



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU  
Escola Superior de Educação



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA E O CONTRIBUTO DA  
LITERATURA DE POTENCIAL RECEÇÃO INFANTIL PARA A  
DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

Irene Cristina Izes da Silva

Viseu – 2019



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU  
Escola Superior de Educação



## **PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA E O CONTRIBUTO DA LITERATURA DE POTENCIAL RECEÇÃO INFANTIL PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

Projeto de Investigação realizado no âmbito 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, sob orientação da Doutora Susana Amante e da Doutora Liliana Castilho.

Irene Cristina Izes da Silva

Viseu – 2019



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Irene Cristina Izes da Silva, número 10885 do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB declara, sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio/Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 2019

A aluna, \_\_\_\_\_

*Não ler, pensei, era como fechar os olhos, fechar os ouvidos, perder sentidos. As pessoas que não liam não tinham sentidos. Andavam como sem ver, sem ouvir, sem falar.*

Valter Hugo Mãe, *A Desumanização*, 2013, p.168

## Agradecimentos

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago, *Viagem a Portugal*, (1981) p. 492-493

A viagem que constituiu a realização deste trabalho não teria sido concretizada sem a colaboração e encorajamento de diversas pessoas. Apesar de as palavras não serem suficientes para descrever o meu sentimento, gostaria de expressar toda a minha gratidão e apreço para com todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta viagem chegasse a bom porto. Citando Saramago, a viagem “não acaba nunca” e apesar de esta viagem ter chegado ao fim, ainda há trilhos a percorrer e mais viagens a encetar. A todos vós, os meus sinceros agradecimentos!

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Doutora Susana Amante e à minha coorientadora, Doutora Liliana Castilho. Para mim, é uma imensa honra ter a oportunidade de trabalhar convosco neste projeto. Não esquecerei os vossos eternos ensinamentos, os vossos preciosos conselhos e a vossa inestimável confiança. Muito obrigada!

Agradeço também a todos os professores que colaboraram no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB que gentilmente “vestiram a camisola” e nos transmitiram tantos ensinamentos. Muito obrigada!

Ao Professor Elísio Santos, pela disponibilidade e, acima de tudo, por acreditar nas minhas capacidades e me confiar as suas turmas. Muito obrigada!

Às turmas A e C, aos meus alunos, pelo empenho, entusiasmo e alegria de viver e aprender. Sem eles, sem a sua participação e colaboração, não seria possível a realização deste projeto. Muito obrigada!

Aos meus pais e irmã, que sempre estiveram comigo incentivando-me, protegendo, acalmando, dando os seus colos e palavras de conforto. Em todos os momentos de dificuldades e medo ao longo deste percurso foram o meu pilar e sei que sempre serão. Muito obrigada!

Ao meu namorado, Ricardo Matos, por toda a paciência e pelo apoio nas horas difíceis. Por me ouvir quando eu mais precisava de desabafar. Por acreditar e transmitir-me que era capaz, quando eu estava a desistir. Muito obrigada!

À minha família, em particular aos meus avós, padrinhos, tio e primos por todo o apoio e carinho que sempre me transmitiram. Muito obrigada!

À minha afilhada Vitória Izes e aos meus sobrinhos Beatriz Matos, Inês Matos, Vitória Matos e Gonçalo Matos, por tantas vezes me servirem de inspiração para muitos trabalhos realizados ao longo destes anos. As vossas sugestões foram fundamentais! Muito obrigada!

À minha melhor amiga, Corinne Mota, pelo encorajamento, apoio incondicional, por ser como uma irmã e pela sua presença em todos os momentos da minha vida. Muito obrigada!

A todos, o meu profundo e sincero agradecimento.

## **Resumo**

O presente relatório final de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes fulcrais, tendo cada uma delas um objetivo essencial. Na primeira parte, o principal objetivo é fazer uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada durante os dois anos do Mestrado. A segunda parte diz respeito a uma reflexão sobre a interdisciplinaridade entre a literatura de potencial receção infantil e a Didática da História. Nesta, pretendemos analisar a forma como a literatura de potencial receção infantil contribui para a aprendizagem dos conteúdos de História e Geografia de Portugal. Para tal, recorreu-se ao uso, em sala de aula, do livro *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros*, de José Jorge Letria.

Em termos empíricos, realizámos uma investigação de carácter qualitativo e quantitativo. Qualitativo, porque recorreremos à análise de conteúdo e, também, quantitativo, devido à utilização de inquéritos por questionário. O instrumento elaborado para o efeito foi aplicado a alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico numa escola do concelho de Viseu.

Com os resultados obtidos concluiu-se que a literatura de potencial receção infantil se mostrou uma mais-valia nas aprendizagens significativas dos alunos relativamente a conteúdos históricos, uma vez que os envolve de forma direta e integrada na construção dos seus próprios conhecimentos.

**Palavra-chave:** Literatura potencial receção infantil; Didática da História e Compreensão Histórica.

## **Abstract**

This final internship report was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice, in the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education of Portuguese and History and Geography of Portugal, in the 2nd Cycle of Basic Education held at the Higher School of Education of Viseu with the ultimate goal of completing the master's degree.

This work is divided into two core parts, each of which has an essential objective. In the first part, the main objective is to engage in a critical reflection on the Supervised Teaching Practice carried out during the two years of the Master's. The second part concerns a reflection on the interdisciplinarity between potential children's reception and the Didactics of History. In this part, we intend to analyze how potential children's literature contributes to the learning of the contents of History and Geography of Portugal. For this purpose, we resorted to the use, in the classroom, of the book *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros*, by José Jorge Letria.

In empirical terms, we conducted a qualitative and quantitative research. Qualitative because we used content analysis and also quantitative due to the use of questionnaire surveys. The instrument developed for this purpose was applied to students of the 6th grade of the 2nd Cycle of Basic Education in a school in the municipality of Viseu.

With the results achieved during the process, we concluded that potential children's literature was a major asset in the students' learning regarding historical contents, because it engaged them in the construction of their own knowledge in a direct and integrated manner.

**Keywords:** Potential children's literature; Didactics of History and Historical Understanding.

## **Índice Geral**

<b>Introdução Geral</b> .....	15
<b>Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto</b> .....	17
<b>Introdução</b> .....	18
<b>1. PES II – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	19
<b>1.1 Caracterização do contexto</b> .....	19
<b>1.2 Análise das práticas concretizadas</b> .....	26
<b>1.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos</b> .....	27
<b>2. PES II – Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Português e História e Geografia de Portugal)</b> .....	31
<b>2.1 Caracterização do contexto</b> .....	31
<b>2.2 Análise das práticas concretizadas</b> .....	34
<b>2.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos</b> .....	37
<b>Parte II – Trabalho de investigação</b> .....	42
<b>Introdução</b> .....	43
<b>Capítulo 1 – Problemática em estudo</b> .....	44
<b>1.1 Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema</b> .....	44
<b>1.2 Justificação e relevância do estudo</b> .....	45
<b>1.3 Definição de objetivos para a investigação</b> .....	45
<b>Capítulo 2 – Revisão da literatura</b> .....	46
<b>2.1 Literatura de Potencial Receção Infantil</b> .....	46
<b>2.2 A Escola como impulsionadora da leitura</b> .....	50
<b>2.2.1 A importância da leitura em idade escolar (e ao longo da vida)</b> .....	50
<b>2.2.2 Da leitura à Educação Literária</b> .....	53
<b>2.2.3 Da Educação Literária à Literatura de Tradição oral e de promoção da cultura/ Património cultural</b> .....	56
<b>2.3 História</b> .....	59
<b>2.4 Didática da História</b> .....	62
<b>Capítulo 3 – Metodologia</b> .....	65
<b>3.1 Plano de investigação</b> .....	66
<b>3.2 Participantes</b> .....	68

<b>3.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa</b> .....	70
<b>3.4 Procedimento</b> .....	70
<b>3.5 Análise e tratamento dos dados</b> .....	73
<b>4. Análise da obra <i>O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros</i></b> .....	74
<b>5. Análise dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos</b> .....	82
<b>6. Apresentação e discussão dos dados</b> .....	84
<b>6.1 Análise dos primeiros questionários</b> .....	84
<b>6.2 Análise dos segundos questionários</b> .....	104
<b>6.3 Análise da ficha de avaliação</b> .....	120
<b>6.3.1 Análise dos resultados da ficha de avaliação</b> .....	127
<b>Considerações finais</b> .....	133
<b>Limitações e recomendações</b> .....	136
<b>Conclusão</b> .....	137
<b>Referências bibliográficas</b> .....	139
<b>Anexos</b> .....	149

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma Y.....	89
Tabela 2 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma X.....	89
Tabela 3 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma Y.....	94
Tabela 4 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma X.....	95
Tabela 5 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito pelos alunos da turma Y.....	97
Tabela 6 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma X.....	97
Tabela 7 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma Y.....	98
Tabela 8 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma X.....	99

Tabela 9 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma Y.....	102
Tabela 10 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma X.....	103
Tabela 11 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos da turma Y.....	109
Tabela 12 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos da turma Y.....	113
Tabela 13 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos da turma Y.....	117
Tabela 14 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos da turma Y.....	118
Tabela 15 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 1.....	121
Tabela 16 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 4.....	122
Tabela 17 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 5.....	123
Tabela 18 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 7.....	124
Tabela 19 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 10.....	125
Tabela 20 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 11.....	126
Tabela 21 Escala da classificação dos testes e trabalhos dos alunos.....	127
Tabela 22 Número de alunos por classificação qualitativa.....	127

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	85
Gráfico 2 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	86
Gráfico 3 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	86
Gráfico 4 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	87
Gráfico 5 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	88
Gráfico 6 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	88
Gráfico 7 Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos.....	91

Gráfico 8 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	92
Gráfico 9 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	92
Gráfico 10 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ..	93
Gráfico 11 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ..	94
Gráfico 12 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ..	96
Gráfico 13 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ..	97
Gráfico 14 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	100
Gráfico 15 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	100
Gráfico 16 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	101
Gráfico 17 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos. ....	102
Gráfico 18 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	105
Gráfico 19 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	105
Gráfico 20 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	106
Gráfico 21 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	107
Gráfico 22 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	108
Gráfico 23 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	108
Gráfico 24 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	110
Gráfico 25 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	111
Gráfico 26 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	111
Gráfico 27 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	112
Gráfico 28 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	113
Gráfico 29 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	114
Gráfico 30 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	115
Gráfico 31 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	116
Gráfico 32 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	116
Gráfico 33 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	118
Gráfico 34 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos. ....	120
Gráfico 35 Número de respostas por questão - grupo experimental .....	129
Gráfico 36 Número de respostas por questão - grupo de controlo .....	129
Gráfico 37 Número de respostas certas por turma.....	130
Gráfico 38 Respostas incompletas por turma.....	131
Gráfico 39 Número de respostas erradas por turma. ....	132

## **Índice de anexos**

<b>Anexo 1-</b> Relatório crítico reflexivo (semanal) 1.º CEB.....	150
--	-----

<b>Anexo 2-</b> Planificação semanal 1.º CEB.....	155
<b>Anexo 3-</b> Trabalho colaborativo (Dinamização de recreio, planificações de grupo, implementação da estratégia de ensino).....	159
<b>Anexo 4-</b> Ficha de trabalho extra .....	160
<b>Anexo 5-</b> Imagens de pesquisas (dinamização de recreio) .....	161
<b>Anexo 6-</b> Projeto relação escola família .....	161
<b>Anexo 7-</b> Projeto “Viseu in Rio” .....	162
<b>Anexo 8-</b> Ida ao lar de idosos São José .....	162
<b>Anexo 9-</b> Certificados.....	163
<b>Anexo 10-</b> Relatório crítico reflexivo (semanal) 2.º CEB.....	174
<b>Anexo 11-</b> Planificação semanal 2.º CEB.....	178
<b>Anexo 12-</b> Planificação da visita de estudo .....	202
<b>Anexo 13-</b> Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas.....	225
<b>Anexo 14-</b> Pedido de autorização ao Professor titular de turma.....	226
<b>Anexo 15-</b> Pedido de autorização aos Encarregados de Educação .....	227
<b>Anexo 16-</b> Primeiro questionário .....	228
<b>Anexo 17-</b> Segundo questionário aplicado apenas à turma experimental .....	233
<b>Anexo 18-</b> Ficha de avaliação da turma experimental .....	238
<b>Anexo 19-</b> Ficha de avaliação da turma de controlo.....	245
<b>Anexo 20-</b> Resultados do Grupo Experimental.....	249
<b>Anexo 21-</b> Resultados do Grupo de Controlo .....	250
<b>Anexo 22-</b> Plano da intervenção didática .....	252

### **Índice de quadros**

Quadro 1- Caraterização das turmas em estudo.....	69
Quadro 2 Lista dos instrumentos de recolha de dados usados ao longo do processo de investigação.....	72

### **Glossário de Siglas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ESE - Escola Superior de Educação

IPV – Instituto Politécnico de Viseu

ME – Ministério da Educação

PCT – Projeto Curricular de Turma

**Notas:**

- O presente texto em português europeu foi redigido ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico.
- O seguinte estudo segue as normas de citação e bibliográficas recomendadas pela *American Psychological Association* (APA), 2001.

## **Introdução Geral**

O relatório final de estágio apresentado foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (ESE/IPV). O mesmo foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) no 1.º CEB I e II e Práticas de Ensino Supervisionadas em Português e História e Geografia de Portugal (PES) no 2.º CEB I e II.

Este relatório é organizado em duas partes, sendo que, na primeira parte, é apresentada uma reflexão crítica sobre todo o percurso realizado nas Práticas de Ensino Supervisionadas. Desta forma, na primeira parte, é feita uma caracterização de ambos os contextos, tanto do 1.º CEB como também do 2.º CEB, a qual decorre de uma análise feita às turmas, ao grupo de alunos, bem como das práticas concretizadas, das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo deste tempo.

Na segunda parte, é apresentado um estudo empírico que tem como intuito estudar o contributo da literatura de potencial receção infantil na aprendizagem de conteúdos de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB. Com o presente estudo, procuramos verificar de que forma a literatura de potencial receção infantil promove a interdisciplinaridade e se é um bom recurso para a didática de uma aula de História; descobrir de que modo a literatura de potencial receção infantil, como recurso didático da História, pode promover o entusiasmo e a curiosidade por parte dos alunos e se, por sua vez, promove uma melhoria nos resultados nesta disciplina e, por fim, aferir que importância os alunos atribuem à utilização da literatura de potencial receção infantil na construção do conhecimento histórico.

Neste sentido, a Parte II está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo refere-se à problemática em estudo, no qual se delimita o objeto de análise, se expõe a justificação do interesse pelo trabalho e a sua pertinência, procedendo-se, ainda, à definição de objetivos. No segundo capítulo, está presente a revisão da literatura, onde realçamos os termos “Literatura de potencial receção infantil” e “História”, o valor do Património Literário e Cultural da Língua Portuguesa, a importância da escola como impulsionadora da leitura e, por fim, afluímos conceitos associados à didática da História. No terceiro capítulo, referimos a metodologia utilizada ao longo da investigação. Neste capítulo, são apresentados os tópicos fundamentais para a realização do estudo. Por fim, segue-se o quarto capítulo, onde serão analisados e discutidos os resultados obtidos ao longo desta investigação.

Na parte final deste trabalho, é apresentada uma conclusão geral de todos os aspetos importantes deste relatório, procurando incluir os resultados do estudo empírico na análise global do percurso profissionalizante da nossa formação.

## **Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Introdução**

*“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.”*

*Jean Piaget*

Ao longo da elaboração do relatório final de estágio, pretendemos refletir criticamente sobre todo o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I e II e Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB I e II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As Práticas de Ensino Supervisionadas I e II do primeiro ano estavam direcionadas para o 1.º CEB e as Práticas de Ensino Supervisionadas I e II do segundo ano preparavam-nos para o trabalho no 2.º CEB.

Após o fim das intervenções, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, é importante fazer uma retrospectiva sobre todas as experiências vivenciadas, refletindo assim sobre estas, por forma a pensar melhor sobre todas as práticas desenvolvidas, sobre o que devia ter sido realizado de forma diferente e porquê, e os aspetos a melhorar em futuras práticas. Oliveira e Serrazinha (s/d, p.34) afirmam que “os professores que refletem na ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino”. Esta constante reflexão constrói novos saberes que vão ser exercitados na ação, porque um professor, permanentemente, tenta aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas. É na reflexão que o docente se questiona, que tenta compreender os seus insucessos, mas também dos seus alunos, e que se vai defender no futuro ao proceder de forma diferente quando ocorrerem situações iguais ou semelhantes.

Para cada um dos estágios foi necessário aplicar metodologias e práticas diferenciadas, com características distintas, tanto em relação ao Currículo como em relação à ação da estagiária que desempenhou funções de professora.

Nesta primeira parte do relatório final de estágio, elaboramos uma caracterização dos diversos contextos de estágio. Esta reflexão engloba pensamentos, ações pedagógicas, reflexões individuais e reflexões com orientadores supervisores e orientadores cooperantes, no âmbito do 1.º CEB e do 2.º CEB.

Esta parte reflexiva do relatório de estágio encontra-se dividida em duas partes: a primeira parte PES I e PES II –Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a segunda parte

PES I e PES II – Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com a finalidade de podermos caracterizar cada um dos contextos de forma mais individualizada, analisar as práticas realizadas nas respetivas PES e, por último, discutir as competências e conhecimentos desenvolvidos ao longo deste percurso.

## **1. PES I e II – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire, 1991, p.58

### **1.1 Caracterização do contexto**

Este momento de prática e de contacto com o 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorreu em duas circunstâncias diferentes, uma no 1.º semestre e outra no 2.º semestre, sendo que os contextos em que estivemos inseridas também eram distintos.

A PES I do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa escola situada no distrito de Viseu sendo frequentada por crianças da Educação Pré-Escolar e por alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No ano letivo de 2016/2017, foi frequentada por 319 alunos, sendo que 106 destes eram crianças da Educação Pré-Escolar e 213 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em relação à Educação Pré-Escolar, existiam 5 Educadores de Infância, 3 professores de apoio e 1 docente a desenvolver um projeto de ciências. Relativamente ao número de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, existiam 9 professores a lecionarem, 1 coordenadora e 3 docentes com dispensa da componente letiva. É de salientar que existiam 2 professores de apoio para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Quanto ao número de auxiliares de ação educativa, existiam 17 e 1 técnica administrativa. É importante referir que a escola não tem à disposição dos alunos nenhum terapeuta da fala e existe apenas um psicólogo que desempenha funções em todo o agrupamento de Escolas.

No que diz respeito ao número de salas da Educação Pré-Escolar, existem 5 salas de atividades e 2 salas de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Quanto ao número de salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a escola é composta por 10 salas de aulas, no entanto, existem apenas 9 turmas. Os alunos nesta escola podem usufruir de uma biblioteca escolar e, também, de espaço exterior, tendo disponível um campo de

futebol; no entanto, é de salientar que a escola tem escassa vegetação. Gostaríamos de refletir, relativamente ao facto de a cantina da escola se situar na mesma divisão do polivalente, uma vez que verificamos que não é muito utilizada como meio recreativo, nem é estimulante para as crianças. Tal situação não nos parece adequada, visto que o edifício escolar é relativamente recente, podendo ter sido perspetivado de outro modo.

O professor deve refletir como pretende movimentar-se na sala de aula, onde quer que os alunos se situem, tal como a localização dos materiais e das mesas. Toda esta reflexão acontece para criar o ambiente adequado à aprendizagem (Arends, 2008).

Quando falamos da organização de uma sala de aula não estamos a falar somente de um espaço físico, estamos também a pensar nas melhores formas/estratégias de aprendizagem. Cordeiro (2010, p.365) refere que “a sala de aula é um bom local para a aprendizagem do «saber estar» (...) de cumprimento de regras e de gestão do espaço e do relacionamento entre o espaço, as «coisas» e objetos e, claro está, a própria pessoa e o próprio corpo”. Arends (1995, p. 85) sublinha que “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”. Cabe, deste modo, ao professor administrar o espaço de sala de aula conforme as atividades que pretende realizar em determinado momento. A disposição das mesas dos alunos espelha o estilo de ensino do professor. Weinstein (1977, citado por Arends, 2008) demonstrou que o comportamento dos alunos do 1.º ciclo se altera devido a mudanças no espaço físico.

A sala de aula em que nos encontrávamos a estagiar é uma sala de tamanho suficiente para a turma em questão, uma vez que a turma é constituída por 20 alunos.

O espaço de sala de aula estava organizado em forma de “U”, com 3 mesas no centro do “U” e uma mesa encostada à parede da frente, entre o quadro interativo e o quadro de giz, onde normalmente se encontra um aluno. Na nossa opinião, é uma organização adequada à turma, uma vez que se trata de um grupo do 1.º ano, ainda com problemas de concentração, pelo que o trabalho de grupo não deve exceder os dois elementos. A disposição em forma de “U” facilita que os alunos prestem atenção à professora e também para que a professora tenha todos os seus alunos no seu campo de visão de forma a poder ajudá-los a todos, sendo que este sistema incentiva também a discussão de ideias.

Em termos de acessibilidade, consideramos que a sala tem fácil acesso. As crianças conseguem aceder a todos os armários, materiais didáticos, computador, ao lavatório e a todos os espaços. É de salientar que existe facilidade em circular livremente pela sala.

Pode ser verificada a presença de 28 cadeiras, 14 mesas de trabalho, 1 secretária e uma cadeira preta acolchoada da professora.

Quanto ao conforto, as cadeiras são ergonómicas e as mesas parecem ter a altura e a largura adequadas. Percebemos que a sala de aula tem boas condições de aquecimento e luminosidade. No que respeita a esta última, consideramos que a sala de aula está bem iluminada tanto relativamente à luz artificial como à luz natural. De salientar que os alunos recebem a luz natural do seu lado esquerdo, sendo esta uma das recomendações, visto que todos escrevem com a mão direita.

Relativamente aos materiais que existem na sala de aula, consideramos que são suficientes para o funcionamento produtivo em sala de aula. Esta possui um quadro branco, um vídeo projetor e um quadro interativo; no entanto, este último não se encontra em funcionamento, o que dificultava, em parte, a lecionação. Para além disto, a sala de aula possui três placares de cortiça que ocupam duas paredes da sala de aula e que se destinam à exposição dos trabalhos realizados pelos alunos, material didático da professora titular, como também material didático realizado pelas professoras estagiárias.

Segundo Arends (2008), muitos alunos sentem-se bem quando veem os seus trabalhos expostos, pelo que os professores podem usar esse facto como um sistema de incentivos, por exemplo: “o desenho da semana”, “a melhor composição do dia”.

O computador da sala de aula tem ligação à internet e existem grandes armários de arrumação, onde os alunos guardam diversos materiais didáticos, nomeadamente os Blocos Lógicos, ábacos, material *Cuisenaire*, entre outros.

Existem 20 *dossiers* individuais que se encontram em cima da banca do armário, bem como, os manuais didáticos e cadernos de atividades de todos os alunos.

A sala possui algum material didático, como referido anteriormente, disponível para manipulação e exploração por parte dos alunos e possui também material de escrita e outros materiais, tais como cartolinas, plasticinas, diversos tipos de papel, materiais de construção, folhas de linhas, quadriculadas e brancas e também folhas de impressão, de entre outros.

A turma em análise é do 1.º ano de escolaridade e é constituída por 20 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As idades dos alunos são compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade (feitos até 31 de dezembro).

Relativamente ao contexto sociocultural e económico, a média de idades dos Encarregados de Educação é de 39 anos de idade. Em relação às habilitações académicas, a maioria dos pais frequentou um curso superior (17), apenas 2

frequentaram o 2.º ciclo e os restantes o 3.º ciclo (8) e o Ensino secundário (10). Na turma não existem casos de pais desempregados, nem de alunos subsidiados.

Em relação ao padrão de interação em sala de aula da turma, a docente pretende que os alunos levantem o dedo para falar um de cada vez; contudo, com algum entusiasmo por parte dos alunos, existem momentos em que os mesmos falam todos ao mesmo tempo, embora sejam regulados pela docente. Quando a mesma pretende dar a palavra a um aluno, solicita ao aluno em questão que intervenha e o seguimento do diálogo parte sempre da intervenção anterior.

Durante as aulas fala-se maioritariamente sobre atividades e/ou conteúdos letivos, mas existem pequenos momentos destinados à partilha de experiências/vivências pessoais, sobretudo na segunda-feira ao iniciar a aula. A turma é, em geral, muito curiosa e participativa, colocando questões com bastante frequência, sejam elas sobre conceitos específicos ou curiosidades distintas da escola.

Relativamente às respostas, a maior parte dos elementos da turma consegue dar respostas elaboradas e fluentes, tendo em conta a sua faixa etária.

O ambiente dentro da sala de aula é propício à aprendizagem, na medida em que os alunos podem intervir sempre que acharem necessário. Os alunos respeitam-se uns aos outros e ajudam-se se necessário; as interações entre eles são limitadas pela professora, uma vez que, quando interagem, acabam por prejudicar a aula.

A professora dá a mesma atenção a todos os alunos, todos têm oportunidade de falar e de expressar a sua opinião/perspetiva. Aquando da realização de tarefas, a professora dá mais apoio aos alunos que demonstram mais dificuldades, porém, sempre que outra criança necessita da sua ajuda levanta a mão e aguarda que a professora possa ir auxiliá-lo. Devido a uma grande discrepância ao nível de aprendizagem dos alunos, a docente necessita de uma professora de apoio para conseguir chegar a todas as crianças.

Dentro da sala de aula, a professora não permite movimentações, salvo pequenas exceções, como afiar o lápis. Para esta atividade, bem como para se deslocarem à casa de banho, os alunos precisam de solicitar autorização.

A turma mostra muito interesse e existe um clima de tranquilidade propício à aprendizagem, todos os alunos contribuem para o desenvolvimento da aula e a professora valoriza e respeita todas as intervenções, aproveitando-as para continuar a desenvolver o conteúdo, ou para introduzir um novo conteúdo, isto é, constrói o conhecimento partindo dos conhecimentos prévios dos alunos. Da mesma forma, os alunos mostram atitudes de respeito pelas opiniões uns dos outros.

Todavia, e como todas as crianças, os alunos têm momentos nos quais o seu comportamento é menos apropriado e, nessas alturas, a professora repreende os alunos oralmente. Caso este comportamento se repita, pede ao aluno em questão que se sente ao lado dela ou coloca-o de castigo. A turma apresenta, em geral, um bom comportamento, como tal, este parâmetro não interfere na aprendizagem dos alunos.

Relativamente à autonomia demonstrada, não podemos dizer que, no geral, todos os alunos são autónomos, pois alguns dos alunos necessitam de acompanhamento constante por parte da professora na resolução das tarefas.

Consegue-se observar grandes problemas no trabalho em grupo/colaborativo, pois a maioria dos alunos não partilha ideias ou opiniões, são individualistas, não permitem a colaboração de todos os elementos de um grupo nas atividades. Este aspeto é mais notório em tarefas de grupo com mais de 2 elementos.

Os alunos demonstram alguma curiosidade e interesse pelos conteúdos programáticos e sobre assuntos da atualidade.

Relativamente à linguagem, o grupo é muito falador, gosta de dar as suas opiniões, ideias ou relatar momentos vividos, quando solicitados pela professora. Comunicam de uma forma muito clara e perceptível, para quem está a ouvir, utilizando sempre frases maioritariamente simples. Contudo, existem dois casos de alunos que frequentam a terapia da fala. A nível da compreensão da linguagem, não apresentam qualquer problema, entendem tudo o que lhes dizem e conseguem dar resposta facilmente.

A turma é muito ativa, consegue-se observar que os alunos procuram sempre fazer atividades diversificadas, não demonstrando receio de participar em qualquer desafio. Em sala de aula e no que respeita à motricidade fina, alguns os alunos ainda não são capazes de delimitar figuras/imagens e utilizam a tesoura com alguma dificuldade, atendendo aos parâmetros esperados para a faixa etária da turma.

Em relação às atividades do quotidiano, os alunos vão à casa de banho com autonomia, são capazes de se assoar e comer sozinhos.

A turma tem um comportamento adequado na maior parte do tempo letivo, no entanto apresenta comportamentos menos adequados esporadicamente. Esses comportamentos são, por norma, na parte da tarde, visto que a turma fica 2h30m na sala de aula, sem nenhum intervalo.

Os tipos de comportamento apresentados são conversas paralelas, inquietação, desatenção e intervenções fora do contexto. Estes comportamentos podem também ser verificados, quando as atividades são, por um grande período, expositivas, independentemente da área disciplinar.

A maioria do grupo é assíduo, salvo algumas exceções de elementos que chegam atrasados cinco ou dez minutos. Como tal, este parâmetro não causa qualquer tipo de problema no que respeita às aprendizagens da turma.

Em geral, a turma não demonstra quaisquer dificuldades no processo de socialização, todos se relacionam entre si e com os outros.

No que respeita, a dificuldades de aprendizagem, a turma apresenta mais dificuldades na área disciplinar de português. O desenvolvimento da escrita e de leitura é um problema notório no grupo, pois alguns alunos ainda apresentam dificuldades na leitura e na escrita de palavras já conhecidas e, também, apresentam algumas dificuldades em reconhecer algumas letras já lecionadas.

A PES II do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa escola situada no distrito de Viseu. O edifício é constituído por onze salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e cinco salas para o Pré-Escolar interligadas por amplos corredores.

No piso zero estão situadas três salas do 1.º CEB, conjuntamente com cinco salas da Educação Pré-Escolar, quatro casas de banho (duas para alunas e duas para alunos), duas salas para atividades de apoio à família, um centro de recursos, um polivalente, um refeitório, uma cozinha, um bar, uma sala para auxiliares, duas divisões para arrumos, duas casas de banho para os professores e para os auxiliares, uma sala para os professores, uma sala para o atendimento aos pais, a reprografia, secretaria e o gabinete do diretor.

Quanto ao primeiro piso, este contém três divisões para arrumos, oito salas do 1.º CEB, quatro casas de banho para os alunos, uma biblioteca, uma sala destinada à terapia da fala e uma sala reservada para os alunos invisuais.

Todas as salas têm boa iluminação, janelas grandes com cortinas interiores e com visão para o espaço exterior da sala. A escola possui corredores amplos, com mesas e as suas respetivas cadeiras e com bancos embutidos nas paredes.

A escola está equipada com um sistema de aquecimento e com dispositivos de alarme e anti-incêndio, mas também de portas de emergência, de forma a facilitar o processo de segurança do estabelecimento de ensino.

Relativamente à biblioteca, esta possui espaço amplo, com vinte estantes numeradas e identificadas, onde constam os livros. Contém ainda seis mesas com cadeiras, duas estantes com DVD, oito secretárias com computadores, um quadro interativo, um projetor, um armário, três sofás juntos e algumas estantes de livros, quatro bancos/ puffs e uma secretária com um computador para a responsável da biblioteca.

Na observação deste espaço, constatámos que o mesmo se torna acolhedor e bom para o estudo e/ou leitura por parte dos alunos ou dos adultos; que possui seis

aquecedores e tem bastante iluminação natural. No entanto, trata-se de um espaço que é visitado pelos alunos só em casos pontuais, uma vez que foram várias as vezes em que o encontramos sem ninguém ou com poucos alunos.

Existem dois espaços de recreio, um interior e um exterior. Este último encontra-se vedado e nele existe um campo de jogos, de dimensão considerável, utilizado pelos alunos para a prática lúdica desportiva. Ao lado desse campo, consta um espaço cimentado. Neste espaço de recreio, predominam os espaços verdes com bancos de descanso, árvores, mas que não são suficientes para obtenção de sombra e diversos caixotes do lixo. Salientamos o facto de a zona de recreio não ter disponíveis áreas de interesse para os alunos.

No espaço interior de recreio, encontramos o designado polivalente. Este espaço destina-se à utilização dos alunos, quando as condições meteorológicas não lhes permitem dirigirem-se ao exterior e, apesar de ser um espaço amplo e muito iluminado, torna-se ao mesmo tempo reduzido para tantas crianças, levando a que estas permaneçam nos corredores durante os tempos livres (intervalos).

Este espaço é também utilizado como pavilhão desportivo para as aulas de educação e expressão físico-motora, uma vez que neste estabelecimento de ensino não existe um pavilhão destinado a essas práticas.

Ambos os espaços de recreio podem ser utilizados por toda a comunidade educativa, nos diversos momentos do dia, nomeadamente das 10h30 às 11h00 e das 12h00 às 14h00, e depois das 16h00 ou 17h00, sendo que os alunos terminam a essa hora a componente letiva. Destacamos que os alunos levam as suas próprias bolas para jogarem no recreio.

Consideramos importante salientar que, ao nível das acessibilidades para pessoas com incapacidade e alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), esta escola ainda necessita de adaptações, uma vez que não existe acessibilidade do 1.º para o 2.º andar do edifício, nem através de rampa, nem de elevador. Outro aspeto que considerámos relevante nesta escola é a sua interculturalidade, pois existem alunos provenientes de famílias do continente Africano, alunos de etnia cigana, alunos provenientes de famílias do leste da Europa, de entre outros. A existência das várias culturas, religiões, valores, etc. pode ser positiva e deve ser trabalhada pelos docentes para o desenvolvimento de uma consciência da igualdade na diferença e o respeito pelo outro.

Na Prática de Ensino Supervisionada II, além do apoio e supervisão da Professora titular de turma, pudemos contar, também, com a supervisão de professores da ESE (um da área disciplinar de Ciências da Educação e outra da área das Ciências Sociais),

que, com as reflexões no final das intervenções, nos ajudaram a evoluir como profissionais.

Apesar do contributo de todos ser importante, é necessário referir que os sujeitos principais de todo este processo são os alunos desta turma do 3.º ano de escolaridade. Trata-se de uma turma de 24 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade.

Esta turma era heterogénea, existindo uma grande discrepância no que se refere à aprendizagem, o que exigia muito de nós, uma vez que não tinha hábitos de trabalho e métodos de estudo, que eram notórios na falta de capacidade de síntese e resposta dos alunos. De notar ainda que a turma possuía muitas dificuldades ao nível do seu comportamento. Neste contexto, não havia alunos referenciados com Necessidades Educativas Especiais, mas cinco alunos frequentavam o apoio educativo.

Os alunos eram muito participativos, criando um ambiente favorável à aprendizagem. Nem sempre os alunos se respeitavam uns aos outros e eram um tanto ou quanto individualistas. Tentámos alterar essas atitudes nas nossas práticas, uma vez que optámos por efetuar muitos trabalhos de grupo. Estes grupos de trabalho eram sempre diferentes para que todos os alunos aprendessem a socializar com todos os elementos da turma. Optámos também por abordar temas da educação para a cidadania, porque verificámos que existiam algumas atitudes e valores desadequados e pretendíamos trabalhar em benefício dos alunos.

Relativamente ao padrão de interação em sala de aula da turma, verificámos que existia alguma falta de organização, uma vez que os alunos não seguiam regras de comportamento na sala de aula, tais como pedir a palavra ou pedir para se dirigir à casa de banho.

A turma em análise demonstrava algumas dificuldades no processo de socialização e eram sempre assíduos e pontuais. Em relação à autonomia, os alunos eram autónomos, contudo não totalmente, porque alguns discentes ainda necessitavam de acompanhamento para a resolução das tarefas.

No que concerne ao aproveitamento da turma, podemos dizer que no geral era positivo e que a área disciplinar na qual revelavam maiores dificuldades era na área disciplinar de Português, nomeadamente na compreensão da leitura e na gramática.

## **1.2 Análise das práticas concretizadas**

As práticas concretizadas durante este ano letivo permitiram-nos vivenciar o que efetivamente é ser um verdadeiro professor. Com a realização deste estágio,

apercebemo-nos melhor da especificidade do 1.º CEB e tomámos conhecimento acerca da organização da escola, permitindo-nos perceber como se articulam, como funcionam e quais os documentos que orientam esses mesmos órgãos da escola, bem como a ação dos docentes deste nível de ensino. Através deste contacto real com a instituição e com a turma, pudemos compreender que existe todo um trabalho de equipa que abrange todos os elementos da comunidade educativa, desde a autarquia, aos pais, dos docentes aos diretores de escola, que trabalham dia após dia para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

### **1.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Iremos refletir neste ponto sobre as competências e conhecimentos que um profissional da educação deve ter e também acerca do trabalho desenvolvido para os atingirmos ao longo da nossa prática de estágio. Para tal, recorreremos ao Despacho 16034/2010 – padrões de desempenho dos docentes, sendo ele um documento indispensável para um profissional da educação, pois define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Estes padrões de desempenho docente contemplam quatro dimensões, sendo elas a vertente profissional, social e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade educativa e, por fim, o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Foi-nos solicitada, na unidade curricular PES II do primeiro ano do mestrado, a elaboração de um Projeto Curricular de Turma (PCT), com o propósito de recolher informação necessária para percebermos melhor o contexto em que estávamos inseridos. Para a construção deste documento, tivemos em consideração as dificuldades e as potencialidades de todos os alunos, tendo em atenção a diferença de ritmos de trabalho e aprendizagem, de forma a que pudéssemos ser a ponte para os discentes alcançarem as aprendizagens relativas ao nível de ensino em que estavam inseridos.

A professora cooperante foi-nos dando informações adicionais e disponibilizou o seu PCT de forma a ajudar-nos na elaboração do documento. Através da interação com os discentes, permitiu-nos recolher mais conhecimentos importantes sobre os mesmos.

Relativamente à primeira dimensão referida nos padrões de desempenho docente, “Vertente profissional, social e ética”, é de destacar a constante reflexão crítica sobre as práticas profissionais após cada semana de lecionação, uma vez que

refletimos sempre em grupo e por escrito sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da semana (cf. anexo 1).

Estas reflexões são fundamentais na nossa profissão docente, visto que permitem manter atualizado o nosso conhecimento profissional e enriquecer e melhorar as nossas práticas letivas. Como indica Alarcão (1996, p.3), a reflexão “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”.

Alarcão (1996) afirma ainda que se aceita o sujeito em formação, seja ele professor ou aluno, como uma pessoa que pensa, construindo o seu próprio saber.

Ainda dentro desta dimensão, é necessário referir o nosso cuidado em nos mantermos informadas e termos sempre em conta as políticas educativas, nomeadamente os programas e metas curriculares, o plano de turma e o projeto educativo para as planificações realizadas (cf. anexo 2). Desta forma, os documentos em questão permitiram-nos orientar e organizar as nossas práticas tendo em atenção a turma em questão, as capacidades dos alunos e limitações e os objetivos propostos para cada ano.

Uma outra das competências adquiridas prende-se com a promoção do trabalho colaborativo. Ao longo destas práticas, fomos sempre trabalhando em grupo e é notória a importância deste trabalho, pois existe uma partilha de ideias e pontos de vista diferentes que, por vezes, se complementam tornando o trabalho mais enriquecedor (cf. anexo 3).

Desta forma, Roldão (2007) citado por Milheiro (2013, p.37) refere que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Relativamente à dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, foram vários os indicadores e competências adquiridas, nomeadamente planificações de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis, pois nas nossas planificações tínhamos sempre em atenção os programas e metas curriculares de cada área disciplinar e os recursos existentes (cf. anexo 2), para que deste modo fosse possível alcançar os nossos objetivos.

No que concerne às planificações ou planos de turma, conseguimos perceber a elevada importância das mesmas para o contexto educativo, permitindo ao professor pensar as tarefas de acordo com os objetivos que pretendemos alcançar a fim de, no

final, ter um resultado recompensador: “a planificação emerge assim como um processo sistematizado, mediante a qual se pode conferir maior eficiência às actividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar um conjunto de metas estabelecidas ou repensar sobre os objectivos não atingidos” (Alvarenga, 2011, p.14).

Os alunos não têm todos o mesmo ritmo de trabalho, nem as mesmas capacidades de aprendizagem; desta forma, nas nossas práticas devemos ter sempre em consideração este aspeto e planificar as actividades de acordo com os alunos que temos. Nas nossas práticas letivas, na realização de uma actividade, pensávamos sempre num segundo plano, para que os alunos que têm uma maior rapidez na realização das tarefas não tivessem que estar muito tempo à espera dos colegas e, desta forma, não se distraíssem ou se sentissem desmotivados. Assim, este segundo plano remetia sempre para uma actividade de complementação da que estava a ser realizada (cf. anexo 4).

Uma outra competência adquirida remete para a integração e coerência dos vários tipos de avaliação (cf. anexo 2). Durante a realização das planificações, tínhamos de refletir sobre como iríamos avaliar determinada actividade e eram diversos tipos de avaliação que utilizávamos nas diferentes práticas e actividades desenvolvidas.

Os diversificados tipos de avaliação remetiam, na generalidade, para a observação e análise da capacidade de atingir os objetivos que eram propostos anteriormente nas planificações. Consoante as actividades planificadas, esta avaliação variava, iniciando-se quase sempre com a observação dos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, todos os conteúdos a abordar partiam sempre dos conhecimentos que os alunos já tinham e, deste modo, poderiam construir novos conhecimentos a partir da partilha de ideias e opiniões.

Ao longo das práticas letivas houve sempre uma preocupação acrescida na preparação das aulas, particularmente na aquisição de um elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente às diferentes áreas disciplinares, para que, quando confrontadas com a leccionação dos diferentes conteúdos, não existissem receios nem medos de errar ou não conseguir dar resposta quando questionadas pelos alunos. Desta forma, no decorrer destas práticas, fomos sempre pesquisando e lendo muito sobre todas as temáticas iríamos lecionar (cf. anexo 5).

Na dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, realizámos um projeto de relação escola e família. Este projeto foi implementado na época do Natal e tinha como objetivo que cada aluno construísse, com a sua família, um enfeite de Natal (cf. anexo 6). Foi possível verificar a adesão das famílias e das crianças e o mais importante foi a motivação e entusiasmo das crianças em mostrar e

explicar o seu enfeite realizado com a sua família. Este projeto permitiu-nos perceber o quão importante é para as crianças o envolvimento dos pais e/ou famílias na vida escolar, pois tal como refere Oliveira (2010) “a relação Família-Escola é essencial pela informação recíproca que pode ser proporcionada e pela importância que tem no desenvolvimento pessoal e escolar das crianças” (p.64).

Participámos ainda no projeto “Viseu in Rio”, na atividade “VEM chamar a Primavera” (cf. anexo 7). Dentro desta atividade, um dos programas era “Jardins em Movimento”, em que se realizou um desfile pela cidade de Viseu e cada aluno tinha de levar um moinho de vento reciclado. As várias escolas da cidade de Viseu reuniram-se no parque da cidade e os alunos tiveram a oportunidade de realizarem algumas atividades, tais como aula de Zumba, atividades de relaxamento, cantar músicas infantis, de entre outras. No regresso à escola, os moinhos de vento foram colocados no exterior do recinto escolar.

Dentro deste mesmo projeto, organizámos uma visita ao lar de São José, e os alunos tiveram a oportunidade de levar uma flor reciclada (realizada pelos próprios), cantar e dançar para os idosos (cf. anexo 8). Os alunos mostraram-se muito recetivos e motivados nesta atividade, pedindo que um dia voltássemos a repetir. Os idosos ficaram fascinados com a simpatia e com a delicadeza que os alunos tinham para com eles, pedindo que aquelas visitas fossem feitas regularmente.

Por fim, promovemos ainda uma visita de estudo ao Museu do Quartzo. Esta atividade foi muito enriquecedora para as aprendizagens dos alunos, visto que eles mostraram muito interesse e fascínio pela unidade temática das rochas (cf. anexo 2).

Em relação à dimensão “Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida”, é de salientar a relevância da formação contínua e do desenvolvimento profissional, pois todos os docentes se deviam manter atualizados e interessados em participar em ações de formação com a intenção de adquirir mais competências, instruírem-se cada vez mais e melhorar as suas práticas. Esta formação contínua traz diversos benefícios, uma vez que “coloca ainda os professores em situação de trabalho em equipa, num clima de autenticidade e de cooperação, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção” (Palma, 2011, p.8).

Deste modo, também nós durante este ano letivo nos preocupámos em frequentar ações de formação, participando no congresso “Fronteiras, diálogos e transições na Educação”; no seminário “Primeiros passos lá fora! Aprendizagens e desenvolvimento de crianças pequenas na natureza!”; na conferência “IV Ciclo de Conferências Jogo e Motricidade na Infância”; no seminário “Aprender em Comunidade” e, por fim, nos

“Olhares sobre a Educação V”, realizados na Escola Superior de Educação de Viseu (cf. anexo 9), com o objetivo de adquirirmos e atualizarmos o nosso conhecimento profissional, para que pudéssemos melhorar as nossas práticas.

Desta forma, destacamos a importância das duas Práticas de Ensino Supervisionadas como um ponto positivo, uma vez que nos fez alargar os nossos horizontes, permitindo experienciar realidades distintas, trabalhar com alunos de faixas etárias diferentes e, conseqüentemente, com programas diferenciados e assumir um papel ativo no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Concluimos, então, que para ser um bom profissional de educação temos de “agir na urgência, decidir na incerteza e intervir com competência” (Perrenoud, 2001, citado por Oliveira et.al, 2011), ou seja, devemos ter o cuidado de conhecer os alunos que temos “à nossa frente”, ter capacidade crítico-reflexiva, uma mente aberta para novas ideias e estar em constante formação. “Ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, s/d, p.35).

## **2. PES I e II – Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Português e História e Geografia de Portugal)**

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire, 1996, p. 25

### **2.1 Caracterização do contexto**

As PES I e II deste segundo ano de Mestrado decorreu em contexto de 2.º CEB, numa escola situada no distrito de Viseu e trata-se de uma Sede de Agrupamento de Escolas.

A escola sede é composta por três blocos (pavilhões), onde se concentram os espaços letivos (salas de aula, laboratórios e espaços oficiais), um edifício de serviços administrativos, um espaço polidesportivo e várias áreas sociais. A escola possui bar, papelaria, cantina, um anfiteatro, sala de professores, uma biblioteca ampla, onde os alunos podem aceder a computadores, realizar trabalhos, ler e requisitar livros de diferentes géneros literários.

Neste estabelecimento de ensino, verifica-se a existência de dois ciclos de estudos, o 2.º CEB e 3.º CEB.

Frequentam esta instituição de ensino cerca de 842 alunos, sendo que no 2.º CEB estudam 389 alunos, existindo, conseqüentemente, uma grande diversidade de realidades sociais devido à integração de estudantes das várias escolas básicas circundantes.

As PES I e II ocorreram nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal, com as mesmas turmas (5.º C e G e 6.º A e C) em salas diferentes. As salas de aula onde decorreram as práticas não eram todas da mesma dimensão e algumas encontravam-se em muito mau estado de conservação, mas tinham bastante iluminação natural, com uma das paredes toda composta por janelas. Todas tinham equipamentos como computador com internet, projetor, tela, um quadro branco e quadro interativo. Desta forma, tivemos a oportunidade de verificar que se incorporam vários recursos que permitem ao professor a possibilidade de utilizar diferentes estratégias de ensino, podendo fazer um bom uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Todas as salas dispõem de um local específico com um cabide que permite que os estudantes coloquem os seus casacos, guarda-chuvas e bonés. Nas diferentes salas, era possível a afixação de trabalhos, porém, o facto de os alunos não terem uma sala de aula única dificultou a exposição dos mesmos. Para um professor, esta política de salas de aula não facilita as suas práticas, uma vez que impossibilita, por exemplo, a afixação de trabalhos que poderiam auxiliar noutras áreas curriculares, permitindo a possibilidade de articulação de saberes no 2.º CEB. No que diz respeito à organização do espaço, as mesas encontram-se dispostas em três filas, não tendo os alunos qualquer influência ou opinião na opção da disposição do espaço. Os lugares onde os alunos se sentam, pelo menos nestas duas áreas curriculares, é realizada por ordem alfabética.

Como referido, ao longo deste ano letivo, tivemos a oportunidade de trabalhar em duas áreas curriculares distintas, Português e História e Geografia de Portugal. Deste modo, foi necessário arranjar estratégias diferentes para as duas áreas curriculares.

O apoio do professor orientador cooperante foi essencial, uma vez que este conhece bem as turmas e, assim, pôde apoiar-nos nas decisões referentes às formas de trabalhar e de abordar conteúdos da melhor maneira.

Deste modo, trabalhamos com quatro turmas distintas dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, sendo que nas turmas do 5.º ano lecionámos a área disciplinar de

Português, enquanto que nas turmas do 6.º ano lecionámos a área disciplinar de História e Geografia de Portugal.

O 5.º C era constituído por 20 alunos, 10 rapazes e 10 raparigas, todos de nacionalidade portuguesa. Existiam quatro alunos que se encontravam referenciados como NEE, apresentando dificuldades de aprendizagem e cognitivas.

De forma geral, a turma em análise não possuía dificuldades ao nível da comunicação, nem da linguagem. Contudo, ao nível das aprendizagens, apresentavam muitas lacunas a Português, essencialmente, na gramática.

Relativamente ao comportamento, a turma apresentava alguns problemas, pois, por vezes, havia faltas de respeito entre colegas. É importante referir a notória falta de métodos e hábitos de estudo demonstrada ao longo deste período, a qual tentámos sempre colmatar.

Relativamente à outra turma na qual lecionámos Português, o 5.º G, esta era constituída por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, tendo dois irmãos de nacionalidade brasileira. Nesta turma, existia um aluno com NEE que apresentava dificuldades de aprendizagem, cognitivas e comportamentais. O aluno tem adequações curriculares individuais, apoio pedagógico personalizado, e adequações no processo de avaliação.

De forma geral, a turma era bastante participativa apesar das suas diversas dificuldades na área de Português. É de salientar a criatividade que os discentes apresentavam na construção de texto, tendo em conta a sua faixa etária.

Alguns alunos na turma em análise demonstravam muitas dificuldades de aprendizagem e não conseguiam resolver tarefas sem o acompanhamento dos professores.

A nível social, a turma não apresentava dificuldades comportamentais nem problemas de interação aluno-aluno e professor-aluno, realçando que os discentes demonstraram em várias ocasiões companheirismo e amizade com o colega com deficiência.

Na turma do 6.º A, lecionámos História e Geografia de Portugal e a turma era constituída por 19 alunos, 10 rapazes e 9 raparigas, todos de nacionalidade portuguesa. A turma em análise tinha dois alunos referenciados com NEE, apresentando dificuldades tanto na aprendizagem como ao nível cognitivo.

Esta turma exigia muito de nós, uma vez que não tinha hábitos de trabalho e métodos de estudo, que eram notórios na capacidade de síntese e resposta dos alunos.

Relativamente ao comportamento, a turma em análise apresentava problemas graves, existindo atitudes individualistas e, por esse motivo, tentámos alterar nas nossas

práticas, uma vez que optámos por efetuar muitos trabalhos de grupo. Estes grupos de trabalho eram sempre diferentes para que todos os discentes aprendessem a socializar com todos os elementos da turma.

No que concerne ao aproveitamento da turma na área disciplinar de História e Geografia de Portugal, podemos dizer que no geral é positivo, pois os alunos não apresentavam dificuldades muito significativas.

Na turma do 6.º C, a qual é constituída por 18 alunos, 8 rapazes e 10 raparigas, tivemos a oportunidade de estagiar na área disciplinar de História e Geografia de Portugal. Ressalva-se, nesta turma, a existência de um aluno referenciado com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que apresenta dificuldades de aprendizagem e cognitivas. O aluno tem adequações curriculares individuais, apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de avaliação.

A presente turma apresenta algumas diferenças no que se refere à aprendizagem dos alunos. O ambiente dentro da sala de aula era propício à aprendizagem, podendo os alunos intervir sempre que achassem necessário. É importante referir que esta turma era muito participativa e questionavam muito o porquê das coisas, o que se tornava um grande desafio para nós.

Em geral, a turma não demonstrava quaisquer dificuldades no processo de socialização e eram sempre assíduos e pontuais. Relativamente à autonomia demonstrada, podemos dizer que eram bastante autónomos e apenas solicitavam ajuda do professor em caso de dúvida significativa.

No que concerne ao aproveitamento da turma na área curricular de História e Geografia de Portugal, podemos dizer que no geral é positivo, pois os alunos não apresentavam dificuldades muito significativas.

Através desta experiência, apercebemo-nos de que as escolas ainda estão centralizadas na formatação dos alunos em prol do sucesso escolar e esse parece que é o único objetivo que move todos os intervenientes.

## **2.2 Análise das práticas concretizadas**

No decorrer desta PES II no 2.º CEB foram muitas e diversificadas as aprendizagens, contribuindo cada vez mais a motivação para a profissão de docente.

As práticas concretizadas durante este ano letivo permitiram-nos vivenciar o que efetivamente é ser um verdadeiro professor e podemos concluir que a profissão docente não é fácil. É sabido que no 2.º CEB vigora a pluridocência, isto é, diferentes professores

asseguram vários domínios das áreas curriculares. Desta forma, é difícil promover a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares, pois os professores são diferentes em todas as disciplinas, o que dificulta a promoção destas atividades.

Com a realização deste estágio, apercebemo-nos melhor da especificidade do 2.º CEB e tomámos conhecimento acerca da organização da escola, permitindo-nos perceber como se articulam, como funcionam e quais os documentos que orientam esses mesmos órgãos da escola, bem como a ação dos docentes deste nível de ensino.

A forma como trabalhamos no decorrer desta unidade curricular fez com nos sentíssemos integradas numa escola e, mais importante que isso, integradas numa turma, tendo uma posição, muito aproximada, da posição de um docente. No que concerne ao nosso trabalho em específico, consideramos o nosso empenho e dedicação em todas as tarefas em que estivemos envolvidas como um ponto positivo, bem como a dinâmica com que lecionámos as aulas.

Durante estas práticas, houve sempre o apoio dos professores que integram a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, o que nos deu alguma segurança e nos fez sentir capazes.

O professor, um dos sujeitos ativos do processo educativo, assume um papel crucial como aquele que deve proporcionar aos alunos oportunidades para se envolverem em aprendizagens significativas, que partam do experimentalmente vivido, para que possam compreender, explicar e atuar de modo consciente.

O aluno, o outro sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem é detentor de uma função essencial na estruturação de si próprio e na edificação do conhecimento (Ramos, 1997).

O que pretendemos é que os alunos adquiram saberes significativos em todas as áreas curriculares, dando a mesma importância a todas elas, para que, assim, consigam fazer conexões entre os saberes. Segundo Roldão (1999) citado por Lopes (2006, p. 64) o que se pretende “é que a aprendizagem seja significativa e que tenha sentido para quem a recebe. É encontrar os pontos de contacto, de união entre as diferentes disciplinas”.

A prática docente enfrenta um conjunto interminável de desafios e, para os resolver, o professor deve ter uma vasta panóplia de conhecimentos e uma constante autoformação.

A nossa ideia inicial de docente alterou-se significativamente e lamentamos a falta de respeito que existe sobre a profissão professor, pois por trás de uma aula estão muitas horas de dedicação e empenho.

O contexto de PES foi um período em que foram estabelecidos vínculos afetivos com a comunidade educativa, uma vez que resultaram momentos de envolvimento e partilha de situações que promoveram um crescimento para todos os que participaram neste trabalho colaborativo.

Desta forma, na nossa opinião, um professor do 2.º Ciclo do Ensino Básico é ser acima de tudo um companheiro, visto que o 2.º Ciclo é um ciclo de uma grande mudança: é quando a maior parte dos alunos ingressa numa nova aventura sem conhecer muitos dos colegas, é quando se passa da monodocência para a pluridocência. O professor do 2.º Ciclo tem de ser acolhedor, amigo, compreensivo, humilde, paciente entre outras características que permitem ser um bom professor e conseguir motivar os alunos. O professor tem de respeitar e ser respeitado, tem de ser alguém que mostre aos seus alunos que não devem ter medo de errar, pois é a partir do erro que se aprende. O professor tem de saber comunicar com todo o tipo de pessoas, tem de ser paciente e conseguir ensinar a partir dos conhecimentos dos alunos para estes se sentirem valorizados.

Segundo Paulo Freire, “eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que me considero um educador: acima de tudo porque sinto amor.” (Mclaren, 1997, p. 23)

Defende-se, como afirma Rubem Alves (2004), que “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas” e desejamos que as nossas escolas sejam escolas que nos dão asas, para podermos “voar” ser encorajados e que nos auxiliem na concretização dos sonhos e objetivos.

Em suma, a caminhada realizada neste ciclo do Ensino Básico permitiu-nos a aquisição de conhecimentos cruciais para uma futura atividade como docente e permitiu-nos refletir sobre vivências, momentos e situações, reflexões essas que, com certeza, nos serão muito vantajosas futuramente.

### **2.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Neste momento, iremos refletir sobre todo o trabalho desenvolvido e sobre o nosso papel como futuras profissionais da educação do 2.º ciclo nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal, tendo como objetivo desenvolver e melhorar as nossas ações.

Tendo em consideração a importância da reflexão e dos padrões de desempenho docentes, iremos analisar de forma crítica e reflexiva as práticas desenvolvidas no 2.º CEB. Para a concretização desta reflexão, iremos orientar-nos por um documento homologado pelo Ministério da Educação em 2010, que enuncia quatro dimensões-padrões de desempenho que orientam as práticas dos professores ao longo do seu trajeto.

Ao iniciarmos o estágio no 2.º CEB, despertou em nós um grande entusiasmo e curiosidade, pois era um novo ciclo de estudos, uma nova escola, discentes novos e programas e metas que nunca tínhamos analisado de forma mais profunda, tendo provocado em nós um confluir de sensações.

Quando iniciámos as intervenções em aula, sentimos de imediato um grande nervosismo e ansiedade, no entanto, com o decorrer do primeiro impacto tudo mudou, cada aula que preparávamos era um novo desafio, sentíamos que, a cada passo dado, crescíamos tanto profissionalmente como ao nível pessoal.

A prática desta PES tornou-se, provavelmente, a mais importante e significativa devido à cumplicidade entre docentes-discentes, pelas fortes ligações criadas por todos os intervenientes da escola (docentes e não docentes) que nos receberam de braços abertos, prestando sempre ajuda e dando palavras de conforto e motivação.

Refletindo agora sobre todo o trabalho que desenvolvemos durante esta prática e, particularmente, sobre o nosso papel enquanto futuras profissionais da educação, iremos ter em conta os padrões de desempenho docente. Assim, relativamente à primeira dimensão “Vertente profissional, social e ética”, no indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, podemos constatar que foram constantes as reflexões críticas feitas ao longo de todo o ano letivo da PES, fosse de forma oral, fosse ela escrita como forma de reflexão individual e conjunta das práticas desenvolvidas (cf. anexo 10).

Cada vez mais, os professores têm uma grande influência nas vidas das crianças e jovens alunos, pois é-lhes dada uma grande responsabilidade: formar cidadãos ativos na sociedade. Desta forma, podemos afirmar que a reflexão é sem dúvida um momento importante para a educação em geral. Contudo, para os professores, a reflexão também

é algo fundamental e enriquecedor, porque, tal como indica Alarcão (2001, p.10), os docentes têm uma “responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos”, ou seja, indo ao encontro desta afirmação, a reflexão permite ao docente analisar, avaliar e melhorar as suas práticas futuras.

Ainda dentro desta dimensão e refletindo sobre o indicador “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, as planificações (cf. anexo 11) são fundamentais na condução de toda a aula, pois estas são essenciais para que a mesma decorra de forma tranquila. Só quando um docente planifica uma aula, de início ao fim, é que antevê possíveis questionamentos dos alunos, dificuldades que poderão surgir e a forma como articular os conteúdos. Através da planificação, o professor sente uma maior confiança, pois sabe o que preparou, com responsabilidade; conhece a sua ação para que os seus alunos possam aprender com sucesso.

No indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas,” é importante referir o nosso cuidado em nos mantermos informadas e termos sempre em conta as políticas educativas, nomeadamente os programas e metas curriculares, o plano de turma e o projeto educativo para as planificações realizadas. Desta forma, os documentos em questão permitiram-nos orientar e organizar as nossas práticas tendo em atenção a turma em questão, pois o professor passa a ter um conhecimento mais acentuado da turma, sobre as capacidades dos alunos e limitações e os objetivos propostos para cada ano e, só desta forma, será capaz de desenvolver o seu trabalho da melhor maneira possível, pois conhece os seus alunos e as suas especificidades. O contacto estabelecido com as turmas já se iniciou no decorrer do ano letivo, e não nos foi facultado nenhum plano de turma, porém, foram-nos concedidas umas fichas com poucas informações sobre os alunos. As fichas que nos facultaram não continham informação individualizada dos alunos, o que nos limitou, inicialmente, na perceção individual dos alunos, para conhecer eventuais dificuldades, facilidades, motivações e interesses. O plano de turma está previsto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e é elaborado com o objetivo de identificar pontos fortes e fracos no desempenho escolar dos alunos e integrar estratégias de melhoria dos seus resultados escolares e sociais. Esta foi uma das nossas maiores dificuldades e limitações, conhecer as turmas no seu global aquando do início do estágio, o que fez com que inicialmente tivéssemos de

descobrir por nós os materiais e o tempo que iríamos destinar a cada tarefa ou atividade planificada e o modo de promover a aprendizagem a todos os alunos.

Outra competência que tivemos sempre em consideração aquando da planificação e construção das nossas práticas refere-se à responsabilidade na promoção de ambientes de trabalhos seguros, exigentes e estimulantes. Como é sabido, a construção de bons ambientes de trabalho é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens dos discentes, pois ter ambientes ricos e que despertem a atenção e interesse dos alunos é desde logo um bom ponto de partida para a aquisição de aprendizagens significativas.

Deste modo, tentámos sempre criar ambientes de trabalho que motivassem os nossos alunos, introduzindo materiais diversificados e estratégias de trabalho também diversificadas, tendo sempre em consideração a criação de ambientes seguros e exigentes, mas, contudo, que se tornassem desafiadores e estimulantes para os nossos alunos em questão.

Uma outra das competências adquiridas prende-se com o “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”. No decorrer desta prática, esteve bastante presente o trabalho de grupo em vários momentos, quer em grupo de estágio, quer em trabalho colaborativo com o professor cooperante e com outros docentes da escola, nomeadamente na preparação e organização de uma visita de estudo na área de História e Geografia de Portugal para o 6.º ano de escolaridade, quer na realização das fichas de avaliação nas duas áreas disciplinares que lecionávamos, quer na realização e partilha de materiais didáticos. Reconhecemos que quanto mais comunicarmos e partilharmos ideias uns com os outros, mais sucesso teremos. Deste modo, concluo que o trabalho em grupo é o caminho para o sucesso, pois precisamos todos uns dos outros.

É também importante refletir e, dando elevado ênfase ao trabalho em grupo sempre que possível, implementámos várias vezes a reflexão nas nossas intervenções, pois em determinados conteúdos o trabalho colaborativo fomenta a discussão e essa discussão e essa troca de ideias é fundamental para a concretização das nossas aprendizagens, bem como o apoio mútuo entre colegas.

Como afirma Dees (1990)

(...) quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objetivos de grupo” (citado por Fernandes 1997, p.564)

Refletindo sobre esta primeira dimensão e tendo em consideração os descritores mencionados, de uma forma geral, consideramos que fizemos um bom trabalho, tendo a consciência que existem ainda melhoramentos a efetuar ao longo desta caminhada como profissionais da educação.

