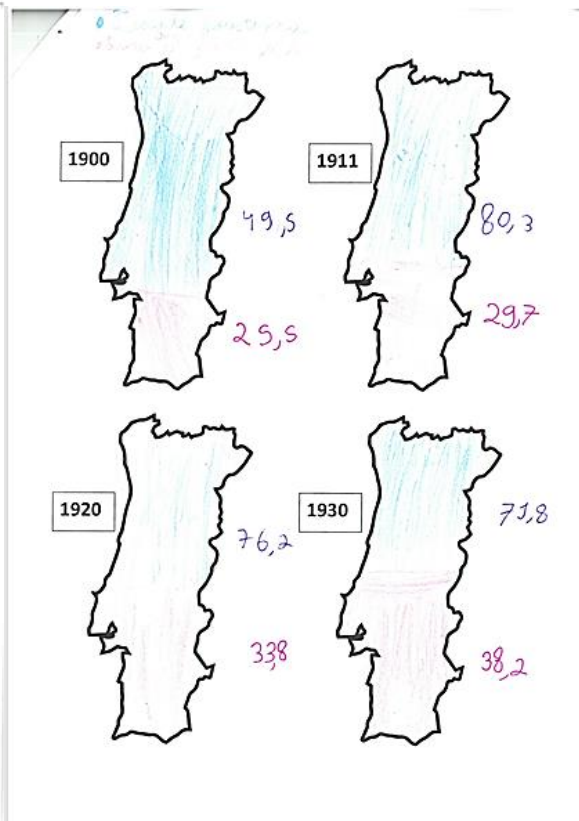
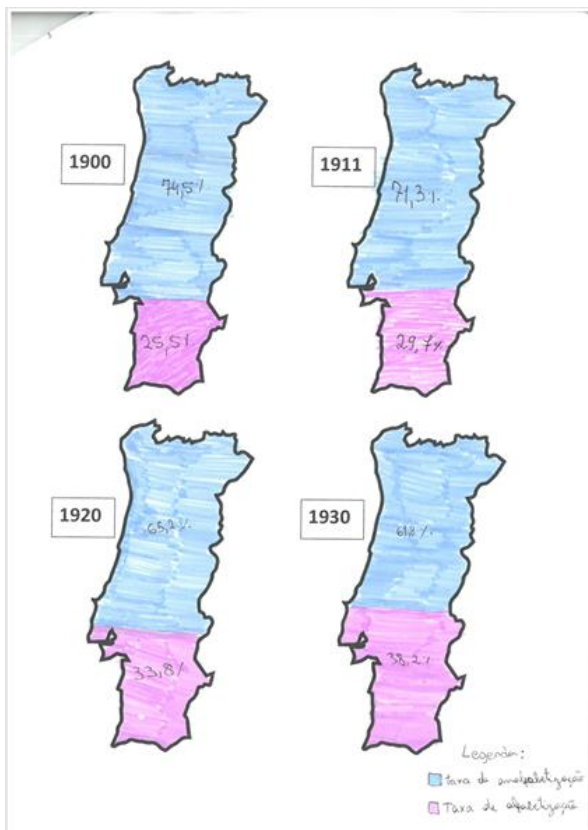
criação de escolas primárias a partir de 1910.

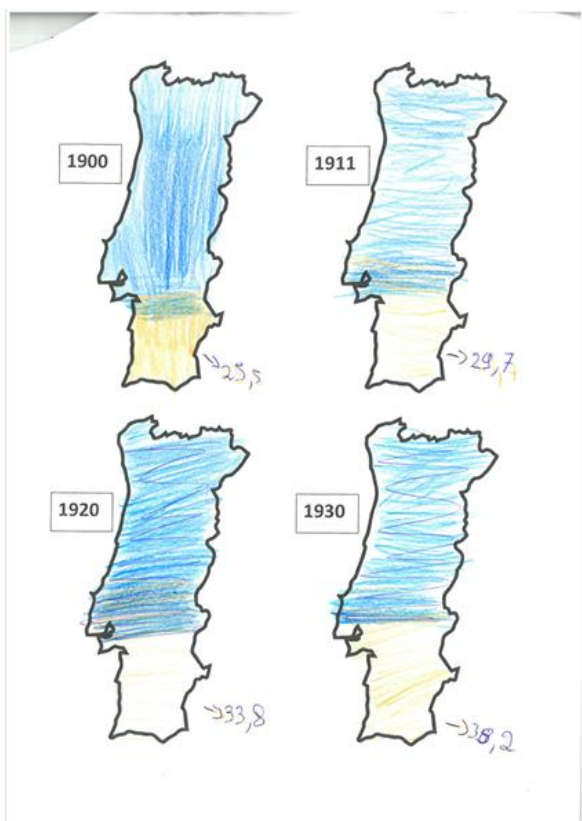
1. Existiam 5500 escolas primárias
2. Em 1915 (constituição de 1915)
3. 1915
4. Não houve uma criação primária por ano, como se esperava, para garantir uma educação básica suficiente.

Apêndice 42. Produtos finais da 4.^a Intervenção no 2.ºCEB: Silhuetas “Taxa de Alfabetização”









Apêndice 43. Materiais da 5.ª Intervenção no 2.ºCEB: PowerPoint.

Estado Novo (1933-1974)

Difusão dos Ideais do Estado Novo - A ação da propaganda

GUIMARÃES, ABRIL DE 2025

O ESTADO NOVO (1933-1974)

Vamos recordar o que já aprendemos...

Jogo no **UIZIZZ**

O ESTADO NOVO (1933-1974)

O que entendem por PROPAGANDA?

O ESTADO NOVO (1933-1974)

PROPAGANDA

Ato ou efeito de propagar ou divulgar uma ideia, opinião, doutrina ou informação. Tem o objetivo de influenciar/convencer o público-alvo para fins ideológicos, políticos, comerciais ou outros.

O ESTADO NOVO (1933-1974)

PROPAGANDA de SALAZAR

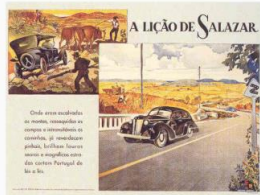
O ESTADO NOVO (1933-1974)

Observa o Doc. 1. e refere o que observas.

Doc. 1. Cartaz de propaganda alusivo aos ideais de "Deus, Pátria e Família".

O ESTADO NOVO (1933-1974)

Observa o Doc. 2. e refere o que observas.



Doc. 2. A lição de Salazar

O ESTADO NOVO (1933-1974)

PROPAGANDA de SALAZAR

DE QUE FORMA FOI POSSÍVEL AO REGIME DO ESTADO NOVO MANTER UMA SOCIEDADE OBEDIENTE?



O ESTADO NOVO (1933-1974)

PROPAGANDA de SALAZAR

O ESTADO NOVO DEFENDIA QUE OS PORTUGUESES DEVERIAM VIVER E DEFENDER OS VALORES DE "DEUS, PÁTRIA E FAMÍLIA" E RESPEITAR E RECONHECER SALAZAR COMO O CHEFE DE GOVERNO.

PARA CONCRETIZAR ESTES IDEIAS, O REGIME SERVIA-SE, POR EXEMPLO, DOS MANUAIS ESCOLARES PARA ENALTECER OS FEITOS DOS PORTUGUESES OU PARA REFORÇAR A FÉ CATÓLICA, JUNTO DOS CIDADÃOS.



O ESTADO NOVO (1933-1974)

PROPAGANDA de SALAZAR

PARA PROMOVER A IDEOLOGIA, O ESTADO NOVO...

•ORGANIZOU EXPOSIÇÕES SOBRE OS GRANDES FEITOS DOS PORTUGUESES, QUER DO ESTADO NOVO, QUER DA HISTÓRIA PORTUGUESA.

•PUBLICOU CARTAZES QUE TRANSMITIAM MENSAGENS A FAVOR DAS POLÍTICAS DO REGIME.