No que diz respeito à segunda dimensão, “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, destacamos as várias aptidões adquiridas ao longo deste percurso, mais especificamente, no que diz respeito ao conhecimento pedagógico, científico e didático presente nas duas áreas disciplinares lecionadas, visto que em todas as planificações e abordagens em sala de aula tivemos sempre a preocupação e a precisão ao nível do conhecimento, preparando-nos assim previamente.

Assim, em concordância com o indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”, ao longo das nossas práticas tanto no 5.º ano em Português como no 6.º ano em História e Geografia de Portugal, as nossas práticas sempre foram estruturadas e pensadas de forma a atingir os objetivos pretendidos para cada ano de escolaridade e área disciplinar tendo por base, como guião orientador, o programa e as metas curriculares, homologadas e decretadas pelo Ministério da Educação.

Durante o percurso desta PES, a planificação tornava-se um trabalho complexo, porque, tendo quatro turmas com alunos diferentes e ritmos de aprendizagem também variados, tínhamos de ter sempre em consideração os discentes com quem estávamos a trabalhar e adequar a aula e os materiais didáticos a cada turma. Apesar de por vezes a escola onde estávamos a desenvolver as nossas práticas não possuir grandes recursos materiais (salas com projetores avariados; falta de acesso à internet em alguns locais; poucos ou inexistentes livros recomendados pelo PNL; entre outras...), ultrapassámos sempre essas limitações adequando as nossas práticas às condições e ao local, tentando explorar ao máximo os recursos com fins educativos.

Ainda na mesma dimensão, inclinando-nos para o indicador “integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares”, a interdisciplinaridade deveria ser uma constante nas práticas, contudo, no 2.º CEB não é uma tarefa fácil de se conseguir, visto que são diferentes professores para cada área disciplinar. Ainda assim, em algumas aulas de História e Geografia de Portugal, conseguimos implementar o nosso estudo para este relatório final de estágio, o que permitiu realizar a interdisciplinaridade entre os conteúdos históricos a abordar (Estado Novo) e a literatura de potencial recepção infantil.

Tendo como base a terceira dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa” organizámos uma visita de estudo ao Mosteiro da Batalha (cf. anexo 12). Elaborámos um panfleto com informação sobre toda a visita e ainda o jogo “sopa de letras”. O que pudemos perceber é que no 2.º CEB a família não tem um papel muito ativo na escola e quando são contactados, normalmente, é por maus motivos. No nosso parecer, era benéfico nas aprendizagens dos alunos que as famílias estivessem mais envolvidas nas escolas. Na nossa opinião, provavelmente a escola teria outra importância na visão da família e, assim, era transmitido aos discentes que a escola é um local com uma importância acrescida. Perrenoud (citado por Pereira, 2008, p.39) refere que a educação precisa de mudar e que as mudanças podem ser negociadas entre os diferentes agentes educativos, cabendo à escola o papel de as tornar mais visíveis e reais, ficando as famílias mais interessadas, próximas e conscientes da sua importância.

Por último, a dimensão “Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida” lembra-nos da importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional visto que vivemos numa sociedade em constante atualização; também nós como profissionais da educação devemos manter sempre atualizados e capazes de evoluir para que sejamos eficientes na formação de cidadãos aptos e conscientes e também para melhorarmos a aprimorarmos as nossas práticas.

Deste modo, também é notória a nossa preocupação em frequentar algumas ações de formação, participando no seminário de “Reflexão sobre a Iniciação à Prática Profissional (EB)”; no “II Encontro Imaginários Iluminados: era uma vez... a literatura para a infância”; participação e organização “Olhares sobre a educação VI” e por fim, na dinamização “Mentes Brilhantes 2018” realizado na Escola Superior de Educação de Viseu (cf. anexo 9), com o objetivo de adquirirmos e atualizarmos o nosso conhecimento profissional, para que pudéssemos melhorar as nossas práticas e tornar-nos docentes atualizados e interessados.

Assim, destacamos esta prática como um ponto positivo, visto que conseguimos alargar a nossa visão relativamente ao mundo da educação, permitiu-nos vivências de diferentes realidades, ter contacto direto com alunos diversos e com faixas etárias diferentes, analisar programas diferentes e, para nós, o mais marcante, assumir um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

## **Parte II – Trabalho de investigação**

## **Introdução**

A parte II incide no projeto de investigação, demonstrando que um profissional da educação é um persistente inquiridor e deve estar apto para fazer as suas próprias investigações, melhorando as suas práticas e as suas estratégias. Desta forma, um professor deve ter presente que o ato de investigar deve ser um componente integrante na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), pois só havendo pesquisa é que é possível aperfeiçoar a sua ação pedagógica.

A segunda parte deste trabalho está, pois, organizada com o propósito de dar resposta aos objetivos da investigação, visando refletir sobre o contributo da literatura de potencial receção infantil na aprendizagem dos conteúdos de História e Geografia de Portugal. Para o efeito, consideramos de primordial importância elaborar um trabalho investigativo que envolva uma revisão de literatura e inclua uma parte prática destinada a um estudo mais profundo sobre a problemática em análise. Assim, o trabalho de investigação encontra-se organizado em quatro capítulos, como descrevemos abaixo.

No que respeita ao primeiro capítulo, este assenta na identificação da questão central, isto é, delimita-se o objeto de estudo, a justificação da sua relevância e a definição dos objetivos.

No segundo capítulo, segue-se a revisão da literatura que expõe o caráter mais abrangente da literatura de potencial receção infantil, demonstrando a sua importância para a abordagem da História e da leitura no contexto do 2.º CEB, uma vez que nesta faixa etária os alunos já não demonstram gosto pela leitura nem pelos conteúdos históricos.

No terceiro capítulo, referente à metodologia, centramo-nos nos procedimentos utilizados no processo investigativo. São discutidas as técnicas e instrumentos empregados para a recolha e análise dos dados.

No quarto capítulo, iniciam-se as análises dos dados recolhidos. Neste capítulo, são analisadas de forma qualitativa e quantitativa as várias implementações didáticas baseadas na literatura de potencial receção infantil nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Neste último capítulo, todos os dados recolhidos serão devidamente analisados e discutidos tendo como referência o quadro teórico, com vista a encontrar resposta para o problema inicial.

## **Capítulo 1 – Problemática em estudo**

Neste primeiro capítulo, iremos proceder à apresentação e enquadramento da investigação realizada, de acordo com os seguintes subcapítulos: 1.1 Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema; 1.2 Justificação e relevância do estudo; 1.3 Definição de objetivos para a investigação.

### **1.1 Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema**

Toda a investigação científica “consiste no estudo sistemático, controlado, empírico e crítico dos fenómenos naturais, orientado por teorias e hipóteses acerca de presumíveis relações entre esses fenómenos” (Kerlinger, 1986, p. 11). Isto é, todo o investigador tem de investigar, estudar, refletir, analisar e procurar informação sobre um tema específico.

Neste primeiro ponto, damos a conhecer o objeto de estudo, particularmente, a questão que nos propomos investigar, assim como a justificação e relevância da pesquisa a realizar.

Toda a investigação científica se inicia com a escolha e a enunciação de um problema. Estes dois aspetos são os mais importantes da prática da investigação em qualquer domínio, pois sem eles não é possível começar a investigação.

De acordo com Kerlinger (1980, p.35), um problema é “uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução (...). Um problema é uma questão que pergunta como as variáveis estão relacionadas”.

Para a realização do relatório final de estágio 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, é-nos proposto eleger uma temática a investigar de modo que nos faça refletir e que contribua para a construção do nosso conhecimento. Um dos objetivos a ser atingidos através deste relatório é desenvolver a nossa capacidade reflexiva sobre os vários temas e problemáticas que a escola enfrenta. Assim sendo, entendemos que realizar uma investigação sobre um tema vigente nas nossas escolas e direcionado para o ciclo em questão é benéfico para o crescimento do nosso saber.

O dicionário básico de língua portuguesa define objetivo como “aquilo que se pretende alcançar” (2019, p.354) e nós pretendemos demonstrar que a literatura de potencial receção infantil pode influenciar a aprendizagem dos alunos relativamente aos conteúdos históricos. Deste modo, a questão principal desta investigação é: “Será que

o uso da literatura de potencial recepção infantil permite a alunos do 2.º CEB a criação de laços com a H/história?”.

### **1.2 Justificação e relevância do estudo**

A leitura deve estar presente na criança desde os primeiros anos de vida, pois este contacto com os livros e com a leitura proporciona-lhe o alargamento dos seus horizontes.

Na sociedade contemporânea, podemos verificar que os alunos estão a perder, cada vez mais, hábitos de leitura, como bem atesta a citação que se segue: “À medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, vão abandonando as leituras juvenis e nem sempre acedem de imediato às leituras adultas, sendo nesta fase que se perdem muitos leitores, limitando-se, muitas vezes a ler as obras de leitura obrigatória dos programas disciplinares” (Escarpit, 1999, citado por Vergueira, 2014, p. 25).

Também Morais (1997), na mesma linha de ideias, refere que muitas crianças já não gostam de ler depois dos nove ou dez anos, porque ler já não é uma aventura no imaginário, mas apenas um meio de satisfazer as exigências do sucesso.

Subscrevemos a perspetiva de Vergueira (2014, p.28), quando afirma que “a leitura na escola, deve levar os alunos a um conhecimento profundo e crítico da realidade, não deve servir apenas para o estudo, como é o caso do material escolar”. Assim, procuraremos atentar, no presente estudo, sobre a forma como a literatura poderá ser utilizada como uma fonte para o historiador e, também, ser utilizada pelo professor, em contexto de sala de aula, com a finalidade de ensino-aprendizagem da História. Procuraremos, por outras palavras, investigar sobre o uso da literatura de potencial recepção infantil como recurso didático nas aulas de História e o seu contributo para a compreensão histórica dos alunos e para a criação de laços efetivos e afetivos (Moura, 2012, p. 94) com a sua História.

### **1.3 Definição de objetivos para a investigação**

Tendo em consideração o problema anteriormente enunciado, importa definir os objetivos a atingir. Assim sendo, os objetivos gerais delineados são:

- Refletir sobre a forma como a literatura de potencial recepção infantil promove a interdisciplinaridade com todas as áreas disciplinares;
- Identificar que forma a literatura de potencial recepção infantil promove a interdisciplinaridade com a área disciplinar de História;

- Aferir se a literatura de potencial recepção infantil é um bom recurso para a didática da História numa turma do 2.º CEB de uma escola da região de Viseu;
- Identificar as competências que os alunos revelam na interpretação de fontes literárias de natureza diversa;
- Aferir a relevância que os alunos atribuem à utilização da literatura de potencial recepção infantil na construção do conhecimento histórico;
- Identificar de que modo a literatura de potencial recepção infantil como recurso didático da História pode promover o entusiasmo e a curiosidade por parte dos alunos;
- Aferir se a literatura de potencial recepção infantil como recurso didático da História promove uma melhoria dos resultados dos alunos nesta disciplina.

## **Capítulo 2 – Revisão da literatura**

### **2.1 Literatura de Potencial Recepção Infantil**

“Só quando a criança conseguir estabelecer estes vínculos e perceber o valor e utilidade instrumental da leitura é que poderá empenhar-se na leitura de modo tão completo que assegure que o ato de ler é um verdadeiro ato de aprendizagem.”

Gonçalves, 2008, p. 149

Chrispim (2013) refere que, até meados do século XVII e XVIII, as crianças eram vistas como a projeção dos adultos em escala reduzida, misturando-se mais evidentemente com os adultos quando ganhavam independência física. Nos finais do século XVII, a sociedade apercebeu-se da noção de que as crianças não estavam preparadas para iniciar a vida adulta e que, portanto, teriam de seguir um caminho diferente. Entretanto, na Europa, devido a tais transformações sociais da época, a literatura para o público infantil ganhou um novo estatuto na sociedade. Até então, às crianças, eram-lhes dadas a ler obras literárias dedicadas aos adultos, o que se modificou, dando lugar a um novo espaço literário dedicado somente a esta faixa etária.

A este propósito, podemos asseverar que Vítor Aguiar e Silva (1981, p.13) corrobora este pensamento:

A modificação do estatuto da literatura infantil no polissistema literário, durante o romantismo, correlaciona-se com as transformações socioculturais, ideológicas e

económicas verificadas na Europa na primeira metade do século XIX, em particular com a importância que foram progressivamente adquirindo, tanto no palco filosófico-doutrinário como no plano político-social, os problemas da educação, da pedagogia e da escola.

O conceito de literatura para o público infantil tem vindo a ser muito discutido por diversos autores, pois não é uma definição consensual. Podemos encontrar definições para este universo literário como “literatura infantil” ou “literatura para crianças, ou “literatura juvenil” ou “literatura para jovens”, ou “literatura infantojuvenil” ou “literatura para crianças e jovens” e, mais recentemente, Fernando Azevedo cunhou a nomenclatura “Literatura de Potencial Recepção Infantil”. Segundo Rocha (2013, p.16) “é esta dispersão terminológica, os seus limites, a sua existência e autenticidade que dificultam a sua definição”.

Azevedo, numa tentativa de clarificar o destinatário da literatura infantil, contribuindo para a reflexão sobre o adjetivo “infantil”, esclarece que este último em nada se associa a uma literatura defetiva, incompleta ou imperfeita. O adjetivo caracteriza, sim, o público preferencial, um público em formação, necessariamente diferente e “menos experimentado” que o leitor adulto. Nas suas palavras (2014, p.11), (...) é na entidade recetora que a literatura infantil encontra a sua especificidade: não porque seja constituída por textos nos quais os traços, as características ou a capacidade de funcionamento semiótico da literatura revelem alguma defectividade, mas tão somente porque alguns dos seus recetores, dada a especificidade da sua natureza, possuem e manifestam experiências de interação com textos diversas das de um leitor já experimentado nestes passeios nos bosques da ficção.

Ao longo do relatório, o termo usado será literatura de potencial recepção infantil, até porque a literatura selecionada poderá ser lida para e por todos os públicos leitores.

A literatura de potencial recepção infantil abrange um conjunto de narrativas ou textos de outros modos literários dirigidos a crianças ou jovens. Este universo literário desempenha um papel crucial nas nossas crianças/jovens, no sentido de os ensinar a pensar. Deve colaborar com uma visão mais crítica da realidade, mas, contudo, sem nunca deixar de recorrer à fantasia.

Azevedo (2006, p.8), alertando para a natureza mutável e pouco prestigiada desta literatura ainda hoje tida como paraliteratura, infraliteratura ou subliteratura, salienta que a literatura de potencial recepção leitora infantil tem sido objeto, mais recentemente, de uma certa contaminação por textos que, marcados pelos traços de uma literatura de âmbito acentuadamente comercial e popular, conduzem a um afastamento desta do chamado núcleo canónico da literatura e uma sua aproximação às margens ou à periferia do sistema semiótico literário.

As obras de índole literária de potencial recepção infantil têm distintas finalidades: didática, porque tem como intuito instruir o leitor e, geralmente, transmitir conhecimentos; lúdica, devido ao seu princípio subjacente à diversão, tendo como objetivo fundamental permitir uma experiência prazerosa à criança e entretê-la e, por último, edificante (moralizador), pois pretende formar moralmente os leitores, face aos valores da sociedade atual. Desta forma, vamos ao encontro do pensamento de Vergueira (2014, p.21) quando nos diz que “Enquanto o leitor lê e se diverte, a literatura também não se furta de convidá-lo a olhar ao redor e refletir sobre o que está a acontecer.” Desse modo, o docente deve ter em consideração as obras que apresenta aos seus alunos, visto que será um mediador entre o discente e as obras literárias, mostrando aquelas que partilham valores éticos e sociais ou que mais se adequam à realidade/situação que está a ser presenciada. A leitura permite a quem lê que se torne mais atento ao mundo em que vivemos e, ao mesmo tempo, desenvolva a sua criatividade, imaginação e estimule a curiosidade.

Segundo Fink (2003), a literatura deve ocupar um espaço privilegiado dentro da sala de aula, tanto como componente interdisciplinar como transversal, recreativa, cultural e pedagógica, na medida que esta, para além de auxiliar na aprendizagem do mundo e na formação do pensamento, também alimenta o gosto pela leitura, gosto este que leva as crianças e os jovens a viajar pelo mundo imaginário e pela realidade das palavras e dos contextos. Com tudo isto, é possível dar total liberdade aos mais jovens, fazendo-os interagir com o texto e fazer da leitura um momento de descoberta, realização e aprendizagem.

Silva refere que a literatura é um grande aliado do profissional de ensino, sendo um instrumento motivador e desafiador, capaz de transformar o aluno num sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que compreende o contexto em que vive e modificá-lo sempre que a sua necessidade assim o impuser. Através dos contos, podemos interpretar uma determinada situação realista e dar a conhecer às crianças e aos jovens esta mesma realidade, interpretando, analisando, questionando e fruindo da leitura com os mais novos. É através desta prática que este público jovem vai ao encontro do sentido da vida: os alunos identificam-se com as personagens.

Segundo Silva (2005), a literatura pode ser trabalhada como um meio de os alunos ampliarem a compreensão crítica do mundo, investindo-se na formação de leitores críticos e conscientes do seu papel no ato dinâmico da leitura.

Concordamos com Meireles (1984, citado por Azevedo, 2014, p.11) no que diz respeito ao nosso entendimento da literatura de potencial recepção infantil como “(...) a literatura infantil, em lugar de ser a que se escreve para as crianças, seria a que as

crianças lêem com agrado”. O que será mais importante? As crianças lerem apenas o que é “destinado” para elas ou lerem de forma prazerosa tudo o que lhes agrada? Na nossa perspetiva, é essencial que o público mais jovem tenha gosto pela leitura, mas tal só acontecerá se este tiver a oportunidade de ler o que realmente lhe interessa e o desafia e não o que lhe é imposto de alguma forma. Muitas das nossas crianças afirmam que só leem por obrigação ou por imposição da família ou por parte da escola. É isso que nós pretendemos? Preferimos pensar que a literatura de potencial recepção infantil deve ser motivada para benefício da formação cívica, em detrimento da formação intelectual do indivíduo, uma vez que o hábito da leitura na infância, tal como Chrispim (2013) indica, ajuda o jovem a desenvolver o seu pensamento crítico, facilita o conhecimento, auxilia na aprendizagem e ajuda a comunicar melhor com o mundo exterior. Mesmo para as crianças ainda não alfabetizadas, a leitura de textos e obras infantis desenvolve, na criança, a imaginação, emoções e sentimentos de forma significativa e prazerosa.

Como afirma Vergueira (2014, p. 21)

A literatura voltada para crianças e jovens leitores deve propiciar a formação de uma consciência crítica, contrária àquela que contorna os problemas, que as aceita e que permite que fiquem como estão.

Chrispim (2013) menciona que os professores e familiares devem assumir o papel de formadores, de leitores, tendo um papel fundamental na integração destes “materiais” didáticos, ajudando a desenvolver o gosto pela literatura, uma vez que os adultos são vistos pelas crianças como modelos de leitores. A escola e a leitura propiciam um espaço dedicado para a criança refletir sobre a sua condição pessoal, tal como os seus anseios, as suas emoções, os seus conflitos, ou seja, que leve a criança a descobrir o seu “eu” e a comunicar e perceber o mundo que a rodeia, servindo como suporte para entender a realidade.

Contudo, acreditamos que não é só a escola que tem um papel fundamental para a criação de laços afetivos das crianças e jovens com a educação literária. A família também deve promover o gosto da leitura e tal como afirma Pires (1983) infelizmente as leituras “deixam de ter tanta visibilidade nos serões familiares, verificando-se uma rutura entre o livro que era, até então, expressamente dirigido aos adultos e o livro para crianças, que passa a ser o seu destinatário preferencial” (citado por Vergueira, 2014, p.18). É importante perceber que uma criança que tem hábitos de leitura familiar vai sentir o seu percurso escolar facilitado, pois normalmente tornam-se alunos mais participativos, têm mais facilidade em comunicar e transmitir ideias, a sua imaginação torna-se mais fértil e serão com certeza cidadãos crítico-reflexivos.

Assim, podemos concluir que, quando a literatura de potencial recepção infantil é prazerosa, permite que a criança ou jovem leitor crie o seu próprio mundo imaginário; mas também ajuda a preparar os seus leitores para o mundo real e é por esse motivo que devemos promover a leitura tanto na escola como em ambiente familiar. Indo ao encontro deste nosso pensamento, Aguiar e Silva (1981, 14) afirma que este tipo de literatura “tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, na convalidação de crenças e valores”.

## **2.2 A Escola como impulsionadora da leitura**

“Através da leitura, a criança pode facilmente interiorizar os valores da igualdade, da liberdade e da solidariedade. (...). A sensibilização para os valores da democracia, a tolerância e o respeito mútuo, enquanto base da convivência, constituem também princípios que, sem esforço, o leitor vai descobrindo e assimilando através dos livros.”

Sobrino, 2000, p.88-89

### **2.2.1 A importância da leitura em idade escolar (e ao longo da vida)**

A leitura deve começar desde tenra idade na vida de uma criança, mas é na escola que esta se torna numa aprendizagem formal, isto é, a leitura torna-se neste momento uma meta de aprendizagem a ser atingida pelos alunos. Tal como é indicado por Rodrigues, Cardoso & Lopes (2017, p.122) a criança estabelece uma relação com o texto literário “onde se destacam, algumas vezes de forma obrigatória, os mediadores adultos, já que a relação leitor criança-texto não é viável nas primeiras idades. Estes mediadores podem ser os professores, os pais, os bibliotecários ou os livreiros, que, ao contactarem primeiro com os livros, transformam as crianças em segundos recetores desses textos”.

Há bem pouco tempo a leitura era realizada nas escolas através de textos ou excertos sem continuidade e sem qualquer ligação com as restantes áreas do saber, tendo apenas o objetivo da aquisição e domínio oral e escrito da língua. Hoje em dia, já olhamos para a educação literária como um meio de interdisciplinaridade entre diversas áreas.

O alargamento da escola obrigatória contribuiu para a formação de cidadãos pouco letrados como indica Benavente et al. (1996, p.406), isto é, homens que não são capazes de dominar a escrita e de utilizar a informação lida no seu próprio discurso, na

sua vida cívica, devido ao seu desinteresse pelas aprendizagens realizadas e a falta de ligação com a vida escolar.

Por este motivo, as políticas educativas têm vindo a reagir no sentido oposto, reconhecendo que a escola deve trabalhar a promoção de leituras. Segundo Pontes e Azevedo (2008, p.4), esta promoção da leitura deve permitir

ao aluno buscar as várias interpretações, os significados omitidos no texto, a ligação com outros textos, além do que está sendo lido, o referencial de leituras anteriores do leitor e sua ligação com o texto atual, bem como outras práticas que possibilitam a compreensão do texto lido e sua importância para a leitura de universos mais amplos.

Assim, a leitura para ser significativa para quem lê deverá ter uma aproximação com os fatores pessoais do sujeito, quer das suas experiências, quer das suas necessidades e interesses (Martins, 1994 citado por Pontes; Azevedo, 2008, p.8). Podemos, assim, dizer que ler é decifrar e compreender, tendo a escola um papel fundamental na formação de novos e jovens leitores.

Para sermos considerados leitores, temos de ser capazes de ler fluentemente. E o que é ler fluentemente? A fluência da leitura é mais do que saber ler, é ser capaz de decodificar e atribuir significado às palavras que pretendemos ler.

Desta forma, podemos afirmar que a leitura e a escola têm um forte elo, pois como foi dito anteriormente a primeira é adquirida nesta instituição. Contudo, a aprendizagem da leitura pode ser tão dolorosa e árdua que pode desmotivar o aluno para a sua aprendizagem e contribuir para que este olhe para a leitura como uma obrigação. A escola, bem como todos os contextos em que a criança esteja inserida, deve sempre tornar este processo de aprendizagem como algo desafiador, motivante e gratificante para o aluno.

Segundo Sim-Sim (2001), a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina. Aprender a ler é um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, características das línguas de escrita alfabética. Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte, qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, mas transformando a informação em conhecimento.

A competência leitora é desenvolvida ao longo da escolaridade com os objetivos de garantir o acesso à literacia, integrando o indivíduo nos diversos contextos em que se insere socialmente e pretendendo criar hábitos de leitura ao longo da vida.

Como temos vindo a referir, a leitura proporciona a formação de indivíduos intelectualmente mais desenvolvidos e com uma maior capacidade crítico-reflexiva sobre tudo o que a rodeia. Armindo Mesquinha (2011, p.2-3) indica algumas vantagens da leitura:

(...) enriquece o seu vocabulário, melhora a sua ortografia, aperfeiçoa a sua capacidade de redação e amplia permanentemente os seus horizontes culturais (...) ajuda a crescer, a amadurecer e a superar obstáculos e dificuldades da vida (...) levando-o a imaginar, a pensar, a criticar e a conhecer.

Nos tempos que correm, é exigido à escola mais e melhores leitores. Como é sabido, as nossas crianças passam maioritariamente o seu tempo na escola, e como tal, esta passou a ser vista como um local de garantia de uma grande parte das aprendizagens fundamentais para a vida em sociedade, sendo a leitura uma dessas aprendizagens fundamentais. Assim sendo, subscrevemos as palavras de Balula (2007, p.83-84) quando refere que atualmente “o acesso à língua escrita é tradicionalmente facultado pela Escola. A esta cabe a missão de proporcionar a todos os indivíduos a aquisição e desenvolvimento de competências ligadas à utilização da língua escrita no exercício das diversas funções sociais.” Deste modo, é importante perceber que a leitura é indispensável para qualquer indivíduo, visto que, no seu quotidiano, seja na sociedade em geral ou na escola, está sempre presente a leitura e sem a sua aquisição não é possível integrar-se totalmente nesta sociedade globalizada. Daí a importância atribuída ao ensino-aprendizagem da leitura.

A leitura só traz benefícios para os nossos alunos e é necessário transmitir essa importância, e não é só dizer, é preciso mostrar/provar.

Podemos ver constantes mudanças na educação e, como é indicado por Luana Chrispim (2013), já existe há algum tempo a necessidade de formar o aluno integralmente, isto é, um aluno preparado para a vida futura pessoal e profissional, levando avante as capacidades de autonomia, de ativo participante na sociedade, crítico e realizado. Para que este processo decorra com sucesso, surgiu a necessidade de reconhecer a literatura de potencial recepção infantil como parte integrante do mesmo, pois através da sua transversalidade e interdisciplinaridade contribui para que a aprendizagem seja prazerosa, lúdica e gratificante.

Vivendo num mundo cada vez mais globalizado e tendo as tecnologias cada vez mais presentes no nosso quotidiano, verificamos muitos dos alunos a colocarem em causa a peso da leitura, não lhe dando a devida importância. Por outro lado, se colocarmos os jovens a olharem para o mundo real, rapidamente percebem que a leitura está presente de uma forma subtil em tudo o que os envolve.

José António Gomes (2007, p.5) considera que é essencial colocarmos as crianças e os jovens em contacto com os livros, pois

(...) é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia.

Podemos, assim, concluir que a literatura de potencial recepção infantil tem como finalidade ensinar as crianças e jovens a pensar, ou seja, este tipo de literatura deve proporcionar aos jovens leitores a capacidade de formar a sua consciência crítica. É importante referir que a literatura de potencial recepção infantil, além de permitir uma visão mais crítica da realidade, também não deixa de recorrer à fantasia. Na verdade, enquanto as crianças e jovens leem e se divertem, a literatura não se pode esquecer de os convidar a olhar em redor e refletir sobre o que está a acontecer.

### **2.2.2 Da leitura à Educação Literária**

Como já foi referido anteriormente, a leitura está presente nas crianças desde muito cedo, contudo só no contexto escolar é que esta é formalizada através de atividades e das respetivas metas de aprendizagem. A leitura deverá ser significativa para o aluno e deverá “aproximar-se dos fatores pessoais do sujeito, tanto das suas experiências como das suas necessidades e interesses” (Martins, 1994; Pontes e Azevedo, 2008, citado por Rocha, 2013, p.41). Assim, a partir deste pressuposto, a escola terá uma grande responsabilidade na formação de novos e jovens leitores e, para tal, houve algumas alterações nas políticas educativas nacionais.

O ensino do Português tem vindo a gerar, ao longo de vários anos, algumas controvérsias, tendo estas uma dimensão abrangente e transversal a diferentes áreas do saber. Podemos dizer que o resultado nesta área irá influenciar o sucesso ou o insucesso escolar dos alunos que terão as mais diversas profissões em variadíssimas áreas.

Amor (2002, p.15) indica que a “disciplina de Português reúne particularidades que a tornam, em permanência, um lugar de desordem e de crise” e esta particularidade está muitas vezes relacionada com a dificuldade que os professores de Português enfrentam todos os dias com turmas que apresentam uma grande heterogeneidade ao nível sociocultural, económico e psicológico.

É-nos dito na Lei de Bases do Sistema Educativo que é “da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito

a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (Lei n.º 46/86, art.º 2.º, n.º 2); contudo, é preciso ter a consciência de que os alunos, quando entram para a escola, não têm todos as mesmas vivências, experiências e conhecimento, visto que ao longo da sua vida, de uma forma informal e não refletida, são inertizados com formas de pensar e de agir. Seguindo este raciocínio, Bourdieu (1999, p.41-42) indica que

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspetos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Assim sendo, a escola e os docentes devem ter estas particularidades em atenção e devem atuar sempre que necessário, para que os conhecimentos que vão sendo adquiridos lhes proporcionem uma interação e que se sintam integrados socialmente.

Alguns estudos internacionais, particularmente o Programme for International Student Assessment (PISA) criado pela OCDE, no ano de 2000, apresentaram resultados que demonstram que os alunos portugueses tinham baixos níveis de literacia em leitura, referindo que os discentes apresentaram dificuldade em “*understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society*” (OCDE, 2010, p. 37).

O PISA é uma avaliação internacional à literacia dos alunos com 15 anos de idade e tem como base três áreas-chave: Leitura, Matemática e Ciências. Este programa tem como objetivo avaliar a forma como os alunos aplicam as competências adquiridas destas três áreas relativamente a problemas da vida real.

Segundo o relatório do PISA de 2015 Portugal “conseguiu evoluir positivamente em todos os domínios do PISA, registando subidas significativas entre 2000 e 2003, entre 2006 e 2009 e finalmente entre 2012 e 2015” (Marôco, 2016, p.9), nomeadamente, no domínio da leitura verificamos uma subida. Esta evolução nos resultados pode dever-se às várias iniciativas nacionais implementadas e também às mudanças ocorridas nas escolas e nas políticas educativas.

Uma das iniciativas nacionais para promover o desenvolvimento relativamente à área da leitura foi o Plano Nacional de Leitura (PNL). Este plano foi criado em 2006 pelo Ministério da Educação de Portugal e associado ao Ministério da Cultura e ao Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, os quais assumiram o PNL como uma primazia

política (RCM n.º 86/2006). No ano de 2007 o PNL entrou em vigor e apresentou, tanto para adultos como para jovens e crianças, um conjunto de textos com a finalidade de desenvolver os níveis de literacia e de serem capazes de lidar com a palavra escrita na sua vida quotidiana. Um indivíduo que domine a palavra e a leitura é sem dúvida um cidadão autónomo, crítico, reflexivo e mais culto, como temos vindo a reiterar.

É atribuída à escola um papel fundamental através do PNL, pois é-lhe passada a responsabilidade de formar jovens leitores e desenvolver nestes o gosto pela leitura. Porém, este programa também apresenta um conjunto de atividades e estratégias para a promoção da leitura em contextos não escolares.

No ano de 2012, no Despacho n.º 10874/2012, foram homologadas as Metas Curriculares aplicáveis ao currículo do Ensino Básico, nomeadamente o Português. As Metas Curriculares de Português (MCP) são vistas como um documento de referência para o ensino e aprendizagem, mas também para a avaliação.

As MCP definem os conteúdos que devem ser abordados e ensinados aos discentes e devem seguir uma sequência lógica tendo em consideração os diversos anos de escolaridade. Este documento também apresenta os conhecimentos e as capacidades que o aluno deve adquirir, sendo avaliado por descritores de desempenho.

Este documento estrutura-se por ciclos e por anos de escolaridade, apresentando diferentes domínios: Oralidade (O), Leitura (L), Escrita (E), Educação Literária (EL) e Gramática (G), sendo que, no 2.º CEB, a Leitura e a Escrita (LE) tornam-se num único domínio. Cada domínio tem objetivos e descritores definidos.

A maioria dos alunos só tem acesso à leitura na escola e, através da criação da Educação Literária, o sistema educativo português promoveu o desenvolvimento do gosto da leitura.

A Educação Literária foi criada com a finalidade de reunir descritores de desempenho que se encontravam distribuídos por outros domínios. Este programa pretende fomentar em contexto de sala de aula o contacto com textos e não apenas com excertos soltos.

Analisando a educação literária, nos programas do ensino básico, verificamos a seguinte informação para o texto literário:

Neste domínio convergem, numa primeira abordagem, Oralidade, Leitura e Escrita, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão os procedimentos de compreensão, análise, inferência e escrita que estruturam os restantes domínios indicados. O Programa pugna por uma visão integrada do texto literário. (Buescu et al., 2015, p.28)

Podemos assim verificar que, de todas as competências, a leitura, interpretação e análise têm um lugar de destaque nas aulas de Português, tendo como preferência os textos literários. Desta forma, não podemos olhar para a leitura e para a Educação Literária como dois domínios estanques e isolados.

Ao olharmos para as mudanças ocorridas na política educativa nacional verificamos uma “necessidade de a educação para a literacia ser assumida como um projecto coletivo e partilhado” (Azevedo, 2011, p.13), e para tal, o Novo Programa de Português (NPP), homologado em 2015, também propõe uma lista de obras e autores a ter em conta nas aulas de Português. Porém, o professor não se deve sentir obrigado a usar essa listagem nas suas aulas e pode recorrer a outras obras e autores, sendo importante ter em consideração as características de cada turma.

Um dos objetivos presentes no Programa e Metas Curriculares de Português é que os alunos sejam capazes de “Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (Buesco et. al, 2015, p.5).

À Educação Literária cabe, então, o papel de “combinar a leitura com actividades sobre o tema que obriguem os alunos a comparar e a distinguir entre os seus próprios conhecimentos e a informação do texto” (Colomer, 2003, p.170)

A listagem do Novo Programa de Português (NPP) amplia a oferta cultural permitindo ao aluno “conhecer outros modos de ser, fazer e estar facultando o conhecimento do outro e do mundo” (Alves, 2011, p.11), querendo isto dizer que as obras literárias recomendadas quer no PNL quer no NPP podem ser utilizadas como um recurso didático de aprendizagem nas outras áreas do saber, nomeadamente na disciplina de História, permitindo a interdisciplinaridade.

### **2.2.3 Da Educação Literária à Literatura de Tradição oral e de promoção da cultura/ Património cultural**

Ao longo dos tempos surgiram nas diversas regiões, histórias e lendas criadas pelos povos e que depois eram contadas e recontadas oralmente. Estas histórias anónimas fazem hoje parte da literatura oral popular e tradicional. Saraiva (1950, p.124) refere:

Depois de ouvir a história do santo da festa e dos milagres, contado pelos pregadores, o camponês das romarias ou peregrinações escutava muitas vezes ao

ar livre o jogral, que tocava, cantava e bailava, mostrava o macaco dançarino (...) recitava poemas ou cantava notícias de longínquas e extraordinárias terras.

Estes contos orais permitiram ao homem, ao longo dos séculos, transmitir conhecimentos, vivências e a partilha de memórias com as gerações seguintes.

A literatura de tradição oral faz parte do património imaterial e é indiscutível a sua importância ao nível literário, social e cultural de uma nação; por esse motivo, é fundamental incentivar as crianças e jovens a terem conhecimentos deste tipo de textos.

Este tipo de textos perdura ao longo dos anos, passando de geração em geração, sem descurar uma missão socializadora, pedagógica e lúdica, pois permite o conhecer cultural e social de outrora. Contudo, sendo este texto transmitido de forma oral, as histórias são contadas de maneira diferente, dependendo da arte e do talento de quem as conta. Ou seja, cada narrador dá-lhe um toque pessoal esquecendo ou acrescentando pormenores, surgindo daí o ditado popular “quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto”.

Muitos autores, como Perrault em França, Almeida Garrett, Teófilo Braga, José Leite de Vasconcelos, Michel Giacometti em Portugal e os Irmãos Grimm na Alemanha, reconheceram a importância e a riqueza cultural da literatura oral, e publicaram muitas histórias deste tipo literário de modo a evitar o esquecimento destas narrativas ao longo do tempo, como nos lembra.

Ribas (1997, p.5):

torna-se necessário conhecermos a nossa Cultura a Cultura do Povo Português: não apenas aquela cultura erudita, mas, na verdade, a Cultura que os Portugueses criaram ao longo dos séculos e, apoiada na tradição.

Assim, olhemos para a literatura de tradição oral como algo que pertence ao povo e, sendo transmitida ao longo das várias gerações, é alterada/renovada de acordo com as mudanças e gosto popular.

A literatura de tradição oral foi caindo em desuso e no esquecimento devido à alfabetização das classes sociais; se antes era muito valorizada, porque não eram todos os que sabiam escrever e ler, hoje já não verificamos isso.

Quantas vezes não verificamos alunos com dificuldades no cálculo mental ou na fixação de regras gramaticais, ou até na memorização da tabuada? E quantas vezes não vemos idosos, por vezes iletrados, a guardarem na memória as contas da vida, provérbios, lengalengas, contos? Pensando nestes aspetos, devemos olhar para a literatura de tradição oral como um meio de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem.

Além da necessidade de promover os hábitos de leitura, também é necessário fomentar hábitos de narração oral, envolvendo todas as faixas etárias, para que esta riqueza cultural se mantenha e se desenvolva.

É importante ter em consideração que a literatura de tradição oral é uma cultura coletiva e todos nós devemos ser capazes de a preservar, porque, enquanto cidadãos de uma comunidade, temos o dever, a obrigação de descobrir as memórias coletivas antigas que ainda hoje são transmitidas oralmente ou também por meio escrito.

Nos nossos dias, é sabido que vivemos numa cultura digital em que as novas tecnologias estão profundamente presentes e, conseqüentemente, alteram os comportamentos da população e das sociedades. Hoje temos facilidade em chegarmos à informação e ao conhecimento através da internet. Já se tem falado no risco da uniformização das sociedades e, deste modo, é urgente os países adotarem medidas que permitam a preservação e o respeito das características específicas de cada cultura.

Acreditamos que é importante fomentar contextos de aprendizagem que promovam a divulgação do património oral junto das crianças e jovens. Mello (2011, p.284, citado por Furtado, 2014, p.1) diz que a literatura de tradição oral traz muitas potencialidades, recordando que

os contos maravilhosos são, como efeito, um espelho mágico, no qual se refletem conflitos, ambivalências, situações ambíguas e algo desesperadas vividas por seres irrealis em países perdidos no tempo e no espaço. Convidam a criança à reflexão, ao mergulho interior, à maturação psicológica, à compreensão de que a vida real não existe em conflitos, sem dores, sem problemas, mas intuindo que, por muito sombria, que se apresente a realidade, haverá sempre possibilidades de um desenlace feliz. Deste modo, os contos constituem um meio de evolução espiritual e intelectual pela tomada de consciência de que os problemas não se resolvem por milagre mas na continuidade de um esforço pessoal.

A literatura de tradição oral congrega um conjunto de fatores que a tornam muito rica, pois permite informar, estabelecer laços entre grupos, entre outros e, desta forma, ocupa um lugar privilegiado nas escolas. Moreira (2006) define um conjunto de pontos a ter em consideração, quando se é trabalhado um conto tradicional com crianças e jovens.

Em primeiro lugar, a seleção do conto deve ser feita de acordo com as características da turma, isto é, adaptada à “realidade dos destinatários e as finalidades do trabalho a desenvolver” (p. 6). Posteriormente, segue-se o primeiro contacto com o texto e faz-se a leitura do mesmo, com a intervenção do docente dependendo da faixa etária dos alunos e do nível de desenvolvimento dos mesmos. Neste momento, são essenciais a comunicação e a interação oral, que conseqüentemente ocupa uma grande

parte deste processo. Através deste trabalho oral, descobre-se o significado do conteúdo do conto, a construção de conexões, os contributos orais, entre outros.

O académico, sugere que, num momento posterior, se reforce as aprendizagens com um conjunto variado de atividades, como por exemplo, dramatizações, jogos.

Em suma, é importante ressaltar a importância da literatura de potencial recepção infantil, em geral, pois permite desenvolver as competências orais presentes nas MCP, promover o conhecimento da cultura de um povo e, sendo estes textos escritos, ajuda na promoção da leitura.

### **2.3 História**

“Quando falamos de história, temos o costume de nos refugiar no passado. É nele que se pensa encontrar o seu começo e o seu fim. Na realidade, é o inverso: a história começa hoje e continua amanhã.”

D. N. Marinotis

“(…) todo o amanhã se cria num ontem, através de um hoje (…). Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos.”

Paulo Freire

Existe uma relação muito antiga entre a educação literária e a História, sendo o Aristóteles na Antiguidade Clássica o primeiro autor a afirmá-la:

“(…) não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verosimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta, por escreverem verso ou prosa (...) diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. Por isso, a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta, o particular. Por “referir-se ao universal” entendo eu atribuir a um indivíduo de determinada natureza pensamentos e ações que, por liame de necessidade e verosimilhança, convêm a tal natureza; e ao universal, assim entendido, visa a poesia, ainda que dê nomes aos seus personagens; particular, pelo contrário, é o que fez Alcibádes ou que lhe aconteceu” (tradução Eudoro de Sousa, 2016, p.116-117).

Como podemos perceber neste excerto, o filósofo separa a História da Educação literária em dois ofícios: o historiador que narra os acontecimentos que aconteceram na realidade, ou seja, estuda o passado; e o poeta que narra acontecimentos imaginários, mas que poderiam acontecer e não necessariamente do passado. Assim, podemos dizer que, para Aristóteles, a literatura e a história são ambas narrativas.

Por outras palavras, a História tem o intuito de representar a realidade enquanto que a literatura nos transporta para um mundo imaginário, classificando assim, os textos históricos como possuidores da verdade e do real, baseados em factos concretos, e os textos literários como algo que poderia ter acontecido.

Contudo, autores pós-modernos afirmam a História “como uma prática social que está amparada no simbólico e mediada no subjetivo” (Lavorati; Teixeira, 2010, p.55), e, ao atribuírem estas características, estão a reconhecer o carácter literário à História.

Apesar de muitos não darem a devida importância à área disciplinar de História, esta é muito importante na formação das crianças e de adolescentes. Como afirma Prats (2006), o passado auxilia o aluno a compreender o seu presente, preparando-o para a vida adulta, pois a história oferece referências para perceber os problemas sociais e tudo aquilo que o rodeia na sua vida do quotidiano. Indo ao encontro desta afirmação, podemos dizer que as narrativas podem auxiliar nesta tarefa, pois estas podem dar a conhecer a sociedade atual, mas também permitem compreender os modos de vida das sociedades mais antigas.

Alguns autores, como Lloyd, afirmam que é possível o uso da Educação Literária no ensino da História, desde que os programas permitam essa utilização. A Educação Literária e a História têm uma característica em comum: narram acontecimentos. Não nos podemos esquecer que estas duas áreas são de natureza descritiva e explicativa.

Os autores Rachadel, Felisberto e Venera (2010, p.16) indicam:

Essa abertura da História, como ciência de referência no Ensino da História, trouxe pistas para criar situações de aprendizagem que utilizassem a Literatura como uma linguagem ser explorada nas aulas de História. O objetivo do professor em utilizar em utilizar trechos literários no Ensino de História ao que concerne à transversalidade e ou multidisciplinaridade, se relaciona à maneira que a História evidencia a Literatura (...).

É importante que, sempre que forem utilizadas obras literárias nas aulas de História, se chame a atenção os alunos para o mundo real, pois “há necessidade de situar ao aluno que a passagem selecionada retrata determinado contexto histórico, com referências a pessoas, lugares e a utilização de linguajares que transparecem a ideia, os sentimentos do(s) seu(s) autor(es)” (Rachadel; Felisbertoo; Venera, 2010, p.16).

Segundo Vergueira (2014, p.13)

os conhecimentos e as competências desenvolvidas nas aulas de História são cruciais, pois ajudam a lidar com a informação de um modo mais crítico, dando alicerces para a formação de cidadãos responsáveis, conscientes da sua ação.

Desta forma, a História ajuda não só os alunos, mas toda a sociedade a compreender e viver o presente.

O currículo da História e o seu ensino conseguem reunir potencialidades na formação dos nossos jovens, entre as quais destacamos as seguintes:

- “- capacidade de interpretar, selecionar e organizar informação;
- desenvolvimento de abordagens reflexivas face ao conhecimento, não ficando limitado a explicações únicas, procurando razões, intenções e lançando hipóteses de explicação fundamentadas;
- capacidade de reconhecer e valorizar argumentos bem fundamentados, distinguindo assim versões mais e menos válidas;
- necessidade de contextualização dos factos, tentando discernir intencionalidades e/ou constrangimentos;
  - compreensão do que muda e do que permanece, de situações de crise e de progresso, evitando atitudes de desistência face a adversidades;
  - desenvolvimento de atitudes críticas face ao conhecimento, admitindo a sua revisibilidade e provisoriedade (características próprias do conhecimento histórico);
  - capacidade de orientação no tempo e de projeção de factos e situações no tempo, acrescida da sua localização em diferentes espaços e sua contextualização – é um exercício complexo, mas desafiador!” (Amaral et al.; 2012, p.4-5).

Um professor de História deve planificar as suas aulas tendo em conta as ideias prévias dos seus alunos, podendo assim afirmar que “há mais na história do que somente um acumular de informações sobre o passado” (Lee, 2006, p.135).

Para se desenvolver o conhecimento histórico, é necessário explorar fontes, pois são estas que nos permitem chegar ao passado, através da sua interpretação que nos permite responder às questões colocadas pela História (Quem? Quando? O quê? Como? Porquê?).

Como refere Amaral (et al, 2012, p.13), a História faz-se “através da leitura, interpretação, análise e comparação de fontes”, ou seja, mais uma vez a leitura está presente e só através dela é que é possível ter uma noção mais aproximada do que é a História e como esta se produz.

É fundamental perceber e dar a entender aos nossos alunos que a História está em constante atualização tornando-se algo provisório, isto é, o conhecimento histórico é baseado em fontes e estas ao longo dos vários períodos podem ser relatadas de diversas maneiras.

Lee (2006, p.144) considera que o conceito de literacia histórica é

- (...) uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações.
- É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falso. Um conceito da literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância

que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação.

Portanto, devemos considerar a história como um conjunto de acontecimentos que aconteceram no passado e que foram relatados por historiadores e estudiosos, tendo nós como objetivo que os jovens se sintam capazes de usar o passado para resolver problemas atuais ou futuros.

O trabalho desenvolvido nas aulas de História é cada vez mais fundamental, visto que esta ciência nos ajuda no processo reflexivo-crítico, competência essa que é muito valorizada nas diversas áreas profissionais e que também está presente na Educação Literária, podendo assim assumir estas áreas como dois bons aliados para o processo de ensino-aprendizagem.

## 2.4 Didática da História

“Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido.”

Bergmann, 1990, p.29

Quando se fala em Didática da História, somos de imediato conduzidos em torno da ideia de estratégias de ensino transmissivo, ou seja, leitura do manual, exposições e exercícios de consolidação. A Didática reporta-se ao ensino e é um conjunto de princípios, métodos e técnicas para o ensino-aprendizagem ser eficaz. A Didática não pretende relatar o que se ensina, mas sim como se deve ensinar. O que se pretende com a Didática da História é melhorar o ensino da História, de forma que os alunos possam ter um melhor aproveitamento escolar e pessoal nesta área disciplinar.

Sendo a sala de aula um local propício para o desenvolvimento do conhecimento, alarga as hipóteses de se alcançar outras dimensões do ensinar e aprender e repõe o debate, não apenas em termos das estratégias de ensino, mas da própria essência das funções que os alunos e os professores têm na formação do conhecimento.

O conceito de didática está diretamente associado ao triângulo didático proposto por Brousseau (1996)

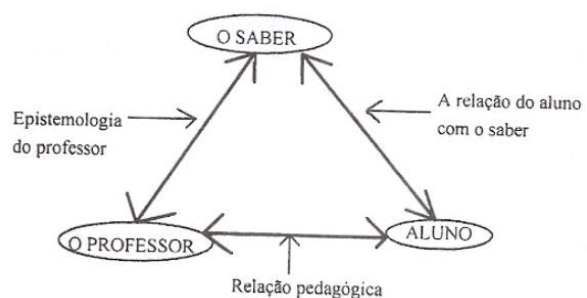


Figura 1- Triângulo Didático. Fonte: Almouloud, 2007, p.35.

que se baseia em três elementos – o professor, o aluno e o saber – que são partes integrantes de uma relação dinâmica e complexa que determina a forma como estas relações se irão estabelecer. Contudo, não se deve ter só em conta os vértices, mas também as inter-relações que estabelecem entre os vértices que originam o campo didático, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem. Assim, podemos dizer que o triângulo didático estabelece as interações entre o professor e o aluno em torno do conhecimento.

A relação existente entre o professor e o saber está relacionada com a elaboração de conteúdos, isto é, o docente familiariza-se com o conhecimento com o intuito de transmitir o mesmo aos seus alunos.

Segundo Schmidt (1998, p.57), na perspetiva do ensino da história, defende-se a ideia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento.”

Desta forma, coligada a este ponto de vista que repõe o método de produção do conhecimento com o método de ensino, defende-se como espaço de compartilhamento de significados (Schmidt & Garcia, 1999).

É fundamental que um professor tenha conhecimentos consistentes sobre a didática da História para conseguir ensinar História aos seus alunos.

A relação entre o discente e o saber remete para as “estratégias de apropriação” (Astolfi, 1997, p.81), isto é, os alunos são “confrontados no decurso do seu processo de ensino-aprendizagem com representações ou conceções sobre a escola e os professores e com os obstáculos e erros que se interpõem na resolução de problemas” (Antas, 2014, p. 184), ou seja, esta representação em didática está associada a ideias pré-definidas que criam em volta de uma disciplina.

Temos de ter conta a importância da relação entre o professor e o aluno, pois esta é essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

O professor deve apropriar-se dos recursos didáticos de que dispõe e tirar o seu melhor aproveitamento com o objetivo de facilitar a aprendizagem do aluno, nunca esquecendo que os mesmos devem ser bastante variados.

No triângulo didático existe ainda um setor central de construção de situações didáticas, sendo este o momento em que os três vértices interagem entre si. O professor e o aluno, tendo como o objetivo o conhecimento, “estabelecem o denominado contrato didático que pode ser definido como o conjunto de comportamentos específicos do professor que são esperados pelo aluno e vice-versa” (Antas, 2014, p. 186).

Como é sabido, a didática não nos fornece “receitas mágicas”, mas coloca-nos um desafio: como tornar o ensino da História mais prático, mais cativante de modo a que os alunos se sintam motivados e empenhados para se sentirem capazes de procurarem sozinhos os desafios colocados por esta área disciplinar? Tendo em conta que a didática da história fornece apenas ao professor orientações que o auxiliam no ensinamento de história de uma forma mais eficaz, o docente deve ter em conta algumas considerações educacionais no ensino da História, tais como: adequar o ensino da História ao nível etário dos seus alunos; adaptar a forma de ensino da História às características dos grupos; orientar o planeamento das atividades de aprendizagem; rentabilizar os recursos didáticos; aplicar e integrar conhecimentos provenientes de outras áreas disciplinares no ensinamento da História; utilizar formas inovadoras de educação; entre outras.

Tal como foi referido anteriormente, os professores de História ainda estão muito apegados a estratégias do tipo transmissivo e este método, consecutivamente, leva a que os alunos sintam que as aulas de História são continuamente iguais umas às outras, o que provoca a desmotivação e o desinteresse. Para contrariar essa tendência, o professor deve ter em conta a didática da História, visto que esta oferece mecanismos para promover diversas estratégias de ensino. Contudo, é importante não esquecer que a própria disciplina impõe variadas limitações que poderão ser contrariadas através das características próprias de cada turma. Podemos afirmar que a História desenvolve nas crianças uma certa excitação e atenção, pois estas apreciam fantasia.

Segundo Prats (2006), os objetivos fundamentais do ensino da História são analisar os acontecimentos sucedidos no passado; deduzir que no passado existiram muitas visões diferentes; relacionar que existem diferenciadas maneiras de adquirir, obter e avaliar informações sobre o passado e transmitir de forma estruturada o que se estudou, ou se alcançou sobre o passado.

A História é fundamental para a educação intelectual, pois está relacionada com as diferentes disciplinas para apoiar nos seus variados aspetos.

Um professor de História deve ser capaz de envolver os seus alunos de maneira a que eles sistematizem o seu pensamento e, desta forma, entendam a sequência histórica dos acontecimentos ocorridos no passado.

Moreira (2001, p. 35) afirma que “o ensino da História deve privilegiar a construção de esquemas cognitivos e o desenvolvimento de competências em vez da memorização de conhecimentos”.

Ainda é longo o caminho que a Didática da História tem de percorrer para encontrar formas motivadoras de ensinar História aos nossos alunos atuais, o que

consequentemente melhora o ensinamento da História nas nossas escolas. Para procurarmos encurtar um pouco o caminho, apresentaremos, de seguida, um pequeno contributo, ao cruzarmos a História com a literatura de potencial recepção infantil.

### **Capítulo 3 – Metodologia**

A palavra Metodologia origina do Grego *Metá* + *odós* que significa caminho para a realização de algo. Ou seja, a Metodologia indica-nos como devemos investigar e trata-se de um método científico.

Pardal e Correia (1995, p.10) afirmam que o termo Metodologia surge “não apenas associado à ciência que estuda os métodos científicos, como à técnica de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia”. Indo ao encontro deste pensamento, podemos verificar que o termo metodologia é utilizado em diversos sentidos, tendo desta forma uma grande ambiguidade.

Segundo Strauss e Corbin (1998, citado por Pinto, 2016, p. 159), “a *metodologia* é a forma de pensar e de estudar a realidade social; por sua vez, os *métodos* são um conjunto de procedimentos e de técnicas para recolher e analisar os dados” ou seja, a metodologia indica-nos o caminho que devemos percorrer para a realização de uma investigação. Contudo, não é só mais um método, mas sim um método científico.

Fortin (2003, p.17) afirma que a investigação científica é o método “mais rigoroso e o mais aceitável, uma vez que assenta num processo racional” e que é “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem investigação”, isto é, a investigação significa procurar algo, tendo como característica os seu procedimento racional e sistemático, que procura dar resposta aos problemas.

Nesta terceira parte, iremos proceder à apresentação da metodologia utilizada na presente investigação. Neste ponto, encontram-se descritos, de forma detalhada, todos os procedimentos concretizados neste estudo, sendo remetidos para anexo todos os materiais executados e utilizados para desta forma tornar o estudo mais perceptível.

Este ponto encontra-se dividido em cinco subcapítulos: 3.1 Plano de investigação; 3.2 Participantes; 3.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa; 3.4 Procedimento; 3.5 Análise e tratamento dos dados.

### **3.1 Plano de investigação**

O termo investigar pode assumir diversos significados e conseqüentemente pode estar associado, como indica Ponte (2003), a uma atividade transcendente, que necessita da utilização de metodologias específicas, recursos especiais e uma boa preparação. A finalidade da investigação científica é a resolução do problema surgido, tendo como base os procedimentos científicos de forma metódica.

A investigação a realizar será um estudo em que se pretende perceber de que modo a literatura de potencial receção infantil contribui para a aprendizagem dos conteúdos de História e Geografia de Portugal, visto que os hábitos de leitura são importantes e muitos alunos não sentem fascínio e nem facilidade de aprendizagem pelos conteúdos históricos.

Ponte (2006, p. 2) refere que o estudo de caso é uma

“investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”

Indo ao encontro deste pensamento, o estudo de caso é uma investigação empírica e tem como objetivo compreender o “como” e o “porquê” do tema a ser investigado e tornar evidente as suas características, especificamente nos aspetos que interessam ao investigador.

O estudo de caso tem vindo a ser muito utilizado na educação para investigar questões de aprendizagem dos alunos bem como as práticas profissionais dos docentes.

Este tipo de estudo pode ter diversos propósitos e pode utilizar uma grande diversidade de instrumentos e estratégias, tendo técnicas de recolha e análise de dados muito diversas.

Assim, a nossa investigação constitui um estudo de caso, porque pretende compreender o objeto de investigação que tem como foco central um fenómeno bastante atual e concreto de um contexto real (Yin, 2005). É uma investigação em que é fundamental que se averigue e procure entender as particularidades do “caso” em questão, estudando e refletindo sobre os “comos” e os “porquês” (Yin, 2005). Segundo Yin (2005, p.21), o estudo de caso pode ajudar “de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Sousa (2005, p.44) afirma que este problema em estudo é “o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta”.

As investigações em educação não podem deixar de ter em consideração as referências que as orientam. Desta forma, as abordagens quantitativas e qualitativas permitem uma aproximação à realidade estudada.

Trata-se de um estudo que se encontra no paradigma qualitativo e quantitativo, através do qual se procurou compreender os fenómenos do ponto de vista dos participantes, recorrendo a inquéritos por questionário aos alunos antes e depois de a literatura de potencial recepção infantil ser usada como recurso didático nas aulas de História e Geografia de Portugal. Também foram analisadas as avaliações dos alunos antes e depois de ter sido usada a literatura de potencial recepção infantil como recurso didático nas aulas de História para, assim, verificar se existiu alguma melhoria ou não nas avaliações dos alunos.

Segundo Ghiglione e Matalon (1993, p.110), o questionário é

“um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. Para que tal seja possível, é evidentemente necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exactamente o que se espera dela.”

Gil (1995, p.124), acrescenta ainda que o questionário é “uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.” Nós com a aplicação dos questionários pretendíamos saber a opinião dos alunos sobre a leitura e os conteúdos históricos.

Pardal e Correia (1995, p.60) afirmam que um questionário pode apresentar vários “tipos de pergunta, cada uma com a sua especificidade, interesse face ao objeto de pesquisa e grau de dificuldade.”

Assim sendo, a elaboração de um inquérito por questionário implica uma análise detalhada, tanto na sua conceção como também na redação do questionário. É necessário ter em conta alguns critérios para a elaboração de um inquérito por questionário, tais como a população-alvo, a linguagem a utilizar, o número e tipo de questões, o nível de complexidade das perguntas, entre outras.

Relativamente às questões, estas podem ser abertas ou fechadas e como referido por Ghiglione e Matalon (1993, p.115), podemos uniformizar as respostas “pedindo a cada pessoa que escolha a sua numa lista preestabelecida. Neste caso, a questão diz-se fechada. Inversamente, se a pessoa responde livremente, a questão diz-se “aberta.” Contudo, também é habitual que no mesmo questionário apareçam perguntas dos dois tipos e desta forma é considerado como um questionário misto.

Os autores Coutinho e Chaves (2002) acreditam que, na investigação educativa, na generalidade, são predominantes os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa. Contudo existem também estudos de caso que combinam, com toda a legitimidade, métodos qualitativos e quantitativos.

Como indica Rodrigues (2011, p.67), “a recolha de dados é uma das fases que exige alguma entrega, atenção e reflexão por parte do investigador.” Assim sendo, é importante fazer uma análise bibliográfica e documental, tendo sempre em conta os autores de referência, a legislação e os programas. De forma a completar este estudo, serão realizadas observações participadas, inquéritos por questionário e análise das avaliações dos alunos na área disciplinar de História.

Segundo Tuckman (1994, p. 509), os dados qualitativos facilitam “uma descrição detalhada e densa dos dados, inquéritos por questionário em profundidade, citações diretas que apreendem as experiências e as perspetivas pessoais dos intervenientes.”

Na mesma linha de pensamento, Vieira (1995, p.73-74) indica que o objetivo fundamental dos dados quantitativos é a “obtenção de descrições, relações e explicações estatísticas, pelo que podem ser utilizadas diversas técnicas para sumariar de forma numérica, muitas vezes grandes quantidades de informação.”

### **3.2 Participantes**

Pardal e Correia (1995, p.14) indicam que

a possibilidade de construção de uma amostra de qualidade passa, antes de mais, por uma definição o mais possível precisa do universo. Um universo bem definido pressupõe, acima de tudo, que se afirme entendível, que se apresente completo, que seja passível de uma interpretação unívoca e que se manifeste liberto de imprecisões. Um universo mal caracterizado, incompleto, impreciso e de interpretação ambígua, só poderá permitir a construção de uma amostra que conduza a conclusões viciadas e enganadoras.

As duas turmas escolhidas para a elaboração deste estudo foram as turmas do sexto X e Y, porque para além de serem as turmas com as quais trabalhamos durante a PES, revelaram ser dinâmicas, participativas e com aproveitamento escolar

semelhante. No total, a nossa amostra abrange 38 alunos no início do estudo e 37 alunos no final da aplicação do mesmo, devido a uma transferência de escola de uma aluna.

A turma X do sexto ano de escolaridade era constituída por dezanove alunos, dez do sexo masculino e nove do sexo feminino. No segundo período, a média de idades desta turma era 11,8 anos.

A turma do sexto Y era constituída por 19 alunos (no início do estudo), dos quais oito do sexo masculino e onze do sexo feminino, ou seja, o inverso da turma anterior. A média de idades desta turma era de 11,4 anos.

TURMAS	6.ºX		6.ºY	
	N.º	%	N.º	%
Alunos	19	100	19	100
Rapazes	10	52,6	8	42,1
Raparigas	9	47,4	11	57,9
Média de Idades (Anos)	11,8		11,4	
Média da Classificação do 1.º Período		3,63		3,57
Média da Classificação do 2.º Período		3,73		3,73
Média da Classificação do 3.º Período		3,89		3,88
Média da Classificação final- História e Geografia de Portugal		3,75		3,72

*Quadro 1- Caracterização das turmas em estudo.*

### **3.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa**

Para proceder à recolha dos dados foram utilizados diferentes instrumentos, nomeadamente a obra *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros*, o pré-questionário, a ficha de avaliação e o pós-questionário.

Após uma análise aos conteúdos programáticos de História e Geografia de Portugal e ao Plano Nacional de Leitura (PNL), escolhemos a obra *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros* como a nossa ferramenta didática para este estudo.

O pré-questionário foi aplicado no início do estudo como forma de perceber de que modo era importante para os alunos a leitura e os conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal.

A ficha de avaliação foi o segundo instrumento a ser utilizado neste estudo com o objetivo de estabelecer comparações entre as duas turmas, isto é, se a utilização de uma obra literária tinha ou não influenciado a aprendizagem dos alunos.

O pós-questionário foi aplicado no final do estudo e só ao grupo experimental e tinha como objetivo perceber de que forma é que os alunos avaliavam esta experiência.

### **3.4 Procedimento**

Relembramos que a problemática escolhida para este estudo é a compreensão do contributo da literatura de potencial receção infantil na aprendizagem dos conteúdos de História e Geografia de Portugal.

Primeiramente, analisámos o Programa de História e Geografia de Portugal do 6.º ano de escolaridade com a finalidade de escolher um tema. Decidida a temática, tínhamos que pesquisar sobre possíveis obras que pudessem servir como recurso didático-pedagógico para a experiência didática em sala de aula.

A nossa escolha recaiu sobre o autor José Jorge Letria e a obra *O 25 de Abril contado às crianças... e aos outros*, que faz parte da lista de livros do Plano Nacional de Leitura (PNL). Trata-se de uma obra bastante atual que descreve, de uma forma didática e sustentada, os conteúdos históricos sobre o Estado Novo e a Revolução do 25 de Abril de 1974. Nesta obra, o narrador dirige o seu discurso, várias vezes, a um narratário extradiegético, questionando, solicitando opinião, o que torna a obra mais dinâmica, na medida em que o leitor sente que é chamado a refletir e a envolver-se na narrativa, mesmo que o narrador se esteja apenas a dirigir a uma entidade fictícia, um ser puramente de papel.

Ao longo de algumas conversas, decidimos que teríamos de criar um grupo experimental (aplicação da literatura de potencial recepção infantil) e um grupo de controlo (sem aplicação da literatura de potencial recepção infantil).

Como afirma Bruce Tuckman (1994, p. 171),

Um grupo de controlo é um grupo de sujeitos ou participantes numa determinada experiência, cuja seleção e experiências são o mais semelhantes possível ao grupo experimental ou de tratamento, à exceção do facto de não serem submetidos a esse tratamento.

Indo ao encontro deste pensamento, ter um termo de comparação possibilita efetuar determinadas inferências e conceber conclusões mais sustentadas.

Para estabelecer qual das duas turmas do sexto ano de escolaridade seria o grupo experimental e o grupo de controlo, e prosseguirmos o nosso estudo, recorreremos à técnica do inquérito por questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos das duas turmas (6.ºX e 6.ºY).

Durante este estudo foi crucial planear diversas atividades como pedidos de autorização a diferentes entidades, nomeadamente ao Diretor da Escola Azeredo Perdigão, ao Professor Cooperante e também aos Encarregados de Educação.

O pedido de autorização ao Diretor da Escola Azeredo Perdigão e ao Professor Cooperante, para a aplicação de inquéritos por questionário, foi realizado por meio de reuniões, nas quais lhes foi explicado o tema da nossa investigação, o que pretendíamos investigar e foi garantido o anonimato da informação recolhida. Nestas reuniões, também lhes foi entregue uma autorização em papel (cf. anexos 13 e 14).

Relativamente ao pedido de autorização para os Encarregados de Educação, para a aplicação de inquéritos por questionário aos seus educandos, foi entregue uma autorização em papel, que conteve todas as informações necessárias para que desta forma tivessem conhecimento do estudo realizado (cf. anexo 15).

Após a entrega das autorizações, aplicámos os questionários (cf. anexo 16 e 17) às duas turmas do sexto ano de escolaridade, de modo a instituir qual seria o grupo experimental e o grupo de controlo.

Posteriormente, foram lecionadas aulas na disciplina de História e Geografia de Portugal e, para o efeito, o grupo experimental teve acesso à obra *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros* e o grupo de controlo não teve acesso a este recurso didático.

Mais tarde, após as aulas sobre o Estado Novo e a Revolução 25 de Abril de 1974, foi aplicada uma ficha de avaliação (cf. anexo 18 e 19) a ambas as turmas. Esta teve

como principal objetivo compreender se os alunos aprenderam com mais facilidade os conteúdos históricos através do recurso didático facultado.

Por fim, foi aplicado um segundo questionário ao grupo experimental de modo a perceber se houve mudanças de opiniões sobre a leitura, sobre as aulas de História e Geografia de Portugal e também saber se a obra utilizada foi útil na sua aprendizagem.

No final, procedeu-se à análise e tratamento de todos os dados recolhidos, como se descreve no ponto seguinte, bem como à redação das respetivas conclusões.

Apresenta-se a lista dos instrumentos de recolha de dados usados ao longo do processo de investigação no quadro 1.

<b>Grupo experimental</b>		<b>Grupo de controlo</b>	
<b>Instrumentos</b>	<b>Anexos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Anexos</b>
- Autorizações a todas as entidades;	13; 14 e 15	- Autorizações a todas as entidades;	13; 14 e 15
- Primeiro inquérito por questionário;	16	- Primeiro inquérito por questionário;	16
- Lecionação das aulas de História e Geografia de Portugal com acesso ao recurso didático;	22	- Lecionação das aulas de História e Geografia de Portugal sem acesso ao recurso didático;	22
- Realização de uma ficha de avaliação;	18	- Realização de uma ficha de avaliação.	19
- Segundo inquérito por questionário.	17		

*Quadro 2 Lista dos instrumentos de recolha de dados usados ao longo do processo de investigação.*

A aplicação destes instrumentos só se realizou após se separar o grupo *experimental* e o grupo de *controlo* através do primeiro inquérito por questionário (cf. anexo 16). Os resultados adquiridos através desses instrumentos serão objeto de análise na reflexão do capítulo seguinte.

As respostas dos alunos, transcritas para quadros ou tabelas, foram copiadas integralmente, respeitando os erros ortográficos e a sintaxe original.

### **3.5 Análise e tratamento dos dados**

Após terminado o período de recolha de informação, foi efetuado um trabalho de sistematização, análise e interpretação dos dados, bem como de elementos resultantes da observação e dos questionários, com a finalidade de dar resposta à questão inicial. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 232), o investigador deve “organizá-los de modo a se capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação.” Através do presente estudo, o nosso objetivo é compreender se a literatura de potencial recepção infantil pode contribuir, ou não, para a Didática da História.

Ao longo deste processo, foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados com a finalidade de responder à nossa questão problema. Conforme referimos acima, inicialmente, procurámos perceber através de um questionário quais eram os hábitos de leitura e que tipo de leituras são efetuadas pelos alunos, o grau de importância da leitura para estes, se conhecem e têm hábito de ler livros com conteúdos históricos e se alguma vez tiveram aulas de História e Geografia de Portugal em que fossem ministrados os conteúdos em articulação ou por meio de uma obra de literatura de potencial recepção infantil. Posteriormente, nas duas turmas do 6.º ano de escolaridade, foram iniciadas sessões nas aulas de História e Geografia de Portugal com o tema “O Estado Novo”. Numa das turmas, durante as sessões foi usada a obra *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros* (2014), de José Jorge Letria. Após todas as sessões dedicadas à temática de Estado Novo, foi aplicado um novo questionário à turma em que foi utilizada a obra. Este questionário tinha como principais objetivos perceber se a literatura de potencial recepção infantil ajudou os alunos a perceberem melhor os conteúdos abordados e se consideraram interessantes as aulas de História e Geografia de Portugal em que foi utilizada a obra. Por fim, foi aplicada uma ficha de avaliação às duas turmas, com a finalidade de averiguar se há mudanças na aprendizagem de conteúdos de História e Geografia de Portugal após a exploração de uma obra de literatura de potencial recepção infantil.

É importante lembrar que os questionários são anónimos e, no caso das fichas de avaliação, o anonimato é salvaguardado, atribuindo-se a cada resposta uma letra (X ou Y) e um número de ordem. As respostas dos alunos foram transcritas para quadros respeitando a forma como foram escritos, nomeadamente com erros ortográficos e de construção frásica.

Tendo como base a revisão da literatura, recorreremos à análise de conteúdo, visto que é “um instrumento de análise das comunicações. Tem à sua disposição um conjunto

variado de técnicas/procedimentos adaptáveis e aplicáveis a um campo alargado de análise, no âmbito de diferentes linguagens, verbal e visual” (Pardal & Lopes, 2011, p.93).

Além da análise de conteúdos também recorreremos à estatística descritiva, visto que, numa investigação, “os dados obtidos necessitam de ser organizados e analisados e, como a maioria das vezes tomam uma forma numérica, procede-se à sua análise estatística” (Coutinho, 2011, p.131). Alguns dos dados recolhidos foram apresentados através de tabelas e/ou quadros, tornando a sua interpretação mais fácil, pois “O objetivo de organizar dados em tabelas e de os representar graficamente é fornecer uma informação visual rápida de padrões e tendências” (Martins, Canto, Loura & Mendes, 2007, p.23).

#### **4. Análise da obra *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros***

“Foram dias foram anos a esperar por um só dia. Alegrias.  
Desenganos. Foi o tempo que doía com seus riscos e seus  
danos. Foi a noite e foi o dia na esperança de um só dia.”

Manuel Alegre, 1989, p. 210

Quando falamos na História recente portuguesa, existe um momento histórico em particular para o qual o nosso pensamento remete de imediato: o 25 de abril de 1974. Por ser um dia tão importante para todos os portugueses, tanto para aqueles que o viveram como também para os que apenas ouvem as histórias daquele dia, esta data desperta a atenção de diversos autores, nomeadamente os que se dedicam à escrita de obras de literatura de potencial receção infantil. O 25 de abril de 1974 é uma memória coletiva, mítica e simbólica para todos os portugueses que semearam esperanças, criaram sonhos e ambicionaram um futuro mais risonho para aquele pequeno país que estava preso como um passarinho dentro de uma gaiola. Esse passarinho foi liberto e a sua história deve ser transmitida a todos com a devida importância e respeito, pois foram muitos os que desejaram esse dia. Por concordarmos com o pensamento de Gabriel Garcia Marques (2007, p.8) quando indica que “la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para la contarla”, achamos que é nosso dever como adultos cidadãos transmitir às nossas crianças e jovens que a liberdade não era um bem adquirido na altura e que, se agora temos o privilégio de a ter, devemo-la a homens corajosos que não baixaram os braços. É crucial que saibam a importância da

liberdade, dos direitos humanos e individuais e devemos garantir que nunca lhes seja retirado este direito.

Atualmente, é comum ouvirem-se reclamações sobre a falta de conhecimento dos nossos jovens estudantes sobre esta temática, apesar de ser um assunto sobre o qual se fala regularmente. Mas será que transmitimos da melhor maneira os valores e a devida importância sobre a “revolução dos cravos”? Acreditamos que este acontecimento fundamental da História portuguesa do século XX não é trabalhado da melhor forma nas escolas, sendo um tema abordado com alguma “rapidez” e superficialmente, de uma forma pouco sustentada e sem grande atenção a pormenores fundamentais para o seu entendimento. Julgamos que, assim, este dia continuará a ser visto como apenas mais um feriado nacional e não pretendemos que seja essa a memória que retenham desta revolução que mudou tantas mentalidades e tantas vidas. Boaventura Sousa Santos, no prefácio ao livro de Manuela Cruzeiro e Augusto Monteiro (2000, p.11), expressa a seguinte opinião sobre este assunto:

O 25 de Abril contém muitas histórias, as de todos nós. Contém ainda a história daqueles que viveram durante a ditadura do Estado Novo a que o 25 de Abril pôs fim. É pois um acontecimento próximo e íntimo. E, no entanto, dá às vezes a sensação de estar nas nossas vidas e na vida colectiva do país como algo de remoto e estranho. Paradoxalmente, este «modo de estar» ausente parece o resultado do êxito do 25 de Abril: ao criar as condições para o regime democrático, que entretanto se consolidou, o 25 de Abril ter-se-á auto-extinguido. Talvez por isso os alunos das nossas escolas saibam tão pouco do 25 de Abril. Talvez por isso o 25 de Abril se esteja a transformar num feriado, o nosso modo moderno de esquecer o que é importante.

Por concordarmos com esta afirmação, achamos essencial que a revolução de abril seja trabalhada (tendo como por exemplo o livro como um material didático) tanto nas aulas de Português, como de História e Geografia de Portugal e, também, nas sessões de Educação para a Cidadania. Contudo, sabemos que “é óbvio que haverá sempre disparidade de opiniões e de pontos de vista, porque a objetividade não existe. É claro que a Revolução foi vivida de formas muito diversas e nos mais variados graus e registos, quer dentro da comunidade alargada que é o país, quer até nos círculos mais restritos de familiares e amigos!” (Cruzeiro, 2000, p.19).

Para a concretização deste estudo, foram várias as obras que analisámos e reanalisámos, pois inicialmente foi-nos difícil aprovar uma obra que fosse ao encontro das características que pretendíamos para aquela turma em específico.

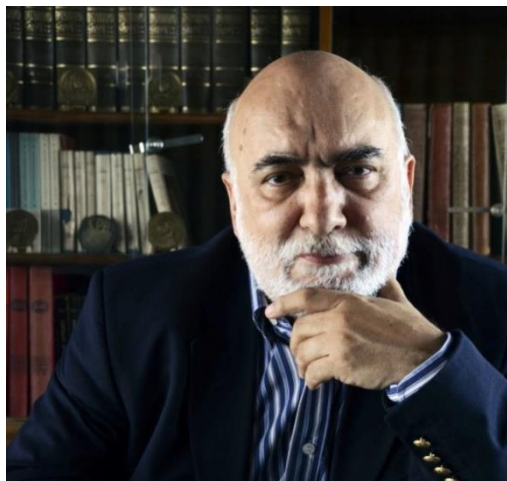
O professor, na escolha de obras para ler em sala de aula, deve ter em consideração vários aspetos. Inicialmente, o docente deve conhecer bem a sua turma relativamente às experiências de leitura, isto é, ter em atenção a complexidade dos textos e obras que os alunos conseguem ler, o seu gosto e leitura, as suas competências para as atividades leitoras. Deve também ter em consideração as listas de livros recomendados para o ano de escolaridade com o qual está a trabalhar. É essencial que o docente escolha obras adequadas que promovam a progressão efetiva dos discentes. Por fim, o professor deve programar atividades relacionadas com a leitura durante todo o ano letivo.

Tendo em atenção todos estes aspetos, consideramos que a obra *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros* de José Jorge Letria era a chave fundamental para o nosso estudo. Trata-se de uma obra que surgiu nas comemorações dos vinte e cinco anos da Revolução dos Cravos e é composta por oito capítulos intitulados: I – Para que não esqueças Abril; II – Era uma vez uma guerra; III – As palavras proibidas; IV – O Sol para além das grades; V – Este parte, aquele parte; VI – Lá vamos cantando e rindo; VII – O poder e a forma como funcionava e, por fim, VIII – Um dia que abalou a história. Esta obra está presente nas listas do Plano Nacional de Leitura, sendo um livro recomendado como apoio para projetos relacionados com a História de Portugal nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade. Contudo, como sugere o título do livro, esta obra não se destina apenas aos leitores infantis, mas também a qualquer outro público leitor que quer saber mais sobre o 25 de Abril de 1974. Nesta história, podemos encontrar de forma explícita um claro objetivo formativo.



Capa de *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros*

José Jorge Letria é um dos maiores escritores portugueses que se dedicam às obras de literatura de potencial receção infantil. Nasceu em Cascais, em 1951, estudou Direito e História e é pós-graduado em Jornalismo Internacional. Recebeu vários prémios literários nacionais e internacionais e as suas obras estão traduzidas em várias línguas. Em 1997, devido à sua entrada no movimento da canção de resistência, foi agraciado com a Ordem da Liberdade. Atualmente, é presidente da Sociedade Portuguesa de Autores.



José Jorge Letria

O escritor, na Revolução de Abril de 1974, era jornalista do “República” e desta forma viveu por dentro toda a emoção inapagável daquele dia que representava o sonho de várias gerações que nunca se cansaram de lutar para ter um país livre, um país democrático.

O autor já escreveu diversos livros sobre esta temática, pois pretende que este dia não seja esquecido, que as gerações futuras lhe deem o devido valor e que não seja só mais um feriado nacional presente nos nossos calendários, pois muitos portugueses lutaram e sofreram para conseguirmos ter o país livre que temos hoje.

Não podemos falar da obra *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros* sem referir as ilustrações que esta contempla. Como indica o nosso escritor José Jorge Letria, a ilustração tem um

“contributo fundamental, pois o 25 de Abril foi acima de tudo cor e movimento, imagem e emoção, num país que até aí fora teimosamente cinzento. Por isso a ilustração foi e é, nestes livros como em muitos outros, o suplemento de vida que anima o texto e lhe abre janelas mais amplas para comunicar com o leitor e com o mundo.” (Caetano & Oliveira, s/d, p.161)

Quem realizou as ilustrações desta obra foi João Abel Carneiro de Moura Abrantes Manta. O ilustrador nasceu em Lisboa, no ano de 1928, e é autor de uma obra multifacetada. No final da década de 1940, afirmou-se no panorama



João Abel Carneiro de Moura Abrantes Manta

cultural português e também teve uma grande importância no domínio da arquitetura.

É um dos maiores cartoonistas português das décadas de 1960 e 1970 e nos anos anteriores e posteriores ao 25 de Abril publicou regularmente, em jornais de grande tiragem, trabalhos emblemáticos da situação político-social portuguesa nesse período de transição (queda da ditadura e implementação de um regime democrático).

Na década de 1980, João Manta redirecionou a sua obra, centrando-se prioritariamente na pintura.

Como podemos verificar, tanto o autor como o ilustrador desta obra vivenciaram de perto a revolução dos cravos, que decerto contribuiu para passarem para o papel a sua experiência.

A obra é bastante rica em conteúdos, pois não aborda superficialmente a Revolução, centrando-se em todos os antecedentes que permitiram a sua concretização, ou seja, reflete-se sobre a censura, as emigrações forçadas dos jovens em resultado da pobreza e opressão, perseguições políticas e na Guerra Colonial. As crianças e jovens não devem ser mantidas à margem do conhecimento do mundo que as rodeia e, com palavras simples, mas marcantes, devem conhecer temas difíceis, mas importantes para o entendimento completo da história. Esta obra tem um discurso histórico real, isto é, o narrador conta a história da Revolução a preto e branco, tal como era, e não tenta colorir só para ficar mais sublime.

A obra *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros* transmite aos leitores o significado simbólico e as consequências que esta transição trouxe para Portugal e para os portugueses. Através desta obra, o jovem leitor consegue ter conhecimento de uma realidade longínqua para a criança, mas que é crucial para a compreensão do momento presente.

Ao analisar o título desta obra e se observarmos a objetividade do narrador em “contado às Crianças... e aos Outros”, podemos perceber que a intenção de José Jorge Letria é enaltecer o papel de um elemento cultural que é o da literatura de tradição oral.

George Jean (1981, p. 37) diz que “O poder dos contos para as crianças, os adolescentes e os homens de hoje reside em parte no facto de eles construírem, num modo imaginário, por antecipação, repetição ou recorrência «cenas ou, melhor», cenários existenciais”. Desta forma, podemos dizer que existe uma relação entre o conto, o relato oral e o interesse dos indivíduos pela História ou pelas histórias.

Apesar de o texto escrito e o conto tradicional oral pouco se assemelharem, podemos perceber que o autor pretendia agarrar o leitor como se se tratasse de um texto com características da tradição oral. Concretizando, com a nossa turma, talvez devido a estas características, foi visível um envolvimento dos nossos alunos na narrativa

e uma compreensão mais clara dos acontecimentos, muitas vezes difíceis de compreender, do mundo ditatorial do Estado Novo.

#### Na passagem

“Eu tenho a certeza de que em casa ou na escola já te falaram do 25 de Abril, mas não sei o que te disseram do seu significado e da sua importância para a vida de Portugal. É por isso que vou contar-te esta história. Uma história pessoal como todas as histórias, mas que envolve muito do que é a minha memória sobre esse dia...” (p.3),

podemos verificar que o autor escolhe passagens reais que fazem parte das suas recordações vividas por ele próprio durante aquele período.

A escrita que o autor nos apresenta é muito realista, fazendo uso de muitos pormenores. Estas características são essenciais para a compreensão e desenvolvimento do imaginário desta recente História do nosso país.

É importante referir que é transmitida ao leitor uma confiança no narrador, pois o autor fá-lo relatar, de forma tocante, experiências que aparentemente viveu. Este testemunho, apesar de não estar isento de uma certa imparcialidade no que toca a esta temática, tem uma finalidade formativa, pedagógica, cívica e cultural em que os conhecimentos e sentimentos são transmitidos de modo a promover o envolvimento e a curiosidade do leitor.

Coelho (1984, p.27) defende que “não podemos esquecer que, sem estarmos motivados para a descoberta, nenhuma informação, por mais completa e importante que seja, conseguirá interessar-nos ou será retida em nossa memória” e é empolgante a forma como o autor nesta obra comunica e cativa o leitor. Observamos, ao longo de toda a obra, uma escrita que surge em forma de conversa informal entre o narrador e o leitor implícito, observando-se um relato emotivo e vivo sem nunca ocultar o sentimento de orgulho na narração dos acontecimentos históricos.

Ao longo da narração, são colocadas algumas perguntas retóricas que levam à reflexão do leitor implícito e, conseqüentemente, conduzem ao aparecimento da curiosidade por parte do mesmo, como esta passagem da obra tão bem ilustrada: “Muitos milhares de pessoas passaram pelas prisões: operários, escritores, políticos, cantores, músicos, artistas de teatro e até padres e freiras. Porquê? Só porque pensavam de uma maneira diferente e tinham a coragem de o dizer” (p.18). Dirigindo-se a um narratário extradiegético, questiona ainda: “O tema da emigração era outro que a censura não deixava tratar nas páginas dos jornais. E porquê? Hás-de tu perguntar” (p.20).

A escrita que o autor nos apresenta é muito realista e recorre a muitos pormenores. Estas características são essenciais para a compreensão e desenvolvimento do imaginário das crianças sobre a recente História do nosso país.

Ao longo da narrativa, o narrador assume que o leitor implícito está a evoluir na sua aprendizagem sobre esta temática, surgindo, assim, perguntas como se se tratasse de um diálogo: “começas a perceber” (p.15); “E o que quer isto dizer?” (p.21).

Nesta obra é possível perceber que além dos seus contributos para a Educação Literária, também se trabalham os conceitos de dignidade, solidariedade e a não-resignação com as atitudes do passado, sendo estas as bases para a construção de um futuro melhor.

Podemos concluir que os objetivos do autor em dar a conhecer, a eternizar e contribuir para a verdade dos factos sobre a época cinzenta de Portugal estão bem presentes nesta obra : “Eu acho, mesmo que me digam o contrário, que é importante que tu saibas tudo isto, pois o País que hoje é teu foi feito com a coragem dessas pessoas de que quase ninguém fala. Elas ajudaram a construir a liberdade que hoje tens para brincar, para falar, para escrever e para pensar da maneira que achas mais justa. Não te esqueças que elas existiram” (p.18).

O narrador por vezes relata acontecimentos que não são do quotidiano do leitor dos dias de hoje, mas, aquando da leitura, o leitor real consegue refletir sobre o assunto como se o tivesse vivenciado:

“Imagina o que seria, na tua escola, teres uma opinião diferente dos teus professores e dos teus colegas e, por isso, seres fechado numa sala escura ou numa arrecadação como uma forma de castigo por pensares de maneira diferente (...) será que podes imaginar o que é tocarem à porta da tua casa às seis da manhã e levarem preso o teu pai ou a tua mãe, só por terem defendido uma opinião diferente da que tinha o professor Salazar?” (p.16)

O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros apresenta, ao longo da narrativa um fio condutor, nunca deixando de abordar os diversos temas de forma articulada. Podemos dividir a obra em três partes fundamentais: a primeira parte é introdutória, com o objetivo de demonstrar que aquela narrativa não será uma vulgar história; na segunda parte, os títulos apresentam um grande valor semântico e explica-se e relata-se todo o contexto ditatorial do Estado Novo e, por fim, na terceira parte, o narrador centra-se exclusivamente na Revolução dos Cravos.

Logo no início desta obra, o narrador faz uma comparação entre a Revolução do 25 de Abril de 1974 e a Revolução de 5 de Outubro de 1910 com a Revolução de 28 de Maio de 1926. Contudo, afirma que a Revolução dos Cravos foi a mais importante do

século XX explicando aos leitores que esse dia “teve uma dimensão e uma projecção nacional e internacional muito maiores, não só porque fez a promessa de acabar com as guerras que havia em África, nos territórios que ainda pertenciam a Portugal...” (p.6).

Podemos perceber que a maneira como o autor descreve aquele dia tem a finalidade de transmitir a quem está a ler todas as emoções vividas pelos portugueses e que não quer que caia no esquecimento e que deve ter o devido valor. O discurso é forte, informativo e categórico, apelando aos mais jovens para participarem e contribuírem civicamente para manter viva na memória de todos o Abril de 1974.

Na voz do narrador, o escritor indica que a guerra foi um dos principais motivos para a concretização da Revolução: “a esta distância, posso garantir-te que a guerra foi uma das principais causas do 25 de Abril” (p.10). Retrata este período da guerra como anos “tristes, longos e duros” surgindo muita angústia nos corações dos portugueses. Através da narrativa, podemos perceber que, no ponto de vista do narrador, esta guerra era indesejada, pois faz-se uso de verbos e expressões de conotação negativa.

Um aspeto que consideramos bastante interessante é que o narrador convida o leitor implícito a questionar os seus familiares de forma a tornar as suas palavras mais convincentes: “Talvez os teus pais se lembrem de ver na televisão, todas as semanas, um programa chamado «Ao Serviço da Nação», em que apareciam soldados muito jovens a dizer às famílias distantes: «Adeus, até ao meu regresso».” (p. 11)

No nosso ponto de vista, o último capítulo é crucial relativamente à defesa da concretização do “Dia D”. O autor não pretende incutir valores, mas percebemos, pelo narrador, que tem como finalidade que os nossos jovens sejam capazes de os adquirir após uma reflexão crítica sobre o antes e o pós-25 de Abril.

José Jorge Letria, na sua narrativa, não tentou endeusar as pessoas que lutaram para que esse dia chegasse, pois tal como o seu narrador refere: “o homem não é nem nunca foi um ser perfeito, e as suas obras também raramente são perfeitas” (p.60).

É aliciante ver as analogias que o autor, através do seu narrador, estabelece com a realidade atual e com a vivência quotidiana do leitor, transmitindo sempre o sentimento de liberdade, tolerância e mantendo vivos os ideais da Revolução.

A presente obra tem como objetivo lutar contra o esquecimento e preservar a memória deste dia tão especial para Portugal e para os portugueses. Desta forma, o autor também não se esqueceu de referir os nomes de “Zeca, ou Zeca Afonso, (...) Adriano Correia de Oliveira, Manuel Freire, Francisco Fanhais, José Barata Moura” (p. 54), figuras cujo poder da palavra foi enorme para a realização desta Revolução.

## **5. Análise dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos**

Nesta secção, vamos analisar os trabalhos efetuados pelos alunos (cf. anexo 22) durante a ação pedagógica. Consideramos pertinente a sua análise, pois através destes conseguimos perceber o desempenho, a curiosidade e a participação dos alunos durante as sessões da intervenção didática.

É importante referir que todas as atividades planificadas foram iguais para ambas as turmas, tendo ocorrido apenas diferenciação da leitura e interpretação da obra didática escolhida pelo grupo experimental.

As aulas foram sempre lecionadas com o auxílio de diapositivos, análise de documentos, observação de vídeos didáticos, resolução de exercícios e leituras de excertos da obra.

Para dar início ao estudo do tema em apreço, isto é, o 25 de abril e o Estado Novo, foi pedido aos alunos, ao entrar na sala de aula, que os meninos se sentassem numa parte da sala e as meninas noutra parte, havendo assim uma separação dos dois sexos. Após esta nova disposição de lugares, a professora estagiária questionou os alunos se sabiam o motivo dessa mudança. Nas duas turmas, as respostas foram várias: “Porque vamos trabalhar a igualdade de género”; “Porque os meninos preferem ficar com os meninos e as meninas com meninas”; “Porque vamos fazer uma competição entre rapazes e raparigas”. Visto que nenhuma das respostas foi ao encontro do pretendido, a professora estagiária pediu que os alunos observassem os objetos expostos na sala de aula (fotografias de António Salazar e Óscar Carmona e um crucifixo). O grupo de controlo reconheceu de imediato os objetos expostos na sala de aula e anunciaram logo que iríamos abordar o Estado Novo. Em contrapartida, após a observação atenta dos discentes, apenas um aluno do grupo experimental reconheceu a fotografia de António Oliveira Salazar e a sua resposta imediata foi “Vamos falar sobre o 25 de Abril”. Posto isto, foram discutidas as diferenças entre as escolas atuais e as escolas no tempo do Estado Novo.

As duas turmas demonstraram muita curiosidade sobre o tema e fizeram várias questões e observações, tais como: “Qual era o motivo de os meninos e as meninas não poderem estar juntos?”; “Porquê que tinham de rezar se dentro de uma turma pode haver várias religiões?”; “Cada menino rezava à sua maneira? Isto é, cada um rezava as orações da sua religião?”; “Só havia uma editora e por isso é que havia manuais escolares únicos?”; “O que é isso de valores tradicionais e ideológicos do Estado?”; “O estrado de madeira no chão era para chegarmos melhor ao quadro?”; “Quais eram os castigos dados?”; “A minha mãe dizia que se não soubesse os nomes dos rios de

Portugal o professor batia-lhe com uma régua de madeira”; “Se não tinham liberdade de pensamento como faziam composições?”.

Após a discussão de todas estas questões, a professora estagiária apresentou à turma experimental a obra *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros*, de José Jorge Letria, solicitando a sua leitura durante o fim de semana, em casa. Quando chegámos a este ponto, encontrámos uma grande dificuldade, pois a escola em questão tinha apenas dois exemplares do livro e as famílias destes alunos não tinham grandes capacidades financeiras, mas conseguimos arranjar uma solução para este problema.

Na sessão seguinte, foi questionado aos alunos do grupo experimental se tinham lido a obra e qual era a opinião deles sobre a mesma. As respostas foram diversas: alguns tinham lido e gostaram muito, outros ainda não tinham lido na totalidade, mas que era um livro muito interessante e que retiravam muita informação do mesmo e outros nem tinham começado a ler, dizendo que não tiveram tempo ou que não gostavam de ler.

Após este diálogo sobre a obra na turma experimental, um aluno referiu que tinha trazido um manual escolar da época do Estado Novo que era da sua avó. O manual circulou pela turma e foram analisados e discutidos aspetos que tinham sido abordados na aula anterior. Os alunos demonstraram bastante curiosidade e ficaram fascinados por terem acesso a material escolar da época histórica que estavam a estudar. Visto que a reação foi tão positiva relativamente a este material escolar, a professora estagiária pediu ao aluno se lhe podia emprestar o manual para também mostrar ao grupo de controlo. O grupo de controlo também demonstrou uma reação muito positiva.

Quando foi abordado o tema sobre os mecanismos de repressão do Estado Novo, foi realizada uma atividade em pequenos grupos nas duas turmas: censurar uma notícia com um lápis azul tendo em conta o que se podia dizer ou não nesta época histórica. Achamos importante a realização de trabalhos de grupo, pois é possível trocaram ideias e pensamentos entre si. No grupo de controlo, a atividade foi feita muito rapidamente, pois os alunos não demonstraram grande dificuldade na realização da atividade. Por outro lado, a turma experimental teve muita dificuldade em perceber o que era pretendido, pois não conseguiam entender o porquê de alguns assuntos não poderem ser abordados. Foi curioso perceber que este grupo não conseguia imaginar o que era uma ditadura ou a falta de liberdade de pensamento, pois é algo que eles tomam como adquirido. Após a realização deste trabalho, os alunos apresentaram-no aos colegas e observámos uma notória diferença nas duas turmas. A turma experimental era bastante crítica e observadora, pois em todas as apresentações colocaram bastantes questões e trocaram bastantes ideias entre si.

Como modo de motivação para a abordagem do tema sobre a “Guerra Colonial”, a professora estagiária levou para a aula fotografias de familiares na guerra. Os alunos de ambas as turmas ficaram muito entusiasmados e curiosos sobre o tema. Através do diálogo entre a professora estagiária e os alunos foram relatadas muitas histórias sobre familiares dos alunos que estiveram a lutar na Guerra Colonial e sentimos que era um tema próximo dos nossos alunos. Acreditamos que é importante levar para dentro da sala de aula objetos “reais” sobre os temas abordados, pois, muitas vezes, as imagens que damos a visualizar aos nossos alunos através dos manuais escolares ou por outros meios não traz o mesmo impacto do que material que eles possam tocar, ou histórias partilhadas por alguém que lhes é próximo.

## **6. Apresentação e discussão dos dados**

### **6.1 Análise dos primeiros questionários**

Durante esta análise, apresentamos os resultados obtidos através dos questionários aplicados a duas turmas do 6.º ano de um Agrupamento de Escolas situado em Viseu.

Cada gráfico irá ser apresentado pela ordem em que as questões surgiram no questionário e seguidamente proceder-se-á à sua análise.

No dia 13 de abril foi aplicado, em ambas as turmas, um questionário sobre os hábitos de leituras dos alunos e o uso da literatura de potencial recepção infantil nas aulas de História e Geografia de Portugal. O questionário apresentado era anónimo e composto por 20 questões (fechadas e abertas) que abordavam a frequência de leitura, a quantidade de livros lidos pelos alunos, os tipos de livros que estes leem, como adquirem os livros, o significado da leitura, importância dos conteúdos abordados nas aulas de História e Geografia de Portugal, facilidade com que o aluno aprende conteúdos de História e Geografia de Portugal, e conhecimento de obras que abordem conteúdos de históricos.

A aplicação deste questionário permitiu-nos responder a três questões: conhecer os hábitos de leitura dos alunos; saber se alguma vez foi utilizada a literatura de potencial recepção infantil nas aulas de História e Geografia de Portugal e, por fim, determinar o grupo experimental e o grupo de controlo (ou de comparação).

Segundo Bruce Tuckman (1994, p.171):

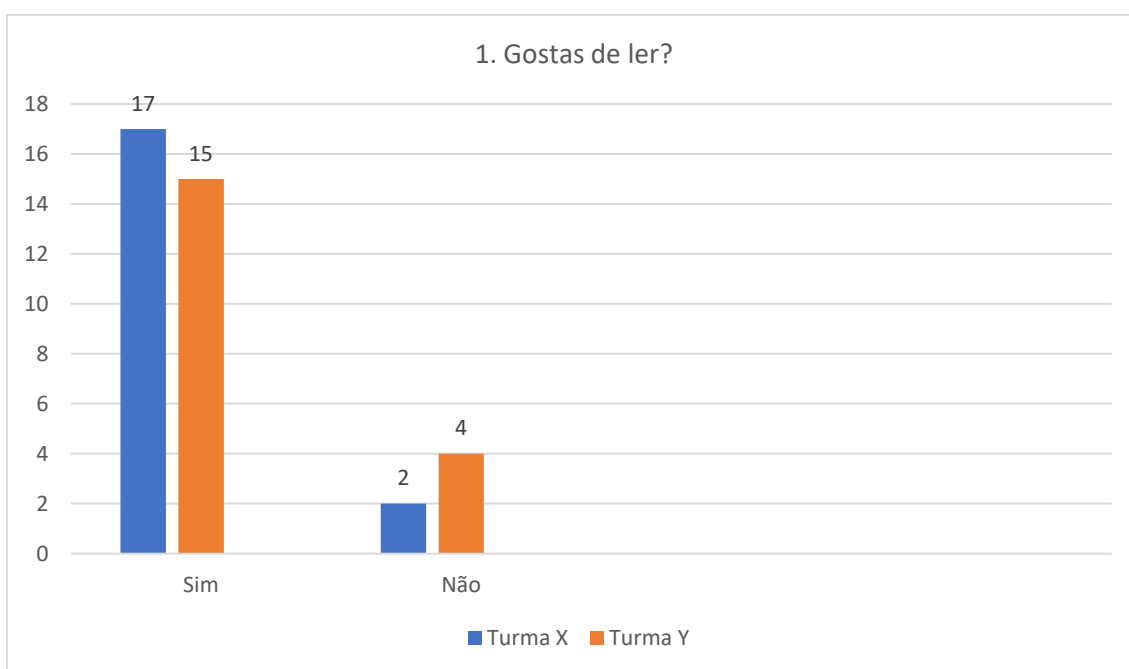
“Um grupo de controlo é um grupo de sujeitos ou participantes numa determinada experiência, cuja seleção e experiências são o mais

semelhantes possível ao grupo experimental ou de tratamento, à exceção do facto de não serem submetidos a esse tratamento.”

Desta forma, um termo de comparação permitiu-nos efetuar determinadas deduções e conceber conclusões mais suportadas.

Para estabelecermos qual das duas turmas seria o grupo experimental e o grupo de controlo, e continuarmos a nossa investigação, recorreremos à técnica do inquérito por questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos de ambas as turmas do sexto ano, 6.º X e 6.º Y (cf. anexo 16).

Assim, relativamente à primeira questão *Gostas de ler?*, em ambas as turmas as respostas foram maioritariamente positivas:



*Gráfico 1 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.*

No que se refere ao gráfico 1, constatamos que 16 alunos da turma Y afirmam que gostam de ler, o que nos permite afirmar que a turma é, no geral, motivada e sente-se interessada por esta atividade. No que concerne à turma do 6.º X, também se constata que 17 alunos manifestam gosto pela leitura, o que sugere que se está perante uma turma motivada para a leitura. Contudo, em ambas as turmas também houve alunos que indicaram que não gostavam de ler (4 alunos na turma 6.º Y e 2 alunos na turma 6.º X).

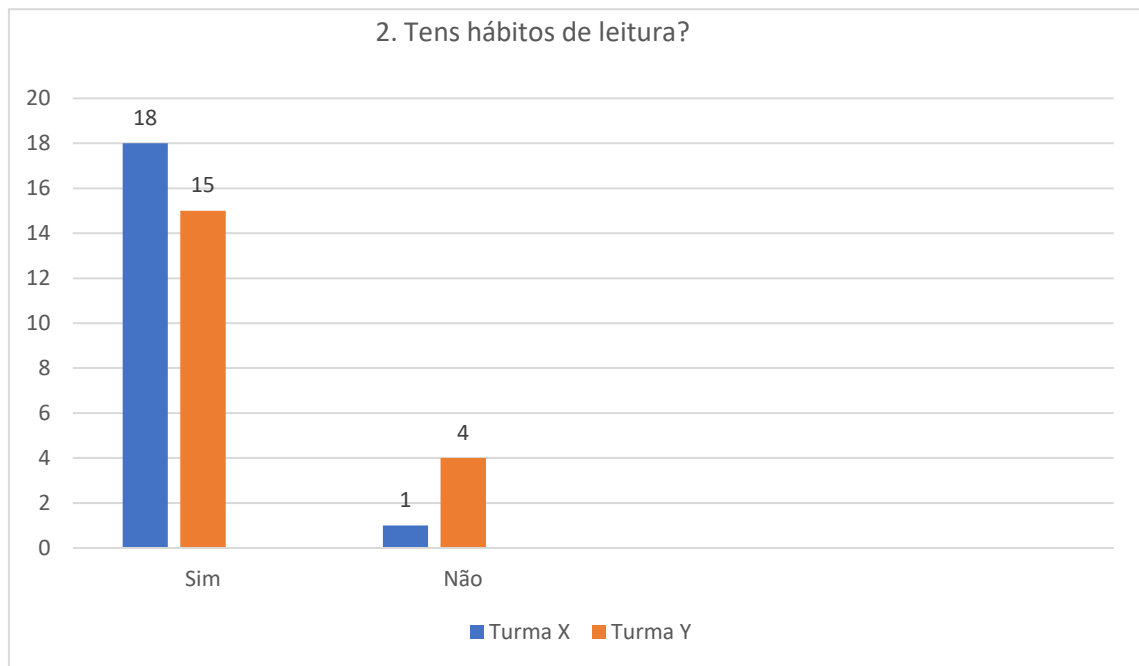


Gráfico 2 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Em relação à questão *Tens hábitos de leitura?*, tanto numa turma como na outra, as respostas foram maioritariamente positivas, com 15 alunos da turma Y que afirmam ter hábitos de leitura, opondo-se a 4 que respondem negativamente. Na turma X, também se destacam os alunos que relatam ter hábitos de leitura (n=18), com apenas 1 a responder que não. Poderemos, pois, concluir, com alguma certeza, que os discentes que não gostam de ler também não o fazem regularmente. Posteriormente, iremos perceber as diversas razões para estes alunos não terem hábitos de leitura (questão 2.2).

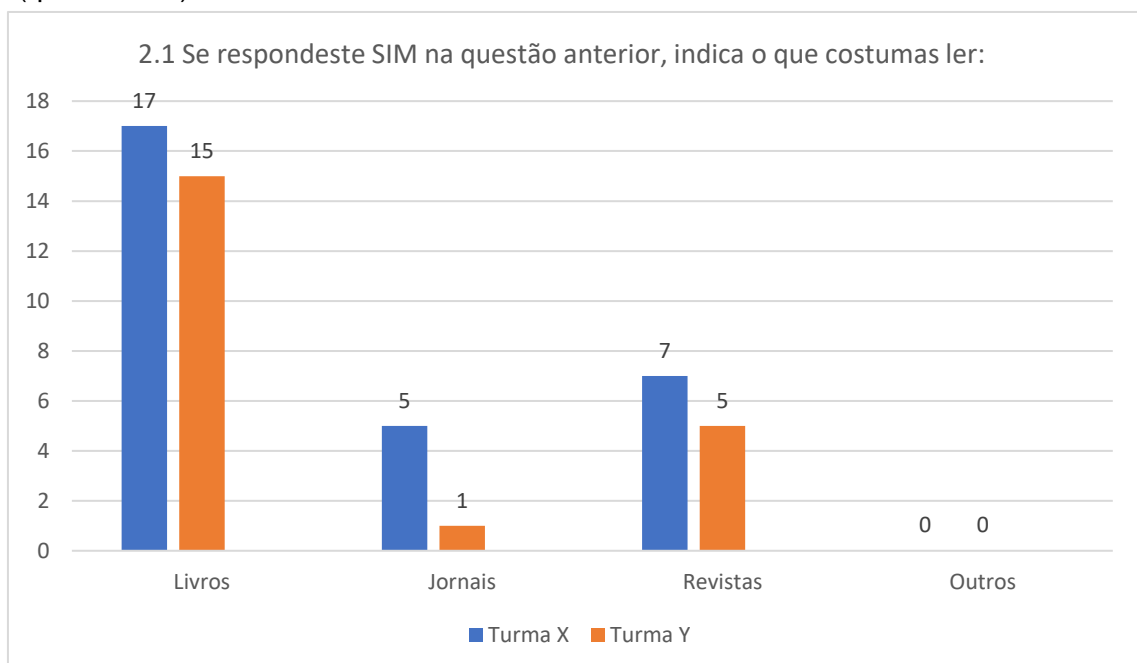


Gráfico 3 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Os 33 alunos que responderam que possuem hábitos de leitura mostraram uma preferência pela leitura de livros (cf. Gráfico 3), o que equivale a 15 alunos do 6.º Y e 18 alunos do 6.º X. Entre as restantes preferências, os alunos das duas turmas mostraram agrado pela leitura de revistas e no 6.º X também houve uma preferência pela leitura de jornais.

Em relação à questão que incidia no género de livros que os alunos leem, as preferências assentam nos livros de aventura (31 alunos), seguindo-se nos livros de banda desenhada (23 alunos), poesia (14 alunos), ficção científica (12 alunos), policiais (10 alunos) e romance (6 alunos). Alguns alunos ainda referiram a opção *Religiosos*, *Autoajuda*, *Técnicos* e *Outro* (Cómico e Desenhos animados de filmes). Ora vejamos:

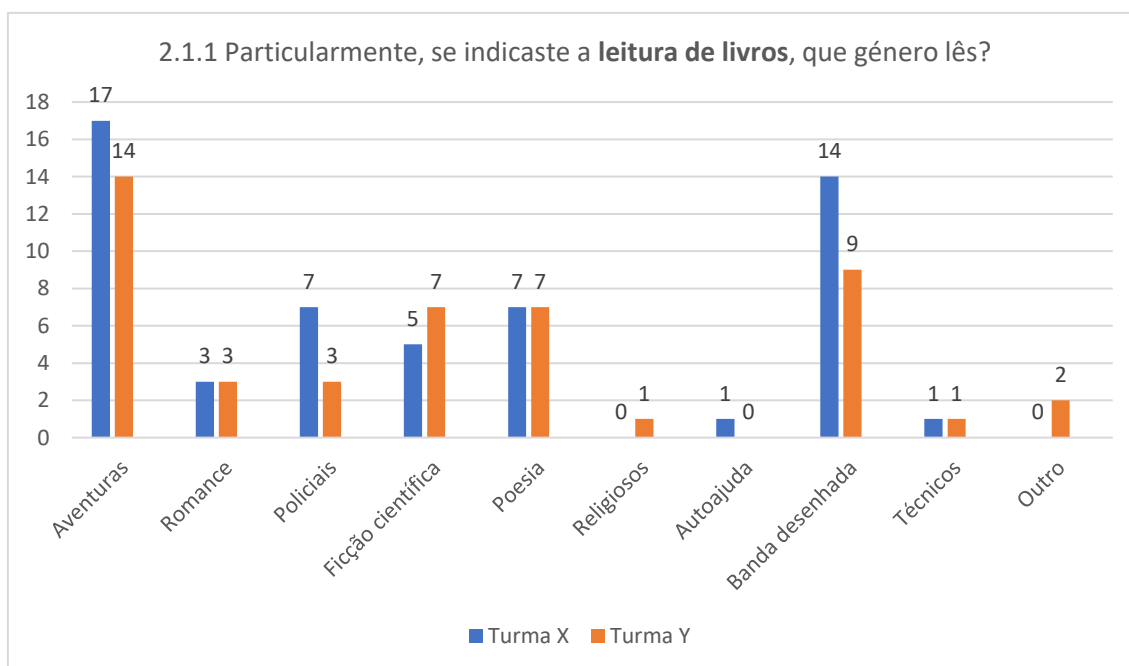


Gráfico 4 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

A informação dos gráficos revela que os alunos escolhem géneros literários bastante diversificados.

Voltando a um ponto anteriormente referido, os alunos que afirmaram não terem hábitos de leitura (questão 2) apresentaram algumas razões (questão 2.2). Entre as opções facultadas, os alunos podiam assinalar mais do que uma opção, e o resultado foi o seguinte:

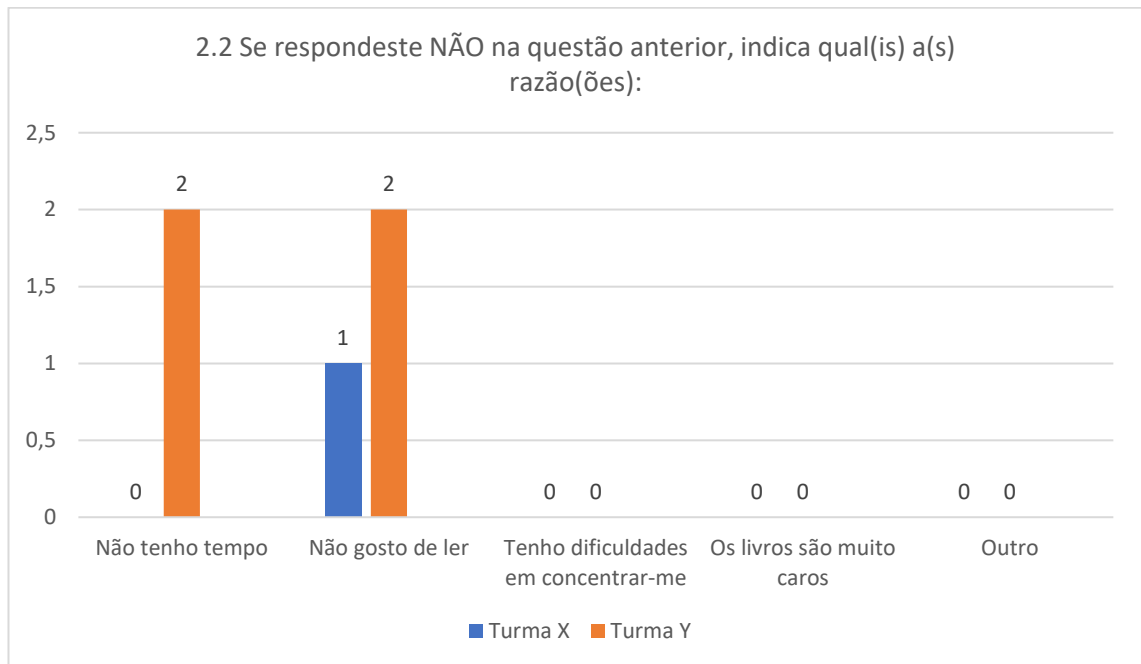


Gráfico 5 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Ou seja, os cinco alunos que assinalaram não ter hábito de ler disseram que não o fazem sobretudo porque não gostam de ler e não têm tempo para se dedicarem à leitura.

Relativamente à questão 3, *Consideras que a literatura é importante?*, em ambas as turmas as respostas foram integralmente afirmativas:

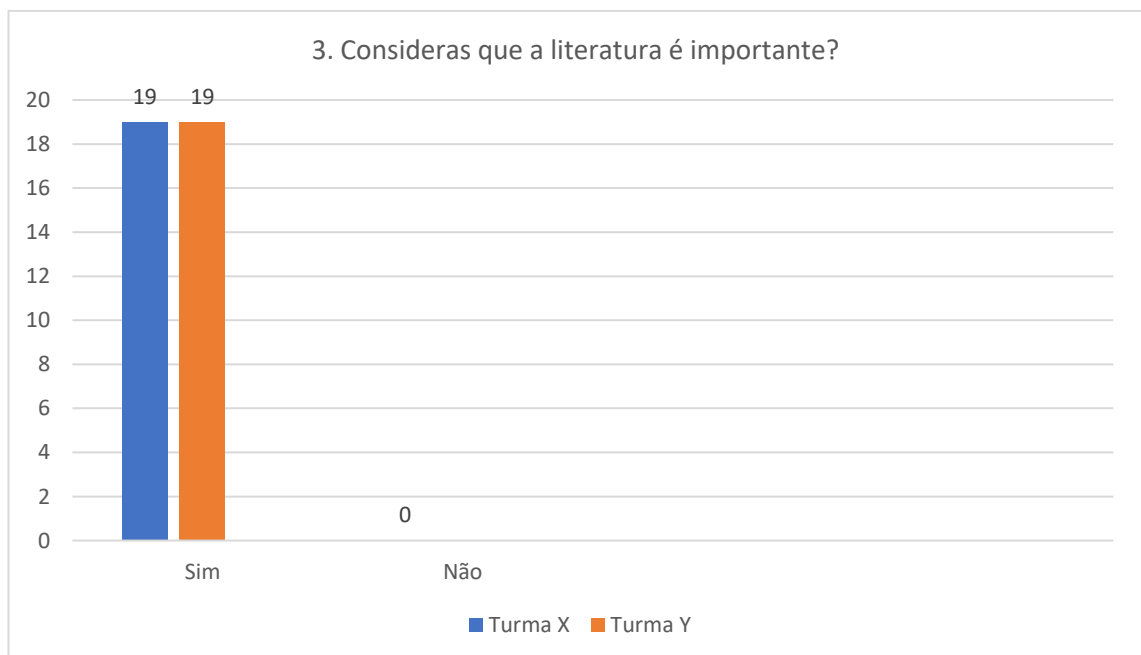


Gráfico 6 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Podemos, pois, afirmar que mesmo os respondentes que não gostam de ler reconhecem a importância da leitura.

Também, na mesma questão ainda foi pedido a quem respondesse “Sim” que explicasse o porquê de considerar a leitura importante. As respostas foram as seguintes:

*Tabela 1 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma Y.*

6.º Y
3. “Consideras que a literatura é importante? Se sim, porquê?”
“Porque temos mais conhecimento.”
“Porque nos ajuda nos nossos conhecimentos.”
“Porque dá para termos mais conhecimentos.”
“Para termos mais conhecimento.”
“Recolhemos mais conhecimento.”
“Pois aumenta o nosso conhecimento.”
“Porque ficamos a saber mais coisas.”
“Porque alerta o nosso conhecimento.”
“Porque nos leva para o mundo da imaginação.”
“Porque ajuda-nos a ler melhor e faz com que tenhamos mais imaginação.”
“Sim, porque é importante para a nossa vida.”
“Pois assim ficamos a conhecer novas coisas.”
“Porque é uma forma de aprendizagem.”
“Porque aumenta a nossa imaginação.”
“Já que desenvolve o raciocínio.”
“Sim, porque podemos aprender muito mais.”
“Ajuda-nos a aprender.”
“Porque nos ajuda a expandir os horizontes da nossa mente.”
“Porque quando formos maior valmos prexisar de ler.”

*Tabela 2 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma X.*

6.º X
3. “Consideras que a literatura é importante? Se sim, porquê?”
“Porque dá-nos a conhecer novas coisas e aumenta o nosso vocabulário.”
“Sim, porque nos ensina novas palavras.”
“Sim, porque melhora a forma de nos expressarmos.”

<b>“Sim, porque nos torna mais cultos.”</b>
<b>“Para não dar erros.”</b>
<b>“Porque sabemos mais coisas. E aprendemos mais a ler.”</b>
<b>“Sim, porque assim podemos aprender coisas novas.”</b>
<b>“Pois exercito a mente.”</b>
<b>“Porque aprendemos palavras novas.”</b>
<b>“Sim, porque ajudamos.”</b>
<b>“Porque assim ficamos a aprender mais palavras e desenvolvemos o nosso serebro.”</b>
<b>“Porque assim aprendemos palavras novas.”</b>
<b>“Porque aprendemos a escrever melhor e melhora a nossa imaginação.”</b>
<b>“Sim, pois ao estarmos a ler estamos a aprender palavras novas e temos criatividade.”</b>
<b>“É importante porque, ajudamos a conhecer novas palavras e a não ter muitas dificuldades a ler.”</b>
<b>“Porque ajuda nos a escrever melhor e a ler e a desenvolver o nos serboro.”</b>
<b>“Porque nos ajuda a perceber as coisas melhor.”</b>
<b>“Porque nos ajuda a dar menos erros.”</b>
<b>“Sim, porque muitas vezes aprendemos lições de vida.”</b>

Assim, podemos verificar que os alunos acham a leitura importante por diversas razões. Em particular, constatamos que os alunos do 6.º Y reconhecem que a leitura é importante porque aumenta o conhecimento, conduz ao mundo da imaginação e aumenta os conhecimentos. Os alunos do 6.º X afirmam que a leitura é importante porque aprendem palavras novas, melhoram a leitura e exercitam a mente.

No que respeita à quantidade de livros que os alunos leem anualmente (questão 4), podemos verificar que apesar de três alunos de ambas as turmas responderem que leem mais de 15 livros por ano, os alunos do 6.º X revelaram ter mais hábitos de leitura, pois 7 alunos revelaram ler entre 4 a 8 livros por ano e 4 alunos afirmaram ler 8 a 15 livros por ano (cf. Gráfico 7), enquanto na turma do 6.º Y 6 alunos referiram ler entre 4 a 8 livros por ano e 2 alunos disseram que liam entre 8 a 15 livros por ano (cf. Gráfico 7).

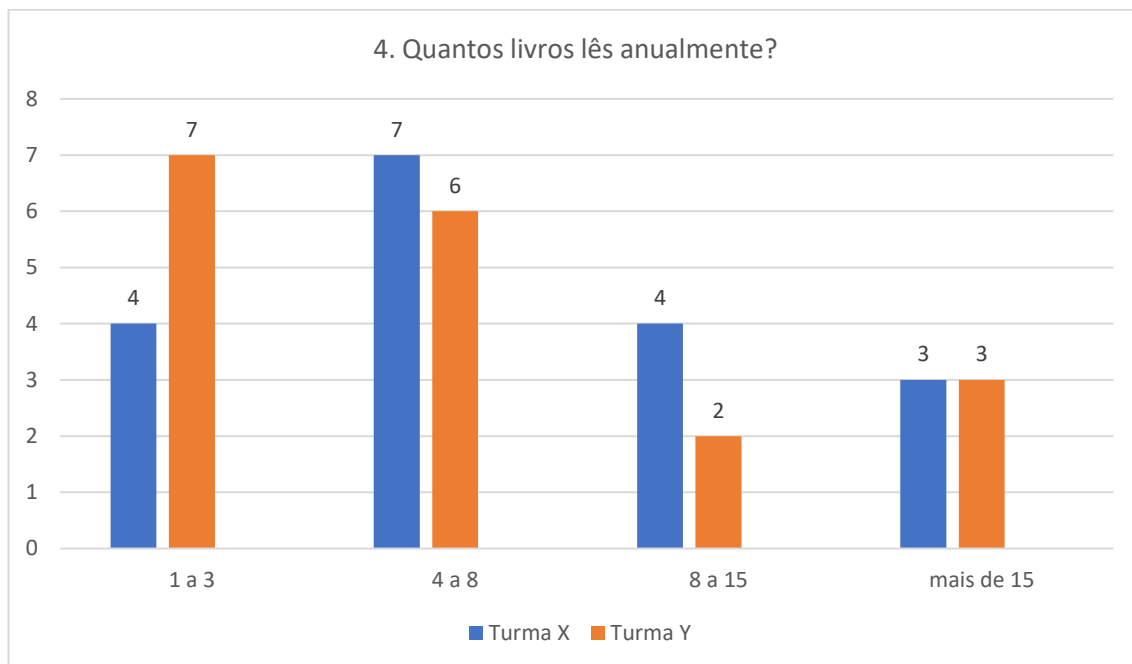


Gráfico 7 Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos.

A quinta questão do questionário incide na forma como os alunos escolhem os livros que leem. Neste caso, verificamos bastantes diferenças entre as duas turmas sobre as quais recaiu o estudo. Ao observarmos o gráfico 8, é possível concluir que, embora os alunos da turma do 6.º Y também aceitem a sugestão de leitura de um amigo ou do professor, a maioria dos alunos (11 alunos) segue *Outra* forma de seleção das suas leituras. De entre os alunos que indicaram que seguem *Outra* forma de escolher as suas leituras, oito alunos indicaram que as suas escolhas seguem o interesse pela capa; três alunos destacaram que a seleção se prende com a sua própria vontade; três alunos revelaram que escolhem a partir da descrição do livro; e um aluno afirmou que escolhe a partir do título do livro (se é sugestivo ou não).

Por outro lado, a turma do 6.º X revelou que segue maioritariamente a sugestão de um amigo (12 alunos) e a sugestão do professor (9 alunos). Contudo, de acordo com as respostas dos alunos presentes no gráfico 8, é possível também constatar que quatro alunos selecionam os livros que querem ler pela publicidade, e sete seguem *Outra* forma de selecionar as suas leituras. De entre esses sete alunos, quatro indicaram que escolhem por sua própria vontade; um aluno referiu que a sua opção se orienta pelo seu gosto pela coleção e capa; um aluno afirmou que só escolhe livros para apresentar nas aulas; e, por fim, um aluno, destacou que escolhe porque gosta do livro que escolheu.

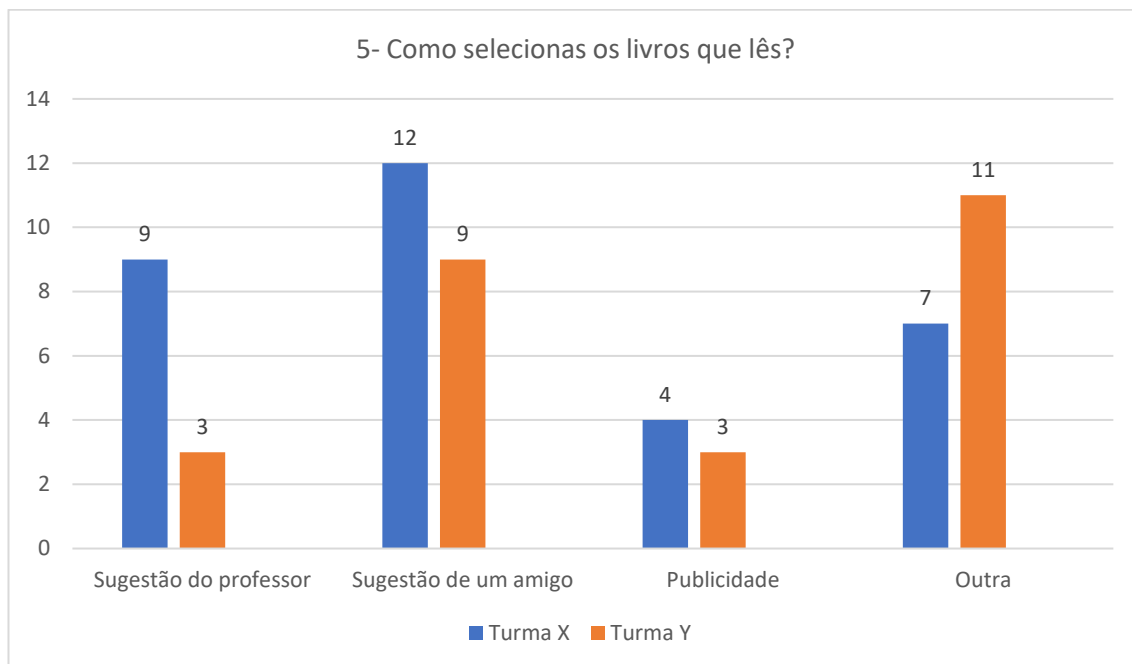


Gráfico 8 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Em relação à forma como os livros são adquiridos, não se verificam diferenças acentuadas. Assim, podemos verificar que em ambas as turmas os livros são comprados ou oferecidos, logo seguidos pela opção relativa ao empréstimo familiar ou, então, são requisitados na biblioteca da escola, e emprestados por amigos. Ora, vejamos:

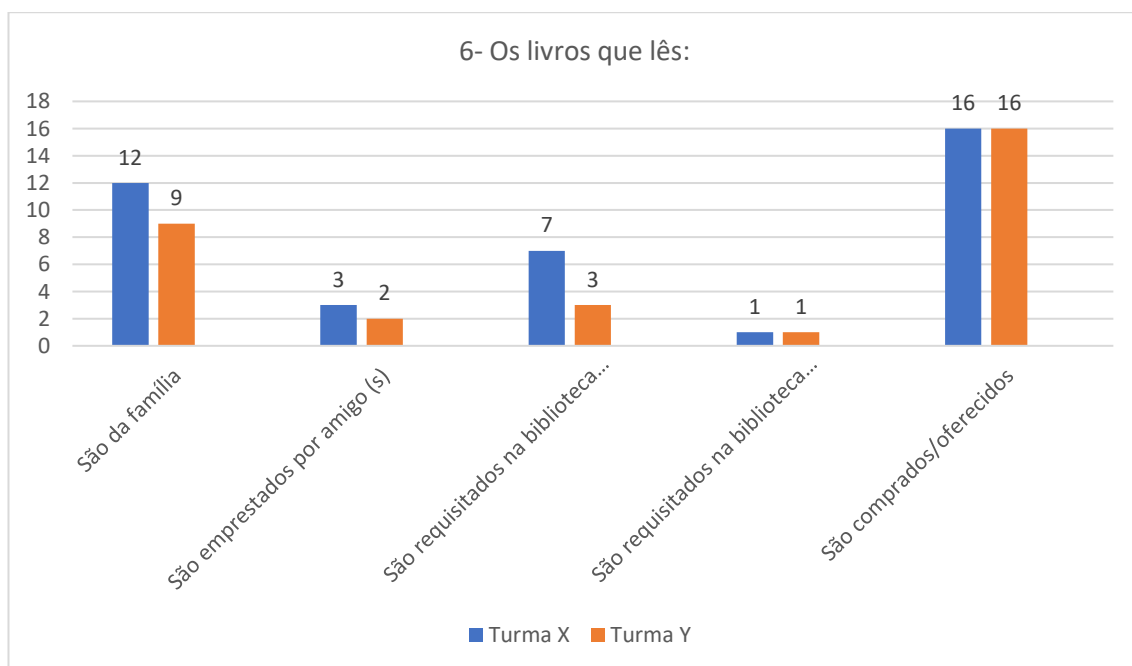


Gráfico 9 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Relativamente à questão *O que significa para ti a leitura?*, esta revelou resultados bastante semelhantes entre as duas turmas. Em ambas as turmas, há uma prevalência da resposta *uma forma de aprender* seguida da opção *um prazer*.