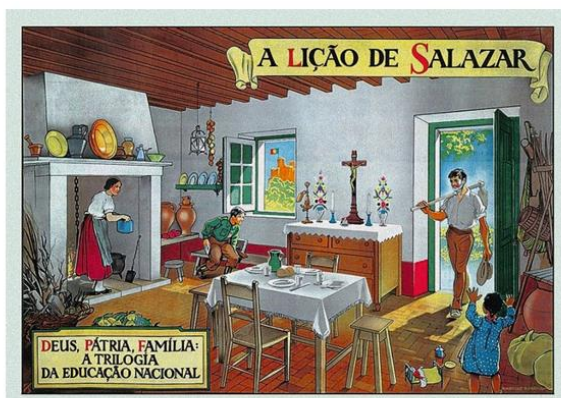
O ESTADO NOVO (1933-1974)

PROPAGANDA de SALAZAR

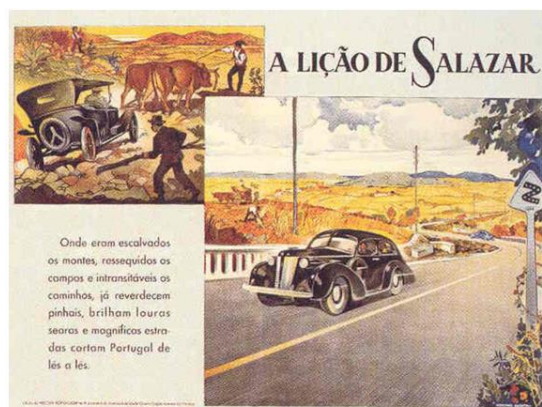
AS CRIANÇAS E OS JOVENS, ENTRE OS 7 E OS 14 ANOS, ERAM ENSINADOS A OBEDECER AO ESTADO E AO REGIME, PELO QUE INGRESSAVAM NA MOCIDADE PORTUGUESA.



Apêndice 44. Materiais da 5.ª Intervenção no 2.ºCEB: Propaganda.



Doc. 1. Cartaz de propaganda alusivo aos ideais de "Deus, Pátria e Família".



Doc. 2. A lição de Salazar

Apêndice 45. Materiais da 5.ª Intervenção no 2.ºCEB: *Quizziz*.

The image displays four screenshots of the Quizziz app interface, arranged in a 2x2 grid. Each screenshot shows a question card, a progress indicator (e.g., 1/7, 2/7), and a set of answer options. The app has a purple theme and includes a 'Bônus' (Bonus) feature with a flame icon.

Top Left Screenshot (1/7): Question: "Após o Golpe Militar de 1926, a situação económica de Portugal..." Options: "continuava grave." and "melhorou bastante."

Top Right Screenshot (2/7): Question: "A António Oliveira Salazar foi convidado, em 1928, para o cargo de..." Options: "Presidente da República.", "Ministro das Finanças.", and "Ministro dos Negócios Estrangeiros."

Top Right Screenshot (3/7): Question: "Para resolver a difícil situação financeira do País, Salazar tomou medidas, como, por exemplo..." Options: "aumentou os impostos.", "aumentou as despesas da saúde, educação e os salários dos funcionários públicos.", "incentivou as importações.", and "incentivou as exportações."

Top Right Screenshot (4/7): Question: "Identifica três obras públicas construídas pelo governo de Salazar." Options: "Ponte da Arrábida (Porto).", "Palácio de Cristal (Porto).", "Hospitais, entre eles, o de Santa Maria, em Lisboa.", and "Centros comerciais."

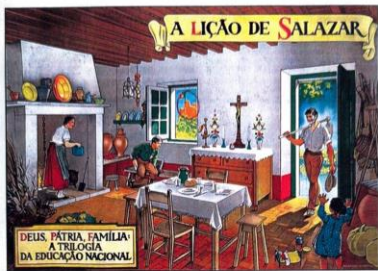
Bottom Left Screenshot (5/7): Question: "Identifica duas das alterações que a Constituição de 1933 apresentou relativamente à de 1911." Options: "Definia a existência de quatro órgãos de soberania (Presidente da República, Assembleia Nacional, Governo e Tribunais).", "Reforçava os poderes do chefe do Governo, ao mesmo tempo que aumentava os do Parlamento.", and "Reforçava os poderes do chefe do Governo, ao mesmo tempo que diminuía os do Parlamento."

Bottom Right Screenshot (6/7): Question: "Com a aprovação da Constituição de 1933, António Oliveira Salazar passou a governar Portugal de uma forma..." Options: "livre e democrática.", "autoritária e ditatorial.", "ditatorial e livre.", and "autoritária e democrática."