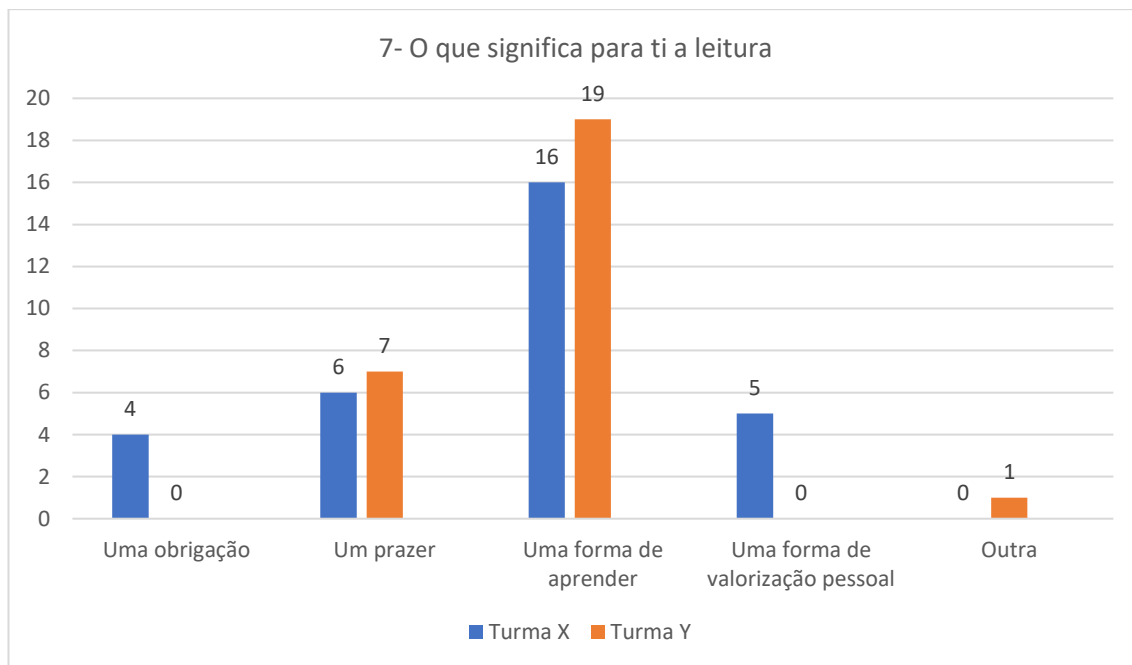


Gráfico 10 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Na turma do 6.º Y, 19 alunos afirmaram que a leitura é *uma forma de aprender*, enquanto no 6.º X essa mesma opção é apontada apenas por 16 alunos. Ambas as turmas também consideraram que a leitura é *um prazer*, tendo 7 alunos da turma Y e 6 alunos da turma X selecionado esta opção. Um aluno do 6.º Y afirmou que a leitura é para si uma forma de relaxamento. Apenas na turma do 6.º X, 5 alunos revelaram que a leitura é *uma forma de valorização pessoal* e 4 alunos afirmaram que a leitura é *uma obrigação*.

Relativamente à questão 8, *Consideras os conteúdos abordados nas tuas aulas de História e Geografia de Portugal importantes?*, a turma do 6.º X afirma integralmente que *sim*, enquanto na turma do 6.º Y um aluno afirmou que *não* considera os conteúdos desta área curricular importantes.

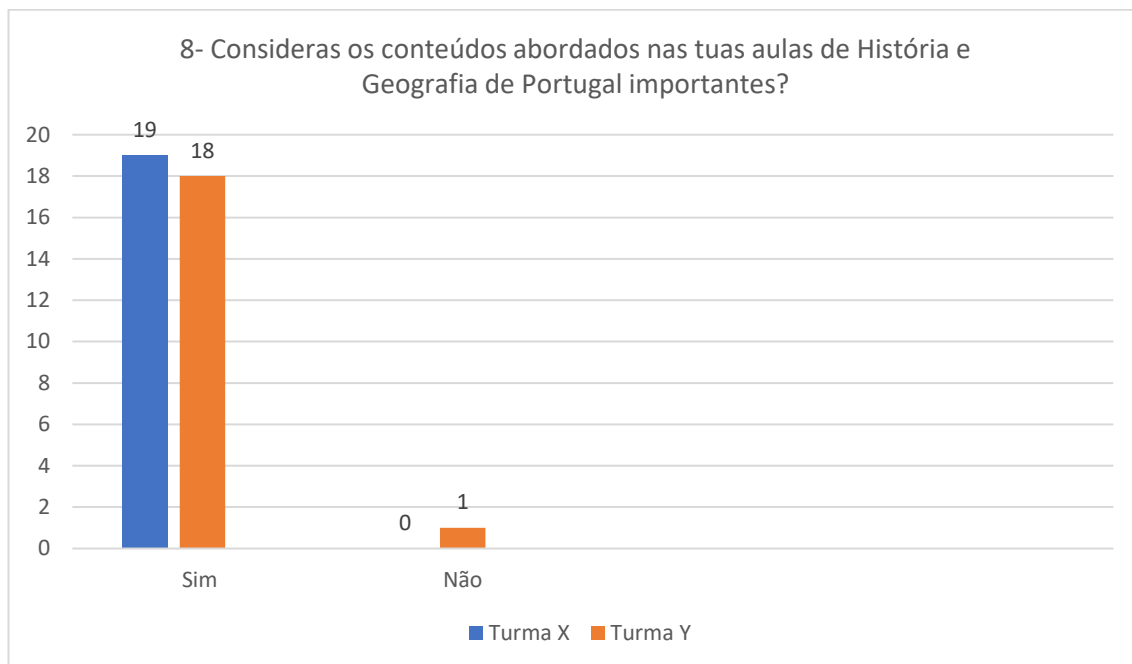


Gráfico 11 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Nesta mesma questão, foi pedido que os alunos justificassem as suas respostas, as quais passamos a elencar:

Tabela 3 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma Y.

6.º Y
“8- Consideras os conteúdos abordados nas tuas aulas de História e Geografia de Portugal importantes? Se sim, porquê? Se não, porquê?”
<b>Sim. “porque, precisamos de ler.”</b>
<b>Sim. “Porque, nos ajuda a obter cultura geral da nossa pátria.”</b>
<b>Sim. “Ajuda-nos a perceber Portugal e do mundo.”</b>
<b>Sim. “porque é a história do meu país.”</b>
<b>Sim. “Pois é importante saber sobre o nosso país.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque aprendemos sobre os nossos antepassados.”</b>
<b>Sim. “Porque é uma forma de aprender.”</b>
<b>Sim. “Sim, pois assim ficamos a saber mais do país.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque é interessante ouvir as “cenas” que se passaram a alguns tempos.”</b>
<b>Sim. “Aprendemos sobre os nossos antepassados.”</b>
<b>Sim. “Porque faz importancia.”</b>

<b>Sim. “Porque aprendo sempre mais um pouco mas é só algumas coisas.”</b>
<b>Não. “Porque não.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque é importante conhecer os nossos antepassados.”</b>
<b>Sim. “Porque nós temos que conhecer o passado do nosso país.”</b>
<b>Sim. “Sim porque gosto de saber do meu País.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque aprendemos e temos conhecimentos.”</b>
<b>Sim. “Porque ganhamos mais conhecimentos.”</b>
<b>Sim. “Fico a saber mais.”</b>

*Tabela 4 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma X.*

6.º X
“8- Consideras os conteúdos abordados nas tuas aulas de História e Geografia de Portugal importantes? Se sim, porquê? Se não, porquê?”
<b>Sim. “Sim, porque ajudamos a melhorar o nosso país.”</b>
<b>Sim. “Porque, porque assim ficamos a saber mais conteúdo sobre o património português.”</b>
<b>Sim. “Ns, porque gosto.”</b>
<b>Sim. “Para ficarmos a saber mais sobre a historia e não sermos igenous.”</b>
<b>Sim. “Sim porque, são coisas históricas que nos ajudam a saber sobre os nossos antepassados.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque estamos a aprender sobre os nossos antepassados e não só.”</b>
<b>Sim. “Porque é interessante aprender sobre o passado.”</b>
<b>Sim. “Porque, quando formos adultos podemos ir para essa profissão.”</b>
<b>Sim. “Porque é importante ficar a saber mais sobre o nosso passado.”</b>
<b>Sim. “Porque ficamos a conhecer melhor o mundo.”</b>
<b>Sim. “Sim porque aprendemos mais sobre os antepassados.”</b>
<b>Sim. “Pois podemos conhecer melhor a história de Portugal.”</b>
<b>Sim. ”Sim, porque assim podemos aprender coisas novas sobre a história.”</b>
<b>Sim. “Porque aprendo mais e sei mais coisas de Portugal.”</b>
<b>Sim. “Para aprendermos mais aos munumentos.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque é sempre bom aprender mais.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque fica a saber coisas novas.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque fico a conhecer mais sobre o passado.”</b>
<b>Sim. “Porque é saudável aprender coisas novas.”</b>

Relativamente à questão sobre como os alunos avaliam a facilidade com que aprendem os conteúdos de História e Geografia de Portugal, através do gráfico 12, podemos verificar, segundo a informação recolhida, que a turma do 6.º Y considera ter mais dificuldades na aprendizagem das temáticas desta unidade curricular. Ora vejamos:

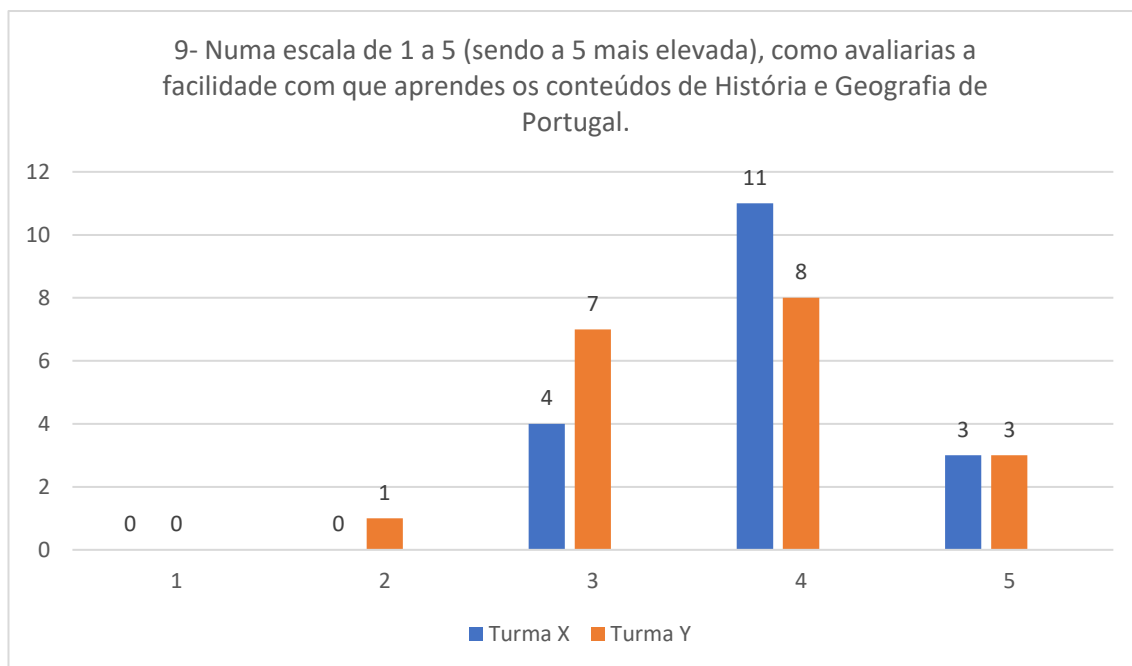


Gráfico 12 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

No que diz respeito à questão *Costumas ler livros com conteúdos históricos?*, as respostas dos alunos de ambas as turmas foram bastante diversificadas. Na turma do 6.º Y, 9 alunos afirmaram que não leem livros com conteúdos históricos e 10 alunos responderam que leem este género de livros. Na turma do 6.º X, apenas 1 aluno respondeu que não lia livros com conteúdos históricos, o que justifica a nossa opção por usar esta turma como o grupo de controlo.

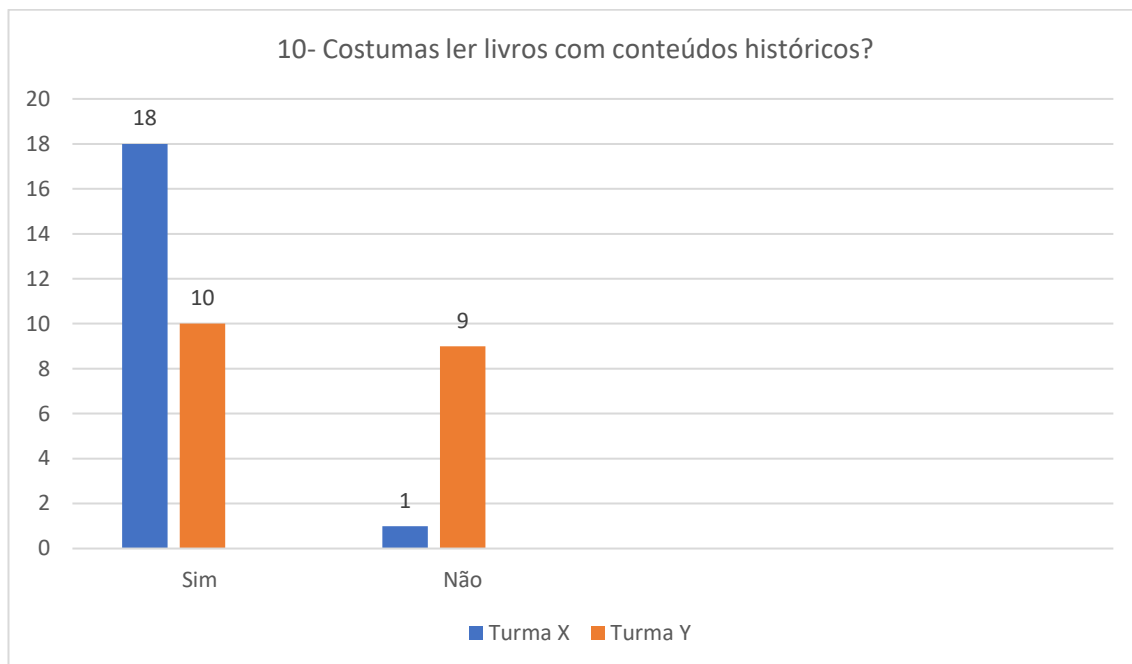


Gráfico 13 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Nesta questão, pedimos aos alunos que responderam negativamente para justificarem a sua resposta, o que resultou nas seguintes afirmações:

Tabela 5 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito pelos alunos da turma Y.

6.ºY
“10- Costumas ler livros com conteúdos históricos? Se não, porquê?”
“Porque gosto de leivro de aventura.”
“Porque gosto doutros temas.”
“Porque não gosto de ler.”
“Porque não gosto muito de ler.”
“Porque não encontro.”
“Porque não me agrada muito e gosto mais de outros.”
“porque não são muito interessantes.”
“Porque não os encontro com facilidade.”
“porque, não sou questumo ler.”

Tabela 6 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma X.

6.ºX
“10- Costumas ler livros com conteúdos históricos? Se não, porquê?”
“Porque não sei.”

Através das respostas dos alunos, podemos verificar que a maioria respondeu que não lê livros com conteúdos históricos porque não gosta deste género de leituras, de seguida, porque não gosta de ler ou porque não encontra este tipo de livros.

Na questão seguinte, pedimos que os alunos indicassem obras que conhecessem com conteúdos de História e Geografia de Portugal. Os resultados foram bastante diferentes entre as duas turmas. No 6.º Y, apenas três alunos conseguiram apresentar títulos de livros com conteúdos históricos, enquanto os restantes afirmaram que não conhecem ou que não se lembravam de nenhum e três alunos não responderam à questão. Na turma do 6.º X, 16 alunos identificaram nomes de livros com conteúdos históricos e três alunos não responderam à questão.

*Tabela 7 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma Y.*

6.ºY
“11- Identifica alguns títulos de obras de potencial recepção infantil que se articulem com conteúdos históricos.”
“O senhor que não conseguia dormir e Os Lusíadas.”
“não sei, não leio.”
“Não sei.”
“Não me lembro.”
“Não sei.”
“Não conheço nenhum.”
“”O senhor que não conseguia dormir” e os “Lusíadas” e “Ulisses””
“Não sei”
“Não sei”
“Não conheço.”
“Não sei.”
“Não sei e não conheço.”
“”A história de Viriato””
“Não sei”
“Não me lembro.”
“Não me lembro o título.”

Tabela 8 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma X.

6.ºX
“11- Identifica alguns títulos de obras de potencial recepção infantil que se articulem com conteúdos históricos.”
<b>“Eureka, eureka: Os gémios (não tenho a certeza) Ulisses”</b>
<b>“”Uma aventura em cnimbriga” “Bill Gates”, “História de Portugal”</b>
<b>“O Ulisses”</b>
<b>“Uma Aventura... Ulisses”</b>
<b>“História de Portugal; Ulises”</b>
<b>“Os “Lusíadas” e “Uma Aventura.”</b>
<b>“Os lusíadas”</b>
<b>“”A História de Portugal” “Fósseis dos dinossauros””</b>
<b>“Histórias de Portugal Uma aventura”</b>
<b>“A história de Portugal. Ulisses.”</b>
<b>“Os Lusíadas. Ulisses.”</b>
<b>“Alguns livros da coleção “Uma Aventura”.”</b>
<b>“Os astrossauros.”</b>
<b>“Ulisses, dinaussauros”</b>
<b>“”Bill Gates”, “Uma aventura em lisboa”, sobre a rádio, sobre a comunicação, sobre os medicamentos...”</b>
<b>“Ulisses”</b>

Através das respostas dos alunos, podemos verificar que muitos colocaram como resposta “Ulisses”, porque foi uma obra que estava a ser abordada nas aulas de Português, de seguida, “Uma aventura” e “Os Lusíadas”.

Relativamente à questão 12, sobre como os alunos avaliam o uso da literatura de potencial recepção infantil na aprendizagem de conteúdos históricos, as suas afirmações foram mais uma vez bastante variadas nas duas turmas. Desta forma, podemos concluir que na turma do 6.º X, os alunos consideram que a literatura de potencial recepção infantil auxilia na aprendizagem dos conteúdos históricos.

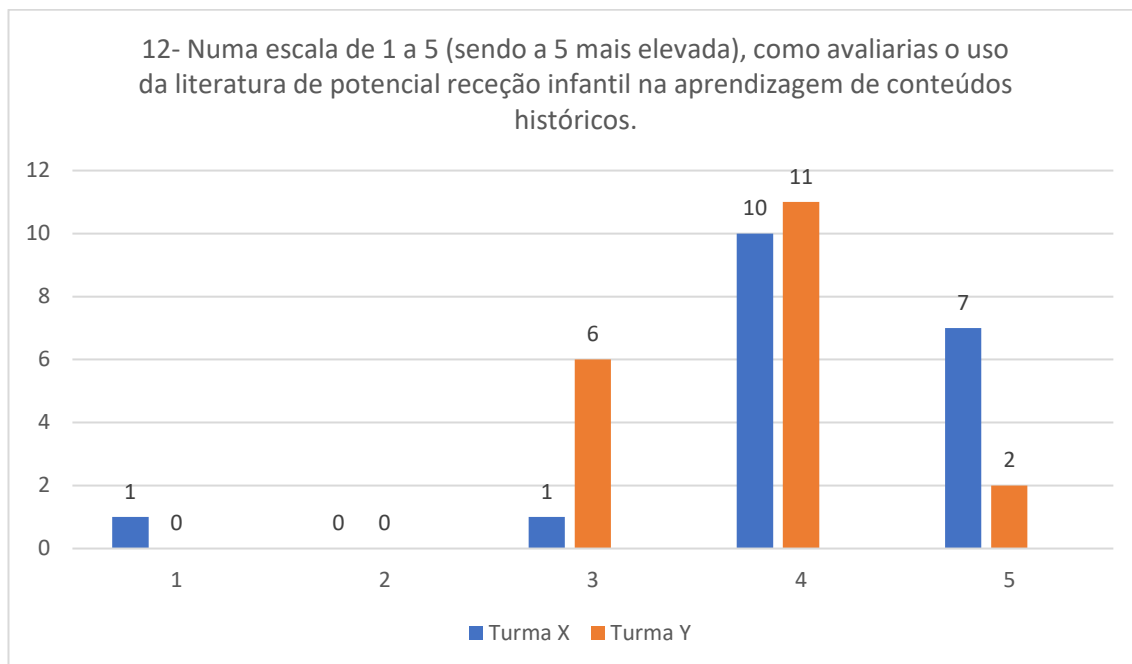


Gráfico 14 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Na questão seguinte, *Consideras que o uso da literatura de potencial recepção infantil te ajuda a perceber melhor os conteúdos de História e Geografia de Portugal?*, as respostas das duas turmas foram também bastante diferentes. Enquanto no 6.º X as respostas foram integralmente positivas, no 6.º Y houve 6 respostas negativas.

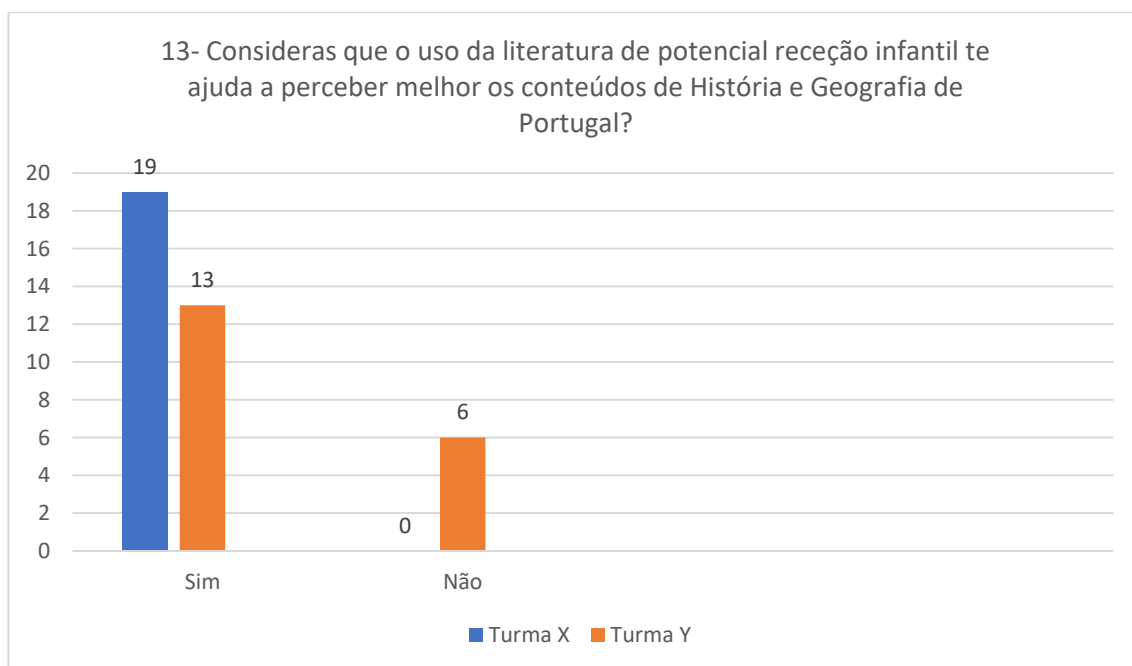


Gráfico 15 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

A questão décima quarta interrogava os alunos sobre se alguma vez tiveram aulas de História e Geografia de Portugal em que tivessem abordado uma obra de literatura

de potencial receção infantil. No 6.º Y as respostas foram integralmente negativas e apenas um aluno do 6.º X respondeu positivamente e afirmou que abordou “Os Lusíadas” numa aula de História e Geografia de Portugal.

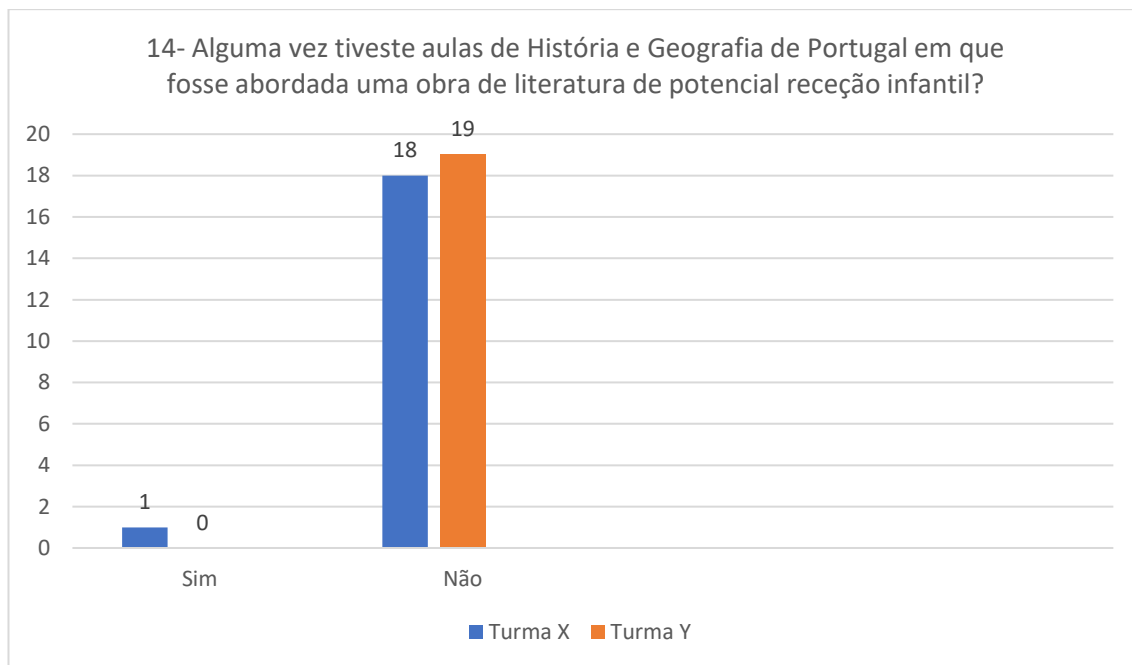


Gráfico 16 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Relativamente à última questão deste questionário, diz respeito a se os alunos acham interessantes aulas de História e Geografia de Portugal em que seja abordada uma obra de literatura de potencial receção infantil e as respostas, mais uma vez, foram díspares nas duas turmas. No 6.º X, responderam integralmente que sim e, no 6.º Y, dois alunos responderam negativamente.

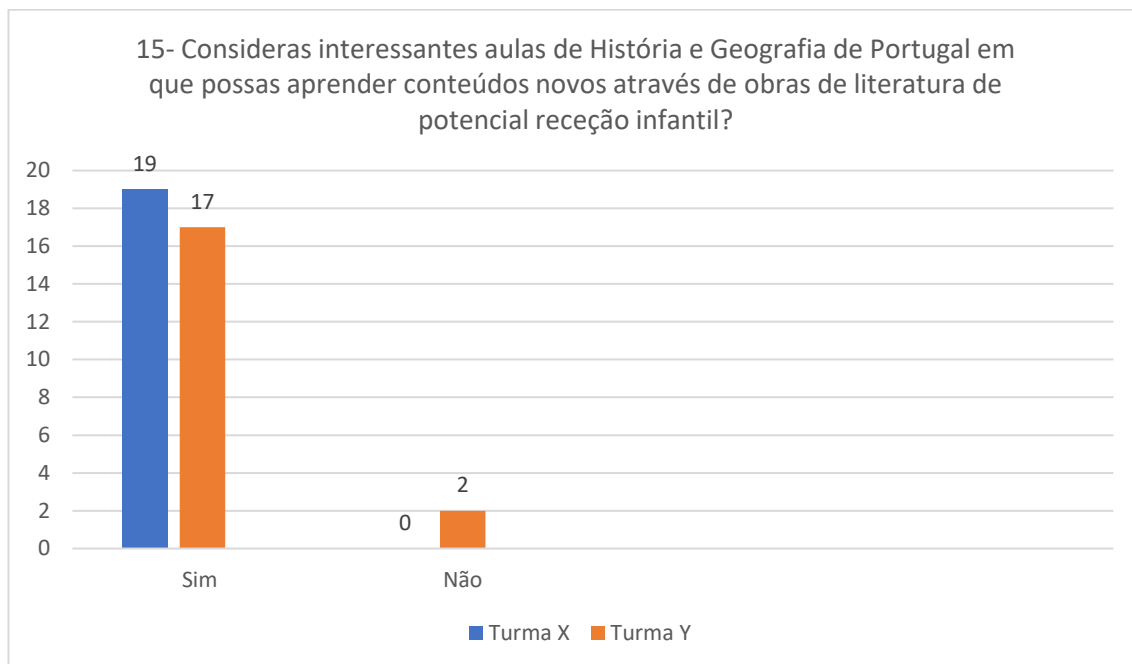


Gráfico 17 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos.

Pedimos aos alunos que justificassem as suas respostas e apresentamo-las abaixo:

Tabela 9 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma Y.

6.ºY
“15- Consideras interessantes aulas de História e Geografia de Portugal em que possas aprender conteúdos novos através de obras de literatura de potencial receção infantil? Justifica a tua resposta.”
<b>Sim. “Porque, ler também dá para aprender e ter conhecimentos novos.”</b>
<b>Sim. “Porque ficamos a saber mais sobre História e Geografia de Portugal.”</b>
<b>Sim. “Porque aprendemos de forma mais rápida.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque seria mais interessante.”</b>
<b>Sim. “Porque sim.”</b>
<b>Sim. “Sim porque sempre aprendemos mais um pouco.”</b>
<b>Sim. “Porque pode ser mais divertido e mais fácil de abordar os conteúdos.”</b>
<b>Sim. “Porque pode ser divertido.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque eu adoro História e acho interessante.”</b>
<b>Não. “Uma vez que a maioria é difícil de perceber.”</b>
<b>Sim. “Porque eu gosto de história e de livros.”</b>
<b>Sim. “Sim porque é mais uma maneira de aprender.”</b>

<b>Não. “Uma vez que torna-se mais setressante e mais difícil de compreender.”</b>
<b>Sim. “porque algumas obras conteém monumentos, estátuas... do nosso país.”</b>
<b>Sim. “Porque ajuda-nos a conhecer melhor.”</b>
<b>Sim. “Porque é divertido saber que até livros infantis podem nos ensinar aquilo que aprendemos na escola.”</b>
<b>Sim. “porque, podemos saber tudo o que se passou antigamente.”</b>
<b>Sim. “Porque fico a conhecer melhor as coisas.”</b>
<b>Sim. “Sim, porque a ler também ajuda a ganharmos conhecimentos.”</b>

*Tabela 10 Representação dos dados obtidos no pré-questionário feito aos alunos da turma X.*

6.º X
“15- Consideras interessantes aulas de História e Geografia de Portugal em que possas aprender conteúdos novos através de obras de literatura de potencial receção infantil? Justifica a tua resposta.”
<b>Sim. "Acho que ficamos a conhecer melhor."</b>
<b>Sim. "Sim, porque posso conhecer muitas mais coisas sobre o património mundial."</b>
<b>Sim. "Não sei, porque nos ajuda a ter um bom futuro."</b>
<b>Sim. "Porque não sei."</b>
<b>Sim. "Podemos aprender mais sobre a história antepassada de Portugal."</b>
<b>Sim. "Sim, porque ao ler-mos livros com conteúdos vai fazer pate das aulas."</b>
<b>Sim. "Porque é interessante aprender de várias maneiras em vez de só uma."</b>
<b>Sim. "Sim, porque quando estamos com dificuldades a literatura é mais fácil."</b>
<b>Sim. "Porque as aulas não ficas só a saber o que está nos livros e podes a ficar a saber mais."</b>
<b>Sim. "Sim porque daquilo que nós lemos podemos ajudar em alguma pergunta."</b>
<b>Sim. "Porque livros podem trazer bom conteúdo para as aulas."</b>
<b>Sim. "Pois ler é interessante."</b>
<b>Sim. "Sim, porque nós podemos aprender coisas sem ser por powerpoint."</b>
<b>Sim. "É bom saber mais."</b>
<b>Sim. "Para se aprender mais sobre os monumentos."</b>
<b>Sim. "Sim, porque aprendemos mais."</b>
<b>Sim. "Sim, porque sempre tenho oportunidade de tirar dúvidas e aprender mais."</b>

**Sim. "Sim, porque posso conhecer novos livros com conteúdos históricos."**

**Sim. "Sim, porque ficavamos a conhecer mais livros e acho que a matéria seria mais fácil de aprender."**

## **6.2 Análise dos segundos questionários**

Após a análise dos questionários anteriores e dos resultados das avaliações dos alunos até então, decidimos que o grupo de controlo seria a turma X e consequentemente a turma Y seria o grupo experimental. Tendo a certeza de que a literatura traz benefícios na aprendizagem dos alunos, resolvemos escolher como grupo experimental a turma que demonstra menos gosto pela leitura, a que tem menos hábitos de leitura e consequentemente que tem avaliações mais baixas na área disciplinar de História e Geografia de Portugal.

É importante voltar a lembrar que, do primeiro para o segundo questionário, na turma Y, houve a transferência de um dos participantes para outra escola.

Relativamente à primeira questão "*Gostas de ler*", podemos observar que do primeiro para o segundo questionário houve uma descida de dois participantes que indicaram que não gostavam de ler (cf. Gráfico 18). Será que através das nossas práticas com a interdisciplinaridade da leitura e da História conseguimos a entrada de mais dois novos leitores? Como referimos anteriormente, o docente tem uma responsabilidade acrescida em conceber formas de incentivar os alunos a criarem laços afetivos e efetivos com a literatura.

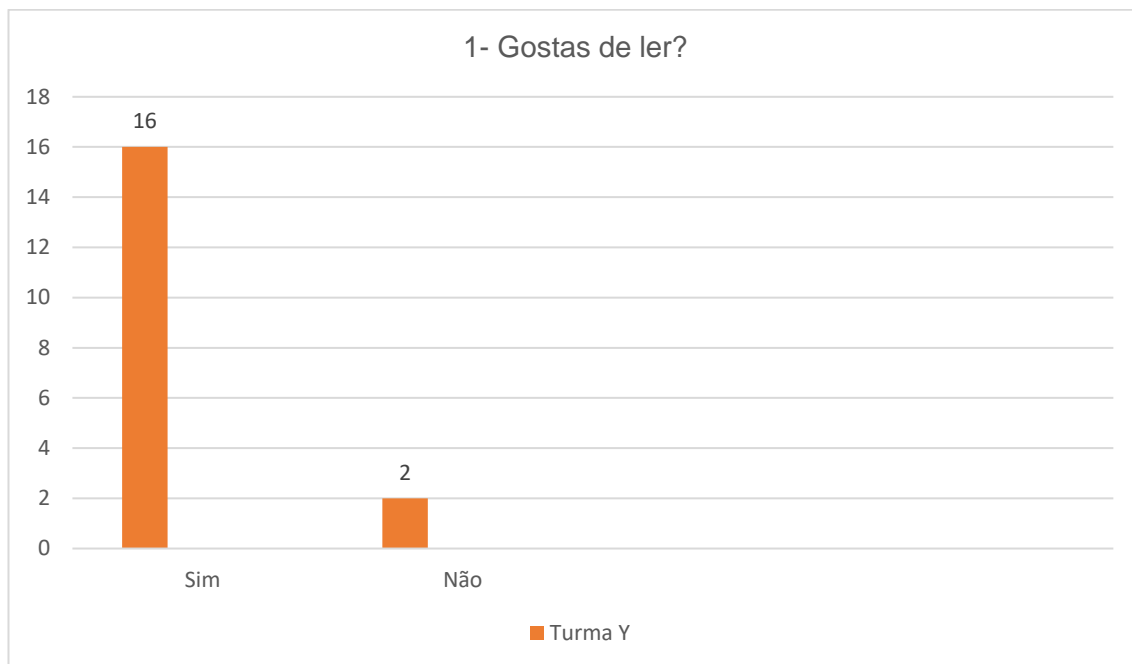


Gráfico 18 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

De acordo com os dados apresentados no gráfico seguinte, constatamos que continua a haver alunos que não têm hábitos de leitura (n=2) (cf. Gráfico 19).



Gráfico 19 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

Dos alunos que responderam ter hábitos de leitura, a maioria (n=16) costuma ler livros e 5 acrescentaram que costumam ler revistas (cf. gráfico 20). Assim,

depreendemos que os alunos que possuem hábitos de leitura continuam a mostrar uma maior preferência pela leitura de livros.

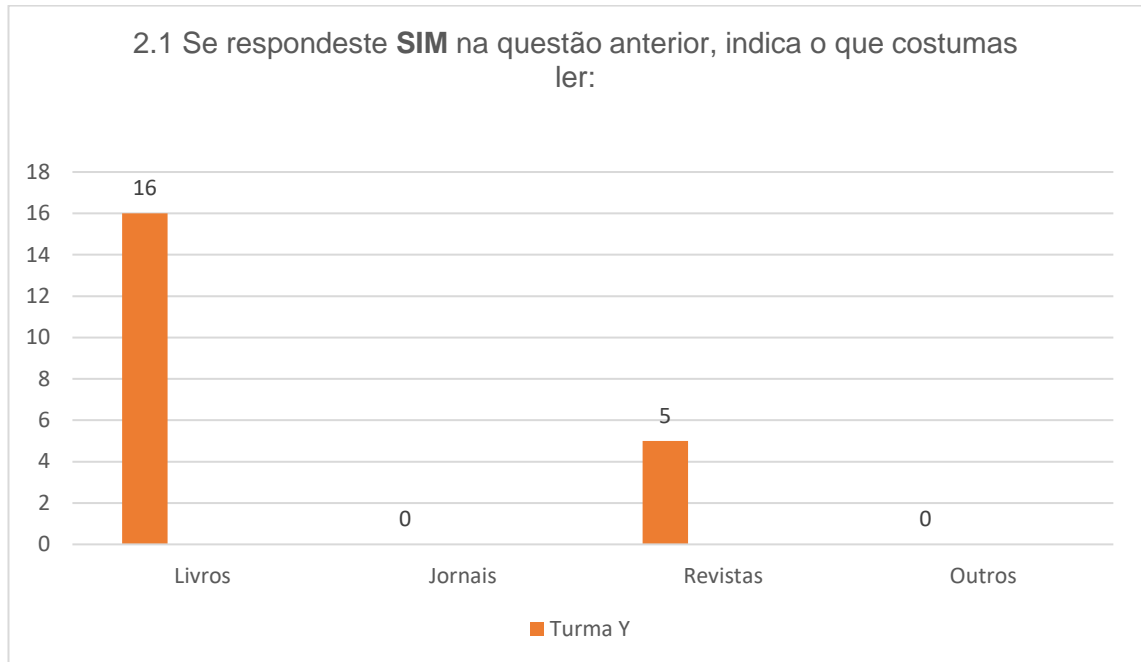


Gráfico 20 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

Constatamos que, dos alunos que indicaram que têm por hábito ler livros, todos (n=16) referiram livros de aventura, 11 também referenciaram que costumam ler livros de ficção científica, 9 deles leem igualmente livros de banda desenhada e 5 referenciaram outro tipo de livros. Salientamos que, apesar de não serem tão indicados, 4 alunos leem livros de poesia, 3 também leem romances e outros 3 policiais (cf. Gráfico 21). Fazendo-se uma comparação com o questionário anterior, no primeiro momento de avaliação, houve 1 aluno desta turma que referiu ler livros religiosos, o que não foi referenciado no segundo momento de avaliação, passando-se o mesmo com os livros técnicos.

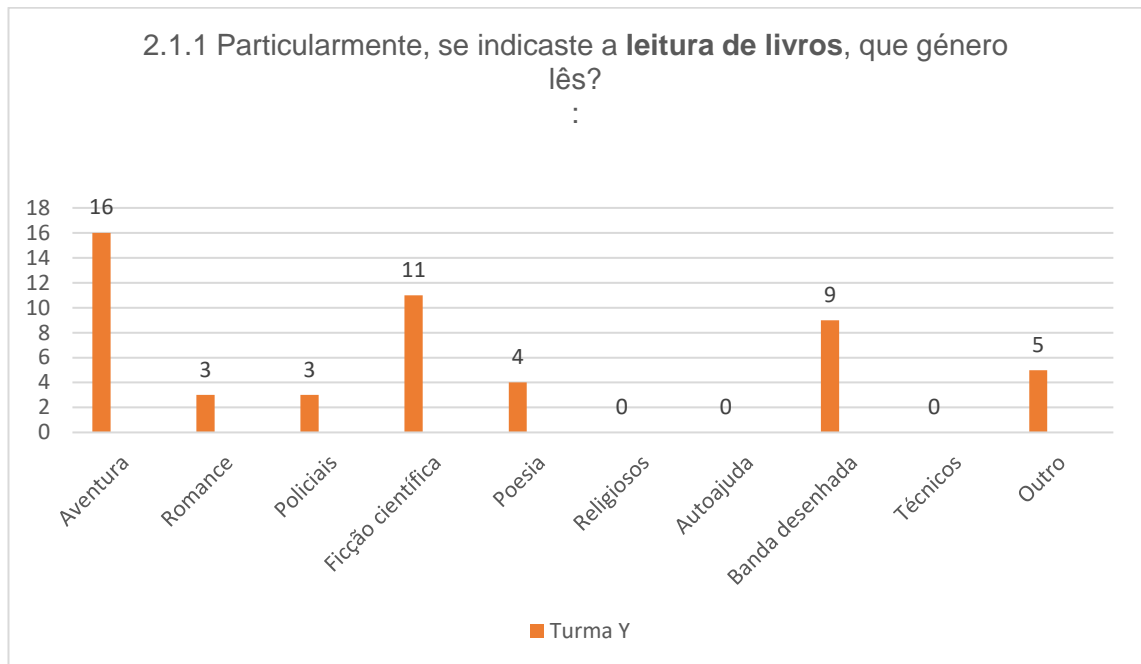


Gráfico 21 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

No que concerne à questão “Se respondeste **NÃO** na questão anterior, indica qual(is) a(s) razão(ões)”, as respostas variaram comparativamente ao primeiro questionário. Em ambos os questionários, um discente indica que “Não gosto de ler” e agora outro aluno indica que “Os livros são muito caros”. Efetivamente é um ponto desfavorável relativamente aos livros, pois ainda apresentam valores que muitas famílias não conseguem suportar. Não poderemos, contudo, obliterar que as bibliotecas escolares e municipais podem suprir este problema.

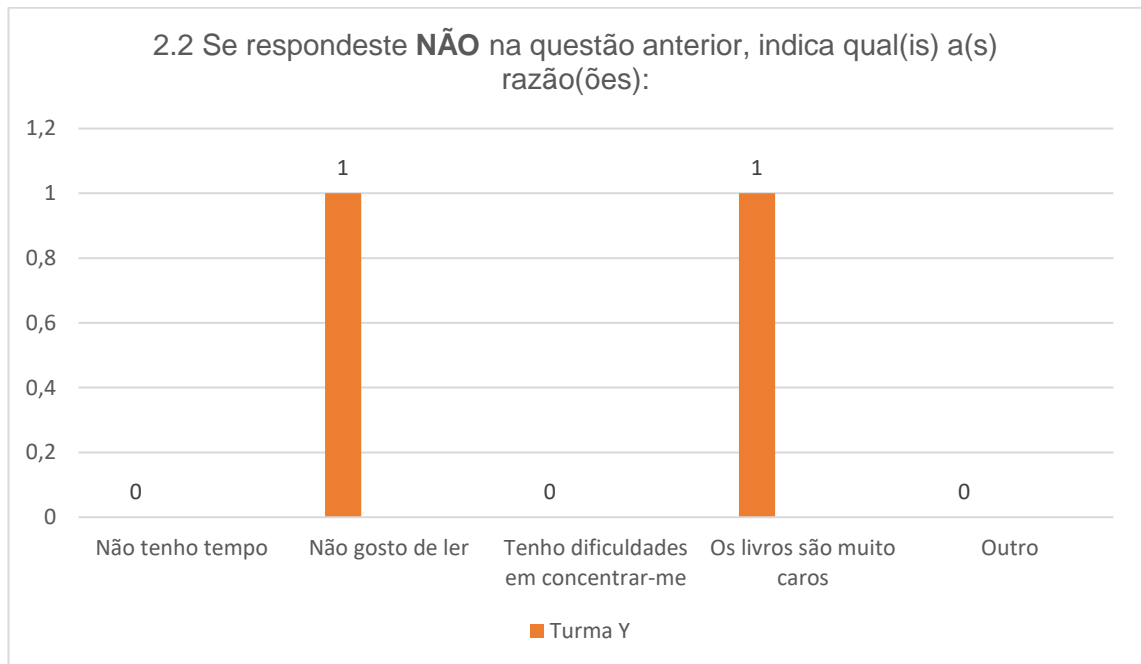


Gráfico 22 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

Quando questionados sobre considerarem a leitura importante, as respostas foram integralmente afirmativas, o que é análogo ao primeiro momento de avaliação, ou seja, também no primeiro questionário, os alunos desta turma afirmam que a leitura é importante, sendo de notar que até os alunos que referiram não gostar de ler atribuíram importância à leitura (cf. gráfico 23).

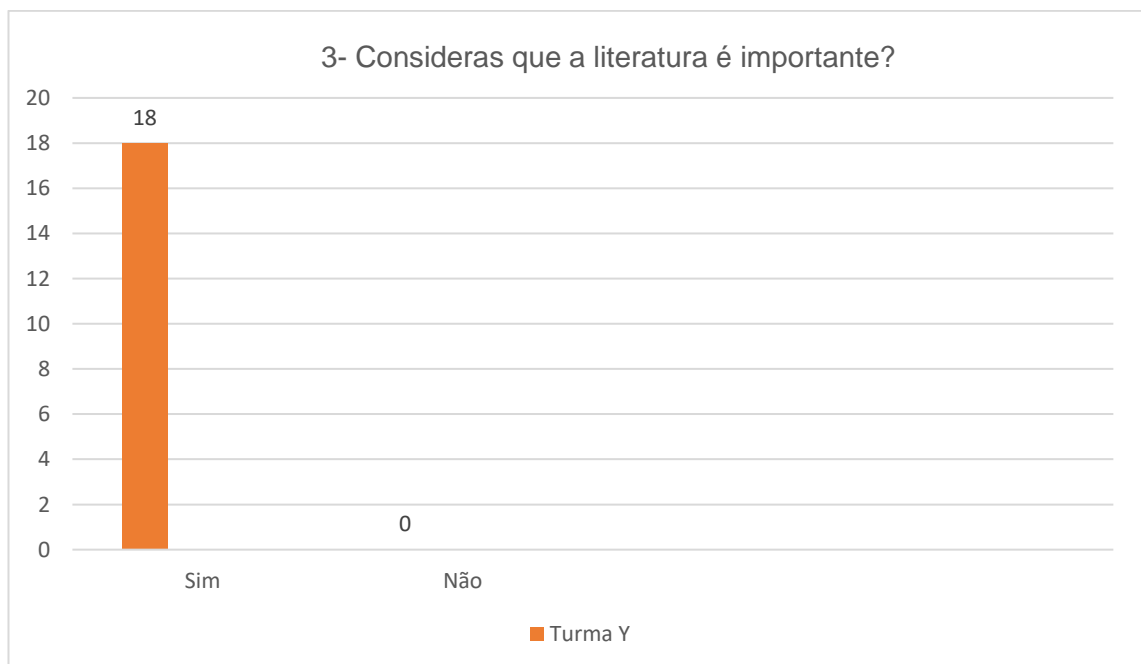


Gráfico 23 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

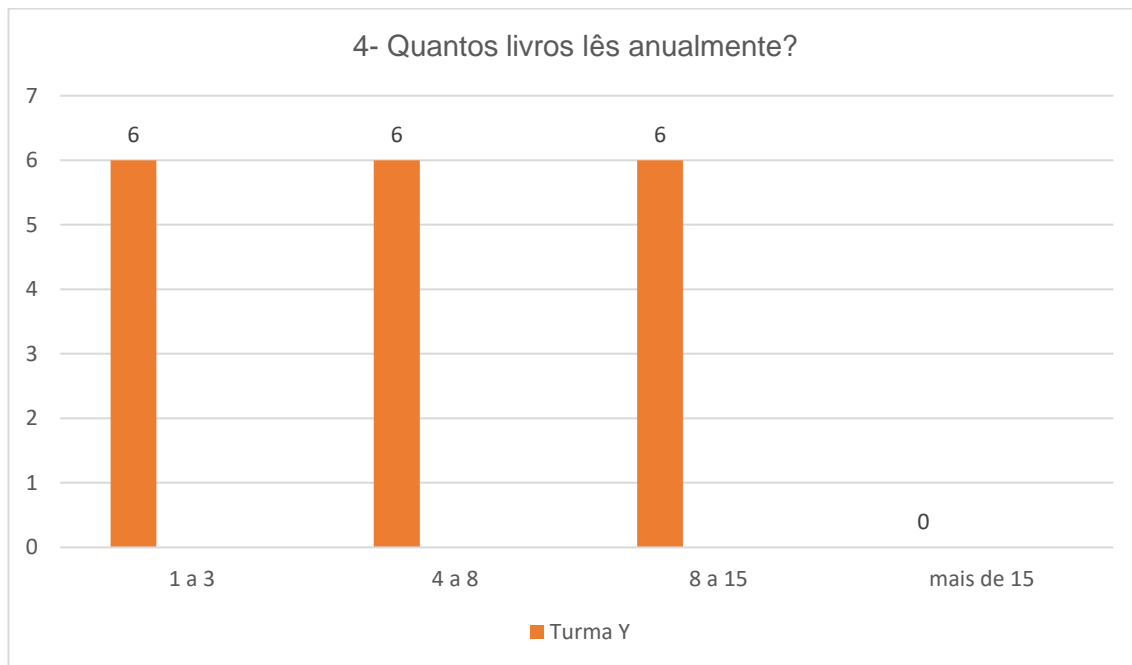
Decorrente da questão anterior, foi pedido aos alunos que, ao considerarem que a leitura é importante, dessem uma justificação para tal. Como podemos verificar, a maioria dos alunos justificou a importância da leitura referindo que a mesma aumenta os seus conhecimentos, tendo também outros salientado o contributo da leitura para o desenvolvimento da capacidade criativa/imaginativa, inclusive, para a produção textual, bem como para ganhos de hábitos de leitura, estando subjacente também o pressuposto de que a leitura os ajuda em termos escolares.

*Tabela 11 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos da turma Y.*

6.º Y
3. "Consideras que a literatura é importante? Se sim, porquê?"
<b>Sim. "Porque ajuda a estudar."</b>
<b>Sim. "Aprendemos mais."</b>
<b>Sim. "Porque aumenta os nossos conhecimentos".</b>
<b>Sim. "Uma vez que melhora a nossa leitura e conhecimento."</b>
<b>Sim. "Porque pode nos ajudar a ter ideias para escrevermos os nossos textos."</b>
<b>Sim. "Sim pois é muito das vezes a melhor forma de ensino."</b>
<b>Sim. "Porque podemos aprender muito."</b>
<b>Sim. "Podemos aprender mais sobre vários aspetos."</b>
<b>Sim. "Porque, se não lermos enquanto pequenos precisamos de ler e quanto grande já souber."</b>
<b>Sim. "É importante, porque nos ajuda nos hábitos de leitura."</b>
<b>Sim. "Porque nos dá muita imaginação."</b>
<b>Sim. "Aumenta o vocabulário, imaginação."</b>
<b>Sim. "Porque aprendo mais com as leituras."</b>
<b>Sim. "Porque aumenta o nosso vocabulário e a nossa imaginação."</b>
<b>Sim. "Porque enriquece o nosso vocabulário."</b>
<b>Sim. "Porque aprende várias coisas."</b>
<b>Sim. "Porque aumenta o nosso conhecimento."</b>
<b>Sim. "Porque, assim obtemos mais conhecimentos."</b>

No que respeita à quantidade de livros que os alunos leem anualmente (questão 4), podemos verificar uma unanimidade de respostas, ou seja, 6 alunos referem que leem cerca de 1 a 3 livros, 6 alunos leem entre 4 a 8 livros anualmente e 6 alunos entre

8 a 15 livros. Salientamos que, no primeiro momento de avaliação, nesta turma, 3 alunos referiram que leem mais de 15 livros por ano, o que agora não se verifica (cf. Gráfico 24).



*Gráfico 24 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.*

A quinta questão do questionário incide na forma como os alunos selecionam os livros que leem. Ao observarmos o gráfico 25, é possível concluirmos que há uma variedade de formas como estes selecionam os livros que leem, ou seja, 9 alunos mencionam que o seu critério de seleção passa por publicidade, 6 deles selecionam um livro por sugestão de um amigo, 5 por sugestão do professor e 8 não especificaram.

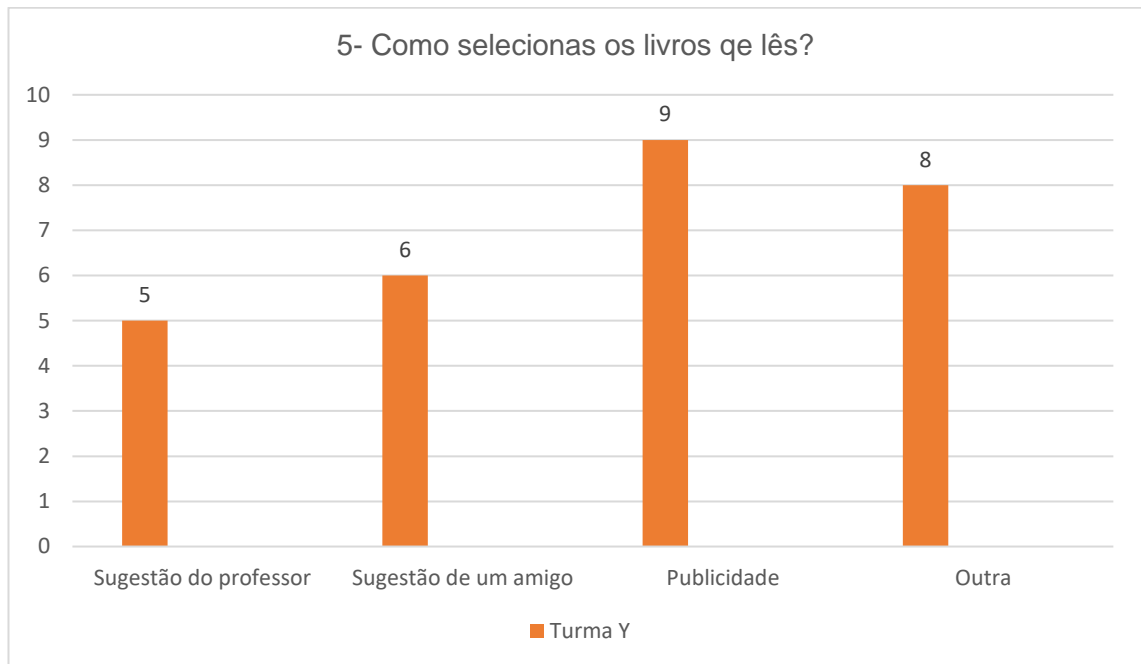


Gráfico 25 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

Quanto à forma como os livros são adquiridos, a maioria (n=16) respondeu que os livros são comprados ou oferecidos, seguido pela opção serem da família (n=6) ou, então, requisitados na biblioteca da escola (n=5), ou requisitados na biblioteca municipal (n=1) e/ou emprestados por amigos (n=4) (cf. Gráfico 26).

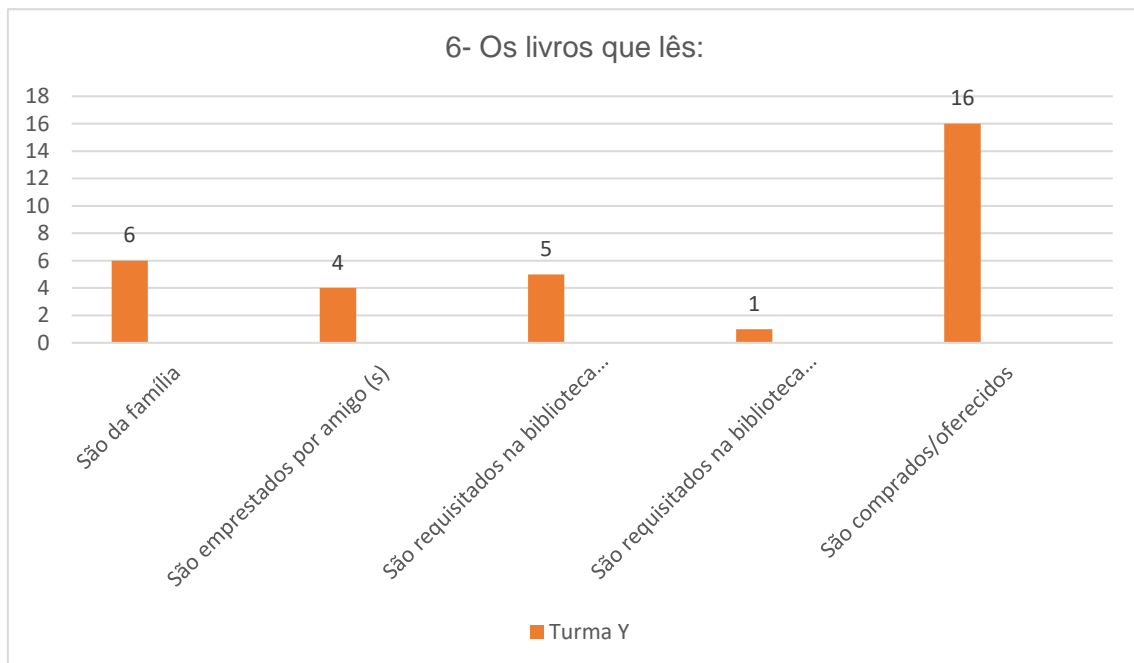


Gráfico 26 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

Relativamente à questão *O que significa para ti a leitura?*, esta revelou que, para 15 alunos, é “Uma forma de aprender”, revestindo-se de “um prazer” para 7 alunos e “uma forma de valorização pessoal”, na opinião de 5 alunos (cf. Gráfico 27).

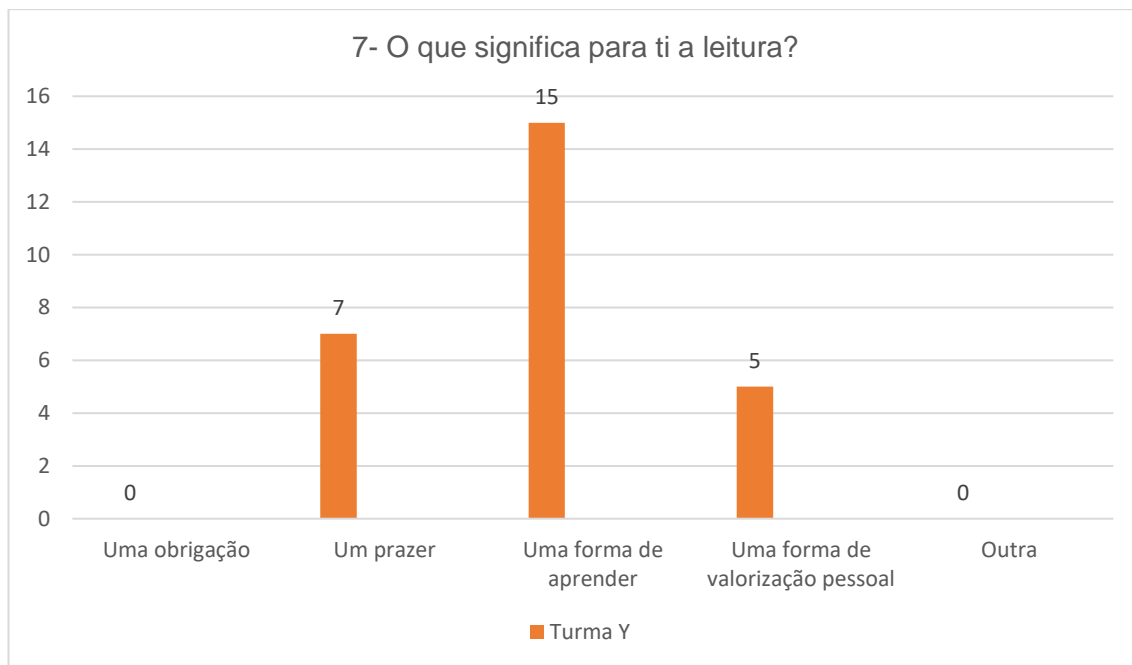


Gráfico 27 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

No que concerne à questão 8, *Consideras os conteúdos abordados nas tuas aulas de História e Geografia de Portugal importantes?*, constatamos que todos os alunos atribuem importância aos conteúdos abordados nas aulas de História e Geografia de Portugal. Ressalvamos que, no primeiro momento de avaliação, houve um aluno desta turma que afirmou que *não* considera os conteúdos desta área curricular importantes, tendo, no segundo momento de avaliação, mudado de opinião (cf. Gráfico 28).



Gráfico 28 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

Decorrente da questão anterior, foi solicitado aos alunos que justificassem a razão pela qual consideram que os conteúdos abordados nas suas aulas de História e Geografia de Portugal são importantes, tendo estes justificado com a importância que os mesmos têm para a sua vida, para conhecerem o passado de Portugal, e em geral, aumentando os seus conhecimentos.

Tabela 12 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos da turma Y.

6.º Y
8- "Consideras os conteúdos abordados nas tuas aulas de História e Geografia de Portugal importantes? Se sim, porquê? Se não, porquê?"
<b>Sim. "Porque dá materias para o teste."</b>
<b>Sim. "São necessários para a nossa vida."</b>
<b>Sim. "Porque aumenta os nossos conhecimentos."</b>
<b>Sim. "Porque aprendemos feitos e conhecimentos do nosso país."</b>
<b>Sim. "Porque é uma maneira de saber como aconteceu alguns tempos atrás."</b>
<b>Sim. "Sim pois é sobre portugal onde nós vivemos."</b>
<b>Sim. "Porque podemos aprender."</b>
<b>Sim. "Pois podemos aprender mais sobre o nosso país."</b>
<b>Sim. "Porque é bom aprender para sabermos."</b>

<b>Sim. "Porque nos ajudam a entender a nossa história."</b>
<b>Sim. "Porque aprendemos coisas antigas."</b>
<b>Sim. "Para conhecer as histórias antigas de Portugal."</b>
<b>Sim. "Porque ajuda-nos a aprender."</b>
<b>Sim. "Para sabermos o que aconteceu nos anos passados."</b>
<b>Sim. "Porque nos ajuda conhecer o nosso passado."</b>
<b>Sim. "Porque ajudam-nos a aprender."</b>
<b>Sim. "Porque aprendo mais."</b>
<b>Sim. "Sim, porque assim conhecemos melhor o que aconteceu."</b>

Solicitámos aos alunos que fizessem a sua avaliação, numa escala de 1 a 5 (sendo a 5 mais elevada), sobre a facilidade com que aprenderam os conteúdos de História e Geografia de Portugal, após as aulas em que se articulou Educação Literária e História e Geografia de Portugal. Assim, a maioria dos alunos (n=14), tendo em conta que valoraram a sua resposta no ponto 4 da escala, considera que aprendeu com bastante facilidade os conteúdos. Salientamos que 3 alunos, cuja resposta recaiu no ponto 3 da escala, parecem não revelar tanta facilidade de apreensão dos conteúdos, enquanto 1 aluno assinalou o ponto máximo da escala, o que equivale à mais elevada facilidade de apreensão dos conteúdos lecionados (cf. Gráfico 29).

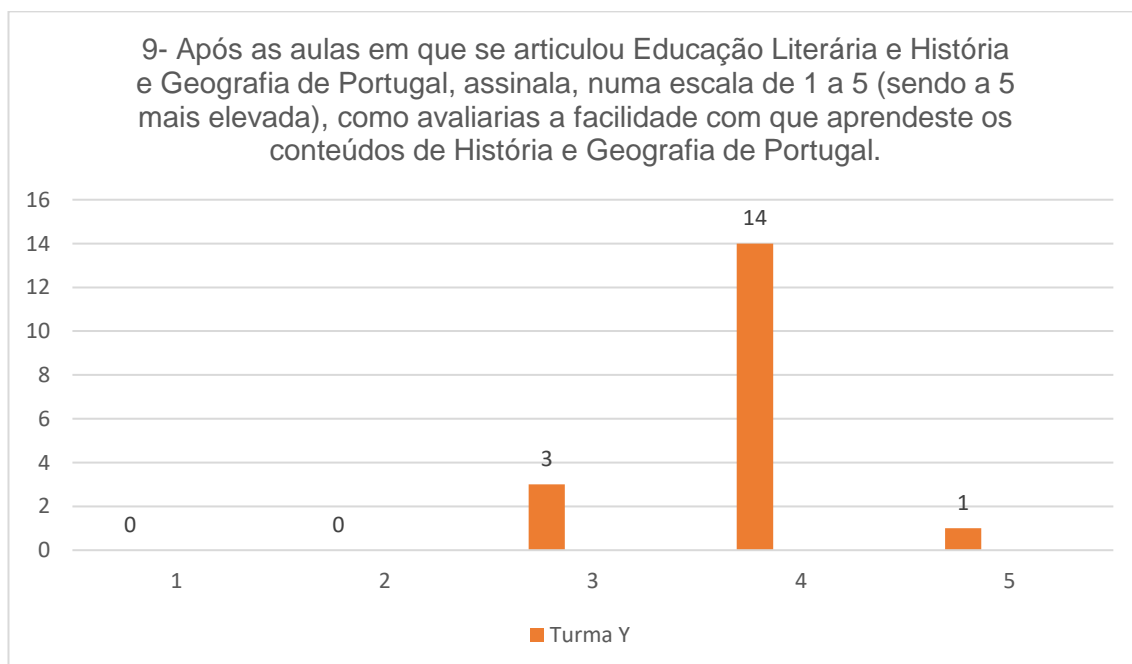


Gráfico 29 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

Solicitámos também aos alunos que avaliassem, com base numa escala de 1 a 5 (sendo a 5 mais elevada), o uso da literatura de potencial receção infantil no que se refere à aprendizagem de conteúdos históricos, após as aulas em que se articulou a Educação Literária e História e Geografia de Portugal. De acordo com os resultados apurados, podemos referir que a maioria dos alunos (n=14) assinalou o ponto 4 da escala, o que sugere que aprenderam com muita facilidade os conteúdos históricos lecionados. Verificamos que 4 alunos pontuaram no máximo da escala, indicativo de elevada aprendizagem, enquanto 3 assinalaram o ponto mediano da escala, sugerindo relativa aprendizagem (cf. Gráfico 30). Todavia, depreendemos que, na globalidade, os alunos consideram que aprenderam com muita facilidade os conteúdos lecionados, atribuindo, assim, valor ao uso da literatura de potencial receção infantil para lecionar História e Geografia de Portugal. Estes dados coincidem com os resultados das fichas de avaliação, como faremos notar no próximo subcapítulo.

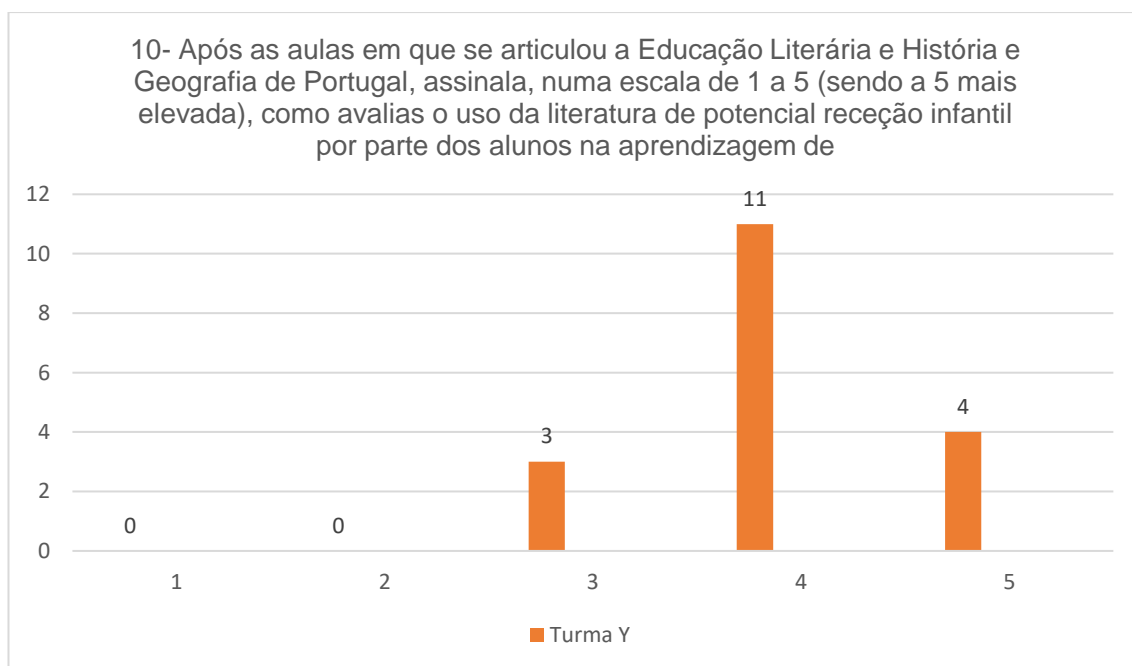


Gráfico 30 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

Procurámos saber se os alunos consideram que o uso da literatura de potencial receção infantil os ajudou a perceber melhor os conteúdos de História e Geografia de Portugal, constatando-se que todos foram unânimes em responderem que *Sim* (cf. Gráfico 31), corroborando a questão anterior.

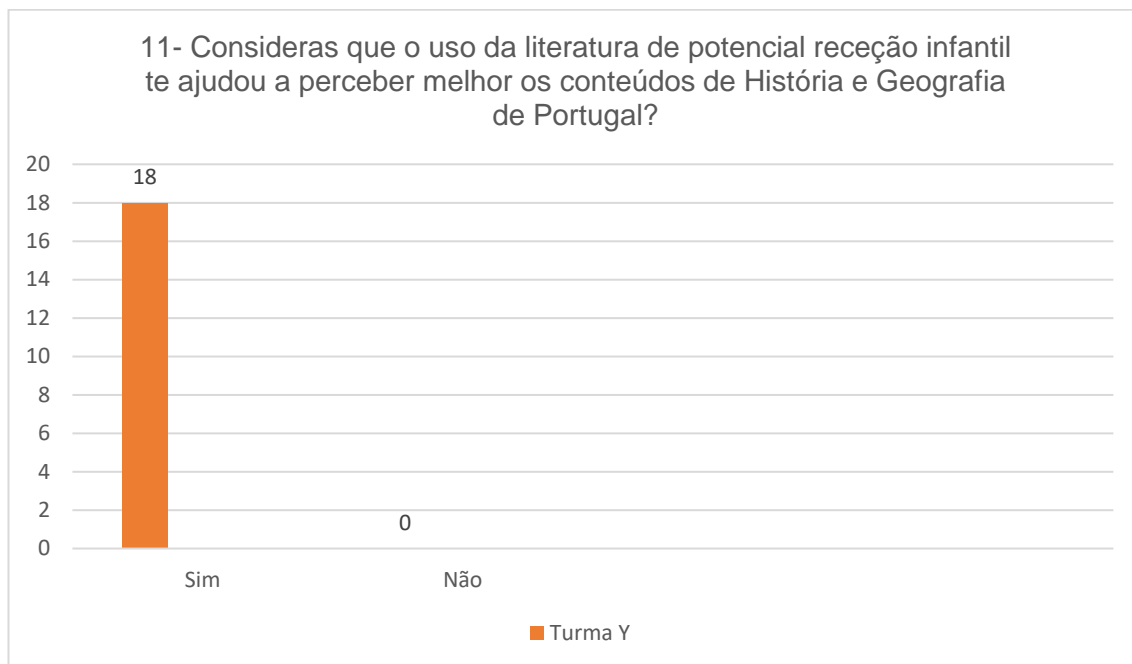


Gráfico 31 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

De igual modo, solicitámos aos alunos que referissem se consideram interessantes as aulas de História e Geografia de Portugal em que aprenderam conteúdos novos através de obras de literatura de potencial receção infantil, constatando-se unanimidade de respostas positivas (cf. Gráfico 32), o que, mais uma vez, corrobora as questões anteriores.

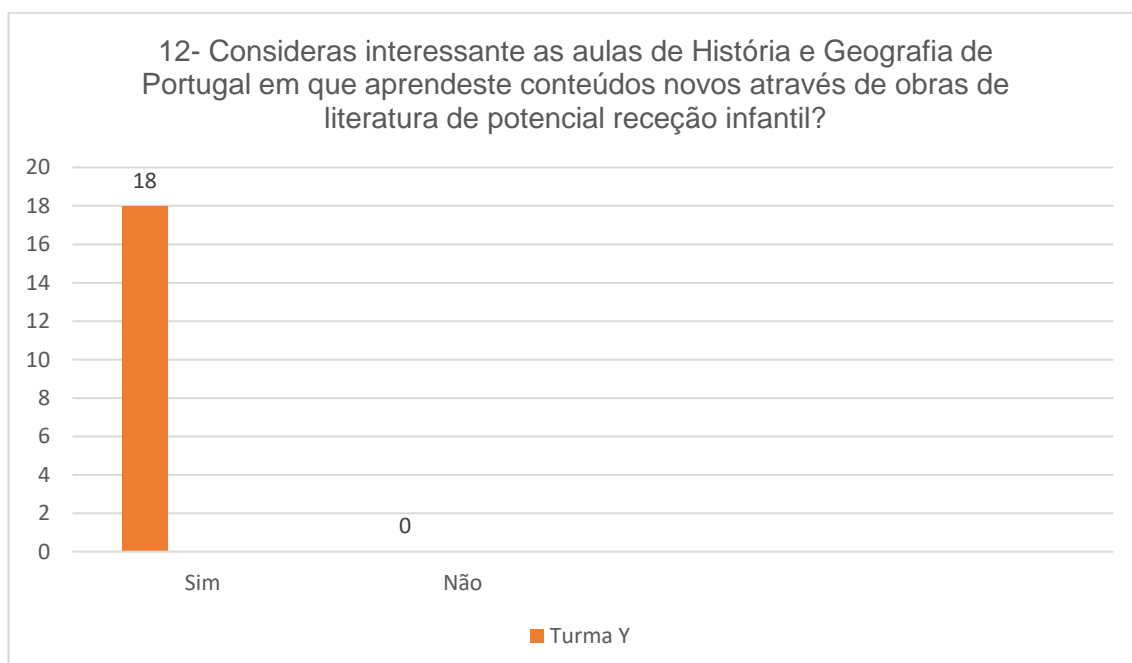


Gráfico 32 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

Os alunos consideraram interessantes as aulas da História e Geografia de Portugal em que aprenderam conteúdos novos através de obras de literatura de potencial recepção infantil, uma vez que, segundo os mesmos, foi uma estratégia bastante motivadora para a aprendizagem dos conteúdos, usando da sua expressão “porque é muito divertido”. É de referir que alguns alunos consideram que esta é uma “forma inovadora de aprender”.

*Tabela 13 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos da turma Y.*

6.º Y
12- “Consideras interessante as aulas da História e Geografia de Portugal em que aprendeste conteúdos novos através de obras de literatura de potencial recepção infantil? Justifica a tua resposta.”
<b>Sim. "Consegui aprender melhor os conteúdos."</b>
<b>Sim. "Porque conta a história da nossa pátria."</b>
<b>Sim. "Aprendemos mais sobre o tema".</b>
<b>Sim. "Sim, pois assim consegui aprender de outra forma os conteúdos."</b>
<b>Sim. "É uma forma diferente de aprender."</b>
<b>Sim. "Aprendi muitas obras para ler."</b>
<b>Sim. "Porque é bom para termos mais cultura."</b>
<b>Sim. "Pois nas obras eles conseguem explicar melhor os conteúdos."</b>
<b>Sim. "Sim, porque fico a saber do que era os tempos antigos."</b>
<b>Sim. "Porque é uma forma inovadora de aprender."</b>
<b>Sim. "Porque é muito divertido."</b>
<b>Sim. "Porque é divertido."</b>
<b>Sim. "Porque ajuda-nos a aprender a matéria."</b>
<b>Sim. "Porque é divertido."</b>
<b>Sim. "Porque é uma forma divertida de aprender."</b>
<b>Sim. "Porque ajudam-nos a perceber melhor a matéria."</b>
<b>Sim. "Porque é uma forma mais interessante de aprender."</b>
<b>Sim. "Sim, porque é uma forma muito divertida de aprender."</b>

Procurámos igualmente saber se os alunos gostaram da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (2014), de José Jorge Letria, constatando-se que quase todos responderam afirmativamente (n=17), à exceção de um aluno, que revela desagrado (cf. Gráfico 33).

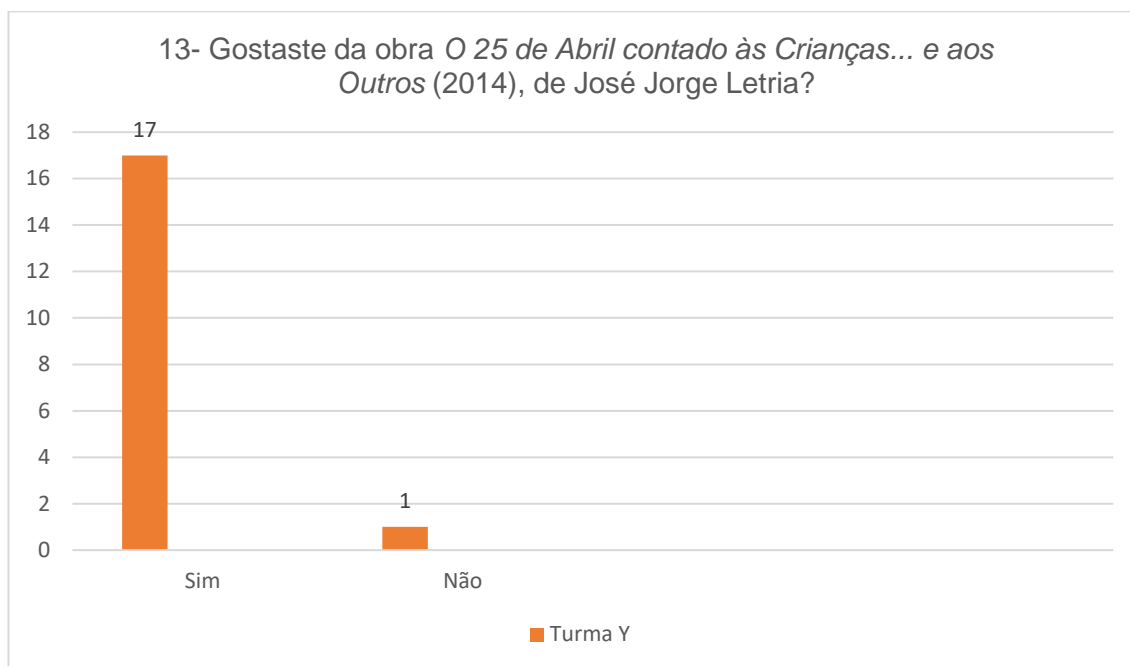


Gráfico 33 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

Os alunos foram incentivados a referirem os aspetos positivos e os aspetos negativos que atribuem à obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (2014), de José Jorge Letria. Assim, constata-se que os 17 alunos que, na questão anterior, referiram ter gostado da obra, apenas referenciaram aspetos positivos, como, por exemplo, estar escrita numa linguagem acessível, porque aprenderam um facto histórico português, um conteúdo da História e Geografia de Portugal, de uma forma mais aliciante e motivadora. Como já referido anteriormente, apenas um aluno não gostou da obra em questão, justificando este seu desagrado com o facto de ter “muitas páginas”. Analisando esta resposta negativa, podemos perceber que provavelmente seria um aluno que não apresenta hábitos de leitura.

Tabela 14 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos da turma Y.

6.º Y
13- “Gostaste da obra <i>O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros</i> (2014), de José Jorge Letria? Se sim, que aspetos positivos destacas? Se não, que aspetos negativos destacas?”
<b>Não. "Tem muitas páginas."</b>
<b>Sim. "Porque tinha linguagem fácil e era interessante."</b>
<b>Sim. "Conta uma história que desconhecia."</b>
<b>Sim. "É muito bom o livro".</b>

<b>Sim. "Como ocorreu a revolução e os tempos antes do 25 de Abril."</b>
<b>Sim. "Em vez de ser só uma história aparece também o autor a falar."</b>
<b>Sim. "Saber mais sobre Salazar."</b>
<b>Sim. "Porque foi uma boa forma de explicar o que aconteceu."</b>
<b>Sim. "Uma boa explicação."</b>
<b>Sim. "Sim, porque agora que já sei de 25 de Abril, aprendi muito."</b>
<b>Sim. "A forma como ele interage com os leitores."</b>
<b>Sim. "Porque ele explica bem."</b>
<b>Sim. "Saber o que aconteceu no dia 25 de Abril."</b>
<b>Sim. "Porque nos ajudou na matéria."</b>
<b>Sim. "Saber o que aconteceu no dia 25 de Abril."</b>
<b>Sim. "Porque nos ajudou a compreender a matéria."</b>
<b>Sim. "É uma boa forma de aprender."</b>
<b>Sim. "A forma como ele conta a história dos nossos antepassados."</b>

Por último, pedimos aos alunos que avaliassem, numa escala de 1 a 5 (sendo a 5 mais elevada), a obra "O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros" (2014), de José Jorge Letria, tendo em conta o pressuposto de que esta se assumiu como uma boa ferramenta didática nas aulas de História e Geografia de Portugal. Grosso modo, a avaliação feita pelos alunos foi muito positiva, uma vez que 8 deles assinalaram o valor máximo da escala, que corresponde à avaliação elevada, atribuindo-lhe a classificação de 4, o que também corresponde a uma avaliação muito positiva. Apenas 2 alunos a pontuaram na mediana da escala (cf. Gráfico 34). Podemos, assim, concluir que o facto de os alunos terem apreciado a obra apresentada nestas aulas de interdisciplinaridade da História com o Português foi, com certeza, um fator positivo para os resultados obtidos pelos alunos.

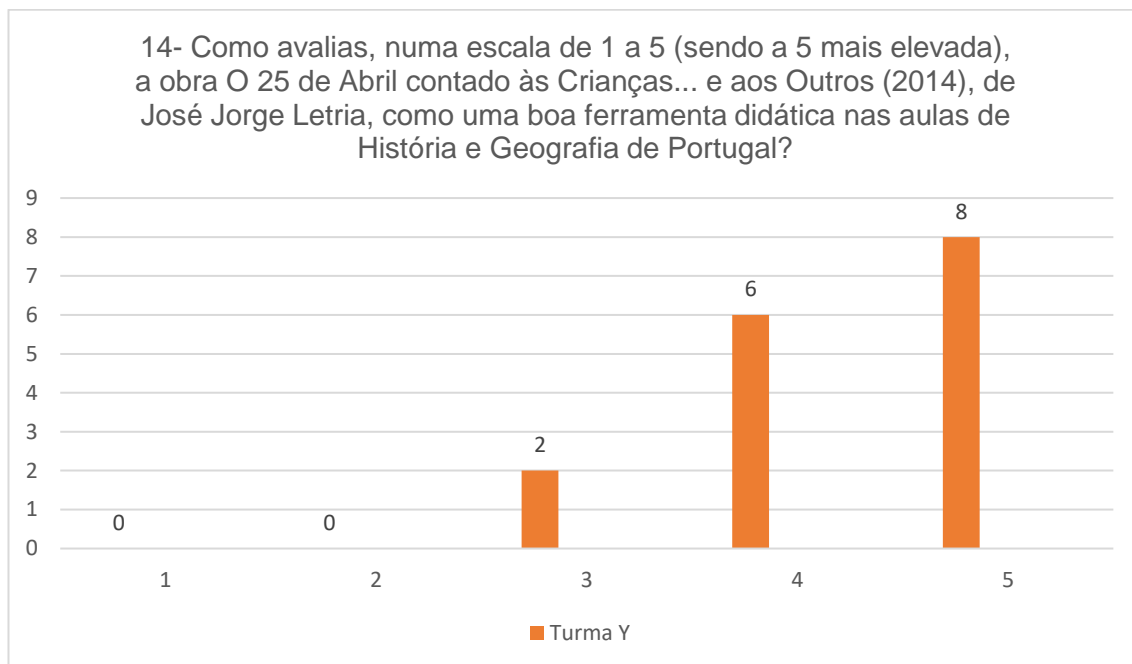


Gráfico 34 Representação dos dados obtidos no pós-questionário feito aos alunos.

### 6.3 Análise da ficha de avaliação

A investigação centrou-se nas respostas que os alunos deram às questões da ficha de avaliação e da obra literária de potencial receção infantil *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros*, de José Jorge Letria (2014).

A avaliação deve ser vista como uma ferramenta de auxílio para o docente e não como uma mera forma de classificar os alunos. O professor, através da avaliação, consegue mais facilmente perceber onde existem falhas sobre os conteúdos abordados e, desta forma, é possível a realização de ajustes e melhorar os aspetos que não foram apreendidos. Podemos, assim, afirmar que a avaliação é fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Através da realização da ficha de avaliação, pretendíamos avaliar as ideias históricas patenteadas pelos alunos e, também, a aplicação da interdisciplinaridade com outras disciplinas curriculares. Portanto, procedeu-se a análise e categorização das respostas produzidas pelos alunos das turmas X e Y.

As fichas de avaliação (cf. anexos 18 e 19) foram aplicadas nas turmas do 6.º X e 6.º Y no final do terceiro período do ano letivo de 2017/2018.

Desta forma, através da análise dos resultados obtidos pelos discentes na Ficha de Avaliação, podemos perceber qual foi a evolução das duas turmas no geral e também de cada aluno, em particular, quais foram as principais falhas dos alunos e,

principalmente, compreender até que ponto as nossas estratégias utilizadas foram as melhores para a aquisição de novas aprendizagens para os discentes.

Procurámos ser fiéis à metodologia, aos recursos didáticos utilizados e aos conteúdos trabalhados durante as aulas de História e Geografia de Portugal para a realização da Ficha de Avaliação.

A construção da ficha de avaliação orientou-se pelos documentos curriculares em vigor (Programa de História e Metas de Aprendizagem) e pela planificação a médio prazo elaborada pelo grupo disciplinar da escola onde decorreu o estágio.

Foram realizadas duas fichas de avaliação diferentes para as duas turmas, tendo apenas uma única diferença: na ficha de avaliação do grupo experimental, as questões foram acompanhadas de vários excertos da obra (cf. anexo 18); para o grupo de controlo, usou-se na ficha de avaliação dita “tradicional”, ou seja, sem excertos da obra (cf. anexo 19). É importante referir que as fichas de avaliação tinham o mesmo número de questões e as respostas corretas seriam as mesmas.

Este instrumento de avaliação foi elaborado com questões de verdadeiro e falso; escolha múltipla; correspondências; questões de resposta fechada e preenchimento de lacunas e contemplou os conteúdos temáticos trabalhados sobre os temas *O Estado Novo* e *O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático*.

É importante referir que todos os alunos entregaram a ficha de avaliação e responderam a todas as questões colocadas.

Relativamente à primeira questão das fichas de avaliação, pretendia-se que os alunos preenchessem os espaços lacunares.

*Tabela 15 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 1.*

Turma Y		Turma X	
1- Observa a figura 1 e, de seguida, preenche os espaços em branco do texto.	N.º de alunos	1- Lê o texto que se segue e preenche os espaços lacunares.	N.º de alunos
0 respostas corretas	3	0 respostas corretas	1
1 resposta correta	2	1 resposta correta	0
2 respostas corretas	1	2 respostas corretas	0
3 respostas corretas	3	3 respostas corretas	0
4 respostas corretas	4	4 respostas corretas	0
5 respostas corretas	2	5 respostas corretas	1
6 respostas corretas	3	6 respostas corretas	0

7 respostas corretas	1	7 respostas corretas	8
8 respostas corretas	0	8 respostas corretas	3
9 respostas corretas	0	9 respostas corretas	5

Como se pode constatar pela leitura da tabela 15, o número de respostas certas foi diferente nas duas turmas. Na turma X, nenhum aluno conseguiu ter a pontuação máxima e, na turma Y, cinco alunos conseguiram responder certo em todos os espaços lacunares. Nesta questão, a turma Y teve uma melhor prestação de resultados, tendo uma média de 7 respostas corretas e a turma X apresentou uma média de 3 respostas corretas. Nesta primeira questão, é importante refletir sobre a importância que a leitura da obra teve para os alunos da turma experimental. Como podemos observar no anexo 18, as lacunas da ficha de avaliação do grupo experimental foram realizadas através de um excerto da obra. Desta forma, podemos concluir que a leitura da obra auxiliou para o sucesso das qualificações desta primeira questão.

Na questão 2, foi pedido aos alunos para indicarem os três valores defendidos pelo Estado Novo. Na turma X, quatro alunos não responderam corretamente, quatro alunos apenas responderam dois valores corretamente e onze alunos respondeu na totalidade corretamente. Na turma Y, dois alunos não conseguiram responder à questão corretamente e os restantes discentes responderam corretamente. Podemos assim perceber que a maioria dos alunos em ambas as turmas responderam corretamente à questão, tendo a turma X atingindo uma percentagem de 58% e a turma Y de 89%.

Relativamente à questão 3, os alunos teriam de ligar os elementos das duas colunas. A média da classificação desta questão não variou muito nas duas turmas, tendo o 6.º Y uma média de 81,6% e a turma X de 80,4%.

Na questão 4 foi pedido aos alunos que ordenassem cronologicamente os acontecimentos indicados. As classificações para esta questão foram as seguintes:

*Tabela 16 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 4.*

<b>Turma Y</b>		<b>Turma X</b>	
<b>4- Ordena cronologicamente, de 1 a 8, os acontecimentos que se seguem.</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>4- Ordena cronologicamente, de 1 a 8, os acontecimentos que se seguem.</b>	<b>N.º de alunos</b>
0 respostas corretas	2	0 respostas corretas	0
1 resposta correta	5	1 resposta correta	1
2 respostas corretas	1	2 respostas corretas	5

3 respostas corretas	3	3 respostas corretas	1
4 respostas corretas	2	4 respostas corretas	7
5 respostas corretas	1	5 respostas corretas	3
6 respostas corretas	5	6 respostas corretas	0
7 respostas corretas	0	7 respostas corretas	0
8 respostas corretas	0	8 respostas corretas	0

Podemos verificar que, nesta questão, a classificação das duas turmas não variou muito, tendo obtido uma diferença de 0,01% na média das duas turmas (6.º Y média = 3,16%, 6.ºY média = 3,17%).

Na questão 5 foi pedido aos alunos para classificarem as afirmações como verdadeiras ou falsas. Os resultados foram os seguintes:

*Tabela 17 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 5.*

<b>Turma Y</b>		<b>Turma X</b>	
<b>5- Assinala com um V as afirmações Verdadeiras e com um F as afirmações Falsas.</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>5- Assinala com um V as afirmações Verdadeiras e com um F as afirmações Falsas.</b>	<b>N.º de alunos</b>
0 respostas corretas	0	0 respostas corretas	0
1 resposta correta	1	1 resposta correta	0
2 respostas corretas	0	2 respostas corretas	2
3 respostas corretas	0	3 respostas corretas	2
4 respostas corretas	6	4 respostas corretas	4
5 respostas corretas	2	5 respostas corretas	1
6 respostas corretas	2	6 respostas corretas	2
7 respostas corretas	6	7 respostas corretas	2
8 respostas corretas	1	8 respostas corretas	2

Como podemos comprovar através da tabela 17, o grupo experimental obteve melhor prestação nesta questão, obtendo uma média de 67,33% e o grupo de controlo uma média de 61,16%.

A questão 6 foi realizada de forma diferenciada nos dois grupos. No grupo de controlo, a questão era de resposta direta (cf. anexo 19) e, no grupo experimental, os alunos teriam de preencher um espaço lacunar de uma citação da obra abordada nas

aulas (cf. anexo 18). A resposta correta era igual para ambas as turmas. Na turma Y, 94,4% dos alunos responderam corretamente à questão, tendo apenas um aluno que não respondeu de forma correta. Na turma X, apenas 11 alunos responderam corretamente (57,89%) e 8 alunos responderam incorretamente (42,11%).

Na questão 6.1, foi pedido aos alunos para referir duas medidas tomadas para “abrir” o regime. Na turma Y, apenas dois alunos obtiveram pontuação máxima (3,5 pontos), um aluno não conseguiu responder corretamente e os restantes discentes (15 alunos) não conseguiram ter uma resposta totalmente correta, tendo uma pontuação de 2 pontos ou 2,5 pontos dependendo das suas respostas. Na turma X, apenas 3 alunos tiveram pontuação máxima (3,5 pontos), dois alunos não tiveram uma resposta totalmente correta, tendo uma pontuação de 2 pontos e, por fim, 14 discentes não conseguiram responder corretamente à questão.

A questão 7, prendia-se com a ordenação dos acontecimentos abordados e os resultados foram os seguintes:

*Tabela 18 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 7.*

<b>Turma Y</b>		<b>Turma X</b>	
<b>7- Ordena os acontecimentos colocando os números nos quadrados correspondentes.</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>7- Ordena os acontecimentos colocando os números nos quadrados correspondentes.</b>	<b>N.º de alunos</b>
0 respostas corretas	1	0 respostas corretas	5
1 resposta correta	1	1 resposta correta	3
2 respostas corretas	1	2 respostas corretas	3
3 respostas corretas	0	3 respostas corretas	0
4 respostas corretas	15	4 respostas corretas	8

Como é possível verificar no quadro anterior, é visível que a turma Y obteve uma melhor prestação nesta questão. Supomos que estes resultados tenham sido obtidos pela clareza de como são abordadas estas etapas pela obra *O 25 de Abril Contado às Crianças e... aos Outros* e desta forma os alunos do grupo experimental conseguiram perceber melhor as sequências dos acontecimentos.

A questão 8 foi uma das perguntas a que ambas as turmas sentiram mais dificuldades em responder. A questão pedia que indicassem quem tinha sido Salgueiro Maia e na turma Y apenas 8 discentes responderam corretamente, enquanto que na

turma X apenas 6 alunos. Na turma Y, 6 alunos não conseguiram responder corretamente à questão e na turma X o mesmo aconteceu a 8 discentes. Os restantes alunos das duas turmas não obtiveram respostas totalmente corretas obtendo assim classificações entre 1 a 3 pontos, sendo a pontuação máxima de 3,5 pontos.

Relativamente à questão 9, é notório que os discentes do grupo de controlo não sabiam as razões que levaram à criação do Movimento das Forças Armadas, visto que grande parte da turma não conseguiu responder corretamente (17 alunos) e apenas dois alunos conseguiram responder mesmo não tendo a classificação máxima. A turma Y também teve alguns discentes que não conseguiram responder corretamente à questão (8 alunos), apenas dois alunos obtiveram a pontuação máxima e os restantes não conseguiram ter uma resposta totalmente correta.

A questão 9.1 pedia que os alunos explicassem o papel do MFA no 25 de Abril e verificamos que na turma Y 10 alunos responderam corretamente à questão, 5 alunos não obtiveram uma resposta totalmente correta e 3 alunos não responderam corretamente à questão. Na turma X, obtivemos nesta questão resultados muito baixos, tendo apenas 5 alunos respondido corretamente à questão e os restantes alunos (14) não responderam ao pedido.

Na questão 9.2, não houve uma grande variação de resultados entre as duas turmas. Na turma Y 9 discentes obtiveram a pontuação máxima nesta questão, um aluno não conseguiu responder totalmente correto e 8 alunos responderam de forma incorreta. Na turma X, 7 alunos tiveram uma resposta correta, 2 discentes não obtiveram uma classificação máxima e 10 alunos não responderam corretamente à questão.

A questão 9.3 foi uma das questões que foi realizada de forma diferenciada nas duas turmas, tendo sido de resposta rápida para a turma de controlo e de preenchimento do espaço lacunar de uma citação da obra lecionada para a turma experimental. Na turma Y, todos os alunos obtiveram a pontuação máxima enquanto que na turma X apenas 3 discentes responderam corretamente à questão.

A questão 10 pedia aos alunos que preenchessem os espaços lacunares de um texto. Os resultados foram os seguintes:

*Tabela 19 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 10.*

Turma Y		Turma X	
10- Completa o texto.	N.º de alunos	10- Completa o texto.	N.º de alunos
0 respostas corretas	0	0 respostas corretas	1

1 resposta correta	0	1 resposta correta	1
2 respostas corretas	0	2 respostas corretas	2
3 respostas corretas	0	3 respostas corretas	3
4 respostas corretas	2	4 respostas corretas	4
5 respostas corretas	7	5 respostas corretas	5
6 respostas corretas	9	6 respostas corretas	3

Como podemos verificar pelo quadro anterior, a turma Y obteve uma melhor prestação nesta questão do que a turma X.

A questão 11 pedia aos alunos para classificar as afirmações apresentadas como verdadeiras ou falsas. Os resultados foram os seguintes:

*Tabela 20 Distribuição das respostas dos alunos das turmas X e Y relativamente à questão 11.*

<b>Turma Y</b>		<b>Turma X</b>	
<b>11- Assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas.</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>11- Assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas.</b>	<b>N.º de alunos</b>
0 respostas corretas	0	0 respostas corretas	1
1 resposta correta	0	1 resposta correta	2
2 respostas corretas	1	2 respostas corretas	2
3 respostas corretas	1	3 respostas corretas	3
4 respostas corretas	16	4 respostas corretas	11

Através do quadro apresentado anteriormente, podemos verificar que a turma Y teve nesta questão melhores resultados do que a turma X.

A questão 12 foi onde se verificou que os alunos de ambas as turmas tiveram mais dificuldades em responder, pois nenhum aluno teve a pontuação máxima (5 pontos). Na turma Y, 3 alunos não responderam corretamente à questão e os restantes alunos obtiveram uma classificação de 1,5 a 2 pontos. Na turma X, 11 alunos não responderam corretamente à questão e os restantes alunos tiveram uma classificação de 2 pontos.

Por fim, a questão 13 pedia que os alunos indicassem qual era a efeméride que passou a ser comemorada no dia 25 de abril e, para surpresa nossa, alguns alunos da turma de controlo não responderam corretamente à questão (9 alunos). Apenas 5 alunos responderam corretamente à questão e os restantes não conseguiram obter uma

classificação máxima. Na turma Y, apenas 6 alunos obtiveram pontuação máxima e os restantes não conseguiram obter a pontuação máxima.

### **6.3.1 Análise dos resultados da ficha de avaliação**

Através da ficha de avaliação, conseguimos recolher informações sobre o processo de ensino-aprendizagem e esta permitiu-nos também avaliar o contributo da utilização da literatura de potencial recepção infantil nas aulas de História e Geografia de Portugal no 6.º ano de escolaridade.

De acordo com o Regulamento Interno da Escola em questão, a classificação das fichas de avaliação e dos trabalhos no ensino básico devem seguir a seguinte escala:

*Tabela 21 Escala da classificação dos testes e trabalhos dos alunos.*

<b>Escala</b>	<b>Menção qualitativa</b>
Até 19%	Fraco
20% - 49%	Insuficiente
50% - 69%	Suficiente
70% - 89%	Bom
90% - 100%	Muito Bom

Assim, ao analisarmos os resultados do grupo experimental (cf. anexo 20) e do grupo de controlo (cf. anexo 21), constatamos que existe uma grande disparidade de resultados nas duas turmas. Através da tabela 22, podemos comprovar que 94,4% dos discentes da turma Y (que corresponde a 17 alunos) obtiveram a classificação positiva e 5,6% (ou seja, um aluno) obteve uma classificação negativa. No grupo de controlo, verificou-se que 52,6% dos alunos (que corresponde a 10 discentes) obtiveram classificação positiva e os restantes 47,4% (9 alunos) tiveram negativa na ficha de avaliação (cf. tabela 22).

*Tabela 22 Número de alunos por classificação qualitativa.*

<b>ESCALA</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA</b>	<b>N.º DE ALUNOS</b>	
		<b>6.º X</b>	<b>6.º Y</b>
Até 19 %	Fraco	1	0
20% - 49%	Insuficiente	8	1

50% - 69%	Suficiente	8	5
70% - 89%	Bom	2	12
90% - 100%	Muito Bom	0	0
	<b>Total</b>	19	18
	<b>Média das classificações</b>	48,13%	71,78%

Através da leitura da tabela 22, podemos verificar que houve um maior número de classificações “Bom” no grupo experimental. Nesta turma verificaram-se, também, algumas classificações “suficientes” (5 alunos) e uma classificação “Insuficiente”. No grupo de controlo, houve o mesmo número de classificações de “Suficiente” e “Insuficiente” (8 alunos cada), dois alunos com a classificação de “Bom” e um aluno com “Fraco”. Nas duas turmas não houve nenhum aluno com a classificação de “Muito Bom”. A média das classificações foi de 48,13% no 6.º X e de 71,78% no 6.º Y.

Ao analisarmos com maior atenção os resultados obtidos pelos alunos, foi-nos possível verificar que em algumas questões se registou maior sucesso do que em outras. Seguindo a designação de respostas *corretas*, *incompletas* e *erradas* por referência à cotação que lhes foi atribuída, podemos concluir o seguinte:

- As questões com maior sucesso no grupo experimental (cf. Gráfico 35) foram as 9.3, 6, 2, 11 e 7. Já no caso do grupo de controlo (cf. Gráfico 36), as questões que registaram maior sucesso foram as 2, 11, 6,7 e 9.2. Tratava-se de questões de resposta curta, preenchimento de espaço lacunar e de seleção.

- As questões que geraram alguma dificuldade entre os discentes do grupo experimental (cf. Gráfico 35), e cujas respostas foram definidas como *respostas incompletas*, foram as 4, 5, 12, 6.1 e 13. No grupo de controlo, verificam-se dificuldades nas questões 4, 5, 1, 10 e 3 (cf. Gráfico 36).

- As questões com maior insucesso, logo designadas por *respostas erradas*, no grupo experimental (cf. Gráfico 35) foram as 9, 9.2, 8, 9.1 e 12, e no grupo de controlo foram as 9, 6.1, 9.1, 9.3 e 12 (cf. Gráfico 36).

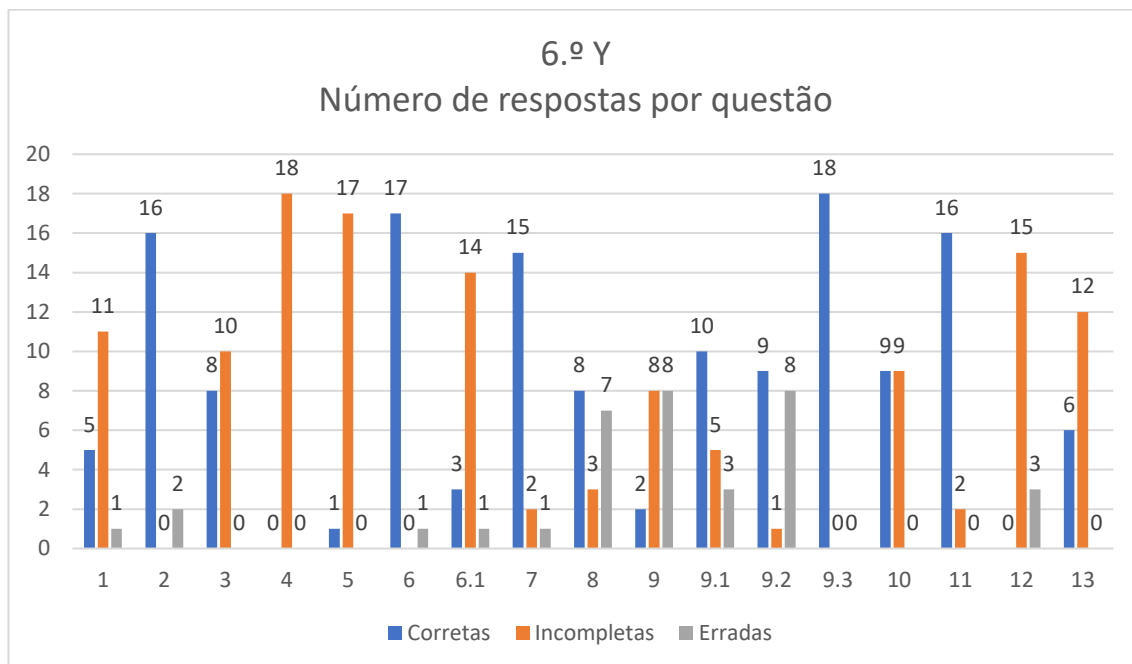


Gráfico 35 Número de respostas por questão - grupo experimental

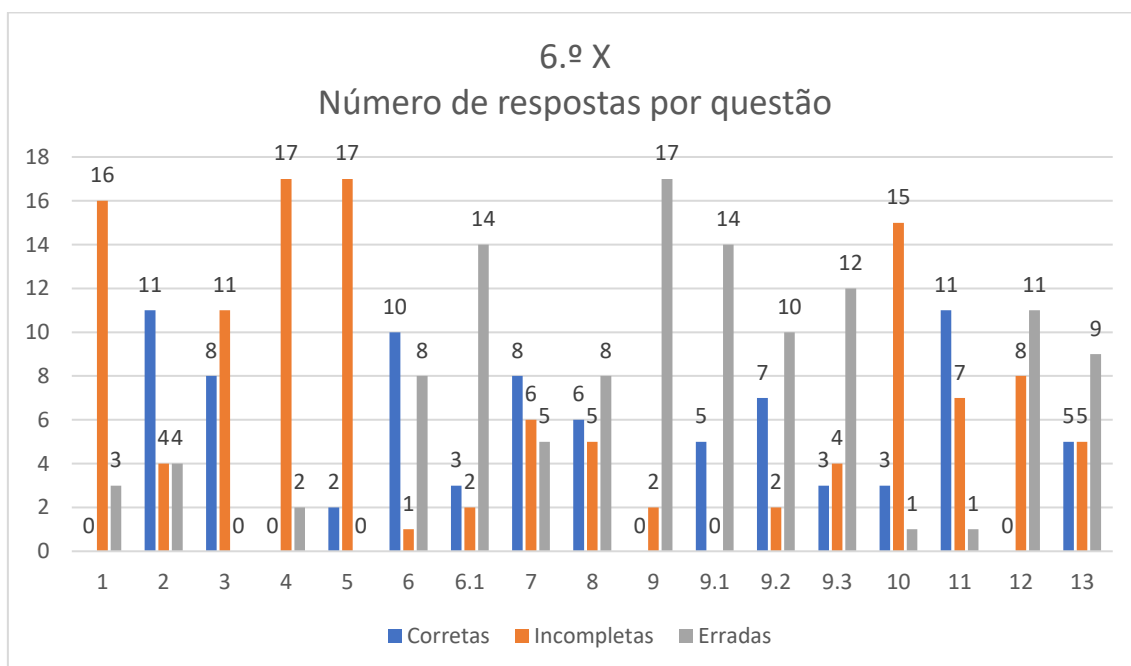


Gráfico 36 Número de respostas por questão - grupo de controlo

Deste modo, e tendo em conta a análise dos resultados, podemos inferir as seguintes conclusões:

- A estrutura da ficha de avaliação, nomeadamente a tipologia das questões, permitiu verificar quais as questões com maior e menor sucesso entre os discentes;
- O grupo experimental obteve um maior número de questões designadas por “corretas” comparativamente ao grupo de controlo.

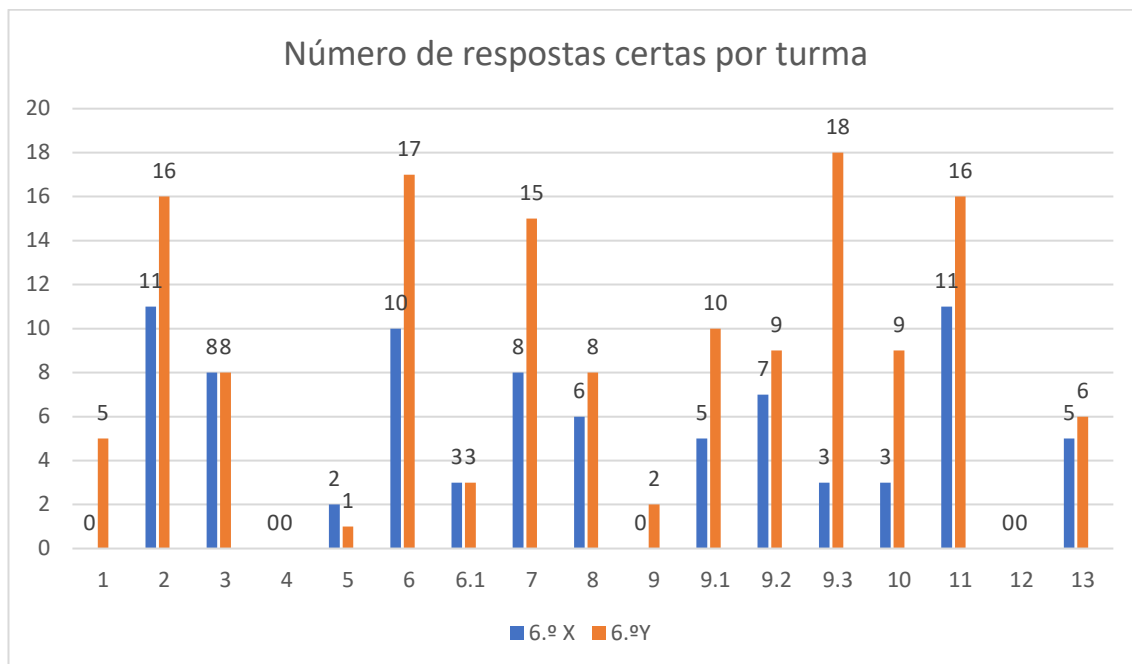


Gráfico 37 Número de respostas certas por turma.

- As questões que registaram maior sucesso no grupo experimental recorriam a preenchimento de espaços lacunares com excertos da obra *O 25 de Abril Contado às Crianças e... aos Outros*, o que nos permitiu concluir que o uso da literatura de potencial receção infantil foi positiva como recurso didático.

- As questões que tiveram melhores resultados no grupo de controlo foram perguntas de resposta rápida e de verdadeiro ou falso.

- As questões que geraram alguma dificuldade entre os discentes (respostas estas que foram designadas como respostas incompletas – Gráfico 38) foram as 4 e 5. A dificuldade dos alunos incidiu na ordenação cronológica de acontecimentos e na classificação de afirmações como verdadeiras ou falsas, o que nos leva a concluir que os discentes ainda não conseguiram atingir por completo as Metas de Aprendizagem 3<sup>1</sup> e 4<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>**Meta Final 3)** O aluno utiliza unidades/ convenções de datação para relacionar personalidades, acontecimentos, processos e interações significativas, referentes à vida das comunidades na Península Ibérica até ao século XII, e a Portugal desde a sua formação até finais do século XX.

<sup>2</sup>**Meta Final 4)** O aluno utiliza marcos cronológicos significativos para Portugal e para a Humanidade na construção de tabelas/frisos cronológicos.

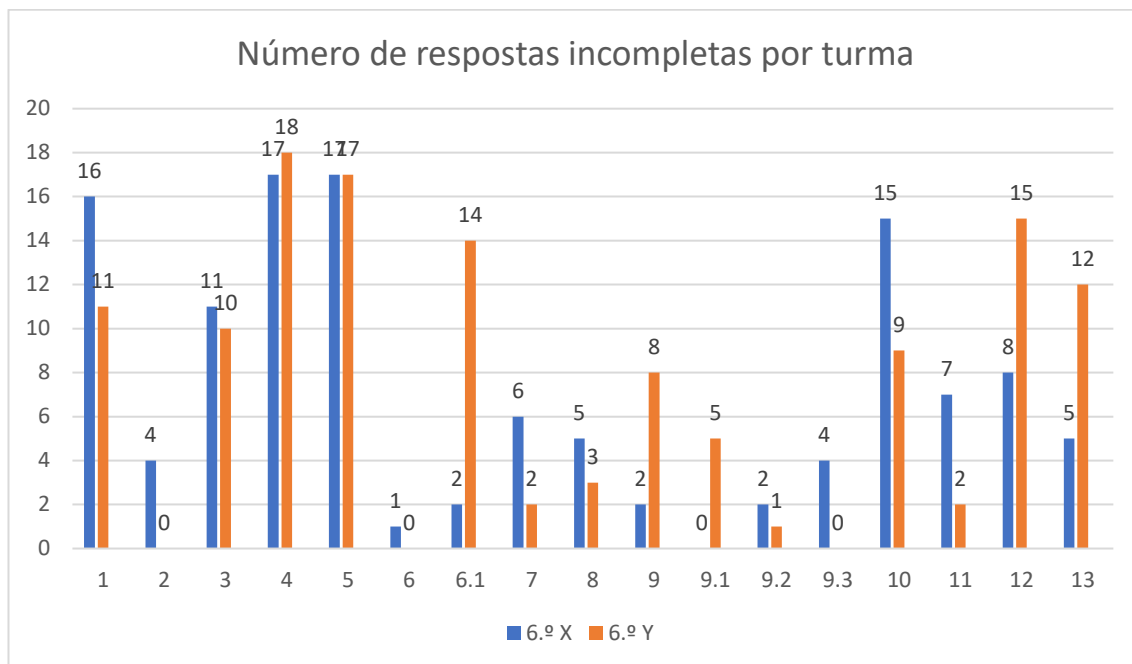


Gráfico 38 Respostas incompletas por turma.

- As questões de maior insucesso implicavam que os alunos dominassem alguns conteúdos, pois eram perguntas com algum desenvolvimento. As questões em questão referem-se a Salgueiro Maia e à criação e ações do Movimento das Forças Armadas (MA 8<sup>3</sup>).

**<sup>3</sup>Meta Final 8)** O aluno constrói um relato sobre períodos e momentos significativos da História de Portugal, integrando diversas dimensões históricas e protagonistas (colectivos ou individuais).

**Metas intermédias até ao 6.º Ano:**

O aluno descreve e atribui significado a momentos chave de Portugal no passado, desde o século XVIII até finais do século XX.

O aluno descreve de forma coerente e sucinta como se vivia em Portugal, nos séculos XVIII, XIX e XX, e como viviam e interagiam os povos no contexto do Império Colonial Português, no século XVIII.

O aluno refere o papel de personagens consideradas relevantes na História do país e na História local, bem como de protagonistas coletivos, em dimensões históricas diversas.

O aluno explicita, nas suas descrições do passado, várias dimensões históricas de organização, movimentação e interacção da sociedade portuguesa com outros povos e integra, implícita ou explicitamente, alguns factores e consequências.

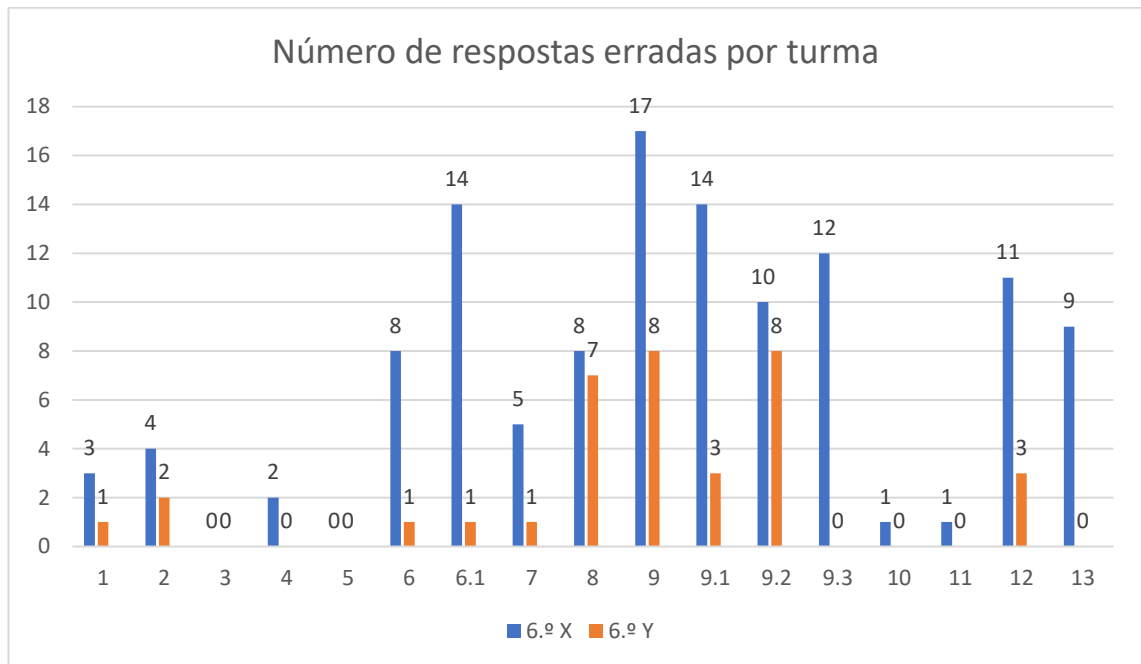


Gráfico 39 Número de respostas erradas por turma.

Através dos resultados apresentados, foi-nos possível refletir sobre o contributo da literatura de potencial receção infantil como recurso didático que se revelou como uma mais-valia e, portanto, é válida a sua utilização nas aulas de História e Geografia de Portugal, pois os discentes do grupo experimental, através da leitura da obra e da interdisciplinaridade realizada, conseguiram obter resultados muito positivos. É importante referir que houve alunos que tiveram subidas de nota muito significativas.

## **Considerações finais**

O presente relatório de investigação-ação apresenta, neste ponto, algumas considerações relativamente à prática pedagógica desenvolvida, tendo por base os objetivos delineados para o estudo.

A leitura começa muito antes de as crianças começarem a ler. Desta forma, os livros devem estar presentes, desde cedo, no contexto da criança. Todo o contexto em que as crianças e os jovens estejam inseridos, seja ele familiar ou educativo, deve ser capaz de lhes proporcionar a convivência com obras literárias. É importante que essa experiência seja agradável e, para tal, deve ser bem planeada de modo a desenvolver nas crianças e nos jovens uma atitude positiva e prazerosa para com livros e promotora da literacia.

As políticas educativas legitimam que as escolas devem promover a leitura, pois esta traz benefícios fundamentais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Não nos devemos esquecer que a leitura está presente em todas as áreas curriculares, ou seja, devemos promover a leitura de forma interdisciplinar. A leitura implica compreender, interpretar, decifrar e estes fatores estão presentes em todas as disciplinas. Se falarmos nos benefícios da leitura, podemos mencionar que esta enriquece o vocabulário, melhora a ortografia, desenvolve a capacidade de redação dos discentes e desenvolve a capacidade de imaginar e observar o mundo no seu todo.

A História e a Literatura desde sempre estiveram muito ligadas, e indo ao encontro da afirmação de Keith Barton (1996) que indica que “após ouvir ou ler uma narrativa, as pessoas conseguem lembrar-se mais facilmente dos acontecimentos ligados por causas do que aqueles que ocorrem simplesmente numa sequência temporal” (Parente, 2004, p.43), escolhemos para a nossa investigação a literatura de potencial receção infantil, pois pretendíamos perceber de que forma este recurso didático podia contribuir para a aprendizagem significativa dos discentes nas aulas de História e Geografia de Portugal.

A nossa escolha incidiu na literatura de potencial receção infantil por se adequar ao público que iria participar no estudo e por estes livros terem uma linguagem mais simples para esta faixa etária.

Para a realização deste estudo tivemos de responder a algumas questões orientadoras:

- Quais os objetivos de leitura dos alunos do segundo ciclo?

- Que conhecimentos constroem os alunos com o uso da literatura de potencial recepção infantil?

- Que importância atribuem os discentes à utilização da literatura de potencial recepção infantil na construção do conhecimento histórico?

Relativamente à primeira questão orientadora, esta permitiu-nos responder a uma necessidade desta investigação, pois era necessário definir um grupo experimental (com o qual utilizaríamos a literatura de potencial recepção infantil como motivação e recurso didático nas aulas de História e Geografia de Portugal) e um grupo de controlo (no qual decorreriam aulas ditas “tradicionais”) para que fosse possível estabelecer comparações sobre a utilização da literatura de potencial recepção infantil na aprendizagem de conteúdos históricos. Como já foi indicado anteriormente, para definir que turma seria o grupo de controlo e o grupo experimental, aplicámos um questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos, cujos resultados conduziram à escolha da turma 6.º Y como grupo experimental e da turma 6.º X como grupo de controlo. Procedeu-se desta forma, porque, segundo os dados recolhidos nos questionários, os alunos da turma do 6.º Y revelavam ter menos hábitos de leitura e não tinham tanto gosto na aprendizagem dos conteúdos históricos comparativamente com o 6.º X e, portanto, pretendíamos compreender se através deste estudo os alunos do grupo experimental mudariam de opinião e olhariam para a leitura e para a disciplina de História e Geografia de Portugal como algo importante para a sua vida académica.

Definidos os grupos e selecionada a obra literária *O 25 de Abril Contado às Crianças e... aos Outros*, as nossas planificações procuraram responder à segunda questão orientadora. Comparando os resultados do segundo questionário (apenas aplicado ao grupo experimental), podemos concluir que a maioria do grupo considera que teve mais facilidade na aprendizagem dos conteúdos históricos através deste método, que os alunos gostaram muito da obra e que consideram importante esta interdisciplinaridade entre a educação literária e a História.

Em relação à última questão orientadora, obtivemos resposta através do segundo questionário e das informações que os alunos nos iam dando ao longo das aulas. Os alunos indicaram que a obra literária despertou a sua atenção tanto para a leitura como também para aquele conteúdo histórico em específico. Foi-nos dito por alguns alunos que gostariam de repetir a experiência e que gostariam de ver novamente este recurso didático presente nas aulas de História e Geografia de Portugal, pois consideram que a literatura de potencial recepção infantil torna as aulas mais dinâmicas e motivadoras, contribui para as suas aprendizagens em História e Geografia de Portugal e desperta o interesse literário.

Desta forma, podemos concluir que a nossa investigação respondeu positivamente às nossas questões orientadoras, provando que a utilização da literatura de potencial recepção infantil como recurso didático nas aulas de História contribui visivelmente para as aprendizagens significativas dos discentes e promove a compreensão de conteúdos históricos.

Podemos, assim, demonstrar que é possível promover a interdisciplinaridade nas escolas, neste caso, entre a História e Geografia de Portugal e o Português. A obra *O 25 de Abril contado às Crianças e... aos Outros* integra o Plano Nacional de Leitura.

### **Limitações e recomendações**

No decorrer desta investigação, deparámo-nos com algumas limitações no que concerne a este estudo.

Uma das limitações deveu-se ao facto de não lecionarmos as duas áreas disciplinares (Português e História e Geografia de Portugal) nas turmas em que desenvolvemos esta investigação. Apesar de não ser um impedimento, este tipo de abordagem necessita de mais sessões do que o habitual. Verificámos que os professores, independente de a considerarem uma boa prática, não “perdem” tempo com este tipo de aulas, porque estão constantemente preocupados em conseguir lecionar na íntegra o extenso Programa, tendo assim muita “pressão” para avançar o mais rápido possível. É com um grande desagrado que verificamos esta situação, porque foi visível que os alunos ficam mais envolvidos nas aulas em que se verifica esta interdisciplinaridade e que os conhecimentos adquiridos não são apenas “despejados” nas fichas de avaliação, mas são, antes, saberes que são levados para o resto da vida.

Outra limitação prende-se com o facto de a escola possuir apenas um exemplar da obra lecionada. A turma que teve acesso à obra não tinha grandes capacidades financeiras e, portanto, tivemos de arranjar uma maneira de todos os alunos terem acesso à mesma.

De forma a dar continuidade ao estudo, ou como sugestão para futuras investigações, seria pertinente apostar mais em aulas que permitam a interdisciplinaridade, pois dará aos alunos alicerces para a formação de cidadãos críticos, com mais competências para responder refletidamente a desafios presentes no mundo que os rodeia.

## **Conclusão**

Ao longo desta caminhada, fomos trilhando um caminho que proporcionou um crescimento e um maior conhecimento sobre o que é ser professor. Sem dúvida que a profissão docente está profundamente relacionada com o gosto de ensinar e de se colocar ao serviço das nossas crianças e jovens.

A concretização de toda a Prática de Ensino Supervisionada foi, nitidamente, fundamental para a nossa formação como profissionais de educação, pois permitiu-nos desenvolver e fortalecer competências e conhecimentos profissionais tanto ao nível do 1.º CEB como também do 2.º CEB.

Ao longo desta caminhada foram colocados vários desafios para desenvolvermos mais e melhor as nossas competências, incluindo essencialmente o nosso pensamento crítico.

Relativamente à reflexão crítica da nossa Prática de Ensino Supervisionada, tentámos ser o mais crítico-reflexivos possível, isto é, procuramos mostrar de que forma as práticas contribuíram para o desenvolvimento da nossa formação enquanto profissionais de educação.