Apêndice 46. Instrumentos recolha de dados 5.ª Intervenção no 2.ºCEB: Grelha de observação.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO									
Intervenção pedagógica: 5.ª intervenção no 2.º CEB									
Tema: A propaganda no Estado Novo: "Deus, Pátria e Família" e "A Lição de Salazar"									
Data: 22 de abril de 2025									
Modo de avaliação:									
1. Nenhuma evidência demonstrada 2. Não satisfaz 3. Satisfaz 4. Satisfaz bastante 5. Excelente									
A. Evidências na Compreensão e Interpretação de Fontes									
1. Identificação de Informações Relevantes									
Capacidade de identificar e destacar as informações mais importantes nos textos, gráficos, mapas ou documentos.									X
Separação clara entre informação relevante e irrelevante.									X
Evidências:									
Os alunos destacaram elementos visuais e textuais centrais como o crucifixo, a bandeira, a família, o castelo e a palavra "Salazar" em maiúsculas. Mostraram capacidade de extrair dados significativos da imagem.									
2. Análise de Conceitos Abstratos									
Evidência de compreensão de conceitos abstratos presentes nas fontes.									X
Demonstração de pensamento crítico ao relacionar conceitos com exemplos concretos.									X
Evidências:									
Relacionaram os ideais "Deus, Pátria e Família" com elementos concretos da imagem e compreenderam a intencionalidade simbólica do cartaz e da imagem "A Lição de Salazar".									
3. Distinção entre Factos e Opiniões									
Capacidade de diferenciar entre afirmações factuais e opiniões nos textos.									X
Justificação correta das distinções feitas.									X
Evidências:									
Conseguiram identificar intenções ideológicas e refletir criticamente sobre a representação idealizada da família. Alguns associaram "trilogia" à estrutura familiar, evidenciando interpretação pessoal, mas sem distinção explícita entre facto e opinião.									
4. Interpretação de Imagens									
Leitura e interpretação precisa de dados apresentados em imagens.									X
Compreensão da relação entre as variáveis apresentadas.									X
Evidências:									
Os alunos demonstraram uma leitura atenta e pormenorizada das imagens de propaganda do Estado Novo. Identificaram elementos visuais relevantes (como a cruz, a bandeira, a disposição da família, a estrada alcatroada vs. em terra batida) e interpretaram simbolicamente os documentos, associando-os ao contexto político da época. Compararam os elementos visuais, perceberam diferenças ideológicas e estabeleceram conexões com clareza.									
5. Síntese e Resumo de Conteúdos									
Capacidade de resumir a informação de forma organizada e fiel ao conteúdo original.									X
Criação de resumos que demonstram uma compreensão global da informação lida.									X
Evidências:									
Foram registadas ideias principais no quadro e nos documentos, com organização coletiva e coerente, demonstrando compreensão global da mensagem das fontes.									
B. Evidências na Participação e Interesse nas Atividades									
1. Participação Ativa nas Atividades									
Participação ativa durante a exploração de fontes e na realização das tarefas.									X
Perguntas ou comentários que demonstram interesse e curiosidade.									X
Evidências:									
Participaram de forma entusiasta, voluntariaram-se para ir ao quadro e responderam a todas as questões colocadas com interesse e atenção.									
2. Colaboração com Colegas									
Colaboração eficaz em atividades de grupo, mostrando respeito pelas opiniões dos outros.									X
Contribuição com ideias ou interpretações próprias.									X
Evidências:									
Apesar da análise ter sido feita em grande grupo, os alunos respeitaram as intervenções uns dos outros e construíram interpretações de forma conjunta.									
3. Autonomia no Trabalho									
Capacidade de realizar atividades de forma independente, sem precisar de assistência constante.									X
Demonstração de iniciativa ao aprofundar a análise das fontes.									X
Evidências:									
Responderam às questões e formularam interpretações sem dependência da explicação da professora, evidenciando iniciativa na análise.									
C. Evidências na Comunicação e Expressão Escrita									
1. Estrutura e Organização do Texto-Resumo									
Produção de textos-resumo com uma estrutura coerente (introdução, desenvolvimento e conclusão).									X
Clareza e objetividade na apresentação das ideias.									X
Evidências:									
Não houve texto-resumo.									
2. Utilização do Vocabulário Adequado									
Uso correto de termos específicos do conteúdo em análise.									X
Variabilidade e precisão no vocabulário ao explicar conceitos e ideias.									X
Evidências:									
Usaram vocabulário como "trilogia", "valores", "propaganda" e "Salazar", ainda que com alguma informalidade pontual.									
3. Capacidade de Explicar e que Aprenderam									
Capacidade de refletir e explicar, verbalmente ou por escrito, o que compreenderam das atividades.									X
Respostas que demonstram uma aprendizagem significativa e retenção dos conteúdos trabalhados.									X
Evidências:									
Conseguiram explicar as mensagens subjacentes aos documentos e relacioná-las com o contexto histórico. Demonstraram compreensão significativa.									
4. Correção Ortográfica e Gramatical									
Nível de precisão ortográfica e gramatical nos textos escritos.									X
Demonstração de competências de revisão e correção.									X
Evidências:									
Não foram identificados erros ortográficos nos registos dos alunos (considerando a observação indireta).									
D. Evidências de Pensamento Crítico e Reflexão									
1. Habilidade para Fazer Perguntas Relevantes									
Formulação de perguntas que indicam uma análise mais profunda e curiosidade sobre os temas estudados.									X
Evidências:									
Analisaram a maior parte das questões tendo sido colocada pela professora, os alunos responderam com profundidade e estabeleceram ligações críticas.									
2. Relacionamento de Ideias									
Capacidade de relacionar a informação das fontes com o conhecimento prévio ou com outros conteúdos disciplinares.									X
Demonstração de capacidade para estabelecer conexões e ver o conteúdo de forma integrada.									X
Evidências:									
Relacionaram as imagens com o contexto político e social da época e com conceitos como autoridade, religião, estrutura familiar e nacionalismo.									
3. Capacidade para Refletir sobre as Atividades Realizadas									
Reflexões sobre o que aprenderam e sobre as dificuldades encontradas.									X
Identificação de áreas em que precisam melhorar ou aprofundar.									X
Evidências:									
Demonstraram compreensão sobre o conteúdo e responderam às perguntas metacognitivas com consciência do que aprenderam.									
Observações:									
A intervenção mostrou-se altamente eficaz no desenvolvimento das competências de análise e interpretação de fontes multimodais. A estratégia de centrar a aprendizagem nos alunos, com o papel da professora como mediadora, promoveu autonomia, pensamento crítico e uma apropriação significativa do conteúdo. A atitude participativa dos alunos, aliada à estrutura bem pensada da aula, contribuiu para um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo.									