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada foi sem dúvida a mais significativa ao longo destes anos. Com ela, tivemos a possibilidade de entrar diretamente no “terreno”, ou seja, tivemos contacto direto com todos os intervenientes dos contextos, deu-nos a conhecer as especificidades de cada ciclo e, o mais significativo, permitiu-nos experienciar o papel de professor.

A realização deste relatório desencadeou uma oportunidade única de trabalho que é sustentado num cariz investigativo, permitindo uma grande exploração em termos metodológicos.

*“Será que o uso da literatura de potencial recepção infantil permite a alunos do 2.º CEB a criação de laços com a H/história?”* foi a questão-problema colocada que deu início à investigação deste relatório, o qual foi desdobrado em sete objetivos. A análise dos mesmos permitiu chegar à conclusão de que é possível promover a interdisciplinaridade entre estas duas áreas do conhecimento, a literatura de potencial recepção infantil e a História.

A leitura e a interpretação de fontes históricas diversificadas são fundamentais para a produção e desenvolvimento do conhecimento para os alunos, que por este meio começam a realizar inferências de uma forma mais elaborada que a simples reprodução da informação. Visto que pretendemos que os alunos sejam mais críticos e sendo a leitura um meio interdisciplinar, esta permite que se crie um ambiente para aprender a

pensar, a relacionar os conhecimentos do seu dia a dia, a dar sentido ao que se aprendeu e a compreender o significado dos acontecimentos que nos rodeia.

É importante referir que as narrativas com conteúdos históricos podem e devem ser apoiadas com fontes históricas de forma a que os discentes percebam que não existe uma única verdade, mas que existem várias possíveis interpretações e reinterpretações que se vão construindo ao longo do tempo.

Na nossa visão, é essencial desenvolver o pensamento histórico dos discentes e a compreensão histórica contextualizada dos conteúdos programáticos, através da exploração da literatura de potencial recepção infantil. Podemos verificar que a utilização da educação literária nas aulas de História e Geografia de Portugal permitiu que os alunos se tornassem mais pensantes e críticos face ao tema abordado.

Em modo de conclusão, todas as atividades descritas neste relatório final de estágio contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pois permitiram-nos experienciar situações reais e que serão importantes em práticas pedagógicas futuras. Acreditamos que ao longo do nosso percurso profissional seremos capazes de melhorar e desenvolver as nossas aptidões profissionais.

### **Referências bibliográficas**

- Aguiar e Silva, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil em Portugal. In D. G. Sá. *A Literatura Infantil em Portugal*, 11-15. Braga: Ed. Franciscana.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In *Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão* (pp. 1-16). Porto: Editora Porto. Disponível em: [http://nunosilvafraga.net/wpcontent/uploads/2015/03/Ser\\_professor\\_reflexivo\\_Isabel\\_Alarcao.pdf](http://nunosilvafraga.net/wpcontent/uploads/2015/03/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf), acedido a 28 de maio de 2019.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Alegre, M. (1989). *Atlântico*. Leya.
- Alvarenga, I. (2011). A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem: estudo na Escola Básica Amor de Deus. Memória Monográfica. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38682520.pdf>, acedido a 25 de maio de 2019.
- Alves, S. (2011) – *Da arte de Ler ao ler com Arte – A leitura em diferentes formas de expressão*. Projeto Final de Pós-graduação em Leitura, Aprendizagem e Integração das Bibliotecas nas Atividades Educativas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57317/2/76513.pdf>, acedido a em 05 de julho de 2013).
- Alves, R. (2004). Gaiolas ou asas. *Revistas Construir Notícias, Recife, PE, ano, 6, 48-49*.
- Amaral, C., Alves, E. Jesus, E., Pinto, M. H. (2012). *SIM, A HISTÓRIA É IMPORTANTE! – O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2002). Um quadro de ação para o professor. In G. Funk, (Re)pensar o Ensino do Português (pp. 15-26). Lisboa: Salamandra.
- Almouloud, S. A. (2007). *Fundamentos da Didática da Matemática*. Ed. UFPR.

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aristóteles (2016) – *Poética*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 7ª edição.
- Astolfi, Jean-Pierre et al. (1997). *As palavras-chave da didáctica das ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Azevedo, F. J. F. D. (2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. In *VII Encontro de educação: numeracia e literacia em educação*. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. Tese de doutoramento não publicada. Aveiro: Univ. de Aveiro. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1242>, acessado a 10 de julho de 2019.
- Benavente, Ana et al. (coord.), (1996), *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- do Bento Antas, M. N. (2014). *A didáctica da história e o ensino da história*. *Lusíada. História*, 2(1), 179-192.
- Bergmann, Klaus. (1990) *A história na reflexão didática*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n.19, set.89/fev.90, p. 29-42.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1999). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Buescu, H. C.; Morais, M.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). Programa de Português e Metas Curriculares. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caetano, J. M. S., & Oliveira, S. (s/d) O 25 de ABRIL. Disponível em: [http://www.esar.edu.pt/be/ficheiros/Atividades/tema\\_25Abril\\_CasadaLeitura.pdf](http://www.esar.edu.pt/be/ficheiros/Atividades/tema_25Abril_CasadaLeitura.pdf), acedido a 28 de maio de 2019.
- Chrispim, L. (2013). *A importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança*. Disponível em: <http://envolverde.cartacapital.com.br/a-importancia-da-literatura-infantil-no-desenvolvimento-da-crianca/>, acedido a 25 de abril de 2019.
- Coelho, Nelly Novaes (1984), *Literatura Infantil. História -Teoria - Análise*, 3ª ed., refundida e ampliada, São Paulo, Edições Quíron.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão da leitura. In C. Lomas, O Valor das Palavras (I): Falar, Ler e Escrever nas Aulas (pp. 159-178). Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>, acedido a 3 de julho de 2017.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.
- Cruzeiro, Maria Manuela; Monteiro, Augusto José (2000), 25 de Abril - *Outras Maneiras de Contar a Mesma História*, Lisboa, Editorial Notícias.
- Cruzeiro, Maria Manuela, (2001), “25 de Abril – Regresso ao Futuro”, in *Malasartes*, nº.5, Abril.

*Dicionário Básico de Língua Portuguesa*, (2019). Porto: Porto Editora.

Férias, A. R. M. (2016). *A sonata de um professor em formação: aprender, refletir e agir* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação). Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/8547>, acessado a 1 de novembro de 2019.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 15(4), 563-572.

Fink, A. (2003). LITERATURA INFANTIL: UM CAMINHO REPLETO DE POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/02\\_18\\_06\\_LITERATURA\\_INFANTIL\\_UM\\_CAMINHO\\_REPLETO\\_DE\\_POSSIBILIDADES\\_DE\\_.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/02_18_06_LITERATURA_INFANTIL_UM_CAMINHO_REPLETO_DE_POSSIBILIDADES_DE_.pdf), acessado a 25 de abril de 2019.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freire, P. (1991) *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Furtado, C. D. G. P. (2015). *A tradição oral nas práticas do ensino Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico* (Doctoral dissertation).

Jean, Georges (1981), *Le pouvoir des contes*, Paris: Castermann

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Gomes, J. (2007) – *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Casa da Leitura. Disponível em:

[http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz\\_indices/000791\\_PL.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000791_PL.pdf),  
acedido 21 de maio de 2013.

Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de educación*, 46(1), 135-154.

Kerlinger, F.N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: EPU.

Kerlinger, F.N (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd Ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers

Lavorati, C.; Teixeira, N. (2010) – *Diálogos entre Literatura e História: a construção discursiva no novo romance histórico*. Revista electrónica Interfaces. Brasil, ISSN 2179-0027. Vol.1, Nº1, setembro, pp.54-60. Disponível em: [http://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/viewFile/957/965](http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/957/965),  
acedido 16 de junho de 2013.

Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*, 22, 131-150.

Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lopes, M. (2006). *O Director de Turma e a Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro

Letria, J. J. (2014). *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros*. Lisboa: Clube do autor.

Mãe, V. H. (2013). *A Desumanização*. Porto: Porto Editora.

Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). *PISA 2015–PORTUGAL, Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura e Literacia Matemática*.

Marques, Gabriel Garcia (2007), *Vivir para contarla*, 5.ª ed. – Buenos Aires: Debolsillo.

- Martins, M., Canto, L., Loura, C., & Mendes, M. (2007). *Análise de Dados: Texto de Apoio para os Professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mclaren, P. Um legado de luta e de esperança. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Artigos, 1997.
- Mesquita, A. (2011) – *A leitura: um passaporte para vida*. *Álabe*, 3. Disponível em: <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/45/45>, acessado a 14 de junho de 2018.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes- Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4605/1/Mestrado.pdf>, acessado a 19 de setembro de 2019.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Moreira, J. (2001). *Ensinar história, hoje*. *Revista da Faculdade de Letras*, 3(2), 033-039.
- Moreira, L. (2006). O conto tradicional português na aula: proposta de actividades. In Casa da Leitura (Org.): *Literatura Infantil e Ilustração: Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- Moura, M. (2012). *Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX.
- OECD (2010) - *PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000*. Volume V. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852742.pdf>, acessado a 1 de julho de 2013.
- Oliveira, I., & Serrazina, L (s.d). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Oliveira, A., Santos, G., Rodrigues, M., & Viana, N. (Janeiro/Junho de 2011). Gestão, coordenação e orientação educacional: trabalho integrado para o bom funcionamento da escola. *Revista Pesquisa & Criação*, 10, 51-66. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/propesq/article/viewFile/394/416>, acessado a 1 de novembro de 2018.
- Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.
- Palma, C. (2011). *A Formação de Professores para a intervenção na e a prevenção da indisciplina* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Disponível em: [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1702/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Cristina%20Palma.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1702/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Cristina%20Palma.pdf?sequence=1), acessado em 2 de dezembro de 2018.
- Panão, E. (2003). *Didáctica segundo Reynaldo: (de speciosa cathedra derogata simul advocata)*. Estarreja: Edição do autor.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal.
- Parente, R. (2004) – A Narrativa na Aula de História. Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/702>, acessado a 17 de dezembro de 2017).
- Pereira, M. (2008). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Universidade de Málaga.
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.

- Pontes, V.; Azevedo, F. (2008). A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula. In *I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8008/1/Veronica\\_20Pontes.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8008/1/Veronica_20Pontes.pdf), acessado a 5 de junho de 2018.
- Ponte, J. P. D. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *Actas do profMat*, 25-39.
- Ponte, J. P. D. (2003). Investigação sobre investigações matemáticas em Portugal. *Investigar em educação*, 93-169.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), (republicado com autorização)
- Prats, J. (2006). *Ensinar História no contexto das ciências Sociais: Princípios básicos*. *Educar em Revista*, (spe), 01-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea11.pdf>, acessado a 1 de julho de 2017.
- Proença, M. (1992). *Didática da História: Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rachadel, C.; Felisberto, J.; Venera, R. (2010) – *Desafios da Educação na Contemporaneidade: multidisciplinaridade entre Literatura e Ensino de História*. *Revista Percursos*. Florianópolis, Vol.11, Nº1, jan/jul. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2054/1648>, acessado a 2 de janeiro de 2017.
- Ramos, L. (1997). A Intervenção da Psicologia Atual na Formação de Professores de Hoje (para o sucesso educativo de todos). Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. *Revista Millenium*, 8, outubro. Disponível em: [http://www.ipv.pt/millenium/va8\\_psic.htm](http://www.ipv.pt/millenium/va8_psic.htm), acessado em 19 de agosto de 2019.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de julho. *Diário da República n.º133/2006 – I Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Disponível em:

[http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=71&fileName=RCM\\_n\\_86\\_2006\\_12\\_07.pdf](http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=71&fileName=RCM_n_86_2006_12_07.pdf), acessido em 17 de julho de 2017.

Ribas, T. (1977). *Etnologia 1*. Cadernos F.A.O.J, Série B, nº 5. Lisboa: Gráficas do MAI.

Rocha, L. (2013). *A Literatura Infantojuvenil na aula de História – Um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em [file:///C:/Users/Propriet%C3%A1rio/Downloads/A\\_Literatura\\_Infantojuvenil\\_na\\_aula\\_de\\_Historia\\_versao\\_definitiva%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Propriet%C3%A1rio/Downloads/A_Literatura_Infantojuvenil_na_aula_de_Historia_versao_definitiva%20(1).pdf), acessido a 24 de maio de 2019.

Rodrigues, M. (2011). *Quadro interativo em contexto de Jardim-de-Infância: Aprendizagem no Domínio da Expressão Plástica*. Trabalho final de estágio-Mestrado em Educação Pré-Escolar. Viseu: ESEV. Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1858>, acessido a 18 de agosto de 2018.

Rodrigues, M. A., & Cardoso, A. P. & Lopes, F. A. (2017). *Literatura para a infância e valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*, 121. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/83113600.pdf#page=121>, acessido a 18 de novembro de 2019.

Saraiva, A. J. (1950). *História da Cultura em Portugal*. Vol. I. Lisboa: Jornal do Foro.

Saramago, J. (1981). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Porto Editora.

Schmidt, M.A. (1998). A formação do professor de história. In Bettencourt, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

Schmidt, M.A.; Garcia, T.M.F.B. (1999) Construindo a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado: cultura e ensino de história. In: Congresso Internacional Desenvolvimento Humano: Abordagens Histórico-Culturais, 1., *Caderno de resumos*. São Paulo: Universidade São Marcos, 1999. P.47.

- Silva, I. (2003). *LITERATURA EM SALA DE AULA: DA TEORIA LITERÁRIA À PRÁTICA ESCOLAR*. Disponível em: [http://www.pgletras.com.br/Anais-30%20Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2\\_Ivanda.pdf](http://www.pgletras.com.br/Anais-30%20Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf), acessado a 4 de outubro de 2013.
- Silva, I. M. M. (2005). *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e*, (1), 51-64. Disponível em: [http://www.casadaleitura.org/porta/beta/bo/documentos/forma\\_ensino.pdf](http://www.casadaleitura.org/porta/beta/bo/documentos/forma_ensino.pdf), acessado em 29 de agosto de 2019.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Tuckman, B. (1994) – *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vergueira, T. (2014). *O uso da literatura como recurso didático-pedagógico na aula de História – Estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78076/2/34021.pdf>, acessado em 14 de março de 2019.
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. (Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica). Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. (3.ª edição). Porto Alegre: Bookman.

# **Anexos**



**Instituto Politécnico de Viseu**

**Escola Superior de Educação**



**Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB**

**Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II**

## **Relatório semanal - 4.ª semana**

**Agrupamento de Escolas Grão Vasco**

**Escola Básica da Ribeira - Viseu**

### **Semana de Intervenção Individual**

**Orientadora Cooperante: Clara Benfello**

**Supervisores: Liliana Castilho**

**João Rocha**

**Grupo: Irene Silva, n.º 10885**

**Liliana Pais, n.º 10709**

**Viseu, 2016/2017**

### **Informação sobre o desempenho dos alunos relevante para planificações com a turma:**

Nos passados dias 24 e 26 de abril de 2017, a turma no geral demonstrou motivação, uma grande participação e interesse pelos conteúdos abordados ao longo dos três dias de lecionação. Porém, existiram diversos momentos de distração, principalmente com conversas paralelas.

Por outro lado, houve momentos em que se notou uma maior vontade de participar. Nomeadamente nas atividades de carácter lúdico, a construção do cartaz do 25 de abril de 1974, a realização do postal, experiência da germinação do feijão e o jogo da “Erva daninha”.

Relativamente às atividades desenvolvidas na área do Português foi possível verificar que ao nível da leitura, alguns alunos demonstram um desinteresse e falta de hábito por esta área, uma vez que existem várias lacunas na entoação e ritmo, nomeadamente no que respeita aos sinais de pontuação. É importante salientar que a professora Orientadora Cooperante incentiva esta prática aos alunos.

A compreensão do texto estreia-se, nos conhecimentos que as crianças possuem e, como tal, convém ser trabalhada, de modo explícito e sistemático, nas aulas. Essa tarefa deve, prioritariamente, iniciar-se por volta do 3º ano. Como refere Sá, ser “indispensável começar a estimular estes aspetos da compreensão de textos a partir da leitura, quando as crianças já são capazes de ler corretamente” (Sá, 1999: 421).

Na área da Matemática, foi apenas trabalhado no segundo dia de lecionação e não houve dúvidas, uma vez que se tratava da resolução de exercícios de revisões.

No que respeita à área de Estudo do Meio, esta foi trabalhada num momento com a realização de uma atividade prática na qual os alunos se mostraram bastante motivados e empenhados. A atividade foi realizada de forma individual, dando assim a oportunidade a todos os alunos de manipularem e explorarem os diferentes materiais. No entanto, é de salientar que nestas atividades os alunos apresentam algumas dificuldades em fazer previsões.

Por último, na área das Expressões, é de realçar o empenho e interesse dos alunos nestas atividades, no entanto, estas atividades são mais propícias à distração e conversa uma vez que foram realizadas em grupo. Através destas atividades pude concluir que os alunos não têm hábitos de trabalho em grupo e que alguns não sabem trabalhar partilhando ideias ou materiais (construção do cartaz).

Relativamente ao tempo necessário para cada atividade concluímos que os alunos demoram algum tempo na realização de atividades, o que nos levou a não conseguir cumprir na íntegra a planificação previamente planeada. No dia 24 de abril

não foi possível terminar o postal do 25 de abril de 1974, porque os alunos mostraram dificuldades em trabalhar em grupo na construção do cartaz, o que levou a que se demorasse mais tempo. Desta forma os postais foram realizados no dia seguinte logo no início da aula.

No entanto, todas as atividades propostas foram bem desenvolvidas, conseguindo alcançar o que se pretendia.

### **Apreciação das opções de organização do ambiente educativo para planificações com a turma:**

Nesta semana foram adotadas algumas as organizações. Para aulas mais teóricas optei por uma organização em “U” da sala porque, esta permite circular facilmente e manter contacto visual com todos os alunos. Esta organização, no meu ponto de vista torna-se adequada para este tipo de aulas uma vez que consegui atingir o pretendido.

Para a atividade de Expressão e Educação Plástica, na realização do trabalho em grupo (elaboração do cartaz de 25 de abril de 1974) não alterei a disposição das mesas de trabalho, no entanto os alunos deslocaram apenas as cadeiras juntando-se em grupos.

Assim sendo, e analisando os resultados obtidos no final desta semana, considero que as opções de organização tomadas foram as adequadas tanto para as aulas planificadas como para a turma em questão.

### **Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:**

Para esta semana de aulas, optamos por utilizar materiais didáticos diversificados, tais como, a personagem “Salgueiro Maia”, a história “O tesouro”, máquina fotográfica para tirarem fotografias para a construção do postal, os postais, a experiência da germinação do feijão, a história “A viagem da sementinha” e jogo “Erva daninha”.

É de salientar que foi notório que os alunos se mostraram mais envolvidos no tema do 25 de abril de 1974 a partir do momento em que foi apresentado a personagem “Salgueiro Maia”.

Helier Balbinotti (2012) afirma que

tanto os professores quanto os alunos, em sua maioria, acham que uma aula com personagens promove o aprendizado do aluno, considerando que tal recurso permite que o mesmo vivencie diferentes estados, sentimentos e emoções. O lado humorado do recurso pode ser útil para catalisar o aprendizado. Apesar de que cada

professor possui uma característica própria, o uso de personagens mostra-se um recurso válido e importante, contudo há limites, dependendo de como o professor utiliza tal recurso, o que exige uma reflexão constante de sua prática docente (p. 5).

Em relação à metodologia utilizada pensamos ser adequada para trabalhar com a turma uma vez que, obtivemos os resultados desejados.

#### **Destaque sobre o nosso desempenho:**

No que concerne ao meu desempenho, em geral, penso ter conseguido atingir o meu objetivo estipulado anteriormente e ter respondido ao desafio que me foi lançado.

Saliento a dificuldade que existe na gestão do tempo, pois na realidade é complicado cumprir “à risca” com os tempos planificados. No entanto, penso ser normal, uma vez que estou nos primeiros contactos com a turma em questão.

Destaco ainda a dificuldade de por vezes impor silêncio dentro da sala de aula e de manter os alunos concentrados principalmente em atividades práticas ou realizadas em grupo, pois a turma não está muito habituada a este tipo de metodologia.

Perante estas adversidades tentei sempre resolver os problemas da melhor forma, mantendo sempre a calma e adotando novos procedimentos para normalizar a situação.

#### **Desafios futuros do meu/nosso desempenho:**

Relativamente às práticas no futuro, considero ser importante continuar a fomentar o trabalho colaborativo e exploratório visto que os alunos no futuro terão de ser cidadãos capazes de trabalhar em grupo, partilhar e aceitar opiniões mesmo que divergentes das deles.

Outro ponto que pretendo também trabalhar, especificamente na área disciplinar de Português na leitura de textos e obras, visto tratar-se dos parâmetros onde os alunos apresentam muito interesse, mas que é essencial para a sua vida pessoal e académica.

#### **Outros aspetos a destacar:**

Destaco a ajuda da minha colega Liliana e da orientadora cooperante nas atividades de educação e expressão plástica, uma vez que estas atividades exigiam a distribuição de materiais e o auxílio aos alunos principalmente nas dobragens e no recorte.

É ainda de salientar a interajuda que existiu por parte de alguns alunos e a motivação e empenho com que realizaram as atividades.

### **Referências bibliográficas**

Balbinotti, H. (2012). O professor e os seus personagens em sala de aula. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.

Sá, C. M. (2004). Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: Algumas sugestões didáticas. 1º edição, Universidade de Aveiro: Aveiro.

## Anexo 2- Planificação semanal 1.º CEB

Instituto Politécnico de Viseu /Escola Superior de Educação de Viseu  
 Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e  
 Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II  
 2016/2017

Agrupamento de Escolas: Grão Vasco  
 Escola Básica da Ribeira  
 Orientador Cooperante: Clara Benfeito  
 3.º ano de escolaridade

### Plano de Aula n.º 25

Data 6 de junho de 2017

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<b>Estudo do Meio/ Português</b> - Reconto de uma história ouvida; - Os astros;	-Recontar uma história ouvida;	-Apresentação da personagem o “Astronauta Estela” aos alunos; -Diálogo “Astronauta Estela” / aluno(a)/ alunos(as) sobre a sua profissão; -Apresentação aos alunos o livro “A estrela perdida” (autor <i>Francisco Fernandes</i> ); -Diálogo “Astronauta Estela” / aluno(a)/ alunos(as) sobre a estrutura do livro “A estrela perdida” (autor <i>Francisco Fernandes</i> ); -Leitura do livro, por parte da personagem “Astronauta Estela”, em voz alta;	- Observação do interesse, da atenção e da participação e da análise das respostas dos alunos;	-Computador; -Quadro interativo; - Retroprojeter; - Apresentações em PowerPoint;	8h30m <sup>a)</sup>  8h35m  8h40m 8h45m
	-Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor;	-Reconto oral da história por parte dos alunos / alunas; -Apresentação aos alunos / alunas de diferentes imagens em diapositivos (PowerPoint); -Questionamento aos alunos /alunas sobre as principais diferenças existentes nas imagens e qual é o fenómeno natural que provoca as principais diferenças entre as imagens; -Apresentação de um diapositivo sobre o Sol como fonte de luz e de calor;	-Análise da capacidade de reconto dos alunos;	-Espelho; -Vela; -Globo; -Lanterna; -Maqueta;	8h50m  9h00m 9h05m  9h07m  9h10m

<b>Matemática</b> -Círculo e Circunferência;	-Verificar as posições do Sol ao longo do dia (nascente/sul/poente);	-Registo para o caderno diário; -Questionamento aos alunos das suas opiniões relativamente se o Sol ilumina e aquece sempre a mesma parte da Terra; -Realização, por parte dos alunos/ alunas aleatórios com ajuda da personagem “Astronauta Estela” de uma experiência relativamente a iluminação e aquecimento do Sol na Terra; <sup>c)</sup> -Discussão coletiva sobre os resultados obtidos; -Apresentação de um diapositivo sobre o movimento de rotação e de translação da Terra e as suas consequências; -Registo para caderno diário;	e da participação dos alunos;		9h15m 9h20m
	-Distinguir estrelas de planetas (Sol — estrela, Lua — planeta);	-Questionamento aos alunos/ alunas sobre as diferenças entre estrelas e planetas; -Realização, por parte dos alunos / alunas aleatórios com ajuda da personagem “Astronauta Estela” de uma experiência relativamente as diferenças entre estrelas e planetas; -Discussão dos resultados obtidos; -Apresentação aos alunos / alunas de uma maquete do sistema solar; -Diálogo “Astronauta Estela” / aluno(a)/ alunos(as) sobre todo o Sistema Solar; -Apresentação de diapositivos sobre o Sistema Solar; -Registo para o caderno diário;	-Análise das respostas dos alunos;		9h25m  9h30m 9h35m
	-Identificar uma «circunferência» em determinado plano como o conjunto de	-Diálogo “Astronauta Estela” / aluno(a) / alunos(as) sobre o movimento de translação; -Questionamento aos alunos / alunas sobre a figura geométrica é realizada pelo movimento de translação; -Questionamento aos alunos / alunas o que é um círculo;	- Observação do interesse, da atenção e da participação e da análise das respostas dos alunos;		9h40m 9h45m 9h50m
					9h55m
					10h00m
					10h05m
					10h10m 10h20m
					11h00m b) 11h05m

<b>Estudo do Meio</b> -As rochas;	pontos desse plano a uma distância dada de um ponto nele fixado; - Identificar a «parte interna de uma circunferência» como o conjunto dos pontos do plano cuja distância ao centro é inferior ao raio; -Identificar um «círculo» como a reunião de uma circunferência com a respetiva parte interna; -Utilizar corretamente os termos «centro», «raio» e «diâmetro»;	- Questionamento aos alunos / alunas qual é a diferença entre círculo e circunferência; -Iniciação da unidade temática Círculo e Circunferência; -Apresentação de diapositivos com o tema Círculo e Circunferência; -Registo no caderno diário; -Apresentação de um cartaz sobre o Círculo e Circunferência; - Entrega a alguns alunos de etiquetas; -Colagem das etiquetas no cartaz;	- Observação do interesse, da atenção e da participação e da análise das respostas dos alunos;	- Retroprojeter; -Apresentação de PowerPoint; -Cartaz do Círculo e Circunferência ;	11h10m 11h15m 11h20m 11h25m 11h35m 11h40m 11h45m 11h50m
	-Identificar algumas características das rochas (cor, textura, dureza...); - Reconhecer a utilidade de algumas rochas;	-Diálogo professora estagiária/aluno(a) /alunos(as) como são constituídos os planetas; -Diálogo professora estagiária/aluno(a) /alunos(as) sobre a atividade que se segue; -Ida para o exterior para apanhar o autocarro; - Deslocamento para o Museu do Quartzo (Vila Nova do Campo, Monte da Santa Luzia); -Chegada ao Museu do Quartzo; -Visita guiada ao Museu do Quartzo; -Deslocamento para a Escola Básica da Ribeira; -Chegada a Escola Básica da Ribeira;	- Observação do interesse, da atenção e da participação e da análise das respostas dos alunos;		14h00m 14h05m 14h10m 14h15m 14h30m 15h45m 16h00m

**Observações/reflexões:**

As estagiárias vão circular pela sala, de forma a acompanhar os alunos sempre que necessário.

**Anexos informativos:**

- a) A aula embora esteja prevista começar às 8h30m, poderá ter de começar mais tarde, devido a possíveis atrasos dos alunos;
- b) A aula embora esteja prevista começar às 11h00m, poderá ter de começar mais tarde, devido a possíveis atrasos dos alunos;
- c) Para a seguinte experiência é necessário um globo (representa a Terra) e uma lanterna. Colocamos o globo sobre o tampo de uma mesa. Um aluno (a) acende e segura, sem se movimentar, uma lanterna na mão, fazendo com que a sua luz incida no globo. Em seguida, rodamos lentamente o globo. Por fim, os alunos (as) observam o que acontece à medida que se roda o globo.
- d) Para a seguinte experiência é necessário uma vela, fósforo e espelho. A professora estagiária utiliza um fósforo para acender a vela. Coloca o espelho a frente da chama da vela. Em seguida, coloca-se às escuras a sala. Por fim, os alunos (as) observam qual foi o corpo (vela ou espelho) que produziu luz, o que aconteceu à luz vinda da vela e o que aconteceu à luz que bateu no espelho?

**Anexo 3-** Trabalho colaborativo (Dinamização de recreio, planificações de grupo, implementação da estratégia de ensino)



Anexo 4- Ficha de trabalho extra

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



livro



Lília

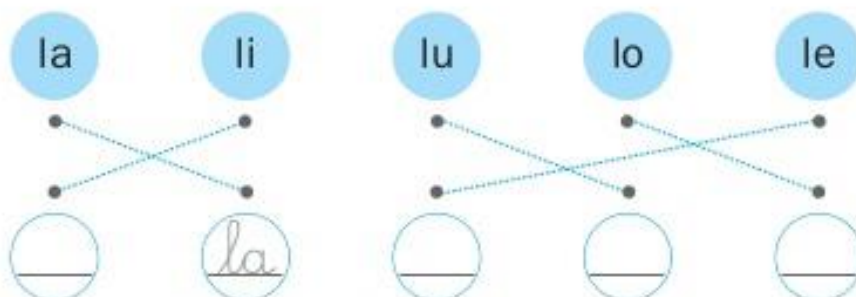
l

l

L

L

● Copia.



● Junta as sílabas, forma palavras e escreve-as.

ão



le

--	--

a



lu

--	--

lão



lei

--	--

**Anexo 5- Imagens de pesquisas (dinamização de recreio)**



**Anexo 6- Projeto relação escola família**



### Anexo 7- Projeto “Viseu in Rio”



### Anexo 8- Ida ao lar de idosos São José





**XIII**  
congresso  
**spce**

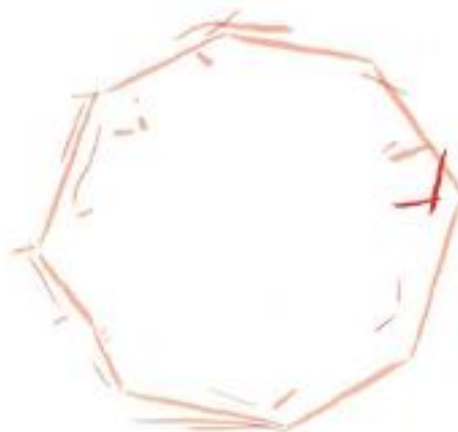
Fronteiras, diálogos e transições na Educação.

Certificado

Certifica-se que

**Irene Silva**

participou no XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) "Fronteiras, diálogos e transições em Educação" que decorreu em Viseu de 6 a 8 de outubro de 2016.



Primeiros passos lá fora

# CERTIFICADO

Certifica-se que Irene Cristina Izes da Silva participou no Seminário "Primeiros passos lá fora! Aprendizagens e desenvolvimento de crianças pequenas na natureza", organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu, a 24 de novembro de 2016, com a duração de 2h30.

Viseu, 24 de novembro de 2016

O Presidente da ESEV



João Paulo Balula  
(Professor Coordenador)





## CERTIFICADO

A Escola Superior de Educação de Coimbra certifica que IRENE CRISTINA IZES DA SILVA participou no IV Ciclo de Conferências Jogo e Motricidade na Infância, realizado no dia 10 de março de 2017, nesta Escola.

O Presidente da PSEC



Prof. Doutor Rui Mendes



## Certificado de Participação

Certifica-se que Irene Caetano Tees da Silva participou no Seminário "Aprender em Comunidade", organizado pela Associação de Viseu dos Portadores de Trissomia 21 (AVISPT21) e pelo Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Escola Superior de Educação de Viseu, que decorreu no Auditório da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu, no dia 22 de março de 2017, com a duração de três horas. Este seminário teve como orador convidado o Mestre José Pacheco.

Viseu, 22 de março de 2017

A Presidente da AVISPT 21

  
(Helena Mata)

O Presidente da ESEV

  
(João Paulo Balula)





## CERTIFICADO

Certifica-se que Irene Silva, aluna do curso de Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB da Escola Superior de Educação de Viseu, esteve presente no evento “Olhares sobre a educação V”, organizado pelos cursos de formação de professores da Escola Superior de Educação de Viseu, no dia 25 de maio de 2017, das 9h00 às 18h30.

Viseu, 25 de maio de 2017

O Presidente da ESEV

  
João Paulo Balula  
(Professor Coordenador)

Concurso de matemática  
**MENTES BRILHANTES**  
26 de maio de 2017



**14.ª edição**

**CERTIFICADO**

Certifica-se que **Irene Cristina Izer da Silva**

colaborou na dinamização do concurso **Mentes Brilhantes 2017** que decorreu na Escola Superior de Educação de Viseu no dia 26 de maio de 2017.

ESEV, 26 de maio de 2017

Ó Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu

João Paulo Rodrigues Balula

(Prof. Coordenador)



Rua Nogueira Aragão  
3004 - 501 VISEU



**II Encontro**  
**imaginários iluminados**  
Era uma vez... a literatura para a infância

**17 de novembro de 2017**  
Escola Superior de Educação de Viseu

**CERTIFICADO**

Certifica-se que Isene Casinha Tees da Silva esteve participou no II Encontro Imaginários iluminados: era uma vez... a literatura para a infância, organizado pela Área Disciplinar de Português do Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Educação de Viseu, que se realizou no dia 17 de novembro de 2017, entre as 8h:30min e as 18h.

Viseu, 17 de novembro de 2017

O Presidente da ESEV

  
João Paulo Rodrigues Balthazar  
(Professor Coordenador)



## CERTIFICADO

Certifica-se que

participou no **Seminário de Reflexão sobre a Iniciação à Prática Profissional (EB)** que se realizou no dia **31 de janeiro de 2018**, na Escola Superior de Educação de Viseu.

O Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu



Prof. Doutor João Paulo Balula  
(Professor Coordenador)

Escola Superior de Educação de Viseu  
Rua Maximiano Araújo  
3504 - 501 VISEU PORTUGAL



# Olhares VI sobre a educação

Escola Superior de Educação de Viseu

## CERTIFICADO

Certifica-se que Irene Silva colaborou na organização do evento “Olhares sobre a educação VI”, organizado pelos cursos de formação de professores da Escola Superior de Educação de Viseu, no dia 5 de abril de 2018, das 9h00 às 17h30.

Viseu, 5 de abril de 2018

O Presidente da ESEV  
  
João Paulo Baiúla  
(Professor Coordenador)



## CERTIFICADO

Certifica-se que Irene Cristina Izes da Silva esteve presente no evento “Olhares sobre a educação VI”, organizado pelos cursos de formação de professores da Escola Superior de Educação de Viseu, no dia 5 de abril de 2018, das 9h00 às 17h30.

Viseu, 5 de abril de 2018

O Presidente da ESEV  
  
João Paulo Balula  
(Professor Coordenador)



*Mentes Brilhantes*

15.ª edição

# CERTIFICADO

Certifica-se que *Irene Silva* colaborou na dinamização do concurso *Mentes Brilhantes 2018* que decorreu na Escola Superior de Educação de Viseu no dia 25 de maio de 2018.

ESEV, 25 de maio de 2018

O Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu

João Paulo Rodrigues Balula

(Prof. Coordenador)



Rua Maximiano Araújo  
3504 - 501 VISEU

## Anexo 10- Relatório crítico reflexivo (semanal) 2.º CEB



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação



Mestrado em Ensino de 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I

### Relatório semanal – 24 de novembro

Agrupamento de Viseu Norte  
Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão - Viseu

#### Semana de Intervenção Individual

Orientador Cooperante: José Elísio Santos

Supervisores: Isabel Aires de Matos e Liliana Castilho

Grupo: Irene Silva, n.º 10886

Liliana Pais, n.º 10709

Viseu, 2017/2018

## Reflexão semanal

- 24 de novembro de 2017

No passado dia 24 de novembro de 2017, tive a oportunidade de intervir individualmente lecionando, na sexta-feira duas aulas de 90 minutos de Português ao 5.º C e 5.º G, uma vez mais na Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão.

Na nossa sociedade atual, é exigido à Escola que seja capaz de formar mais e melhores leitores.

Cada vez mais, o mundo está globalizado, onde as novas tecnologias estão cada vez mais presentes nas vidas de todos os indivíduos. Muitos dos nossos alunos questionam o porquê da literatura, não lhe dando a devida importância. Assim sendo, se levamos os alunos a olharem para o real, depressa verificam que a Literatura nos envolve de forma subtil. Desta forma, a Literatura permite que interpretemos os seus símbolos para que a leitura seja realizada em todos os seus sentidos.

No que concerne às políticas públicas do governo ao incentivo a leitura, estas são bastante importantes, porque a maioria dos alunos só tem acesso à leitura na escola.

Segundo Vergueira (2014, p.25) são concedidas à escola duas missões que se complementam: promover a aprendizagem da leitura e formar leitores, fomentando a criação do hábito de ler. Desta forma, a escola é o lugar privilegiado para a promoção da leitura e para a educação literária. Neste sentido, uma das competências que um professor de Português (e não só) deve ter desenvolvida é a utilização de textos apropriados. Assim sendo, mesmo indo ao encontro das motivações dos alunos, o professor deve privilegiar a originalidade e a qualidade da obra literária como material autêntico em contexto de sala de aula.

Seguindo este pensamento, iniciei a esta aula com o estudo do capítulo II da obra “O Rapaz de Bronze” de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Quando eu e a minha colega de estágio soubemos que íamos explorar a obra “O Rapaz de Bronze” na íntegra nas aulas de Português, refletimos que seriam poucos os alunos que iriam ter a oportunidade de acesso ao livro. Na impossibilidade de arranjar um exemplar a cada aluno, resolvemos criar um panfleto onde ao longo das aulas os alunos, juntamente com as professoras estagiárias, iriam preencher com partes importantes de cada capítulo. Penso que esta preocupação da nossa parte foi bastante importante, porque além de criarmos curiosidade e interesse nos alunos pela análise da obra, também fomos capazes de arranjar uma estratégia para combater um problema económico existente.

Os alunos demonstraram grande curiosidade, disponibilidade, participação e interesse pela análise do segundo capítulo da obra, bem como nas dinâmicas estabelecidas em sala de aula.

Como ponto positivo destaco a envolvimento e empenho dos alunos nas propostas/estratégias de ensino aprendizagem aplicadas em sala de aula.

Como ponto negativo devo referir que não foi possível cumprir na íntegra a planificação previamente planeada. No entanto, já tinha previsto que a planificação era ambiciosa visto que foi notório que existem disparidades entre os alunos, devido a diferentes ritmos de aprendizagens. Deste modo, tentei sempre envolver o máximo possível os alunos com maiores dificuldades, sem nunca me esquecer dos restantes alunos. Assim, uma vez mais procurei que todos os alunos tivessem um papel ativo em todas as atividades.

Ao longo desta aula, utilizei materiais didáticos diversificados que captassem a atenção dos alunos e que os motivassem para a aprendizagem. Desta forma, penso que as opções tomadas foram as mais adequadas uma vez que, obtive os resultados pretendidos.

No que concerne ao meu desempenho, senti-me calma, preparada, confiante e consciente da grande responsabilidade que me foi confiada. Considero que a minha presença, dinâmicas e estratégias foram produtivas. A minha projeção de voz foi adequada e a relação/interação pedagógica com os alunos foi muito positiva. Planeio continuar a fazer previsões das possíveis questões e dúvidas que possam surgir para assim estar mais preparada para responder às mesmas pois este modo de trabalho parece-me muito eficiente.

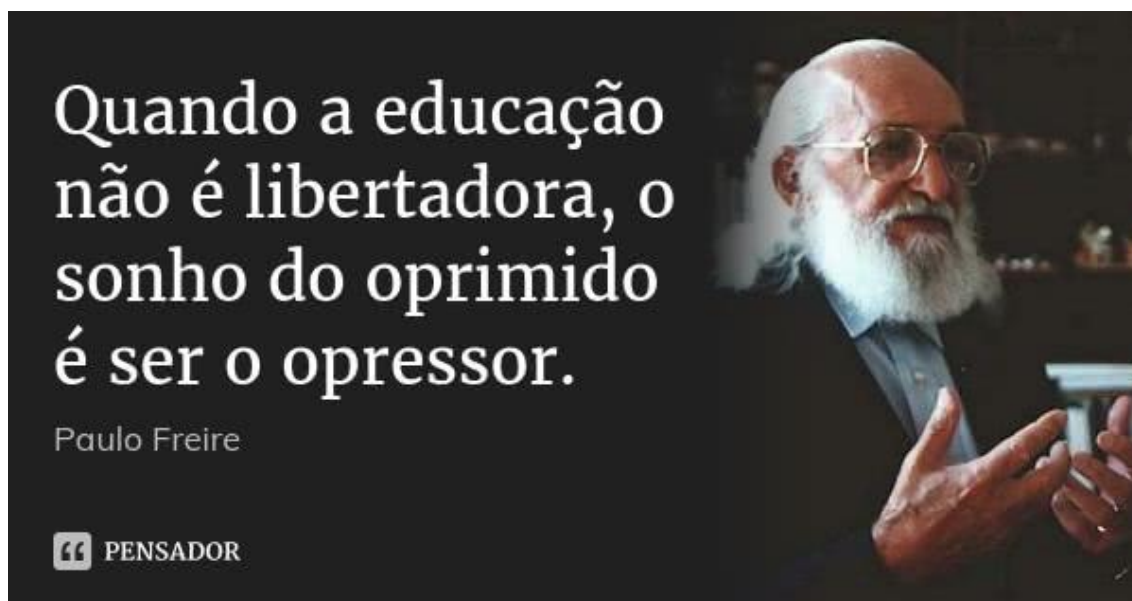
Relativamente às práticas no futuro, considero ser importante continuar a fomentar o trabalho colaborativo visto que, os alunos no futuro terão de ser cidadãos capazes de trabalhar em grupo, partilhar e aceitar opiniões mesmo que divergentes das deles.

Neste dia, fui observada pela professora Doutora Isabel Aires de Matos e, em conjunto tive a oportunidade de perceber ponto que poderei melhorar: não é necessário perguntar aos alunos se já terminaram de ler; as palavras difíceis devem ser elucidadas após a leitura silenciosa; a letra do texto projetado deveria estar maior e deveria ter explicado as palavras e os seus significados de forma mais simples.

Esta reflexão com a professora foi essencial para não voltar a cometer erros que eu mesma não me apercebia.

De forma geral, as aulas correram de um modo bastante positivo, visto que consegui atingir os objetivos a que me propôs inicialmente.

Pensamento da semana:



### **Referências Bibliográficas**

Vergueira, T. (2014). *O uso da literatura como recurso didático-pedagógico na aula de História – Estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.



Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação



Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I

## Planificação da aula de dia 12 de janeiro de 2018

Semana de Intervenção Individual

*Agrupamento de Escolas Viseu Norte*  
*Escola Básica Doutor Azeredo Perdigão*

Orientadora Cooperante: José Elísio Santos

Supervisoras: Isabel Aires de Matos  
Liliana Castilho

Grupo: Irene Silva, n.º 10885  
Liliana Pais, n.º 10709

Viseu, 2016/2017

1

---

**Plano de Aula n.º 6**

**Data: 12 de janeiro de 2018**

<b>Áreas Disciplinares: Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades de Ensino-Aprendizagem</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>
<b>História e Geografia de Portugal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenção de Évora Monte;</li> <li>• Modernização das atividades produtivas portuguesas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e compreender o processo de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX;</li> <li>• Relacionar a dependência de Portugal face ao exterior e a estabilidade política conseguida em meados do século XIX com as tentativas de modernização da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo no caderno diário do sumário da última aula;</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre os temas abordados na última aula;</li> <li>• Esclarecimento de eventuais dúvidas dos alunos;</li> <li>• Correção oral e escrita do trabalho de casa (apenas na turma 6.º Y); <i>Anexo 1</i></li> <li>• Correção oral e escrita dos exercícios relativos ao documento 3 da página 62 (turmas 6.º X e 6.ºY); <i>Anexo2</i></li> <li>• Questionamento aos alunos sobre os seus conhecimentos relativos a “Convenção de Évora Monte”;</li> <li>• Leitura por parte de um aluno do documento 4 da página 62; <i>Anexo 3</i></li> <li>• Diálogo e esclarecimento por parte da professora estagiária aos alunos sobre a “Convenção de Évora Monte”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse dos alunos no tema a ser abordado;</li> <li>• Análise das respostas dadas pelos alunos;</li> <li>• Análise das conceções dos alunos sobre o tema;</li> <li>• Observação e análise da atenção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro branco/negro;</li> <li>• Canetas de quadro/giz;</li> <li>• Apagador;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Colunas;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• Manual didático;</li> <li>• Cadernos diários;</li> </ul>

	<p>economia portuguesa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referir as principais medidas tomadas pelos liberais para a modernização da agricultura portuguesa;</li> <li>• Referir o alcance limitado do desenvolvimento industrial do país, verificado neste período, destacando as principais zonas industriais na segunda metade do século XIX num país maioritariamente rural;</li> <li>• Conhecer o desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte operado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução do tema “A modernização das atividades produtivas portuguesas”, através do diálogo entre a professora estagiária e os alunos;</li> <li>• Criação de grupos por parte da professora estagiária;</li> <li>• Distribuição dos temas (modernização da agricultura; industrialização; vias de comunicação e transportes) pelos grupos;</li> <li>• Distribuição por parte da professora estagiária de materiais e de um guião <sup>Anexo 4</sup> por cada grupo;</li> <li>• Apresentação da pesquisa de cada grupo;</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre o tema de cada apresentação;</li> <li>• Esclarecimento por parte da professora estagiária de eventuais dúvidas ou de certos assuntos sobre cada tema;</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre o tema de cada apresentação com recurso a um PowerPoint; <sup>Anexo 6</sup></li> <li>• Questionamento através de um recurso (PowerPoint) sobre a temática abordada; <sup>Anexo 5</sup></li> </ul>	<p>e participação dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do interesse e participação dos alunos;</li> <li>• Análise das respostas dadas pelos alunos;</li> <li>• Observação do interesse e empenho dos alunos.</li> </ul>	
--	--	---	--	--

	<p>pela Regeneração e os seus efeitos;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Referir a ausência de uma rede de transportes e comunicação como um entrave ao desenvolvimento do país até meados do século XIX;</li><li>• Reconhecer a expansão da rede ferroviária, viária e o desenvolvimento dos meios de comunicação na segunda metade do século XIX;</li><li>• Apontar o Estado como o grande impulsionador da rede de transportes e comunicação da segunda metade do século XIX, destacando a ação de</li></ul>			
--	---	--	--	--

	<p>Fontes Pereira de Melo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referir as consequências económicas e sociais do desenvolvimento das vias de comunicação, dos transportes e dos meios de comunicação;</li> <li>• Estabelecer uma relação entre os investimentos realizados com recurso aos mercados internacionais com a grave crise financeira de 1890-92.</li> </ul>			
<p><b>Observações/reflexões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As estagiárias vão circular pela sala, de forma a acompanhar os alunos sempre que necessário.</li> <li>• A aula poderá sofrer algumas alterações devido a atrasos dos alunos ou por dúvidas colocadas pelos mesmos.</li> </ul> <p><b>Anexos informativos:</b></p>				

- **Anexo 1-** Trabalho de casa;
- **Anexo 2-** Documento 2 da página 62;
- **Anexo 3-** Documento 4 da página 62;
- **Anexo 4-** Guiões para cada grupo;
- **Anexo 5-** Recurso em PowerPoint com perguntas sobre o tema;
- **Anexo 6-** Recurso em PowerPoint com a matéria abordada.

## **1-Trabalho de casa;**

### **1- Quem fez a Carta Constitucional?**

R- A Carta Constitucional (de 1826) foi feita por D. Pedro (IV).

### **2- A Carta Constitucional foi aprovada em Cortes?**

R- A Carta Constitucional não foi aprovada em Cortes (ao contrário da Constituição de 1822).

### **3- Era mais ou menos liberal que a Constituição de 1822?**

R- A Carta Constitucional era menos liberal que a Constituição de 1822.

### **4- Dava mais ou menos poder ao rei, em comparação com a Constituição de 1822?**

R- A Carta Constitucional de 1826 dava mais poder ao rei que a Constituição de 1822.

## **2- Documento 2 da página 62;**

### **Perguntas do documento 2 página 62**

#### **1- Para onde se dirigiram os liberais após o desembarque?**

R- Os liberais dirigiram-se para o Porto.

#### **2- Que exército veio cercar essa cidade?**

R- O exército absolutista (de D. Miguel) cercou o Porto.

#### **3- Para e por onde se dirigiram os liberais para furar o cerco?**

R- Alguns liberais (de D. Pedro) furaram o cerco e saíram de barco para o Algarve.

#### **4- Em que batalhas se defrontaram os dois exércitos?**

R- Liberais e absolutistas defrontaram-se nas batalhas de Almoester e Asseiceira.

# D2

**Meta 9**  
 Conhecer o longo processo de afirmação da Monarquia Liberal.



**Recordar-te** que a sociedade portuguesa estava dividida. Enquanto uns acreditavam na monarquia liberal e na Constituição, outros defendiam o regresso ao absolutismo. Vais estudar o período de Guerra Civil que ocorreu entre liberais e absolutistas.

## DOC. 1 Desembarque das tropas liberais na Praia de Pampelido

## DOC. 2 A Guerra Civil



1. Que tropas estavam a desembarcar em Pampelido?
2. Quem comandava este exército?
3. Qual o objetivo deste desembarque?



## DOC. 3 O cerco do Porto

O cerco do Porto opunha dois adversários desiguais. Dentro das linhas liberais faltavam homens, víveres e armas. A fome, a cólera, o frio (por falta de casacos e lenhas), a anarquia<sup>1</sup> que reinava no exército, tudo foi suportado por D. Pedro [...].

Quando Saldanha finalmente regressa para organizar a defesa e preparar o ataque que, em Lisboa, dará a vitória aos liberais (24 de julho de 1833), já só havia 10 mil defensores [...]. Dos braves da Miranda restavam 6 mil. Os sitiados<sup>2</sup> eram 35 mil.

Por esta altura, já a cidade se decidira por D. Pedro, pela Carta e pelo liberalismo.

Luís Colmeira Ramos, *História do Porto*, Porto Editora, 2000

<sup>1</sup> Desordenar; <sup>2</sup> sitiados.

1. Quais os dois adversários no cerco do Porto?
2. Que problemas enfrentavam os liberais?

1. Que condições foram exigidas pelos liberais para a paz?

1. Para onde se dirigiram os liberais após o desembarque?
2. Que exército veio cercar essa cidade?
3. Para e por onde se dirigiram os liberais para furar o cerco?
4. Em que batalhas se defrontaram os dois exércitos?

## DOC. 4 A Convenção de Évora Monte

No dia 26 de maio reuniram-se em Évora Monte os que deviam garantir o armistício [...]. Os liberais punham três condições: que D. Miguel expedisse ordens a todas as autoridades do país para se submeterem a D. Pedro; que D. Miguel aceitasse seguir para o exílio; que as suas tropas entregassem as armas em Évora, antes de regressarem aos seus domicílios.

Joaquim Veríssimo Serrão, *História de Portugal*, vol. VIII, Volvo, 1984

#### 4 Guiões para cada grupo;

---

Nomes: \_\_\_\_\_

---

##### **Modernização da agricultura**

- 1- Qual o estado da agricultura portuguesa na primeira metade do século XIX?
- 2- Aponta algumas medidas tomadas pelos governos liberais para modernizar a agricultura portuguesa.
- 3- Que técnica de cultivo era utilizada antes do século XIX? E que técnica a substituiu após o século XIX?
  - 3.1- Qual é a principal vantagem desta nova técnica?
- 4- O que é o pousio? E o que é baldio?
- 5- Qual a principal vantagem da utilização de máquinas na agricultura?
  - 5.1- Por que motivo os trabalhadores agrícolas reagiram tão mal ao aparecimento destas novas máquinas?
  - 5.2- Em que outra atividade podia ser aplicada a máquina a vapor?
- 6- Relaciona o aumento das culturas do arroz e da batata com o aumento da população.

---

Nomes: \_\_\_\_\_

---

### **Desenvolvimento Industrial**

- 1- Descreve duas consequências para a atividade produtiva da introdução da máquina a vapor.
- 2- Distingue trabalho artesanal de trabalho industrial.
- 3- Qual a invenção que permitiu a passagem da produção artesanal para a produção industrial?
- 4- Refere duas vantagens e duas desvantagens da produção industrial.
- 5- Qual a relação entre a industrialização e o surgimento do operariado?
- 6- Quais eram as condições de trabalho do operariado?
- 7- Quais as duas zonas industrializadas em Portugal no século XIX?
- 8- Que tipo de indústrias predominavam no Norte e que tipo de indústrias predominavam no Sul?
- 9- Por que motivo se situavam no litoral?
- 10-Relaciona a concentração das indústrias no Norte e no Centro do País com as vantagens que essas zonas ofereciam.

Nomes: \_\_\_\_\_

---

### **Modernização dos transportes**

- 1- Identifica quem foi o grande impulsionador da rede de transportes e comunicação, na segunda metade do século XIX.
- 2- Refere qual seria o objetivo de Fontes Pereira de Melo ao impulsionar o desenvolvimento dos meios de transporte.
- 3- Qual a importância para a economia portuguesa do surgimento do comboio a vapor?
- 4- Em quantas fases foi construída a rede ferroviária em Portugal?
- 5- Por que motivo podemos afirmar que o comboio aproximou as pessoas?
- 6- Que serviços prestava a mala-posta?
- 7- Achas que os passageiros viajavam bem acomodados? Justifica.
- 8- Diz o que entendes por estradas macadamizadas.

Nomes: \_\_\_\_\_


---

### **Modernização dos meios de comunicação**


- 1- Refere dois dos principais melhoramentos realizados para facilitar o transporte marítimo.
- 2- Refere as inovações introduzidas nos correios no século XIX.
- 3- Regista duas inovações deste período que contribuíram para a divulgação de ideias e notícias.
- 4- Dá a tua opinião sobre a importância da leitura de jornais e revistas.
- 5- Como funcionava o telégrafo?
- 6- Em que data surgiu o bilhete-postal em Portugal?
- 7- Este bilhete-postal podia ser entregue só em Portugal? Justifica.
- 8- Por que motivo as entregas passariam a ser mais rápidas?
- 9- Quem foi o inventor do telefone? E qual foi a primeira ligação telefónica em Portugal?

5- Recurso em PowerPoint com perguntas sobre o tema.


**Qual o nome do acordo que pôs fim à guerra civil?**

- a) Tratado de Sintra
- b) Convenção de Évora Monte 
- c) Convenção de Évora


**Qual o nome do movimento de modernização económica correspondente à seguinte metade do século XIX?**

- a) Reflexão
- b) Regeneração 
- c) Reativação


**O que era a lei dos morgadios?**

- a) Direito de o filho mais velho herdar a totalidade da herança
- b) Direito de o filho mais novo herdar a totalidade da herança
- c) Direito de a herança ser distribuída de forma igual por todos os filhos 

**O que elimina a alternância de culturas?**

- a) As terras cultivadas
- b) As terras cultivadas e em pousio
- c) As terras em pousio 

**Qual o nome dado aos trabalhadores das indústrias?**

- a) Artesões
- b) Operários 
- c) Camponeses

**Quais as principais zonas industriais em Portugal, na segunda metade do século XIX?**

a) Braga e Guimarães 

b) Faro e Setúbal

c) Lisboa e Porto

**Quem foi o grande impulsionador dos transportes e meios de comunicação neste período?**

a) Fontes de Pereira de Melo 


b) D. Maria II

c) Marechal Saldanha

**Entre que localidades se realizou a primeira viagem de comboio em Portugal?**


a) Lisboa e Porto

b) Lisboa e Faro

c) Lisboa e Carregado 

**Qual a efígie do primeiro selo-postal adesivo?**

a) D. Maria I

b) D. Maria II 

c) D. Maria Pia

**Que serviços rodoviários transportava pessoas, mercadorias e correio?**

a) Mala-posta ←

b) Comboio

c) Automóvel

**O que inventou Samuel Morse?**

a) O código Morse ←

b) O código alfabético

c) O código alfanumérico

**Anexo 6 – Recurso PowerPoint com a matéria abordada**

## **A modernização das atividades produtivas portuguesas**



*Ceifeiras, pintura de Silva Porto (1893)*

Na segunda metade do século XIX, Portugal encontrava-se atrasado em relação aos outros países europeus.

- a guerra civil destruiu os campos e paralisou as manufaturas;
- a independência do Brasil enfraqueceu o comércio português;
- o clero e a nobreza não queriam perder os seus privilégios.



A declaração da independência do Brasil pelo príncipe D. Pedro



Caricatura que mostra D. Pedro e D. Miguel em guerra

No reinado de D. Maria, iniciou-se um período de desenvolvimento e modernização da economia portuguesa, a que se deu o nome de **Regeneração**.

**Regeneração** – movimento criado pelos governos liberais da segunda metade do século XIX, que se caracterizou pelo desenvolvimento e modernização do país.

## A modernização das atividades produtivas

A agricultura começou a modernizar-se com **novas técnicas de cultivo, novas sementes, novos adubos e novas máquinas agrícolas**, o que permitiu aumentar a produção e recuperar o atraso em que Portugal se encontrava em relação aos outros países europeus.



Debulhadora mecânica movida por uma máquina a vapor



Celifeira mecânica puxada a cavalos

Foi ainda neste século que o arroz e a batata passaram a fazer parte da alimentação diária da população portuguesa o que explica o aumento da sua produção.



Plantação de arroz



A apanha da batata no século XIX

**Morgadio** – Terras herdadas pelo filho primogénito.

**Terra baldia** – Terra pertencente à comunidade e que geralmente não estava cultivada.

**Pousio** – Parcela de terra agrícola que não é cultivada. Fica em descanso para recuperar nutrientes.

A utilização de máquinas a vapor na extração mineira permitiu um melhor aproveitamento dos recursos minerais em Portugal.

**Máquina a vapor** – máquina que transforma o vapor de água quente em energia.



Localização das principais jazidas minerais do século XIX

A utilização de máquinas a vapor na extração mineira permitiu um melhor aproveitamento dos recursos minerais portugueses. A extração de ferro, do cobre e do carvão aumentaram para responder às necessidades das novas indústrias e dos usos domésticos.

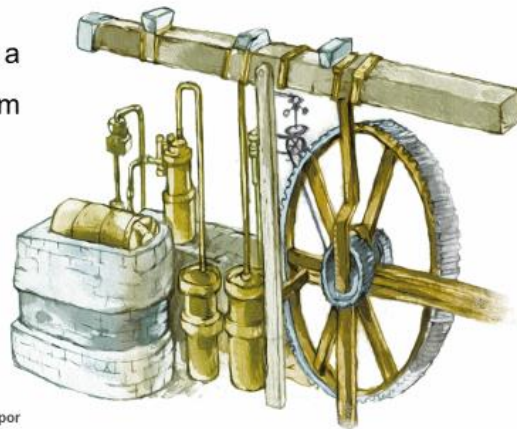


As galerias de uma mina no século XIX



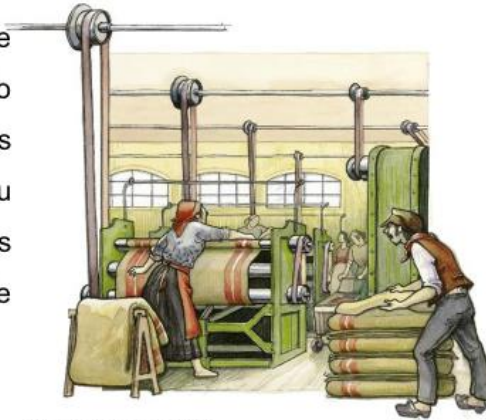
Trabalhadores no interior de uma mina

As indústrias passaram a produzir mais e melhor com recurso a máquinas a vapor.



Máquina a vapor

As indústrias que mais se modernizaram foram a têxtil, a do tabaco, a do papel e a das conservas de peixe. Esta modernização deu origem ao aparecimento de grandes fábricas, onde trabalhava um grande número de operários.



Interior de uma fábrica têxtil

**Mão de obra** – conjunto de trabalhadores necessários para a execução de uma obra.

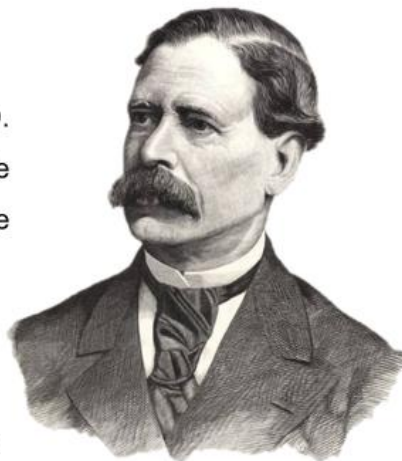
**Operário** – trabalhador de uma fábrica.

No início do século XIX, a população continuava a viver isolada. As más estradas e os antiquados transportes assustavam o mais ousado viajante e prejudicavam o desenvolvimento.



Estrada em más condições

Fontes Pereira de Melo, ministro de D. Maria II, D. Pedro V e D. Luís, foi o grande responsável pela modernização das vias de comunicação e dos meios de transporte.



Fontes Pereira de Melo

Construíram-se muitos quilómetros de novas estradas em macadame. Iniciou-se a construção da rede ferroviária, de túneis e de novas pontes. Melhorou-se o porto de Lisboa e construiu-se o porto artificial de Leixões. É também nesta altura que se restauram muitos faróis e se constroem outros.



A chegada do primeiro comboio ao Carregado

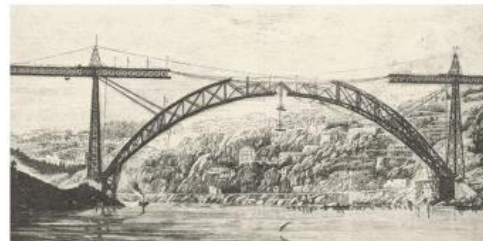
Evolução da rede de caminhos de ferro



Construção do porto de Leixões (1884-1892)



Evolução da rede de estradas



Ponte de D. Maria, Porto

A circulação de pessoas e mercadorias passou a fazer-se de um modo mais rápido, barato e seguro. Os meios de transporte modernizaram-se com o aparecimento dos serviços de “mala-posta” ou “diligência” que transportavam a mala do correio e passageiros.



A Diligência da Valpaços – aguarela de Alberto de Souza, *Ilustração Portuguesa*, 1913

O aparecimento dos meios de transporte público que passavam a horas mais ou menos certas nos locais de paragem, originou a necessidade de utilização do relógio de bolso.



Relógio de bolso

Outros inventos e acontecimentos contribuíram  
uma melhor divulgação de ideias e informações.

Telefone e jornais



## Anexo 12- Planificação da visita de estudo



Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação



Mestrado em Ensino de 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de  
Portugal no 2.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I

### **Planificação de Visita de estudo:**

Mosteiro da Batalha

Agrupamento de Viseu Norte  
Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão - Viseu

**Orientador Cooperante:** José Elísio Santos

**Supervisores:** Isabel Aires de Matos e Liliana Castilho

**Grupo:** Irene Silva, n.º 10885  
Liliana Pais, n.º 10709

Viseu, 2016/2017

## 1. Visitas de estudo: enquadramento teórico

A visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos dado ao carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização. Contudo, a visita de estudo é mais do que um passeio. Constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos e proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho.

Uma visita de estudo é um momento de aprendizagem e aprofundamento de conhecimentos. Os alunos convivem com ambientes invulgares, experimentam novas situações, desenvolvem sensibilidades, promovem diálogos enriquecedores. Surgem oportunidades para que o professor conheça melhor os alunos e para que os alunos se conheçam melhor.

Um dos objetivos das novas metodologias de ensino-aprendizagem é promover a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade. Assim, a visita de estudo é um dos meios mais utilizados pelos professores para atingir este objetivo, ao nível das disciplinas que lecionam.

Desta forma, a visita de estudo torna-se uma prática muito utilizada como complemento para os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos que assim se tornam mais significativos. Por outro lado, as visitas de estudo têm sido um dos instrumentos privilegiados no meio escolar. Esta dimensão do currículo visa a concretização de saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação escola-meio e a formação pessoal e social dos alunos. Organizadas neste contexto, as visitas de estudo têm, progressivamente, acentuado o seu carácter interdisciplinar: as deslocações dos alunos surgem integradas em projetos de turma, colaborando na sua planificação e organização de professores de diferentes disciplinas.

Deste modo, uma realidade é suscetível de ser abordada em diferentes perspetivas, tornando-se mais fácil para os alunos compreenderem que os conhecimentos não estão fragmentados uma vez que percebem, através das diferentes áreas que integram a visita, que uma mesma realidade pode ser abordada em diferentes perspetivas, favorecendo a compreensão do carácter total da realidade. Estas experiências, que implicam a coordenação do trabalho entre vários professores, tornam mais fácil a abordagem interdisciplinar dos diferentes conteúdos programáticos.

Apesar de preponderarem as visitas de carácter interdisciplinar, podem justificar-se visitas especializadas. Este tipo de visita visa abordar um aspeto específico de um tema de uma área curricular, assumindo um carácter "monográfico". A visita de estudo tem múltiplas potencialidades pedagógicas e formativas, de entre elas

destacam-se as que decorrem da relação de proximidade entre professores e alunos que é enaltecida, melhorando, também, o clima interpessoal. Num outro registo, num outro contexto de trabalho, o clima interpessoal melhora. E, muitas vezes, mais importante que os conhecimentos que se adquirem, são as descobertas mútuas que se proporcionam.

De acordo com o ofício 21/04 de 11 de março de 2004, a visita de estudo é definida como:

Deverá considerar-se visita de estudo toda e qualquer actividade decorrente do Projecto Educativo de Escola e enquadrável no âmbito do desenvolvimento dos projectos curriculares de escola/agrupamento e de turma, quando realizada fora do espaço físico da escola ou da sala de aula. Nesta acepção uma visita de estudo é sempre uma actividade curricular, intencionalmente planeada, servindo objectivos e conteúdos curriculares disciplinares ou não disciplinares, logo uma actividade lectiva, obrigatória para todos os alunos da turma ou para um conjunto de turmas para a qual foi estruturada.

Muitos professores referem que as Visitas de Estudo concedem oportunidades para reforçar ou ampliar as indicações que constam do currículo escolar dos alunos, permitindo que estes aprendam para além do que este recomenda. Também referem que ao contribuir para que os alunos alterem o seu contexto de aprendizagem e rotinas diárias desperta, nos mesmos, interesse, motivação e curiosidade em descobrir mais sobre determinado tema em estudo. Desta forma, podemos concluir que para os professores, proporcionarem experiências de novas aprendizagens aos alunos, tem um impacto positivo no desenvolvimento de aprendizagens futuras, porque possibilita uma aprendizagem lúdica, propiciam aprendizagens facilmente recordadas, e promovem a aprendizagem ao longo da vida ao demonstrar-lhes que é possível aprenderem para além do contexto sala de aula.

Monteiro (1995, p.173) refere que “as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projectos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional”.

Através da sua componente lúdica, as visitas de estudo propiciam uma melhor relação aluno-professor. Proporcionam uma oportunidade de aprendizagem que promovem o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade e favorece a aquisição de conhecimentos.

Delors (1998, citado por Parchen, 2007, p.28) afirma que “a aprendizagem deve levar à construção de competências que capacitam a tarefas intelectuais de concepção, de estudo e organização necessária ao aluno, futuro profissional, ao mesmo tempo em

que contextualiza a teoria aproximando a vida académica da vida do trabalho”. Rebelo (2014, p. 13)

Para entender qual o melhor tipo de Visita de Estudo a realizar, deve atender-se à definição dos objetivos pretendidos, bem como à metodologia a implementar, de forma a que esses objetivos sejam conseguidos.

Assim, apresentamos genericamente os dois tipos de Visita de Estudo que Monteiro (2008, pp.192-193) define:

O primeiro tipo de Visita de Estudo é quando esta é guiada por professores ou guias especializados, é valorizada principalmente a transmissão de conhecimentos. O seu carácter expositivo dá aos alunos um papel passivo, fazendo com que seja difícil mantê-los atentos e mobilizados para o que está a ser dito e mostrado. Mesmo que esta visita tenha sido apenas para ilustrar um tema já lecionado, este tipo de Visita de Estudo, do ponto de vista didático, tem resultados muito pobres, uma vez que ao aluno não é solicitada a sua participação. Contrariando esta tendência, a atenção do grupo da visita, que deve ser pequeno, pode ser estimulada através de perguntas, esclarecimentos, registos de apontamentos. Este tipo de exposição deve ser temporalmente curto e não conter informação a mais, de forma a que não haja dispersão da atenção dos alunos.

O segundo tipo de visita de estudo é quando se trata de uma visita de descoberta, os alunos têm um papel ativo, já que têm na sua posse um guião que os orienta, com fichas com informação, e são os próprios alunos que desenvolvem e exploram o local a visitar. Este tipo de visita, devido ao carácter ativo que o aluno tem, é deveras motivadora. Aos professores é atribuído um papel de acompanhamento dos alunos, embora estando sempre disponíveis para tirar dúvidas, dar esclarecimentos, fornecer informações complementares e colocar questões pertinentes, de forma a que os alunos se sintam estimulados a observar e a registar tudo o que acharem interessante. Neste tipo de visitas, são favorecidos todos os tipos de comunicação entre os participantes, sejam eles alunos, professores, guias ou outros, bem como a interligação do trabalho ao aspeto lúdico de uma saída da escola.

Apresentamos de seguida, os vários tipos de visita de estudo, referidos por Oliveira (2008, pp.36-40), fazendo menção aos autores.

Brusi (1992, citado por Compiani e Carneiro, 1993), classifica as visitas de estudo em três modos distintos:

A primeira é quando o professor é o protagonista durante a atividade e transmite toda a informação necessária ao aluno, designam-se por saídas dirigidas;

A segunda é quando o professor recorre a terceiros, como guias para transmitirem as informações pertinentes sobre o local a visitar, designam-se por saídas semidirigidas;

Por fim, a terceira é quando os alunos assumem um papel ativo na aprendizagem que efetuam ao longo da visita, e são eles que controlam o desenrolar da mesma, designam-se por saídas não dirigidas.

Também Proença (1992) apresenta, seguindo Brusi (1992), classificações para as visitas de estudo:

É designada visita dirigida quando a visita é orientada pelo professor, e os alunos são divididos e organizados em grupos grandes, podendo ser incluído, ou não, um questionário.

Trata-se de visita livre quando os alunos, munidos de um guião, roteiro ou fichas de trabalho, fazem a visita aos locais assinalados livremente, sozinhos ou acompanhados pelo professor.

E por último, estamos perante uma visita mista quando, numa visita, a primeira parte é orientada pelo professor responsável e na segunda parte, os alunos são deixados sozinhos, de forma a completarem a visita utilizando um roteiro ou outro material de orientação.

Compiani e Carneiro (1993), referem que dependendo da função didática da visita, estas podem ser classificadas em cinco categorias:

Designa-se por visita ilustrativa se o professor controla a ação do aluno durante a visita, de forma a dirigir a sua atenção para o que considera relevante, levantando questões e fornecendo as respostas.

Visitas indutivas se o professor utiliza um guião orientador da visita de forma a coordenar a sequência de todos os trabalhos que serão realizados, desde a observação e recolha de dados e informações, passando pela discussão e interpretação dos mesmos e finalizando com a elaboração de uma conclusão que tente dar solução a uma determinada questão.

Damos o nome de visita motivadora se o objetivo principal da visita é despertar nos alunos o interesse na formulação de questões problemáticas que envolvem o meio ambiente, em geral, ou o que lhes é mais familiar, em particular, ou por situações que derivem das suas vivências pessoais.

Trata-se de uma visita treinadora quando o objetivo da visita é capacitar os alunos com destrezas cada vez mais complexas.

Estamos perante uma visita de investigação se cabe aos alunos a definição de uma estratégia investigativa, com a formulação de questões, a realização de observações, a recolha de informações que vão sujeitar a processos de sistematização e reflexão para elaborarem uma conclusão, com a finalidade de dar solução a um determinado problema.

A definição desta classificação, nas visitas de estudo, permite, conforme Del Cármen e Pedrinaci (1997) referem, que se possa refletir, posteriormente, sobre a sua implementação, de forma a que a sua avaliação seja feita. Desta forma, classificam-nas como:

- Visita tradicional, quando o processo de ensino e aprendizagem é unilateral, baseando-se num ensino de transmissão. O aluno é considerado, em termos conceptuais, uma 'tábua rasa', sendo o professor responsável por transmitir, de uma forma clara e objetiva, todo o conhecimento que considera pertinente o aluno apreender.

- Visita como Descoberta Autónoma, quando se privilegia o desenvolvimento altitudinal e procedimental, assumindo os alunos o papel central da visita.

- Quando o professor dirige a observação e elabora, antes da realização da visita, um guião orientador, onde são descritas as etapas que considera relevantes para os alunos, designa-se por Visita em que a Observação é Dirigida pelo Professor. Aquando da entrega desse guião, os alunos assumem um maior protagonismo no processo, ficando para o professor a função de zelar pelo cumprimento da planificação que previamente realizou, esclarecendo as dúvidas colocadas pelos alunos. Cármen e Pedrinaci (1997) esclarecem que este tipo causa alguma desorientação nos alunos, por não saberem ao certo os objetivos da visita e conseqüentemente não perceberem o que verdadeiramente importa em cada tarefa que têm de realizar, nem as conclusões que podem retirar depois da sua realização.

- Quando o professor, ao planificar a visita de estudo, atende a três fases distintas: antes, durante e depois da sua realização, designa-se por Visita Orientada para a Resolução de Problemas. Antes da realização da visita, o professor deve colocar nas suas aulas, de forma clara e objetiva, o problema orientador de todo o processo de investigação a desenvolver, respeitando os conteúdos programáticos tratados na aula, de forma a que seja possível abordar aspetos relevantes do currículo sob várias perspetivas. Depois de terem sido debatidos e compreendidos a sua intencionalidade e significado pelos alunos, cabe-lhes, com a ajuda do professor, o papel de elaborar um guião onde constará de que modo eles irão concretizar todas as observações a efetuar durante a visita, verificando as hipóteses anteriormente elaboradas. Os alunos, organizados em grupos de trabalho, realizam as observações, efetuam medidas e registam anotações que tinham delineado na pré visita, sendo o papel do professor o de supervisor e orientador, quando necessário, de todo o trabalho realizado. Após a visita de estudo, os alunos devem assumir uma atitude auto-reflexiva sobre todo o procedimento investigativo que eles delinearam e implementaram no decorrer da atividade, e, entre todos, debaterem as ideias, de forma a se certificarem das conclusões chegadas.

Refletindo agora sobre a Visita de Estudo no património local, este pode ser uma estratégia relevante como auxiliar da dimensão da memorização dentro da sala de aula. Esta experiência, permite que o aluno desfrute do meio local para completar os seus conhecimentos ou aprendizagens futuras. Os manuais escolares oferecem uma versão parcial da realidade, falando apenas no meio e não dos muitos meios existentes.

Mas, para que a descoberta do meio local seja efetiva e significativa para a criança enquanto aprendizagem, é necessário que o professor invista no seu próprio conhecimento quanto às possibilidades que o meio próximo proporciona. Saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem. Este mundo próximo da criança, sobre o qual esta dispõe desde muito cedo de imagens mais reais porque sobre elas tem uma vivência direta. E à medida que o seu mundo se afasta em termos espaciais, a criança vai tendo dele uma percepção menos definida (Bale, 1999).

Desta forma, neste âmbito, o estudo e a aprendizagem da História e da Geografia através da caracterização e conhecimento do meio local podem ser altamente motivadores, onde a localidade terá um papel essencial como um espaço de descoberta, onde o professor e o aluno trabalham em parceria sobre uma realidade que lhes está próxima. Como podemos verificar, é mais simples organizar o pensamento histórico e geográfico dos alunos através da investigação de fenómenos locais, circundantes à Escola.

O currículo nacional elucida um conjunto de objetivos e competências que devem dirigir a ação do professor, mas que não encerram os diferentes conteúdos a qualquer alteração. O currículo nacional é fruto duma “construção social complexa”, regulado por mediações diversas (conscientes ou inconscientes, explícitas ou ocultas) que acentuam e reforçam a sua “função reprodutora” ou a sua “função inovadora” e transformadora das práticas, conforme a natureza dessa mediação, a qual vem determinada pelas conceções curriculares construídas nos processos históricos de socialização e aculturação predominantes (Alonso, 1998).

Desta forma, podemos verificar que as Visitas de Estudo oferecem bastantes benefícios tanto para os alunos como também para os professores e Oliveira (2008, p.24) mostra isso apresentando a perspetiva de DeWitt e Osbourne (2007), considerando que as visitas de estudo, em contextos específicos como Museus, permitem: fortalecer a aprendizagem efetuada; estimular o trabalho colaborativo entre alunos e professores para a concretização de um novo conhecimento; estreitar relações de convívio e promover o diálogo entre alunos e professores; provocar a curiosidade e o interesse dos alunos para prosseguirem o propósito da atividade; desafiar os alunos a distenderem os seus conhecimentos a situações diferentes do contexto sala de aula

e a desenvolverem-se conceptualmente; o desenvolvimento pessoal dos alunos, onde estes podem relatar as suas experiências vividas durante a atividade, para o seu meio familiar atendendo a todo um conjunto de variáveis que caracterizam o seu dia a dia; desenvolver destrezas concernentes à escrita, anotação, organização, sistematização e comunicação da reflexão e da consolidação dos conhecimentos aprendidos aos restantes colegas.

Contudo, um dos objetivos mais importantes da Visita de Estudo é auxiliar a comunicação entre os participantes, como também haver uma ligação entre o lúdico e o trabalho. Para que seja possível verificar a importância das Visitas de Estudo é necessário escolher bem os locais que possibilitem os alunos trabalharem o mais autónomo possível e, assim, conseguirem participar em todas as atividades sugeridas, possibilitando que os alunos se adaptem a ritmos e a interesses diferentes, através da formulação de questões e da troca de ideias, o que torna a aprendizagem mais fácil e mais significativa.

## **2. Visitas de estudo: organização**

As visitas de estudo e intercâmbios são estratégias do processo de ensino e aprendizagem que permitem fazer a ligação da escola à vida real e à comunidade e têm como finalidade a consolidação de aprendizagens, o desenvolvimento de técnicas de trabalho, a motivação para o estudo e a investigação., e são um meio de concretização da interdisciplinaridade.

Estudos feitos concluíram que os alunos, segundo Rebelo (2014, p.19), quando inseridos no local que os rodeia com o objetivo de “aprenderem sobre ele, eles desenvolvem competências que os torna, a longo prazo, cidadãos mais ativos, interventivos e participativos em questões atuais que afetam a sua comunidade e que se podem reportar a muitos âmbitos disciplinares” (Oliveira. 2008, p.24).

De facto, as visitas de estudo funcionam como elo entre os diversos conteúdos programáticos que têm de ser apreendidos pelos alunos. Assim sendo, as visitas de estudo podem ser implementadas, conforme apresenta Oliveira (2008, p.33):

No início de uma determinada unidade temática, sendo utilizada como uma atividade que motive os alunos para o estudo de uma nova matéria, fazendo uso de conceções prévias ou ideias resultantes de experiências vivenciadas em situações anteriores, úteis para iniciar a aprendizagem de novos conteúdos programáticos (Del Cármen e Pedrinaci, 1997); A meio da unidade temática, contribuindo como ‘ferramenta’ de

reestruturação para favorecer a mudança conceitual, orientando os alunos para a colocação de questões úteis para aprofundar conhecimentos (Tal, 2001); No término da unidade temática, como sistematização de todo um conjunto de conhecimentos adquiridos na sala de aula e posteriormente aplicados no entendimento de situações difíceis de reproduzir nesse mesmo contexto (Dillon, 2006; Lakin, 2006; Kisiel, 2005; Rickinson et al, 2004; Tal, 2001).

Monteiro (1995, p. 190) recorda que “se a visita se enquadra num projeto em que intervêm várias disciplinas, a deslocação deve prever a visita a diferentes locais ou a um local que possibilite leituras diversas”, sugerindo, assim como Oliveira (2008, p.34), que “o professor responsável também deve fazer um reconhecimento prévio do local a visitar”, de maneira a que se realize “corretamente o roteiro e fichas de trabalho, a fim de evitar o desgaste físico e mental dos alunos (Swinbank e Lunn, 2004; Freitas, 2000; Allard et al, 1994; Proença, 1992).

O roteiro, pode ser entendido como um guião, que engloba as informações básicas da visita, conforme Monteiro (1995, p.191) apresenta “o dia, horário da partida e da chegada, material necessário, percurso... Contudo, se incluir outros elementos, poderá constituir um instrumento que oriente e rendibilize a visita de estudo”. Nele deve vir enunciado o tema da visita, os objetivos gerais e específicos estarão registados, devendo os professores definir quais os conteúdos programáticos relacionados com as visitas. Poderão também integrar “excertos de pequenos textos literários ou jornalísticos sobre o local a visitar, dados e informações especializadas” (Monteiro. 1995, p.191).

Oliveira (2008, p.36) define que, para realizar visitas de estudo, devem ser primeiramente definidos “os objetivos que se pretendem atingir com a sua implementação e atender a todas as variáveis relativas ao formato de visitas de estudo”, como a formação das equipas responsáveis do processo de organização da atividade, a escolha do local, “atendendo às diferenças acentuadas no contexto onde elas são levadas a cabo, à duração da mesma, ao aspeto económico, ao tempo despendido para a sua realização, à familiaridade do mesmo com os alunos visitantes, às informações previamente fornecidas” nos guiões / roteiros que apresentam o local e as potencialidades do mesmo, assim como a metodologia que irá ser implementada para cumprir os objetivos neles definidos.

Desta forma, poderão ser integradas “fichas-guia onde, para além de dados e informações, se reservem espaços para os alunos registarem as suas observações e impressões pessoais.” “As fichas –guias devem chamar a atenção para os aspetos mais relevantes, bem como prever tarefas a cumprir durante a visita” (Monteiro. 1995, pp.

191-192). Oliveira (2008, p.36), tal como sugerem Proença (1992) e Del Cármen e Pedrinaci (1997), considera “relevante realizar-se todo este processo sob a forma de um trabalho para alunos e professores, para posterior consulta e avaliação dos mesmos, respetivamente.”

Segundo Rebelo (2014, p. 21), conforme refere Monteiro (1995, p. 192), pode ser pedido a cada aluno que escolha “livremente, o aspeto da visita que mais o tenha sensibilizado e que, sobre ele produza um pequeno texto – poético, literário, jornalístico – acompanhado por uma imagem: um postal ou uma fotografia. Com estes materiais pode-se montar um painel sobre a visita”. Neste sentido, é criada uma expectativa positiva em alguns alunos por saberem à priori que irão contactar com determinados objetos ou factos, de forma a construírem o seu conhecimento e a criarem um sentido de responsabilidade no decorrer da atividade, enquanto que para outros o seu envolvimento, conforme Oliveira (2008, p.35) apresenta, “vai se cingir a uma atitude meramente observacional perante a demonstração do professor, ou assumir uma atitude procedimental que só é levada a cabo depois de analisada, explorada e preparada com a devida antecedência (Millar et al, 1999)”.

Conforme Oliveira (2008, p.35) refere, a última fase de uma visita de estudo, após a preparação, organização e realização da mesma, deve corresponder a “uma pós visita onde se procede à averiguação do cumprimento dos objetivos e das expectativas definidos (Anderson et al, 2006; Lakin, 2006; Freitas, 2000; Allard et al, 1994)”. Como qualquer ato pedagógico, também a visita de estudo deve ser avaliada nos seus resultados. Este processo deve ser coletivamente considerado, identificando os aspetos negativos e positivos. Deverá ser uma análise crítica do trabalho de organização e concretização da visita, levando a correções para experiências futuras. É a partir de fichas de auto e heteroavaliação que será feita a avaliação da participação e desempenho dos alunos. Os aspetos comportamentais, como a iniciativa, o empenho do aluno e a interação em grupo devem ser os aspetos mais importantes a considerar. Mas se a visita de estudo valorizar principalmente as aquisições no domínio cognitivo, podem ser realizadas fichas de aferição de conhecimentos (Monteiro. 1995). Oliveira (2008, p.34) apresenta os fatores destacados por Millar et al (1999) como fundamentais para a averiguação do grau de aprendizagem atingido com a realização da visita de estudo, onde, entre outros, “o interesse manifestado pela questão a ser estudada, a conexão entre vários pontos de vista, questões organizacionais, tais como a importância da tarefa a realizar para alcançar o sucesso no desempenho escolar”, devem ser referidos.

Uma visita de estudo é uma atividade decorrente do Projeto Educativo do Agrupamento e enquadrável no âmbito do desenvolvimento do Plano Anual de Atividades e do plano de turma, quando realizada fora do espaço físico da escola.

Uma visita de estudo é sempre uma atividade curricular, intencionalmente planeada, servindo objetivos e conteúdos curriculares, logo uma atividade letiva obrigatória para todos os alunos da turma ou para o conjunto de turmas para a qual foi estruturada.

## **2.1. Atribuições dos professores organizadores**

a) Cabe aos docentes responsáveis, a planificação de toda a visita de estudo, a entregar junto da coordenadora de projetos, onde conste:

### **Objetivos;**

- Disciplinas envolvidas;
- Público-alvo;
- Local a visitar;
- Data provável;
- Docentes responsáveis;
- Docentes envolvidos (mínimo de 1 por cada 10 para o pré-escolar e 1.º ciclo/15 alunos restantes)
- Custo da visita para o aluno e para a escola.

b) Estabelecer os contactos com os locais a visitar e proceder ao contrato de transporte;

c) Enviar aos encarregados de educação uma circular informativa para a tomada de conhecimento sobre a visita de estudo, os seus objetivos, os locais a visitar, as disciplinas envolvidas, a data e o preço;

d) Recolher até à véspera da visita, as respetivas tomadas de conhecimento pelos Encarregados de educação e guardá-las, até final do ano letivo;

e) Elaborar um guião de exploração dos locais a visitar e entregar aos alunos, que permita avaliar o impacto da visita de estudo nas aprendizagens;

f) Garantir a possibilidade de participação de todos os alunos, solicitando no ASE os apoios financeiros com a devida antecedência;

- g) Solicitar nos serviços administrativos de idoneidade para acompanhamento dos alunos;
- h) Recolher a verba paga pelos alunos e assumir o pagamento a quem de direito;
- i) Afixar, atempadamente, na sala dos professores, com cópia no livro de ponto, um aviso com as seguintes indicações: data, turmas, número e nomes dos alunos envolvidos por turma, nome dos professores acompanhantes;
- j) Sensibilizar o aluno para o cumprimento dos horários nas suas diferentes fases;
- k) Elaborar uma avaliação da visita.

### **3. Mosteiro da Batalha**

O Mosteiro de Santa Maria da Vitória, mas mais conhecido como Mosteiro da Batalha, é um mosteiro situado na vila da Batalha, na Região das Beiras, em Portugal. Este mosteiro foi mandado construir em 1386 pelo rei D. João I de Portugal em agradecimento à Virgem Maria pela vitória contra os castelhanos na batalha de Aljubarrota, travada a 14 de agosto de 1385. O Mosteiro pertence à Ordem de São Domingos e foi construído ao longo de dois séculos até cerca de 1563, durante o reinado de sete reis de Portugal, embora desde 1388 já ali vivessem os primeiros dominicanos.

O Mosteiro da Batalha é um exemplo da arquitetura gótica tardia portuguesa, ou estilo manuelino e um breve apontamento renascentista. Foram realizados vários acrescentos ao projeto inicial, resultando um amplo conjunto monástico que atualmente apresenta uma igreja, dois claustros com dependências anexas e dois panteões reais, a Capela do Fundador e as Capelas Imperfeitas.

D. João I doou o Mosteiro da Batalha à ordem de S. Domingos, mas esta doação não foi alheia aos bons ofícios do Doutor João das Regras, chanceler do reino, e de Frei Lourenço Lampreia, confessor do monarca.

Na propriedade dos dominicanos até à extinção das ordens religiosas do ano 1834, o Mosteiro foi depois integrado na Fazenda Pública, estando atualmente na dependência do IGESPAR, assumindo-se como um espaço cultural, turístico e devocional.

Foi considerado património mundial pela UNESCO e foi eleito como uma das Sete Maravilhas de Portugal, em 7 de julho de 2007. O IPPAR classificou este mosteiro como Monumento Nacional, desde 1910. No ano de 2016, O Mosteiro da Batalha, passou a ter o estatuto de Panteão Nacional, sem prejuízo da prática do culto religioso.

No Mosteiro da Batalha estão sepultados D. João I, D. Filipa de Lencastre, o infante D. Henrique, o infante D. João, D. Isabel, D. Fernando, D. Afonso V, D. João II, D. Duarte e também o Soldado Desconhecido.

No início das obras do Mosteiro da Batalha foi construído um pequeno templo, cujos vestígios eram ainda visíveis no princípio do século XIX. Era nesta edificação (Santa Maria-a-Velha, também conhecida por Igreja Velha), que se celebrava a missa, dando apoio aos operários do estaleiro. Era uma obra pobre, feita com diminutos recursos.

Conhece-se a evolução do estaleiro e o grau de avanço das obras. Sabe-se que o projeto inicial corresponde à igreja, claustro e as dependências monásticas inerentes, como a Sala do Capítulo, sacristia, refeitório e os anexos.

À capela do Fundador e à capela funerária, foi acrescentada a este projeto inicial pelo próprio rei D. João I, o mesmo aconteceu com a rotunda funerária conhecida por Capelas Imperfeitas, da iniciativa do rei D. Duarte.

O claustro menor e dependências adjacentes, ficaria a dever-se à iniciativa de D. Afonso V, sendo de notar o desinteresse de D. João II pela edificação. Voltaria a receber os favores reais com D. Manuel, mas somente até aos anos de 1516 à 1517, ou seja, até à sua decisão em beneficiar definitivamente a fábrica do Mosteiro dos Jerónimos.

O Mosteiro foi restaurado no século XIX, sob a direção de Luís Mouzinho de Albuquerque, de acordo com o plano de Thomas Pitt, viajante inglês que estivera em Portugal nos fins do século XVIII, e que dera a saber por toda a Europa o mosteiro através das suas gravuras. Neste restauro, o Mosteiro da Batalha sofreu transformações mais ou menos significativas, designadamente pela destruição de dois claustros, junto das Capelas Imperfeitas e, num quadro de extinção das ordens religiosas em Portugal, pela remoção total dos símbolos religiosos, procurando tornar o Mosteiro da Batalha num símbolo glorioso da Dinastia de Avis e, sobretudo, da sua primeira geração (a Ínclita Geração de Camões). Data dessa altura a atual configuração da Capela do Fundador e a vulgarização do termo Mosteiro da Batalha (celebrando Aljubarrota) em detrimento de Santa Maria da Vitória, numa tentativa de erradicar definitivamente as designações que lembrassem o passado religioso do edifício.

A planta do Mosteiro da Batalha foi realizada em forma de cruz latina, a igreja revela o apego à tradição do gótico português. Expõem um templo de três naves, com transepto pronunciado e cinco capelas na cabeceira, sendo as laterais de igual profundidade. O Mosteiro da Batalha possui 80 metros de comprimento e 22 metros de largura, para um vão máximo na flecha de 32,5 metros, numas proporções bastante simples.

O Portal do Mosteiro da Batalha foi concebido pelo Mestre Huguet e tem uma riqueza iconográfica só tem paralelo com programas idênticos das grandes catedrais góticas europeias: nas ombreiras os Apóstolos conduzem a Cristo, rodeado dos quatro Evangelistas, enquanto nas arquivoltas se dispõem virgens, mártires, papas, bispos, reis de Judá, profetas, anjos músicos, segundo uma prefiguração da hierarquia celestial.

#### 4. Planificação da Visita de estudo

**Data:** 23 de fevereiro de 2018

**Duração da visita:** 1 dia

**Destino:** Mosteiro da Batalha

**Público-alvo:** 6.º ano

**Número de alunos/as:** 180 alunos

**Docentes responsáveis:** Professor Elísio Santos; Liliana Pais (estagiária); Irene Silva (estagiária);

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<b>História e Geografia de Portugal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o século XIV europeu;</li> <li>Conhecer as causas e consequências do problema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Referir o século XIV europeu como uma época de fomes, pestes e guerras;</li> <li>Relacionar a fome, a peste e a guerra com o agravamento das condições de vida do povo e com as revoltas populares do século XIV;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reunião dos alunos/as junto à entrada da Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão;</li> <li>Chegada do autocarro e acomodação dos alunos;</li> <li>Verificação da presença de todos os alunos inscritos;</li> <li>Partida para Batalha;</li> <li>Chegada a Batalha e entrega dos folhetos<sup>1</sup>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação da compreensão, do interesse, da atenção e da participação dos alunos na Visita de estudo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autocarro;</li> <li>Calçado e roupa adequada;</li> <li>Caneta;</li> <li>Bloco de notas;</li> <li>Alimentação para todo o dia (lanches da manhã, da tarde e almoço);</li> </ul>	08h15min
					08h20min
					08h25min
					08h30min
					11h00min
11h05min					

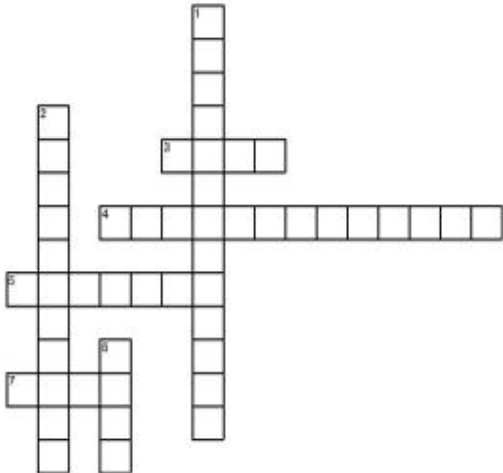


<p>sucessório português de 1383-1385;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e compreender a consolidação da independência Portuguesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referir as épocas de crise como momentos suscetíveis de provocar o aumento da intolerância (exemplificar com as perseguições que atingiram as comunidades judaicas europeias aquando do surto da peste negra);</li> <li>• Referir a existência em Portugal da trilogia da fome, peste e guerra;</li> <li>• Descrever sucintamente o problema de sucessão ao trono após a morte de D. Fernando;</li> <li>• Reconhecer a divisão dos portugueses relativamente aos candidatos ao trono;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião dos alunos/as, na entrada do Centro de Interpretação – Fundação Batalha de Aljubarrota;</li> <li>• Visita do Centro de Interpretação;</li> <li>• Almoço (livre), junto ao Centro de Interpretação ou no Mosteiro da Batalha;</li> <li>• Reunião dos alunos/as junto do Centro de Interpretação ou no Mosteiro da Batalha;</li> <li>• Verificação da presença de todos os alunos inscritos;</li> <li>• Visita ao Mosteiro da Batalha;</li> <li>• Chegada do autocarro e acomodação dos alunos;</li> <li>• Verificação da presença de todos os alunos inscritos;</li> <li>• Partida para Viseu;</li> <li>• Chegada a Viseu;</li> <li>• Fim da Visita de estudo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Água;</li> <li>• Números de telemóvel dos EE.</li> </ul>	<p>11h10min 13h00min 14h15min  14h20min  14h30min</p>
--	---	---	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descrever sucintamente os acontecimentos da crise de 1383-1385 desde a primeira invasão castelhana até à aclamação de D. João I nas cortes de Coimbra;</li><li>• Descrever sucintamente episódios da batalha de Aljubarrota e os seus principais protagonistas;</li><li>• Sublinhar a importância da Batalha de Aljubarrota na afirmação da independência nacional;</li><li>• Relacionar a revolução de 1383-1385 com as</li></ul>				
--	--	--	--	--	--

	<p>alterações na estrutura social portuguesa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avisar os alunos sobre comportamentos incorretos;</li> <li>• Responder às solicitações, interesses e curiosidade manifestados pelos alunos;</li> <li>• Encorajar os estudantes a aprender uns com os outros e todos juntos;</li> <li>• Interligar o ensino nos diversos contextos da vida do estudante;</li> </ul>				
<p><b>Observações/reflexões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Visita poderá sofrer algumas alterações devido a atrasos dos alunos ou por dúvidas colocadas pelos mesmos.</li> <li>• “Uma visita de estudo é um momento ímpar de conhecimento e aprofundamento de conhecimentos. Os alunos convivem com ambientes invulgares, experimentam novas situações, desenvolvem sensibilidades, promovem diálogos enriquecedores. Surgem oportunidades para que o professor conheça melhor os alunos e para que os alunos se conheçam melhor.”</li> </ul> <p><b>Anexos informativos:</b></p>					

<sup>1</sup> **Anexo 1**-Folheto entregue aos alunos

1º Folheto entregue aos alunos

 <p><b>Horizontal</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. Quantos monarcas reinaram até que o Mosteiro fosse totalmente construído?</li><li>4. A que Ordem pertence o Mosteiro?</li><li>5. Como se chama a vila onde está situado o Mosteiro da Batalha?</li><li>7. Diz o nome do rei que mandou construir este Mosteiro.</li></ol> <p><b>Vertical</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. O Mosteiro foi construído em agradecimento a quem?</li><li>2. Como se chama a Batalha em que os Portugueses derrotaram os Castelhanos</li><li>6. Quantos séculos demorou a construção do Mosteiro?</li></ol>	<p style="text-align: center;"><b>NORMAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Durante o transporte, respeita as indicações que te são dadas;</li><li>• Não leves comidas ou bebidas para os espaços interiores a visitar;</li><li>• Não estragues, nem sujes os objetos expostos, bem como, os locais que visitarmos;</li><li>• Cumpre as normas de bom comportamento e de boa educação.</li><li>• Coloca o telemóvel em modo silencioso antes de iniciar a visita;</li><li>• Tira fotografias apenas onde é permitido .</li></ul>	 <p style="text-align: center;"><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VISEU NORTE</b></p> <p style="text-align: center;"><u>VISITA DE ESTUDO</u> <b>Centro de interpretação   Mosteiro da Batalha</b></p>  <p><small>Fig. 1: <a href="https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Batalhafacade1.jpg">https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Batalhafacade1.jpg</a></small></p>
--	---	---

### OBJETIVOS DA VISITA

- Enriquecer o conhecimento construído pela escola.
- Promover a aprendizagem, explorando a sua vertente mais ativa.
- Participar de forma ativa em experiências de aprendizagem diversificadas.
- Desenvolver as capacidades de observação e reflexão e o espírito crítico.
- Relacionar os conceitos de HGP com os locais visitados.
- Reconhecer a importância do património histórico.
- Sensibilizar para a visita a museus e a locais de promoção da ciência.
- Promover o convívio.



**Partida:** 8:15 Horas  
**Regresso:** 18 horas

### CENTRO DE INTERPRETAÇÃO

- O Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota é um espaço museológico polinucleado que tem como objetivo o estudo do campo de batalha ocorrida em 1385, bem como a divulgação histórica, do tempo, dos factos e ficções do séc. XIV.
- Desde que em 2002 se iniciou o processo de recuperação e valorização do campo de São Jorge, a Fundação Batalha de Aljubarrota verificou que o elemento decisivo para o sucesso da proteção deste património era a criação de um Centro de Interpretação, que apresentasse a Batalha de Aljubarrota ao público, de uma forma rigorosa, instrutiva e cativante.



Fig.2: <https://guiasturisticas.pt/pt/museu-monumentos/se/CIBA-Centro-de-Interpretacao-da-Batalha-de-Aljubarrota>

### MOSTEIRO DA BATALHA

- O Mosteiro da Batalha, é um mosteiro situado na vila da Batalha, na Região das Beiras, em Portugal. Este mosteiro foi mandado construir em 1386 pelo rei D. João I de Portugal em agradecimento à Virgem Maria pela vitória contra os castelhanos na batalha de Aljubarrota, travada a 14 de agosto de 1385.
- O Mosteiro pertence à Ordem de São Domingos e foi construído ao longo de dois séculos até cerca de 1563, durante o reinado de sete reis de Portugal, embora desde 1388 já ali vivessem os primeiros dominicanos.
- O Mosteiro da Batalha é um exemplo da arquitetura gótica, manuelina e tem breves apontamentos de arquitetura renascentista.



Fig.3: <http://www.gor2010.pt/users/avcultur/postais/BatalhaPost01.htm>

## Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia. *Regulamento das Visitas de Estudo*.

Acedido em 24 de janeiro de 2018 em:

[http://www.agevc.pt/portal/Documentos/DocumentosOrientadores/Regulamento\\_Visita\\_Estudo.pdf](http://www.agevc.pt/portal/Documentos/DocumentosOrientadores/Regulamento_Visita_Estudo.pdf)

Agrupamento de Escolas Mosteiro de Cávado. *Regulamento das Visitas de Estudo*.

Acedido em 24 de janeiro de 2018 em: [http://mosteiroecavado.net/net/wp-](http://mosteiroecavado.net/net/wp-content/uploads/2016/09/Regulamento-das-Visitas-de-Estudo.pdf)

[content/uploads/2016/09/Regulamento-das-Visitas-de-Estudo.pdf](http://mosteiroecavado.net/net/wp-content/uploads/2016/09/Regulamento-das-Visitas-de-Estudo.pdf)

Alonso, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola*.

Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação. (Tese de Doutoramento) (vol. I). Braga: Instituto de Estudos

Bale, J. (1999). *Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*. Madrid: Ministério de

Educación y Cultura [Ediciones Morata].

Brusi, D. (1992): El treball al camp en ciències naturals. In: Geli de Ciurana, AM. &

Terradellas i Piferrer, M.R. eds. *Reflexions sobre l'ensenyament de les ciències naturals*. Barcelona: Eumo Ed. p. 157-194.

Compiani, M., & Carneiro, C. D. R. (1993). Os papéis didáticos das excursões

geológicas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1(2), 90-97.

Direção Regional de Educação do Norte, Ofício 21/04 de 11 de março de 2004. Acedido

em 24 de janeiro de 2018 em:

[http://www.spn.pt/Media/Default/Info/14000/200/10/1/OficioCircular21\\_2004.pdf](http://www.spn.pt/Media/Default/Info/14000/200/10/1/OficioCircular21_2004.pdf)

Del Carmen L. & Pedrinaci, E. (1997). El uso del entorno y el trabajo de campo. En L.

Carmen (Coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria* (pp. 133- 154). Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona e Editorial Horsori.

Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J., & Dias, A. (2011). Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de história e geografia para o 1.º e 2.º CEB. *Atas do V Encontro do CIED–Escola e Comunidade*, 499-512.

Monteiro, M. (1995) "Intercâmbios e Visitas de Estudo", in *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 171-197

Oliveira, M. M. G. T. (2008). As Visitas de Estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico-Químicas: um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos. Dissertação apresentada para o Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por Doutor Luís Gonzaga Pereira Dourado. Acedido em 24 de janeiro de 2018: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8326/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Manuela%20Teixeira.pdf>

Parchen, M.F.R., Scheer, S., Parchen, C. F. A. (2007). Contextualização do Ensino Aprendizagem na Disciplina de Construção Civil Articulada em Ambiente Virtual De Aprendizagem Colaborativo. In *Revista da Vinci*, Curitiba, v.4, n.1, p. 169-190, 2007. Acedido em 24 de janeiro de 2018 em: <http://www.up.edu.br/davinci/4/11%20Contextualiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensinoaprendizagem%20na%20disciplina%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20civil.pdf>

Rebelo, B. J. R. L. D. (2014). *Visitas de estudo: uma estratégia de aprendizagem* (Master's thesis)

### **Anexo 13-** Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas Viseu Norte,

Irene Cristina Izes da Silva, aluna da Escola Superior de Educação de Viseu a frequentar o Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se, neste momento, a desenvolver um trabalho de investigação sobre o contributo da literatura de potencial receção infantil para a didática da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente nas aulas do 6.º ano, tendo os seguintes objetivos: entender de que forma a literatura de potencial receção infantil promove a interdisciplinaridade com a área disciplinar de História; compreender se a literatura de potencial receção infantil é um bom recurso para a didática da História numa turma do 2.º CEB de uma escola da região de Viseu; identificar as competências que os alunos revelam na interpretação de fontes literárias de natureza diversa; aferir a relevância que os alunos atribuem à utilização da literatura de potencial receção infantil na construção do conhecimento histórico; descobrir de que modo a literatura de potencial receção infantil como recurso didático da História pode promover o entusiasmo e a curiosidade por parte dos alunos e aferir se a literatura de potencial receção infantil como recurso didático da História promove uma melhoria dos resultados dos alunos nesta disciplina.

Neste sentido, vem respeitosamente solicitar a V. Exa. se digne autorizar a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do 6.º ano para proceder à recolha de dados, durante os meses de janeiro a maio. Os registos recolhidos serão exclusivamente usados para efeitos de investigação, pelo que se garante o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação.

Pede deferimento,

Viseu, 27 de novembro de 2017

---

(Irene Silva)

#### **Anexo 14-** Pedido de autorização ao Professor titular de turma

Exmo. Professor,

Irene Cristina Izes da Silva, aluna da Escola Superior de Educação de Viseu a frequentar o Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se, neste momento, a desenvolver um trabalho de investigação sobre o contributo da literatura de potencial receção infantil para a didática da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente nas aulas do 6.º ano, tendo os seguintes objetivos: entender de que forma a literatura de potencial receção infantil promove a interdisciplinaridade com a área disciplinar de História; compreender se a literatura de potencial receção infantil é um bom recurso para a didática da História numa turma do 2.º CEB de uma escola da região de Viseu; identificar as competências que os alunos revelam na interpretação de fontes literárias de natureza diversa; aferir a relevância que os alunos atribuem à utilização da literatura de potencial receção infantil na construção do conhecimento histórico; descobrir de que modo a literatura de potencial receção infantil como recurso didático da História pode promover o entusiasmo e a curiosidade por parte dos alunos e aferir se a literatura de potencial receção infantil como recurso didático da História promove uma melhoria dos resultados dos alunos nesta disciplina.

Neste sentido, vem respeitosamente solicitar a V. Exa. se digne autorizar a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do 6.º ano para proceder à recolha de dados, durante os meses de janeiro a maio. Os registos recolhidos serão exclusivamente usados para efeitos de investigação, pelo que se garante o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação.

Pede deferimento,

Viseu, 27 de novembro de 2017

---

(Irene Silva)

## **Anexo 15-** Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Irene Cristina Izes da Silva, aluna da Escola Superior de Educação de Viseu a frequentar o Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se, neste momento, a desenvolver um trabalho de investigação sobre o contributo da literatura de potencial receção infantil para a didática da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente nas aulas do 6.º ano, tendo os seguintes objetivos: entender de que forma a literatura de potencial receção infantil promove a interdisciplinaridade com a área disciplinar de História; compreender se a literatura de potencial receção infantil é um bom recurso para a didática da História numa turma do 2.º CEB de uma escola da região de Viseu; identificar as competências que os alunos revelam na interpretação de fontes literárias de natureza diversa; aferir a relevância que os alunos atribuem à utilização da literatura de potencial receção infantil na construção do conhecimento histórico; descobrir de que modo a literatura de potencial receção infantil como recurso didático da História pode promover o entusiasmo e a curiosidade por parte dos alunos e aferir se a literatura de potencial receção infantil como recurso didático da História promove uma melhoria dos resultados dos alunos nesta disciplina.

Neste sentido, vem respeitosamente solicitar a V. Exa. se digne autorizar a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do 6.º ano para proceder à recolha de dados, durante os meses de janeiro a maio. Os registos recolhidos serão exclusivamente usados para efeitos de investigação, pelo que se garante o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação.

Pede deferimento,

Viseu, 27 de novembro de 2017

---

(Irene Silva)

## **Anexo 16- Primeiro questionário**

### **Questionário a aplicar aos alunos do 6.º ano (X e Y)**

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Através do mesmo, pretende-se averiguar se há mudanças, na aprendizagem de conteúdos de História e Geografia de Portugal após a exploração de uma obra de literatura de potencial receção infantil.

A tua colaboração é muito importante. Pretende-se que respondas com sinceridade, uma vez que os dados fornecidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Agradeço desde já a tua colaboração.

Instruções de preenchimento: Assinala com um X a resposta que consideras correta ou especifica quando solicitado.

#### **Parte I**

1. Idade \_\_\_\_\_ (anos)
2. Sexo:  
Masculino  Feminino

#### **Parte II**

1. Gostas de ler?  
Sim  Não
2. Tens hábitos de leitura?

Sim  Não

2.1 Se respondeste **SIM** na questão anterior, indica o que costumás ler:

Livros

Jornais

Revistas

Outro \_\_\_\_\_

2.1.1 Particularmente, se indicaste a **leitura de livros**, que género lês?

Aventuras

Romance

Policiais

Ficção científica

Poesia

Religiosos

Autoajuda

Banda desenhada

Técnicos

Outro \_\_\_\_\_

2.2 Se respondeste **NÃO** na questão anterior, indica qual(is) a(s) razão(ões):

Não tenho tempo

Não gosto de ler

Tenho dificuldades em concentrar-me

Os livros são muito caros

Outro \_\_\_\_\_

3. Consideras que a literatura é importante?

Sim  Não

Se sim, porquê?

\_\_\_\_\_

4. Quantos livros lês anualmente?

1 a 3  4 a 8  8 a 15  mais de 15

5. Como seleccionas os livros que lês?

Sugestão do professor  Sugestão de um amigo  Publicidade

Outra \_\_\_\_\_

6. Os livros que lês:

São da família

São emprestados por amigo (s)

São requisitados na biblioteca da escola

São requisitados na biblioteca municipal

São comprados/oferecidos

7. O que significa para ti a leitura?

Uma obrigação  Um prazer  Uma forma de aprender

Uma forma de valorização pessoal  Outra \_\_\_\_\_

8. Consideras os conteúdos abordados nas tuas aulas de História e Geografia de Portugal importantes?

Sim  Não

Se sim, porquê?

---

Se não, porquê?

---

9. Numa escala de 1 a 5 (sendo a 5 mais elevada), como avaliarias a facilidade com que aprendes os conteúdos de História e Geografia de Portugal.

1  2  3  4  5

10. Costumas ler livros com conteúdos históricos?

Sim  Não

Se não, porquê?

---

11. Identifica alguns títulos de obras de potencial receção infantil que se articulem com conteúdos históricos.

---

---

12. Numa escala de 1 a 5 (sendo a 5 mais elevada), como avaliarias o uso da literatura de potencial receção infantil na aprendizagem de conteúdos históricos.

1  2  3  4  5

13. Consideras que o uso da literatura de potencial receção infantil te ajuda a perceber melhor os conteúdos de História e Geografia de Portugal?

Sim  Não

14. Alguma vez tiveste **aulas** de História e Geografia de Portugal em que fosse abordada uma obra de literatura de potencial receção infantil?

Sim  Não

Se sim, quais foram as obras que abordaram?

---

15. Consideras interessantes aulas de História e Geografia de Portugal em que possas aprender conteúdos novos através de obras de literatura de potencial receção infantil?

Sim  Não

Justifica a tua resposta.

---

---

**Anexo 17-** Segundo questionário aplicado apenas à turma experimental

**Questionário a aplicar aos alunos do 6.º ano (Y)**

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Através do mesmo, pretende-se averiguar se há mudanças, na aprendizagem de conteúdos de História e Geografia de Portugal após a exploração de uma obra de literatura de potencial receção infantil.

A tua colaboração é muito importante. Pretende-se que respondas com sinceridade, uma vez que os dados fornecidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Agradeço desde já a tua colaboração.

Instruções de preenchimento: Assinala com um X a resposta que consideras correta ou especifica quando solicitado.

**Parte I**

3. Idade \_\_\_\_\_ (anos)

4. Sexo:

Masculino  Feminino

**Parte II**

16. Gostas de ler?

Sim  Não

17. Tens hábitos de leitura?

Sim  Não

17.1 Se respondeste **SIM** na questão anterior, indica o que costumás ler:

Livros

Jornais

Revistas

Outro \_\_\_\_\_

17.1.1 Particularmente, se indicaste a **leitura de livros**, que género lês?

Aventuras

Romance

Policiais

Ficção científica

Poesia

Religiosos

Autoajuda

Banda desenhada

Técnicos

Outro \_\_\_\_\_

17.2 Se respondeste **NÃO** na questão anterior, indica qual(is) a(s) razão(ões):

Não tenho tempo

Não gosto de ler

Tenho dificuldades em concentrar-me

Os livros são muito caros

Outro \_\_\_\_\_

18. Consideras que a literatura é importante?

Sim  Não

Se sim, porquê?

---

19. Quantos livros lêes anualmente?

1 a 3  4 a 8  8 a 15  mais de 15

20. Como seleccionas os livros que lêes?

Sugestão do professor  Sugestão de um amigo  Publicidade

Outra \_\_\_\_\_

21. Os livros que lêes:

São da família

São emprestados por amigo (s)

São requisitados na biblioteca da escola

São requisitados na biblioteca municipal

São comprados/oferecidos

22. O que significa para ti a leitura?

Uma obrigação

Um prazer

Uma forma de aprender

Uma forma de valorização pessoal  Outra \_\_\_\_\_

23. Consideras os conteúdos abordados nas tuas aulas de História e Geografia de Portugal importantes?

Sim  Não

Se sim, porquê?

---

Se não, porquê?

---

24. Após as aulas em que se articulou Educação Literária e História e Geografia de Portugal, assinala, numa escala de 1 a 5 (sendo a 5 mais elevada), a facilidade com que aprendeste os conteúdos de História e Geografia de Portugal.

1  2  3  4  5

25. Após as aulas em que se articulou Educação Literária e História e Geografia de Portugal, assinala, numa escala de 1 a 5 (sendo a 5 mais elevada), como avalias o uso da literatura de potencial receção infantil por parte dos alunos na aprendizagem de conteúdos históricos.

1  2  3  4  5

26. Consideras que o uso da literatura de potencial receção infantil te ajudou a perceber melhor os conteúdos de História e Geografia de Portugal?

Sim  Não

27. Consideraste interessante as aulas de História e Geografia de Portugal em que aprendeste conteúdos novos através de obras de literatura de potencial receção infantil?

Sim  Não

Justifica a tua resposta.

---

---

28. Gostaste da obra *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros* (2014), de José Jorge Letria?

Sim  Não

Se sim, que aspetos positivos destacas?

---

Se não, que aspetos negativos destacas?

---

29. Como avalias, numa escala de 1 a 5 (sendo a 5 mais elevada), a obra *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros* (2014), de José Jorge Letria, como uma boa ferramenta didática nas aulas de História e Geografia de Portugal?

1  2  3  4  5

## Anexo 18- Ficha de avaliação da turma experimental

### Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão

#### Ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal

Nome: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Recorda os acontecimentos narrados em *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros* (2014), de José Jorge Letria<sup>1</sup>, e responde, complementando a informação com o que aprendente nas tuas aulas de História:

1- Lê o texto que se segue e preenche os espaços lacunares.

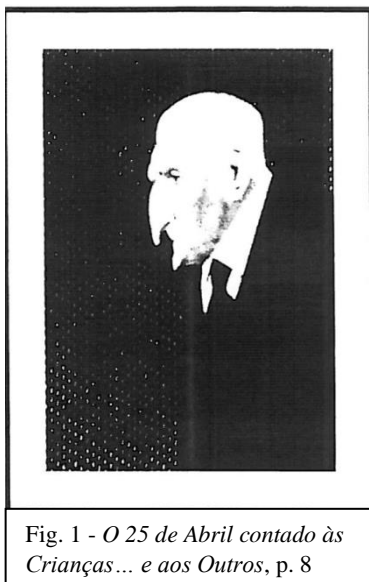


Fig. 1 - *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros*, p. 8

“Há um nome de que te falei e que é importante para perceberes tudo quanto (...) te irei contar. Esse nome é o de António de Oliveira Salazar. (...) Ele nasceu há mais de 100 anos numa terra da Beira Alta chamada Vimieiro, concelho de Santa Comba Dão. Foi para Coimbra estudar Direito e foi a essa cidade que o foram buscar depois do golpe militar de 28 de março de 1926, primeiro para \_\_\_\_\_ e depois para \_\_\_\_\_.

Salazar era um homem muito católico e de poucas falas, muito desconfiado e solitário. Praticamente, não confiava em ninguém. (...) Tomava as decisões sozinho, e ai de quem tentasse contrariá-lo!”

In Letria, 2014, p.23.

Na verdade, Salazar impôs como condições controlar todos os ministérios e impor medidas de austeridade, que consistiam no aumento das receitas através do lançamento de novos \_\_\_\_\_ e na redução das despesas com \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. Com estas medidas, Salazar \_\_\_\_\_ as contas públicas, pelo que foi considerado \_\_\_\_\_, conforme se vê na figura 2, um cartaz de \_\_\_\_\_ onde Salazar aparece representado como \_\_\_\_\_, o primeiro rei de Portugal, defendendo a Nação.



Fig. 2—Postal ilustrado em 1935

<sup>1</sup> As referências à obra reportam-se a Letria, J. J. (2014). *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros*, 1.ª ed., Lisboa: Clube do Autor.

“... Salazar estava velho e cansado. À sua volta, como sempre acontece com os ditadores, só tinha pessoas que lhe diziam exatamente aquilo que ele desejava ouvir. Nada mais. Assim, nunca tinha uma visão precisa da realidade. A realidade era aquilo que ele queria que fosse, porque pensava que tinha poder para a moldar de acordo com os seus desejos.”

In Letria, 2014, p.46.

2- Refere três valores defendidos pelo Estado Novo.

---

---

3- Liga os elementos da coluna A aos elementos da coluna B que com ela se relacionam.

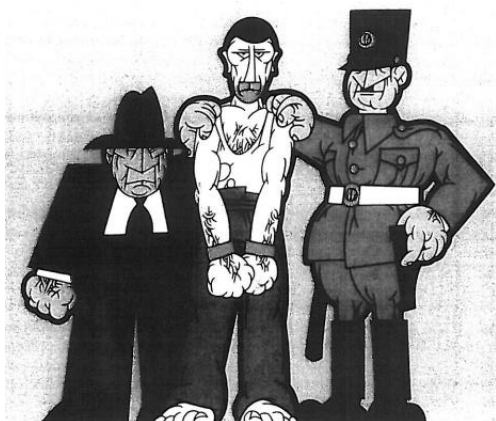


Fig. 3 - O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros, p. 29

**A**

- 1) Polícia política que perseguia e torturava os opositores ao regime. ●
- 2) Formas de repressão que controlava toda a informação antes de ela ser publicada. ●
- 3) Partido único do Estado Novo. ●
- 4) Organização de enquadramento dos jovens dos 7 anos aos 14 anos. ●
- 5) Prisão política em Cabo Verde. ●

**B**

- a) Milícia salazarista
- b) União Nacional
- c) Tarrafal
- d) PIDE
- e) Mocidade Portuguesa
- f) Censura prévia
- g) Caxias
- h) Partido salazarista

4- Ordena cronologicamente, de 1 a 8, os acontecimentos que se seguem.

Salazar é convidado para ministro das Finanças	
Exposição do Mundo Português	
Salazar é nomeado Presidente do Conselho	
Criação do MUD	
Golpe militar de 28 de maio de 1926	
Início da Guerra Colonial	
Aprovação da Constituição de 1933	
Candidatura de Humberto Delgado à Presidência da República	

5- Assinala com um V as afirmações Verdadeiras e com um F as afirmações Falsas.

Apesar do crescimento económico verificado nos anos 1930 e 1940, o desemprego continuava muito elevado nos anos de 1950.	
Para difundir os princípios do Estado Novo, muitas pessoas emigraram para a Europa.	
Até 1945, a oposição em Portugal era clandestina.	
Em 1945, foi permitida a criação do MUD – Movimento de União Diplomática.	
Nos anos 1960 surgiram as primeiras revoltas estudantis contra o Estado Novo.	
Os opositores ao regime eram perseguidos pela PIDE.	
O candidato do regime na campanha eleitoral de 1958 era Américo Tomás.	

Após as eleições de 1958, Salazar afastou-se do poder.	
--	--

6- Lê o texto que se segue e preenche o espaço lacunar.

“Mas, um dia, Salazar, enquanto passava férias num forte em São João do Estoril, caiu de uma cadeira e bateu com a cabeça no chão, sofrendo lesões que o tornaram incapaz de governar. (...) Na realidade, para o seu lugar, os homens da ditadura escolheram um professor de Direito, chamado \_\_\_\_\_, que já fora ministro de Salazar.”

In Letria, 2014, p.47.

6.1- Refere duas medidas tomadas no sentido de “abrir” o regime.

---

---

*“Penso que neste momento já estás em condições de perceber que o 25 de Abril de 1974 não foi apenas uma data e um acontecimento. Foi uma viragem na nossa História do século XX, que explica muito daquilo que hoje somos e das condições em que vivemos.*

*Imagino que neste momento estejas a perguntar: mas o que foi afinal o 25 de Abril? Foi um golpe militar em que a intervenção de pessoas de todas as idades, de todos os pontos do País e de várias origens sociais transformou numa revolução sem violência.”*

In Letria, 2014, p.51.

7- Ordena os acontecimentos colocando os números nos quadrados correspondentes.

	Revolução de 25 de Abril
	Entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia
	Formação do Movimentos das Forças Armadas
	Constituição da República Portuguesa de 1976

*“Para que tudo resultasse bem, era preciso haver um plano de operações e disso se encarregaram oficiais com grande experiência da guerra em África. (...) Cito só alguns, para que nunca te esqueças dos seus nomes: Vítor Alves, Vítor Crespo, Martins Guerreiro, Salgueiro Maia, Almada Contreiras, Marques Júnior e tantos outros que a História se encarregará de recordar quando já não estiverem vivos. Alguns, infelizmente, já não o estão, como é o caso de Salgueiro Maia, que morreu demasiado jovem, de doença.”*

In Letria, 2014, p.54.

8- Quem foi Salgueiro de Maia?



*“Como tinham de se organizar, deram à organização que criaram o nome de Movimento das Forças Armadas. As primeiras reuniões desse movimento foram feitas em 1973 (...).”*

In Letria, 2014, p.54.

Fig. 3 - O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros, p. 62

9- Refere as razões que levaram à criação do Movimento das Forças Armadas.

---

---

9.1- Explica o papel desempenhado pelo MFA na Revolução do 25 de Abril.

---

---

9.2- Refere as principais medidas previstas no Programa do MFA.

---

---

9.3- Lê o texto que se segue e preenche o espaço lacunar.

“Do Movimento das Forças Armadas nasceu uma \_\_\_\_\_ que, até à formação do I Governo Provisório, passou a governar o País. Depois surgiu o Conselho da Revolução que garantiu o respeito pelos princípios e valores do 25 de Abril.”

In Letria, 2014, p.59.

*“Talvez tu não saibas, mas antes do 25 de Abril havia uma guerra que obrigava milhares de jovens Portugueses a combater em África. (...) É quase certo que algum homem da tua família esteve nessa guerra. Talvez o teu avô, um tio-avô ou um primo afastado. Quase todos os Portugueses tiveram familiares masculinos a combater nessa guerra, ou então pessoas ausentes do País para não terem de combater nela.”*

In Letria, 2014, p.9.

10- Completa o texto.

Um dos objetivos da revolução era acabar com a guerra \_\_\_\_\_.

Entre agosto de 1974 e novembro de 1975 as colónias portuguesas em África proclamaram a \_\_\_\_\_. Formaram-se então cinco novos países: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, Guiné-Bissau, Cabo Verde e \_\_\_\_\_.

Com a independência das colónias, milhares de \_\_\_\_\_ foram obrigados a regressar, alguns em situação muito difícil.

11- Assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas.

A Constituição de 1976...	
<input type="checkbox"/>	garantia o direito à liberdade.
<input type="checkbox"/>	defendia a existência de um partido único.
<input type="checkbox"/>	proibia a realização de eleições.
<input type="checkbox"/>	Garantia os direitos fundamentais dos cidadãos.

12- Indica as principais exigências dos participantes nas inúmeras manifestações que surgiram após a Revolução do 25 de Abril.

---

---

---

*“Já passaram muitos anos e é muito natural que tu, que não viveste esse dia nem essas emoções, queiras perguntar-me: ao fim deste tempo todo, o que resta do 25 de Abril? E eu posso responder-te: resta muita coisa, resta o fundamental.”*

In Letria, 2014, p.59.

13- Que comemoração passou a ser realizada após o 25 de Abril de 1974?

---

**Anexo 19-** Ficha de avaliação da turma de controlo

**Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão**

**Ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal**

Nome: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

1- Observa a figura 1 e, de seguida, preenche os espaços em branco do texto.



Figura 1

Em 1928, António de Oliveira Salazar foi chamado para \_\_\_\_\_. Antes de aceitar este cargo, Salazar impôs como condições controlar todos os ministérios e impor medidas de austeridade, que consistiam no aumento das receitas através do lançamento de novos \_\_\_\_\_ e na redução das despesas com \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. Com estas medidas, Salazar conseguiu \_\_\_\_\_ as contas públicas, pelo que foi considerado \_\_\_\_\_, conforme se vê na figura 1, um cartaz de \_\_\_\_\_ onde Salazar aparece representado como \_\_\_\_\_, o primeiro rei de Portugal, defendendo a Nação.

2- Refere três valores defendidos pelo Estado Novo.

---

---

3- Liga os elementos da coluna A aos elementos da coluna B que com ela se relacionam.

**A**

- 6) Polícia política que perseguia e torturava os opositores ao regime. ●
- 7) Formas de repressão que controlava toda a informação antes de ela ser publicada. ●
- 8) Partido único do Estado Novo. ●
- 9) Organização de enquadramento dos jovens dos 7 anos aos 14 anos. ●
- 10) Prisão política em Cabo Verde. ●

**B**

- i) Milícia salazarista
- j) União Nacional
- k) Tarrafal
- l) PIDE
- m) Mocidade Portuguesa
- n) Censura prévia
- o) Caxias
- p) Partido salazarista

4- Ordena cronologicamente, de 1 a 8, os acontecimentos que se seguem.