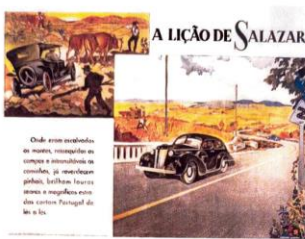
Apêndice 47. Produtos finais da 5.ª Intervenção no 2.ºCEB: Propaganda Doc.1 e Doc.2.



Doc. 1. Cartaz de propaganda alusivo aos ideais de "Deus, Pátria e Família".

Porque será que as letras iniciais estão a vermelho?

Castelo: Pátria
Cruz: Deus
Família: Pai, Mãe e Filhos
Trilogia são os três valores de Salazar
Salazar está escrito em letra maiúscula porque Salazar queria mostrar o seu poder
O pai trabalhava para sustentar a família
A mãe tomava conta de casa
Os filhos iam para a escola e brincavam
Esta propaganda tem como objetivo convencer os portugueses a seguir estes ideais de Salazar
Esta imagem reflete a realidade da sociedade portuguesa, porque observamos a esfera a cozinhar numa lareira o pai a chegar à casa do campo e o crucifixo.



Doc. 2 — A Lição de Salazar

1- Salazar está em maiúsculo para representar o seu grande poder.
2- estrada: na imagem da esquerda a estrada era terra batida e os carros não conseguiam circular nas estradas, já na direita as estradas são alcatroadas, facilitando a circulação.
Salazar melhorou a rede de estradas.