Salazar é convidado para ministro das Finanças	
Exposição do Mundo Português	
Salazar é nomeado Presidente do Conselho	
Criação do MUD	
Golpe militar de 28 de maio de 1926	
Início da Guerra Colonial	
Aprovação da Constituição de 1933	
Candidatura de Humberto Delgado à Presidência da República	

5- Assinala com um V as afirmações Verdadeiras e com um F as afirmações Falsas.

Apesar do crescimento económico verificado nos anos 1930 e 1940, o desemprego continuava muito elevado nos anos de 1950.	
Para difundir os princípios do Estado Novo, muitas pessoas emigraram para a Europa.	
Até 1945, a oposição em Portugal era clandestina.	
Em 1945, foi permitida a criação do MUD – Movimento de União Diplomática.	
Nos anos 1960 surgiram as primeiras revoltas estudantis contra o Estado Novo.	
Os opositores ao regime eram perseguidos pela PIDE.	

O candidato do regime na campanha eleitoral de 1958 era Américo Tomás.	
Após as eleições de 1958, Salazar afastou-se do poder.	

6- Nomeia o presidente do Conselho que sucedeu a Salazar em 1968.

---

6.1- Refere duas medidas tomadas no sentido de “abrir” o regime.

---



---

7- Ordena os acontecimentos colocando os números nos quadrados correspondentes.

	Revolução de 25 de Abril
	Entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia
	Formação do Movimentos das Forças Armadas
	Constituição da República Portuguesa de 1976

8- Quem foi Salgueiro de Maia?

---

9- Refere as razões que levaram à criação do Movimento das Forças Armadas.

---



---

9.1- Explica o papel desempenhado pelo MFA na Revolução do 25 de Abril.

---



---

9.2- Refere as principais medidas previstas no Programa do MFA.

---



---

9.3- A quem foi entregue o governo do País imediatamente a seguir ao 25 de Abril?

---

---

10- Completa o texto.

Um dos objetivos da revolução era acabar com a guerra \_\_\_\_\_.

Entre agosto de 1974 e novembro de 1975 as colónias portuguesas em África proclamaram a \_\_\_\_\_. Formaram-se então cinco novos países: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, Guiné-Bissau, Cabo Verde e \_\_\_\_\_.

Com a independência das colónias, milhares de \_\_\_\_\_ foram obrigados a regressar, alguns em situação muito difícil.

11- Assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas.

A Constituição de 1976...	
<input type="checkbox"/>	garantia o direito à liberdade.
<input type="checkbox"/>	defendia a existência de um partido único.
<input type="checkbox"/>	proibia a realização de eleições.
<input type="checkbox"/>	Garantia os direitos fundamentais dos cidadãos.

12- Indica as principais exigências dos participantes nas inúmeras manifestações que surgiram após a Revolução do 25 de Abril.

---

---

---

13- Que comemoração passou a ser realizada após o 25 de Abril de 1974?

---

**Anexo 20- Resultados do Grupo Experimental**

<b>Aluno</b>	<b>Classificação (0-100)</b>
<b>Aluno 1</b>	<b>39</b>
<b>Aluno 2</b>	<b>64.5</b>
<b>Aluno 3</b>	<b>76</b>
<b>Aluno 4</b>	<b>74.5</b>
<b>Aluno 5</b>	<b>75</b>
<b>Aluno 6</b>	<b>65</b>
<b>Aluno 7</b>	<b>82.5</b>
<b>Aluno 8</b>	<b>82.5</b>
<b>Aluno 9</b>	<b>72.5</b>
<b>Aluno 10</b>	<b>80</b>
<b>Aluno 11</b>	<b>67.5</b>
<b>Aluno 12</b>	<b>86.5</b>
<b>Aluno 13</b>	<b>61</b>
<b>Aluno 14</b>	<b>85.5</b>
<b>Aluno 15</b>	<b>55</b>
<b>Aluno 16</b>	<b>77</b>

<b>Aluno 17</b>	<b>70.5</b>
<b>Aluno 18</b>	<b>77.5</b>

**Anexo 21- Resultados do Grupo de Controlo**

<b>Aluno</b>	<b>Classificação (0-100)</b>
<b>Aluno 1</b>	<b>76</b>
<b>Aluno 2</b>	<b>23</b>
<b>Aluno 3</b>	<b>60.5</b>
<b>Aluno 4</b>	<b>47</b>
<b>Aluno 5</b>	<b>44.5</b>
<b>Aluno 6</b>	<b>22</b>
<b>Aluno 7</b>	<b>60</b>
<b>Aluno 8</b>	<b>78.5</b>
<b>Aluno 9</b>	<b>33.5</b>
<b>Aluno 10</b>	<b>54.5</b>
<b>Aluno 11</b>	<b>66.5</b>
<b>Aluno 12</b>	<b>37.5</b>
<b>Aluno 13</b>	<b>27.5</b>
<b>Aluno 14</b>	<b>54.5</b>

<b>Aluno 15</b>	<b>33.5</b>
<b>Aluno 16</b>	<b>14.5</b>
<b>Aluno 17</b>	<b>66</b>
<b>Aluno 18</b>	<b>64</b>
<b>Aluno 19</b>	<b>51</b>

## Anexo 22- Plano da intervenção didática

Instituto Politécnico de Viseu /Escola Superior de Educação de Viseu  
Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I  
2017/2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte  
Escola Básica Doutor Azeredo Perdigão  
Orientadora Cooperante: José Elísio Santos  
Nível de ensino: 2.º ciclo (6.º ano de escolaridade)

### Plano de Aula n.º 3 Data: 20 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais
<b>História e Geografia de Portugal</b> <ul style="list-style-type: none"><li>O Estado Novo</li><li>A Revolução de 25 de Abril de 1974</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Compreender a ascensão de Salazar e a construção do Estado Novo;</li><li>Conhecer e compreender os mecanismos de difusão dos ideais do Estado Novo e de repressão para com os opositores;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Entrada dos alunos na sala de aula;</li><li>Separação dos alunos e das alunas na sala de aula (meninos para uma parte da sala e meninas para a outra parte da sala);</li><li>Escrita por parte da professora estagiária do sumário da aula anterior no quadro;</li><li>Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre esta nova disposição da sala de aula (Porquê que acham que hoje vos coloquei nesta disposição na sala de aula?);</li><li>Observação para certos objetos dispostos na sala de aula (fotografia de António Salazar e Óscar Carmona e crucifixo);<sup>1)</sup></li><li>Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a escola no tempo do Estado Novo;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Observação do interesse, da atenção e da participação dos alunos na atividade;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Quadro branco/negro;</li><li>Canetas de quadro/giz;</li><li>Apagador;</li><li>Computador;</li><li>Colunas;</li><li>Projetor;</li><li>Cadernos diários;</li><li>Jornais;</li><li>Lápis azul;</li><li>Fotografia de António Salazar;</li><li>Fotografia de Óscar Carmona;</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e compreender os principais movimentos de resistência ao Estado Novo;</li> <li>• Conhecer e compreender a manutenção do colonialismo português e a Guerra Colonial;</li> <li>• Conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de Abril de 1974;</li> <li>• Conhecer e compreender as consequências do 25 de Abril de 1974</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação por parte da professora estagiária aos alunos do livro “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros”<sup>2)</sup> (apenas turma Y);</li> <li>• Discussão entre a professora estagiária e os alunos sobre as opiniões da leitura da obra (Se gostaram ou não; se acharam interessante; Se retiraram alguma aprendizagem nova) (apenas turma Y);</li> <li>• Apresentação, através de diapositivos (PowerPoint), do autor e ilustrador da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros”<sup>3)</sup>(apenas turma Y);</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 3) (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre este excerto (apenas turma Y);</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) sobre Portugal no século XX: O Estado Novo (1933-1974);</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 23) (apenas turma Y);</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) sobre quem era António de Oliveira Salazar;</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, através de diapositivo (PowerPoint) do discurso de Salazar na tomada de posse;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do interesse dos alunos relativamente à obra apresentada;</li> <li>• Observação e análise do interesse e respostas dos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crucifixo</li> <li>• Fotografias da Guerra Colonial;</li> </ul>
--	---	---	---	--

	<p>ao nível da democratização do regime e da descolonização;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os órgãos de poder democráticos;</li> <li>• Analisar algumas conquistas, dificuldades e desafios que Portugal enfrenta no nosso tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) sobre as medidas tomadas por Salazar para tirar o País da difícil situação financeira em que se encontrava;</li> <li>• Leitura por parte de um aluno de um excerto de um documento (António José Telo, <i>A obra financeira de Salazar: a «ditadura financeira» como caminho para a unidade política</i>, 1994);</li> <li>• Questionamento da professora estagiária aos alunos sobre o documento apresentado (Qual é que foi o direito que Salazar exigiu? Qual era o objetivo da sua exigência? De onde provinham as principais críticas à atuação de Salazar? Que consequências tiveram as medidas de Oliveira Salazar para o comércio e os setores financeiros?);</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) sobre o programa político de Salazar que constava a implementação de um programa de construção de grandes obras públicas;</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) de imagens de construções de grandes obras públicas;</li> <li>• Questionamento aos alunos sobre as suas ideias prévias da Constituição de 1933;</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) sobre a Constituição de 1933 – O Estado Novo;</li> <li>• Leitura por parte de um aluno dos Artigos 106º e 111º da Constituição da República Portuguesa de 1933;</li> <li>• Questionamento da professora estagiária aos alunos sobre o documento apresentado (Quais é que são os poderes do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse e atenção dos alunos relativamente ao tema;</li> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse e atenção dos alunos relativamente ao tema;</li> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse e atenção dos alunos relativamente ao tema;</li> </ul>	
--	--	--	--	--

		<p>Presidente do Conselho? Quem nomeia o Governo? Do que é que depende a permanência do Governo no Poder?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) com um esquema de um resumo breve dos conteúdos deste tema (Estado Novo) dados até agora;</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 31, 34 e 35) (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a emigração dos portugueses nesta época;</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a forma como o regime do Estado Novo manteve uma sociedade obediente;</li> <li>• Observação de uma ilustração sobre os valores conservadores que todos deveriam seguir (Deus, Pátria e Família);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a ilustração apresentada;</li> <li>• Questionamento da professora estagiária aos alunos sobre a ilustração apresentada (Onde é que vês representados na <i>Lição de Salazar</i> “Deus, Pátria e Família”?)</li> <li>• Continuação da apresentação de diapositivos (PowerPoint) sobre a forma como o regime do Estado Novo manteve uma sociedade obediente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse e atenção dos alunos relativamente ao tema;</li> </ul>	
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a propaganda do Estado Novo;</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 37, 40 e 41) (apenas turma Y);</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre uma ilustração dos jovens integrados na Mocidade Portuguesa;</li> <li>• Questionamento da professora estagiária aos alunos sobre a ilustração apresentada (Por que motivo é que os jovens eram integrados na Mocidade Portuguesa?);</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 17) (apenas turma Y);</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre os mecanismos de repressão utilizadas pelo Estado Novo;</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 17, 20 e 21) (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as partes lidas da obra (apenas turma Y);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse e atenção dos alunos relativamente ao tema;</li> </ul>	
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura por parte de um aluno de um excerto de um documento (Arquivo da PIDE/DGS (adaptado).);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre o documento lido;</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 23 e 26) (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as partes lidas da obra (apenas turma Y);</li> <li>• Criação de grupos de dois elementos;</li> <li>• Entrega de notícias de jornais e lápis azul a cada aluno;</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a atividade que se segue (cada grupo terá que ler uma notícia e ver o que se poderia ser dito ou não na altura do Estado Novo);</li> <li>• Apresentação dos grupos das partes censuradas de cada notícia aos restantes colegas;</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as prisões políticas;</li> </ul>		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 26, 27 e 28) (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as partes lidas da obra;</li> <li>• Leitura por parte de um aluno de um excerto de um documento (Panfleto anónimo de um prisioneiro. “Tarrafal – Campo da Morte Lenta);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre o documento lido;</li> <li>• Leitura por parte de um aluno de um excerto de um documento (MARQUES, J. A. S. (1976), <i>Relatos da clandestinidade. O PCP visto por dentro. Testemunhos e análise crítica da ação do PCP nos anos de ilegalidade</i>. Lisboa: Jornal Expresso, p. 111);</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 43 e 46) (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as partes lidas da obra;</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as resistências ao Estado Novo;</li> </ul>		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 46) (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as partes lidas da obra;</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a “Primavera Marcelista”;</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 47 e 48) (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as partes lidas da obra;</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as medidas tomadas pelo Marcello Caetano;</li> <li>• Leitura por parte de um aluno de um excerto de um documento (Fernando Martins, “Evolução na continuidade”, in <i>Os anos de Salazar</i>, n.º 25, 2008);</li> <li>• Questionamento da professora estagiária aos alunos sobre o documento apresentado (O que é que as pessoas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse e atenção dos alunos relativamente ao tema;</li> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> </ul>	
--	--	--	---	--

		<p>esperavam de Marcello Caetano?Segundo alguns, de que forma é que a mudança faria sentido? )</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 9, 12, 13 e 14) (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as partes lidas da obra;</li> <li>• Visualização de fotografias de um soldado na Guerra Colonial (fotografias verdadeiras);<sup>5)</sup></li> <li>• Questionamento aos alunos das suas inferências sobre o tema que se irá abordar após a apresentação das fotografias;</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPoint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a Guerra Colonial;</li> <li>• Visualização de um mapa de Portugal e as colónias;</li> <li>• Questionamento da professora estagiária aos alunos sobre o mapa apresentado (Porque é que o mapa diz que “Portugal não é um país pequeno”?)</li> <li>• Continuação da apresentação de diapositivos (PowerPoint) sobre a Guerra Colonial;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do interesse e atenção dos alunos relativamente ao tema;</li> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse e atenção dos alunos relativamente ao tema;</li> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse e atenção dos alunos relativamente ao tema;</li> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> </ul>	
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento da professora estagiária aos alunos sobre a Guerra Colonial (Como eram as condições enfrentadas pelos soldados portugueses?);</li> <li>• Leitura por parte de um aluno de um excerto de um documento (Emília Caetano, “Querem roubar-nos o Império”, in <i>Visão História</i>, n.º 12, junho de 2011);</li> <li>• Questionamento da professora estagiária aos alunos sobre o documento apresentado (O que é que ia levar o país à ruína? Quanto custava a guerra por dia? O que é que no texto mostra o descontentamento dos soldados?)</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a posição de Portugal e a posição das Colónias sobre a Guerra Colonial;</li> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as consequências da Guerra Colonial;</li> <li>• Leitura, por parte de um aluno, de um excerto do texto da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (página 3 e 6) (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as partes lidas da obra;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do interesse e atenção dos alunos relativamente ao tema;</li> </ul>	
--	--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de diapositivos (PowerPint) e diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre como viviam os portugueses na década de 70 e a criação do MFA;</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre os conteúdos abordados na aula anterior;</li> <li>• Leitura por parte da professora estagiária do subcapítulo “Os tempos depois do 25 de Abril” (páginas 59 a 61) da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” de José Jorge Letria (apenas turma Y);</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre as suas conclusões sobre o excerto da obra lida (apenas turma Y);</li> <li>• Questionamento aos alunos sobre as suas inferências do que aconteceu após a Revolução de 25 de Abril (apenas turma Y);</li> <li>• Questionamento sobre as suas inferências do termo “Democracia”;</li> <li>• Visualização de diapositivos (PowerPoint) sobre a definição de Democracia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse, da atenção e da participação dos alunos;</li> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> </ul>	
--	--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre o programa do Movimento das Forças Armadas (o fim da ditadura e o início da construção da democracia);</li> <li>• Visualização de um vídeo da Escola Virtual sobre o programa das Forças Armadas;</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre eventuais dúvidas sobre o vídeo;</li> <li>• Questionamento aos alunos sobre a informação retirada do vídeo: “Quem presidiu a Junta de Salvação Nacional” “Que compromissos foram assumidos pela Junta de Salvação Nacional”;</li> <li>• Visualização de diapositivos (PowerPoint) sobre as medidas imediatas do MFA;</li> <li>• Registo no caderno diário das medidas tomadas pelo MFA;</li> <li>• Visualização de diapositivos (PowerPoint) sobre as eleições de 1975 como marco fundamental para a construção do regime democrático;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do interesse, da atenção e da participação dos alunos;</li> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> <li>• Observação do interesse, da atenção e da participação dos alunos;</li> </ul>	
--	--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de ilustrações através da projeção de diapositivos (PowerPoint) sobre as primeiras eleições para formar a Assembleia Constituinte;</li> <li>• Questionamento aos alunos as conclusões que retiram na observação daquela ilustração;</li> <li>• Visualização de diapositivos (PowerPoint) sobre a importância da Constituição de 1976;</li> <li>• Registo no caderno diário das medidas da Constituição de 1976;</li> <li>• Resolução de exercícios da página 146 do manual didático em grupos de dois elementos;</li> <li>• Correção individual e coletiva dos exercícios propostos;</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a descolonização e o fim do Império Português;</li> <li>• Visualização de um vídeo da Escola Virtual sobre a descolonização e o fim do Império Português;</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a informação retirada do vídeo;</li> <li>• Visualização de diapositivos (PowerPoint) sobre a descolonização e o fim do Império Português;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li>   <li>• Observação do interesse, da atenção e da participação dos alunos;</li>   <li>• Observação e análise da capacidade de os alunos trabalharem em grupo;</li>   <li>• Observação e análise da recolha de informação dos alunos;</li> </ul>	
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a atividade que se segue;</li> <li>• Criação, por parte da professora estagiária, de grupos de quatro elementos;</li> <li>• Entrega por parte da professora estagiária de diversos materiais para um trabalho de pesquisa sobre o processo de descolonização de Timor-Leste e Macau;</li> <li>• Apresentação dos trabalhos dos alunos aos restantes colegas;</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre os trabalhos apresentados pelos alunos;</li> <li>• Resolução de exercícios da página 148 do manual didático em grupos de dois elementos;</li> <li>• Correção individual e coletiva dos exercícios propostos;</li> <li>• Diálogo entre a professora estagiária e os alunos sobre a opinião dos alunos da obra “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros” (apenas turma Y);</li> <li>• Entrega por parte da professora estagiária de uma ficha de avaliação;<sup>5)</sup></li> <li>• Correção individual e coletiva da ficha de avaliação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das respostas dos alunos;</li> </ul>	
--	--	---	---	--

**Observações/reflexões:**

- As estagiárias vão circular pela sala, de forma a acompanhar os alunos sempre que necessário.
- A aula poderá sofrer algumas alterações devido a atrasos dos alunos ou por dúvidas colocadas pelos mesmos.

**Anexos informativos:**

**Anexo 1** – Fotografia de António de Oliveira Salazar e Óscar Carmona e um crucifixo;

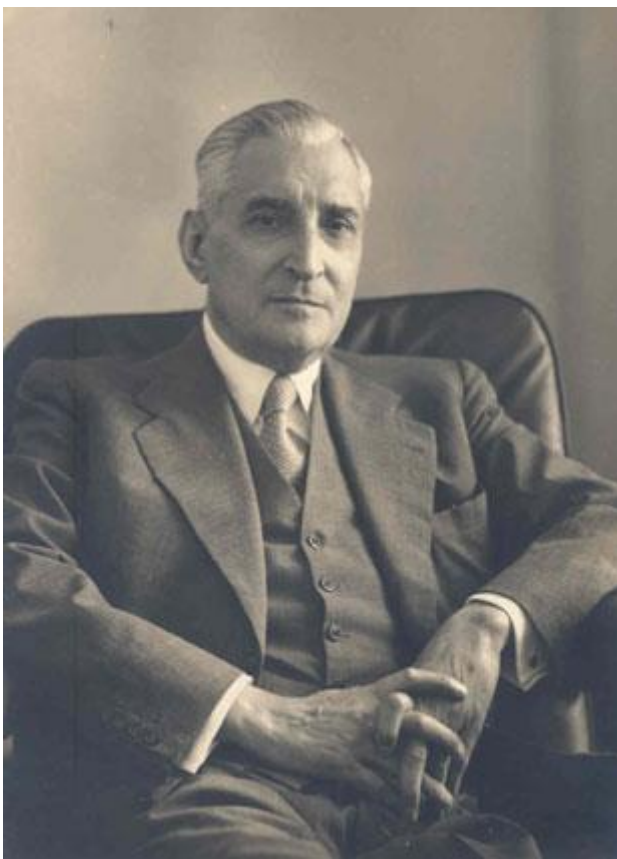
**Anexo 2** – Livro “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros”;

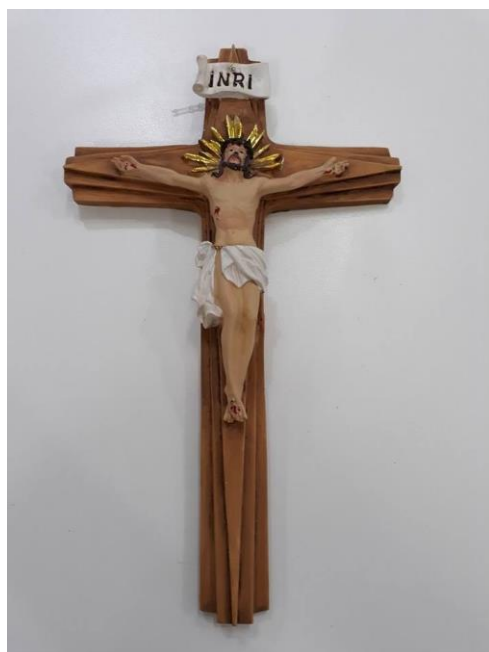
**Anexo 3** – Diapositivos (PowerPoint) com os conteúdos sobre o Estado Novo e a Revolução 25 de Abril;

**Anexo 4** – Fotografias da Guerra Colonial;

**Anexo 5** – Ficha de avaliação sobre os conteúdos abordados (turma X e Y).

Anexo 1 – Fotografia de António de Oliveira Salazar e Óscar Carmona e um crucifixo;





**Anexo 2** – Livro “O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros”;



**Anexo 3** – Diapositivos (PowerPoint) com os conteúdos sobre o Estado Novo e a Revolução 25 de Abril;



# Estado Novo

Para que ninguém esqueça o valor da liberdade

## O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros



Texto  
José Jorge Letria

Ilustrações  
João Abel Manta



## José Jorge Letria

- José Jorge Letria nasceu em Cascais, no ano de 1951;
- Estudou Direito e História e é pós-graduado em Jornalismo Internacional;
- Prémios literários nacionais e internacionais;
- É um dos mais destacados nomes da literatura de potencial receção infantil em Portugal e autor de programas de rádio e televisão;
- As suas obras estão traduzidas em várias línguas;
- Integrou no movimento da canção de resistência, tendo sido agraciado em 1997 com a Ordem da Liberdade;
- É presidente da Sociedade Portuguesa de Autores;

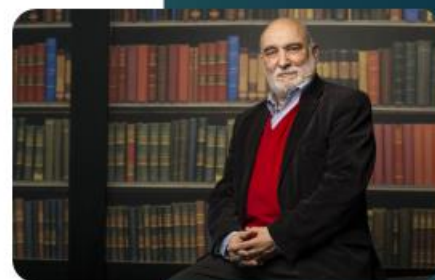


José Jorge Letria

## José Jorge Letria

Algumas obras que escreveu no âmbito da literatura de potencial receção infantil:

- "O Alfabeto dos Países";
  - "Era Uma Vez Um Rei Que Abraçou o Mar";
  - "Sono Soninho";
  - "Versos de Fazer Ó-Ó";
  - "A Fala das Coisas";
- Entre muitas outras ...



José Jorge  
Letria

## João Abel Manta

- João Abel Carneiro de Moura Abrantes Manta nasceu em Lisboa, no ano 1928;
- Autor de uma obra multifacetada;
- Afirmou-se no panorama cultural português a partir do final da década de 1940;
- Teve importante atividade no domínio da arquitetura;
- Um dos maiores cartoonistas portugueses das décadas de 1960 e 1970;
- Nos anos anteriores e posteriores ao 25 de Abril publicou regularmente, em jornais de grande tiragem, trabalhos emblemáticos da situação político-social portuguesa nesse período de transição (queda da ditadura e implantação de um regime democrático).
- Na década de 1980 redirecionou uma vez mais a sua obra, centrando-se prioritariamente na pintura.



João Abel Manta

## PORTUGAL DO SÉCULO XX: O ESTADO NOVO (1933 – 1974)

“Portugal viveu três importantes mudanças políticas no século XX: a de 5 de outubro de 1910, que derrubou a monarquia, a de 28 de maio de 1926, que derrubou o regime republicano e instaurou a ditadura, e a de 25 de Abril de 1974, que derrubou a ditadura e conduziu de novo o País aos caminhos da liberdade e da democracia.” (Letria, 2014, p.3)

## PORTUGAL DO SÉCULO XX: O ESTADO NOVO (1933 – 1974)

- ▶ Em 1928, o Presidente da República, Óscar Carmona, convidou António de Oliveira Salazar para chefiar a pasta das Finanças. Era urgente controlar as contas públicas, pois, mesmo depois do golpe militar de 1926, a situação económico-financeira de Portugal continuava muito grave.



Óscar Carmona



António de Oliveira  
Salazar

### QUEM ERA SALAZAR, O HOMEM QUE GOVERNOU PORTUGAL DURANTE 36 ANOS?

“Esse nome é o de António de Oliveira Salazar. (...) Ele nasceu há mais de 100 anos numa terra da Beira Alta chamada Vimeiro, concelho de Santa Comba Dão. Foi para Coimbra estudar Direito e foi a essa cidade que foram buscar depois do golpe militar de 28 de março de 1926, primeiro para ser ministro e depois para chefiar o Governo.” (p.23)

“Salazar era um homem muito católico e de poucas falas, muito desconfiado e solitário. (...) Nunca se casou e nem mesmo as pessoas que lidavam de perto com ele sabiam verdadeiramente o que pensava e o que iria fazer a seguir. Tomava as decisões sozinho (...) Era um ditador e agia como um ditador (...) Era a sua palavra que fazia lei (...).” (p.23)

## QUEM ERA SALAZAR, O HOMEM QUE GOVERNOU PORTUGAL DURANTE 36 ANOS?

- ▶ António de Oliveira Salazar nasceu em Santa Comba Dão a 28 de abril de 1889. De origens humildes, acabaria por inscrever-se na Universidade de Coimbra, no curso de Direito, que concluiu com média de 19 valores.
- ▶ Rapidamente passou a professor daquela Universidade onde ensinou Economia Política e Finanças. Quando Óscar Carmona o convidou para assumir o cargo de Ministro das Finanças, Salazar aceita o convite mas impôs algumas condições...



António de Oliveira Salazar

## TOMADA DE POSSE DE SALAZAR

Agradeço a V. Ex.<sup>a</sup>, o convite que me fez para ocupar a pasta das Finanças (...). Não tomaria (...) sobre mim esta pesada tarefa, se não tivesse a certeza de que ao menos poderia ser útil à minha nação, e de que estavam asseguradas as condições dum trabalho eficiente (...). Sei muito bem o que quero e para onde vou, mas não me exija que chegue ao fim em poucos meses. No mais, que o País estude, represente, reclame, discuta, mas que obedeça quando se chegar à altura de mandar.

Discurso de Salazar, 27 de abril de 1928 (adaptado).



Tomada de Posse de António de Oliveira Salazar

## QUE MEDIDAS TOMOU SALAZAR PARA TIRAR O PAÍS DA DIFÍCIL SITUAÇÃO FINANCEIRA EM QUE SE ENCONTRAVA?

- Aumentou os impostos, para garantir mais dinheiro ao Estado;
- Diminuiu as despesas com saúde, educação e assistência social;
- Reduziu os salários dos funcionários públicos;
- Incentivou as exportações.

Em pouco tempo, equilibrou as contas públicas e reduziu a dívida portuguesa.

Mais tarde, em 1932, é nomeado presidente do Conselho de Ministros (chefe do Governo).



António de Oliveira Salazar

## QUE MEDIDAS TOMOU SALAZAR PARA TIRAR O PAÍS DA DIFÍCIL SITUAÇÃO FINANCEIRA EM QUE SE ENCONTRAVA?

- Em poucos anos, Salazar conseguiu alcançar o equilíbrio financeiro.

*Em primeiro lugar, tal facto implica a concentração de poder dentro do próprio gabinete, bem expressa na condição colocada por Salazar de ter o direito de veto sobre qualquer aumento de despesa. [...]*

*As principais críticas, porém, partem do comércio e de sectores financeiros, que são afetados com a estabilização do escudo, o aumento dos impostos e a falta de incentivos à fuga de capitais, em grande parte paralisada.*

António José Telo, A obra financeira de Salazar: a «ditadura financeira» como caminho para a unidade política, 1994



António de Oliveira Salazar

## QUE MEDIDAS TOMOU SALAZAR PARA TIRAR O PAÍS DA DIFÍCIL SITUAÇÃO FINANCEIRA EM QUE SE ENCONTRAVA?

- ▶ Do programa político de Salazar constava a implementação de um programa de construção de grandes obras públicas.

Qual era o objetivo desta medida?

- ▶ A realização de grandes obras públicas, exigiria muita mão de obra. Desta forma, Salazar travava o desemprego e melhorava as condições de vida de milhares de portugueses.



António de Oliveira Salazar

## QUE MEDIDAS TOMOU SALAZAR PARA TIRAR O PAÍS DA DIFÍCIL SITUAÇÃO FINANCEIRA EM QUE SE ENCONTRAVA?

### Construção de grandes obras públicas



Ponte da Arrábida, no Porto



Ponte Salazar (atual ponte 25 de Abril), em Lisboa

# QUE MEDIDAS TOMOU SALAZAR PARA TIRAR O PAÍS DA DIFÍCIL SITUAÇÃO FINANCEIRA EM QUE SE ENCONTRAVA?

## Construção de grandes obras públicas



BARRAGEM DO CASTELO DO BODE (SANTARÉM)

# QUE MEDIDAS TOMOU SALAZAR PARA TIRAR O PAÍS DA DIFÍCIL SITUAÇÃO FINANCEIRA EM QUE SE ENCONTRAVA?

## Construção de grandes obras públicas



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA.



HOSPITAL SÃO JOÃO, NO PORTO.



ESTÁDIO NACIONAL DO JAMOR, EM LISBOA.



HOSPITAL SANTA MARIA, EM LISBOA.

## A CONSTITUIÇÃO DE 1933 – O ESTADO NOVO

Em 1932, Salazar foi nomeado chefe do Governo, cargo que manteve até 1968. Foi sob a sua orientação que foi elaborada a Constituição de 1933 que deu início ao novo regime conhecido por Estado Novo.



Cartaz de propaganda à Constituição de 1933

Primeira página do *Diário de Lisboa*, mostrando Salazar a votar a nova Constituição



## A CONSTITUIÇÃO DE 1933 – O ESTADO NOVO



PROPAGANDA À CONSTITUIÇÃO DE 1933.

## A CONSTITUIÇÃO DE 1933 – O ESTADO NOVO

Em 1933 foi aprovada a nova Constituição e com ela inicia-se um período histórico que ficou conhecido por **ESTADO NOVO**.

**Que mudanças foram introduzidas com a Constituição de 1933?**

Passaram a existir **QUATRO ÓRGÃOS DE SOBERANIA**:

ÓRGÃOS DE SOBERANIA			
Governo (órgão com mais poder e com legitimidade para publicar leis)	Presidente da República	Assembleia Nacional (formada apenas com deputados do partido do Governo – a União Nacional)	Tribunais

Foram **REFORÇADOS** os poderes do chefe do Governo e **LIMITADOS** os poderes do Parlamento.

O único partido a estar representado na Assembleia Nacional seria

## A CONSTITUIÇÃO DE 1933 – O ESTADO NOVO

### Constituição da República Portuguesa de 1933

*Artigo 106.º*

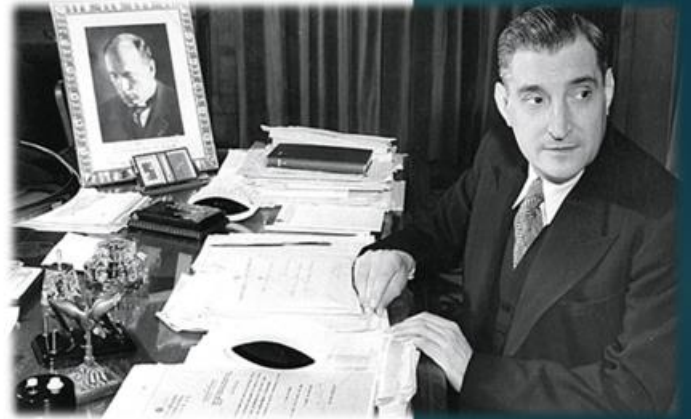
*O Governo é constituído pelo Presidente do Conselho, que poderá gerir os negócios de um ou mais Ministérios, e pelos Ministros.*

*Artigo 111.º*

*O Governo é da exclusiva confiança do Presidente da República e a sua conservação no Poder não depende do destino que tiverem as suas propostas de lei ou de quaisquer votações da Assembleia Nacional*

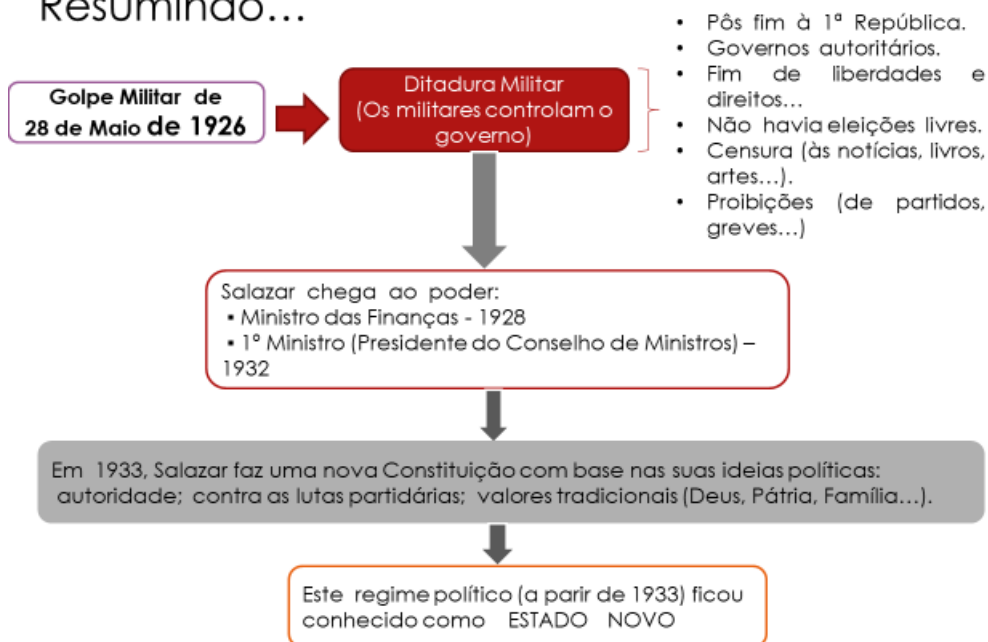
# A CONSTITUIÇÃO DE 1933 – O ESTADO NOVO

Salazar, como chefe do Governo, passou a controlar todos os ministérios e a ter todos os poderes.

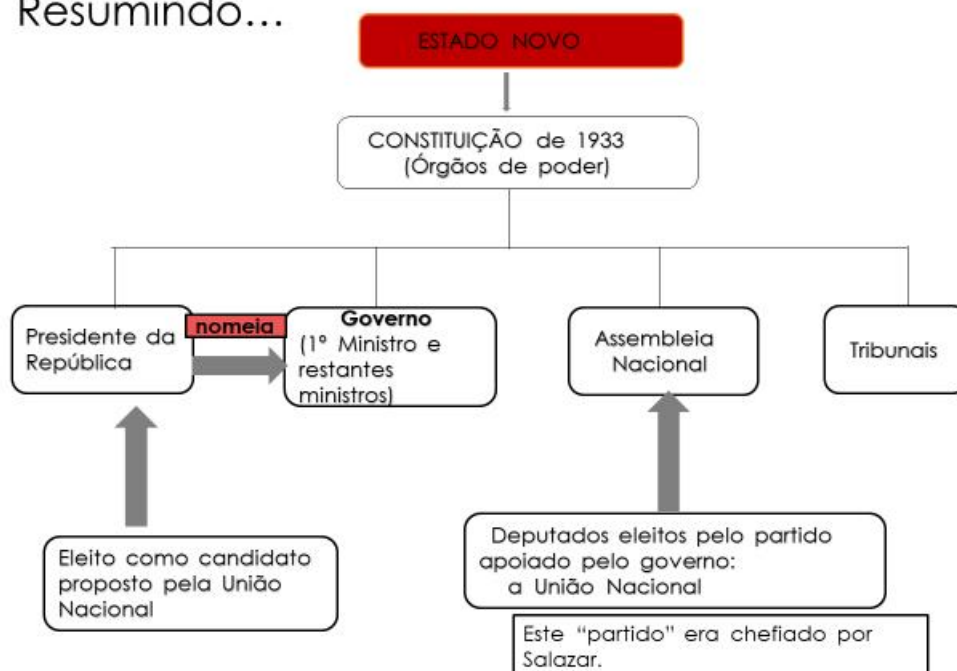


António de Oliveira Salazar no seu gabinete de trabalho

## Resumindo...



Resumindo...



## QUE MEDIDAS TOMOU SALAZAR PARA TIRAR O PAÍS DA DIFÍCIL SITUAÇÃO FINANCEIRA EM QUE SE ENCONTRAVA?

No entanto, este crescimento não foi suficiente para transformar Portugal num País moderno e desenvolvido. Muitos portugueses, sem trabalho, emigraram principalmente para a França, a Alemanha e a Venezuela.



Emigrantes de partida

## PARA ONDE EMIGRARAM MILHARES DE PORTUGUESES?

"A primeira grande corrente de emigrações foi para o Brasil que, até meados do século XIX, foi uma colónia portuguesa, como o foram Angola, Guiné ou Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. (...) Partiram principalmente do Norte e das ilhas da Madeira e dos Açores e refizeram as suas vidas, dedicando-se a trabalhos muito diferentes, desde o fabrico e venda de pão até à criação de redes de transportes que cobriam todo o país. Muitos foram também os que emigraram para as colónias de África." (p.31)

"Já no século XX, a partir dos anos 20, muitos foram os Portugueses que rumaram ao Canadá e aos Estados Unidos." (p.31)

## PARA ONDE EMIGRARAM MILHARES DE PORTUGUESES?

"(...) E esses Portugueses procuravam trabalho e a possibilidade de viver de uma maneira mais desafogada e de dar uma vida melhor aos seus filhos. A partir do princípio dos anos 60, coincidindo com o início das guerras em África, muitos foram os que emigraram para França, para a Alemanha e para o Canadá. Alguns tinham acabado de regressar da tropa e, para não viverem na miséria, decidiram partir. Se tivessem ficado, teriam regressado ao Alentejo ou a Trás-os-Montes para viverem à beira da pobreza ou mesmo na pior das misérias." (p.31)

"Em países como a França, a Bélgica, a Holanda ou a Alemanha, tomavam contacto com situações bem diferentes. Havia democracia, havia liberdade, havia imprensa livre e havia eleições. Sobretudo havia trabalho. E assim se foram esclarecendo sobre aquilo que faltava no seu País." (p.34)

## **PARA ONDE EMIGRARAM MILHARES DE PORTUGUESES?**

"Ao deixar sair os emigrantes, Salazar conseguiu resolver dois problemas: o do desemprego e o da entrada de dinheiro fresco. Emigrando, os Portugueses arranjavam trabalho e, trabalhando no estrangeiro, mandavam dinheiro para Portugal, que ajudava a equilibrar a nossa fraca economia." (p.34)

"Nos países para onde emigraram, os Portugueses criaram clubes e outras associações que, para além de manterem viva a nossa cultura tradicional, também ajudaram muitos refugiados da guerra a instalar-se e a arranjar trabalho." (p.34)

## **PARA ONDE EMIGRARAM MILHARES DE PORTUGUESES?**

"O tema da emigração era outro que a Censura não deixava tratar nas páginas dos jornais. E porquê? – hás de tu perguntar. Por uma razão simples: é que falar da emigração era também falar das suas causas. E falar das causas era falar da falta de emprego, da falta de hospitais, da falta de estradas, da falta de habitação e da falta de liberdade." (p.35)

## **PARA ONDE EMIGRARAM MILHARES DE PORTUGUESES?**

"E não penses que sair do País era uma coisa fácil. Não se apanhava um comboio ou um avião e se começava uma vida nova noutra país. Como as autoridades não facilitavam as saídas, por causa da guerra, e os países para onde emigravam também não facilitavam a entrada, quase toda a gente tinha de partir «a salto». E o que quer isto dizer? Quer dizer que partiam sem documentos, dando dinheiro a indivíduos que lhes prometiam bons empregos ao virar da esquina e que, em muitos casos, os deixavam abandonados em grandes cidades de países cuja língua não falavam. Foram verdadeiros dramas que ainda estão, na maior parte, por contar." (p.35)

## **PARA ONDE EMIGRARAM MILHARES DE PORTUGUESES?**

"Foi na emigração que muitos Portugueses, principalmente os mais jovens, perceberam que era preciso colocar Portugal no caminho da liberdade e da democracia. Mas, mesmo aí, era preciso ter muito cuidado, pois havia informadores, também conhecidos pelo nome de «bufos», que contavam sempre a tempo e horas o que se dizia, o que se pensava e o que se fazia longe de Portugal." (p.35)

## PARA ONDE EMIGRARAM MILHARES DE PORTUGUESES?

- ▶ Apesar do esforço para a modernização do País, muitos portugueses continuavam a viver em condições difíceis. A emigração surgia como uma possibilidade de vir a ter uma vida melhor.



## AS DIFÍCEIS CONDIÇÕES DE VIDA DOS EMIGRANTES, EM FRANÇA



## DE QUE FORMA FOI POSSÍVEL AO REGIME DO ESTADO NOVO MANTER UMA SOCIEDADE OBEDIENTE?

A propaganda do Estado Novo partido da **UNIÃO NACIONAL**.



# DE QUE FORMA FOI POSSÍVEL AO REGIME DO ESTADO NOVO MANTER UMA SOCIEDADE OBEDIENTE?

Salazar desenvolveu, com a sua propaganda, um espírito de obediência ao Estado Novo, defendendo valores conservadores que todos deviam seguir.

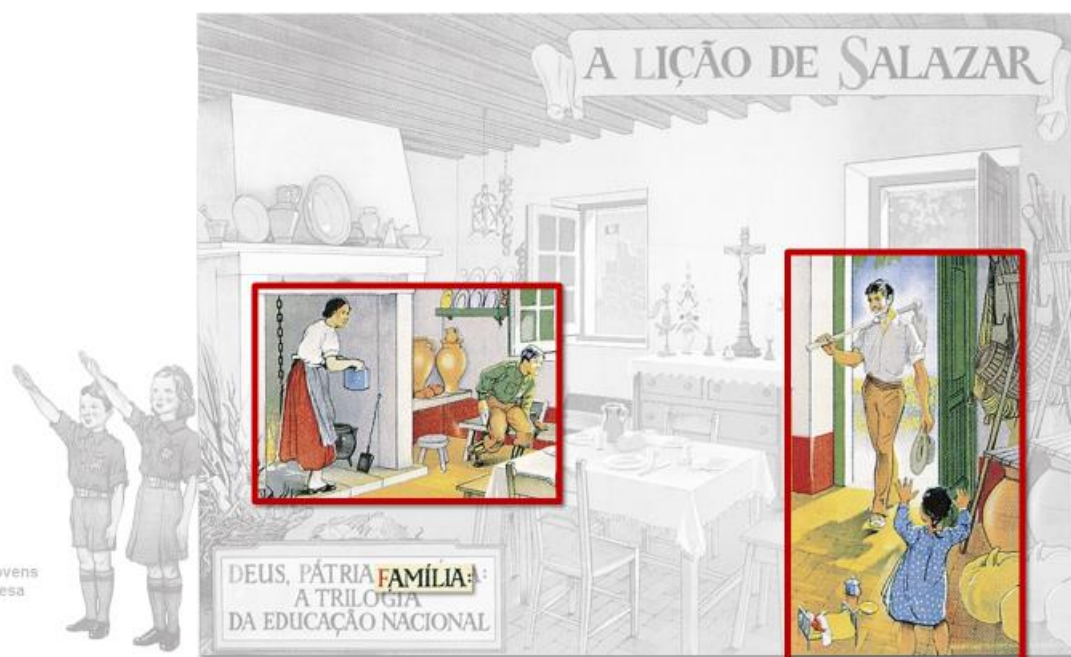
A lição de Salazar e jovens da Mocidade Portuguesa



A lição de Salazar e jovens da Mocidade Portuguesa



A lição de Salazar e jovens da Mocidade Portuguesa



A lição de Salazar e jovens da Mocidade Portuguesa

## DE QUE FORMA FOI POSSÍVEL AO REGIME DO ESTADO NOVO MANTER UMA SOCIEDADE OBEDIENTE?

- ▶ 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 ideais, o regime servia-se, por exemplo, dos manuais escolares para enaltecer os feitos dos Portugueses ou para reforçar a fé católica, junto dos cidadãos.

Foi Deus, meu amor!

-Mãezinha, quem fez as árvores?  
Quem pintou o azul dos céus?  
Quem fez as serras e os montes?  
Quem fez os rios e as fontes?  
-Meu amorzinho, foi Deus.

- Quem fez os frutos tão lindos e a graça de cada flor?  
-Quem fez os peixes do mar e os passarinhos do ar?  
- Quem foi? Foi Deus, meu amor!



## REFORÇO E CULTO DO ESTADO



A nossa Pátria é uma grande família formada por todos os Portugueses, sem distinção de lugares ou de raças.

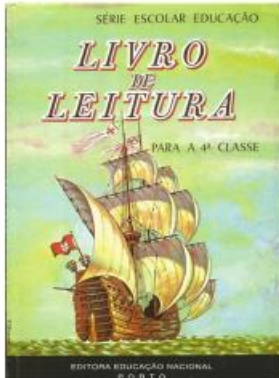
Como todas as famílias, tem um chefe que superiormente a dirige e a representa – é o Chefe do Estado, que se chama Presidente da República.

Numa família digna, o chefe, que é o pai, tem de ser querido, respeitado e obedecido pelos filhos. Também, numa nação cõnscia dos seus deveres, o Chefe tem de ser estimado e honrado pelos que a constituem.

Tributar veneração ao nosso Chefe de Estado, prestar-lhe as honras devidas pelo cargo que exerce e cumprir o que ele manda é, pois, dever de lealdade para com a Pátria, que temos obrigação de amar e servir.

Se alguma vez, meus meninos, passar por vós Sua Excelência o Presidente da República, ou vos encontrardes na sua presença, saudai-o respeitosamente, vendo nele o Chefe Supremo da Nação que vos honrais de pertencer, o Chefe da grande Família Portuguesa.

## A FAMÍLIA



O pai e mãe, unidos pelo casamento, constituem o centro da família. Os indivíduos que a formam encontram-se ligados por um profundo sentimento de amor, nascido dos laços de sangue e da vida em comum.

[...] Um legislador, há mais de um século e meio, escreveu "Ninguém é bom cidadão, se não for bom filho, bom pai, bom irmão, bom amigo e bom esposo".

*Na família, o chefe é o Pai, na Escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Governo.  
Honra em tudo e por tudo teu Pai e tua Mãe.*

## ESTADO NOVO - PROPAGANDA

Mas, 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.



## ESTADO NOVO - PROPAGANDA

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.



## ESTADO NOVO - PROPAGANDA

"O mais complicado era, porém, a existência da Mocidade Portuguesa, uma organização juvenil da ditadura de Salazar." (p.37)

"Inspirado no fascismo italiano de Mussolini e no nazismo alemão de Hitler, António Salazar espalhou pelo País, com base nas escolas, a Mocidade Portuguesa, que era obrigatória para os rapazes, logo que entravam no que é hoje o Segundo Ciclo." (p.37)

"Os adolescentes dessas idades tinham de comprar uma farda em tons de verde e bege ou castanho. Os rapazes usavam calções, e as raparigas, saias. As camisas eram verdes, e as peças inferiores, saias ou calções, eram beges ou castanhas, respetivamente para os rapazes e para as raparigas. Tanto num caso como no outro era usado um cinto cuja fivela tinha, bem visível, um S correspondente à primeira letra do nome de Salazar. " (p.37)

## ESTADO NOVO - PROPAGANDA

"Logo nas primeiras sessões de contacto com a Mocidade Portuguesa, os jovens Portugueses eram ensinados a fazer formatura do tipo militar, a cantar o hino da Mocidade Portuguesa, que começava com estes versos: «Lá vamos cantando e rindo / levados, levados sim [...]» e a respeitar uma hierarquia rígida que tinha chefes de quina, comandantes de castelo e comandantes de falange. Pretendia ser uma escola de quadros da ditadura, mas acabou por nunca o ser, pois nunca foi levada verdadeiramente a sério por aqueles que eram forçados a alinhar na farsa." (p. 37 e 40)

"Tratava-se de uma organização juvenil destinada a fazer passar entre os mais jovens a mensagem do regime, com base nos valores e princípios de Deus, Pátria e Família." (p. 40)

## ESTADO NOVO - PROPAGANDA

“O que atraía os jovens na Mocidade Portuguesa era o facto de ela proporcionar, sem despesas para as famílias, atividades como o campismo, a espeleologia (exploração de grutas e outros espaços subterrâneos) e o aerodelismo, entre outras. Mas tudo não passava de um tremendo engano, pois aquilo que, de facto, se pretendia era moldar os espíritos dos mais jovens, de acordo com as regras e os objetivos da ditadura.” (p. 40)

“Os rapazes que melhor se integravam na organização tinham as portas abertas para a Legião Portuguesa, uma organização paramilitar do regime, destinada a apoiar a ditadura nas manifestações, nos momentos de crise e até na defesa civil do território, caso houvesse uma invasão ou um confronto armado com as forças da oposição.” (p.40)

## ESTADO NOVO - PROPAGANDA

“No fundo, o que Salazar queria era ter os jovens disciplinados e obedientes, com um pensamento único, para serem uma espécie de reserva para o regime.” (p.40)

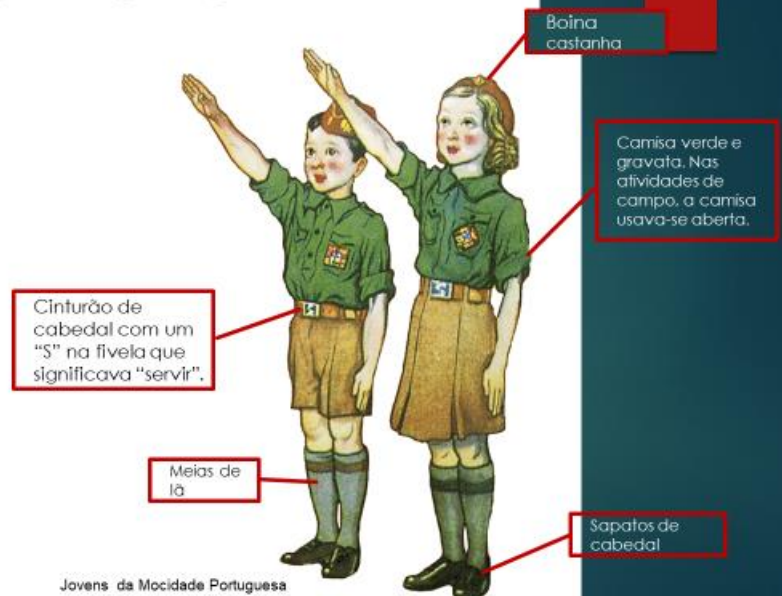
“A partir dos anos 60, e principalmente com o início da guerra, os jovens começaram a interrogar-se acerca destas atividades que cada vez tinham menos a ver com eles e que os transformava em pequenos fascistas treinados para dizerem sim, sempre que lhes faziam perguntas para as quais não tinham resposta. Era uma escola de submissão e de obediência com a qual não estavam de acordo, pois começavam a abrir os olhos para uma realidade que começavam na escola e, por fim, os empurrava para a guerra.” (p.40)

## ESTADO NOVO - PROPAGANDA

"Salazar e Marcello Caetano, que chegou a ser o principal chefe nacional da Mocidade Portuguesa, acreditavam que, se orientassem o pensamento dos mais jovens a partir dos bancos da escola, manteriam o regime no poder durante mais tempo do que o que ele, de facto, durou. O 25 de Abril, quando chegou, feito pelos homens que andaram, crianças ainda, nas fileiras da Mocidade Portuguesa, mostrou até que ponto eles estavam enganados." (p.40 e 41)

"(...) E já me esquecia de te dizer que rapazes e raparigas não podiam estar juntos nas salas de aulas (...)." (p.41)

## ESTADO NOVO - PROPAGANDA



## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

“São essas notícias que nos põem ao corrente do que se passa em Portugal e no mundo, e nunca te passou pela cabeça que houvesse alguém, nos sítios onde essas notícias são feitas, a dizer: «Disto podemos falar, mas disto, não»; «até aqui as coisas podem ser ditas e a partir daqui têm de ser cortadas».” (p.17)

“Pois imagina que isso aconteceu em Portugal durante quase 50 anos. Não havia notícias que se publicasse ou fosse divulgada, primeiro pela rádio e depois também pela televisão, que não tivesse de ser lida por uns senhores chamados «censores».” (p.17)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

**Censura** – todas as publicações e espetáculos eram examinados previamente para que não criticassem o regime.



## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

"Esses senhores eram, normalmente, militares reformados e tinham como função passar a pente fino tudo aquilo que os jornalistas e os escritores escreviam. Não podiam publicar-se uma notícia num jornal ou lê-la na rádio ou na televisão sem primeiro eles a visarem, ou seja, sem primeiro dizerem se estavam de acordo com o que nela era dito." (p.17)

"Os censores usavam um grosso lápis azul para cortar notícias inteiras ou passagens de notícias que não eram favoráveis à «verdade» oficial do regime. E havia temas que não se podia falar. Um deles eram as guerras em África. Outro era a prisão de pessoas que lutavam pela liberdade. Outro, ainda, a realização de greves em fábricas ou noutros setores de atividade. Isto é, não podia noticiar-se nada que desse a ideia mínima de que havia pessoas que não estavam de acordo com o que se passava em Portugal." (p.17)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

"Era também a Censura que enviava para as redações dos órgãos de informação listas completas de nomes dos quais nem se podia falar. Nessas listas figuravam os de escritores, de músicos e, claro, de políticos que se opunham ao regime. Dou-te dois nomes como exemplo: Mário Soares e Álvaro Cunhal." (p.20)

"Um livro que fosse publicado por um escritor e que depois fosse lido e reprovado pelos censores era rapidamente retirado das livrarias pelos agentes da PIDE, que quer dizer Polícia Internacional de Defesa do Estado e que tinha a função de evitar que qualquer manifestação contra o regime, fosse ela escrita ou falada, chegasse ao conhecimento da população." (p.20)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

"A partir de certa altura apareceram cantores, como José Afonso, que cantavam canções que falavam da liberdade, e também as palavras dessas canções tinham de ser aprovadas pelos censores antes de serem cantadas em espetáculos ou gravadas em disco. Se tal não acontecesse, os discos eram apreendidos, quer dizer, retirados do mercado, não sendo também possível em programas de rádio ou de televisão." (p.20)

"Com os espetáculos e com os filmes acontecia o mesmo. (...) O mesmo se passava com os filmes. Uma comissão de censores via-os, antes de o público os poder ver, e decidia se eles podiam ser exibidos nos cinemas, principalmente se fossem estrangeiros e se viessem de países onde havia democracia e liberdade de expressão." (p.20)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

“Os jornalistas foram as principais vítimas deste trabalho de corte e de proibição constante. E não só eles. Também o público, ou seja, a população que queria ter direito a uma informação livre e atualizada.” (p.20)

“Claro que houve pessoas que resistiram a estas limitações da liberdade, mas pagaram por isso um preço muito alto. Houve jornais e livros apreendidos e muitos jornalistas presos, durante mais de 40 anos.” (p.21)

“Uma das primeiras medidas do novo poder foi a abolição da Censura, como garantia da liberdade que todos, ou quase todos, queriam ver implantada no País.” (p.21)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

**Polícia Política** – era constituída por inspetores que tinham como objetivo capturar todos os que criticassem o Governo. Mais tarde, veio a designar-se PIDE.



### Atuação da polícia durante um interrogatório

Quando o preso era posto nas salas de interrogatório (...) era submetido à posição de estátua durante longas horas (...). Quando se deixava cair, os pontapés atingiam-no em todas as partes do corpo. De vez em quando, os agentes pegavam na cabeça do preso e batiam-na como fosse madeira contra a parede.

Arquivo da PIDE/DGS (adaptado).

## **QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?**

“Para tal, era preciso que houvesse uma polícia que vigiasse os movimentos e as opiniões das pessoas e que fizesse terem medo de pensar de modo diferente. Essa polícia foi criada logo no início da ditadura e teve vários nomes. Chamou-se, entre outras coisas, PVDE (Polícia de Vigilância e Defesa do Estado), PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado) e, já no final do regime, PIDE/DGS (Direção-Geral de Segurança). Mudaram os nomes, mas a instituição continuou a ser a mesma.” (p.23 e 26)

## **QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?**

“Essa polícia não tinha só agentes, chefes de brigada e inspetores. Também tinha uma impressionante rede de informadores que, por todo o País, assinando os relatórios com pseudónimos, ou seja, com nomes falsos, informavam a PIDE daquilo que as pessoas diziam (...) Ninguém podia sentir-se em segurança, pois, na mesa ao lado, no banco do autocarro ou do comboio, podia estar alguém a ouvir o que se dizia e pronto a informar acerca do que era dito. Vivia-se no reino do medo e dos papões.” (p.26)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

“Não se sabia ao certo quem eram essas pessoas, onde estavam, como se vestiam e que rosto tinham. Mas todos sabiam que elas estavam ali, mesmo ao nosso lado ou atrás de nós, de ouvido à escuta para ouvirem tudo, e tudo irem contar, desde que achassem que as opiniões podiam pôr em risco a segurança da ditadura. Ou seja, vivia-se num ambiente de terror, mas o terror não podia ser denunciado, porque, quem o fizesse, perdia a sua liberdade.” (p. 26)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

**Prisões Políticas** - estabelecimentos prisionais para onde eram levados aqueles que mostravam discordância com o sistema governativo. São exemplo destas prisões os Fortes de Peniche, Caxias e a colónia penal do Tarrafal (Cabo Verde).



FORTE DE PENICHE



Prisão de Caxias



Prisão do Tarrafal em Cabo Verde

## **QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?**

“Durante muitos anos foram presos milhares de pessoas, só por defenderem pontos de vista diferentes dos oficiais. Para as guardar bem guardadas havia várias prisões. As mais temidas eram as de Caxias, do Aljube, de Peniche e o campo de concentração do Tarrafal, em Cabo Verde. Muitas pessoas que lá entraram não saíram com vida. Os jornais nunca puderam noticiar essas mortes.” (p.26)

## **QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?**

“Quem mais resistiu à ditadura, durante quase 50 anos, foram os comunistas. Mas não foram só eles. Foram também os socialistas, os republicanos, certos católicos, os anarquistas e certos grupos de monárquicos. Em suma, todas as pessoas que se foram juntando ao longo dos anos para tentar devolver a liberdade a Portugal.” (p.26 e 27)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

"Hoje já ninguém é preso em Portugal por razões políticas, mas, nessa altura, esse era o «delito» mais frequente. As pessoas eram presas sem mandado de captura, isto é, sem um documento assinado por um juiz a determinar a detenção. Eram presas à margem da lei, sem que a lei fosse respeitada, porque, para a ditadura, não havia lei quando se lidava com quem pensava e agia de maneira diferente. Depois era transportadas para a sede da PIDE onde poderiam ser interrogadas durante semanas a fio, sem direito a receber visitas de familiares ou sequer um advogado eu as representasse e defendesse." (p.27)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

"Houve pessoas que foram torturadas durante semanas, apenas para confessarem que não concordavam com o regime e que pertenciam a esta ou àquela organização. A maior parte, com coragem, nunca confessou nada." (p.27)

"(...) Um das piores torturas era a do sono. Os agentes da PIDE obrigavam as pessoas a ficar dias ou semanas a fio sem dormir. (...) Havia também a tortura física, que passava pelo espancamento e por outras coisas terríveis que nem sequer te iria contar. E, como se isto não bastasse, ameaçavam os detidos com a segurança dos seus parentes, dizendo-lhes coisas do género: «Se não falares, fazemos isto e aquilo à tua mulher e aos teus filhos.» Mesmo assim, apesar do medo e da dor, houve muita gente que resistiu com heroísmo." (p.27)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

“Os presos políticos eram julgados em tribunais plenários, que eram tribunais diferentes dos que hoje existem. Eram tribunais regidos por uma lei que estava, afinal, à margem da lei. (...) Os tribunais e a polícia política aplicavam as chamadas «medidas de segurança», que eram formas de prolongar as penas muito para além do tempo das sentenças. (...)” (p.27)

“A pior das prisões e aquela onde mais gente morreu foi o campo de concentração do Tarrafal, na ilha cabo-verdiana de Santiago. Aí estiveram presos Portugueses de várias tendências políticas e também muitos africanos que lutavam pela independência dos seus países.” (p. 28)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

“As prisões também podiam ser feitas nas ruas e noutros locais pela Guarda Nacional Republicana ou pela Polícia de Segurança pública, principalmente em manifestações de rua e em espetáculos e sessões à porta fechada. Depois, os detidos eram entregues à PIDE, que se encarregava deles à sua maneira.” (p.28)

“Uma das primeiras medidas tomadas pelos militares que fizeram o 25 de Abril foi abrirem as portas das prisões políticas para porem em liberdade todos os que tiveram a coragem de resistir e que se encontravam, em muitos casos, sem julgamento, atrás das grades. As portas da prisão de Caxias abriram-se na noite de 26 de Abril.” (p.28)

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?



PRISIONEIRO DO TARRAFAL (CABO VERDE).

### Condições de vida no Tarrafal

Durante anos os nossos dormitórios não tiveram luz; a alimentação era intragável. Trabalhávamos em pedreiras próximas, sob um sol escaldante. Os castigados eram mantidos numa das duas celas de bloco de cimento a pão e água. Eram celas quentes como fornalhas, conhecidas, amargamente, como as "frigideiras".

Panfleto anónimo de um prisioneiro. "Tarrafal – Campo da Morte Lenta"

## QUAIS OS MECANISMOS REPRESSIVOS DO ESTADO NOVO?

*Sozinho numa cela, sem visibilidade para o exterior, sem nada para fazer, sem ninguém para conversar, sem nada para ler, sem nada para escrever, sem horas, sem dias, atravessando as intermináveis horas dos dias e das noites, o preso no "isolamento" é verdadeiramente um homem só. Sem tempo e sem espaço, retirado da vida. Como se tivesse sido metido num buraco, e o mundo continuasse a rodar, passando-lhe por cima ou ao lado. [...]*

MARQUES, J. A. S. (1976), *Relatos da clandestinidade. O PCP visto por dentro. Testemunhos e análise crítica da ação do PCP nos anos de ilegalidade*. Lisboa: Jornal Expresso, p. 111

## O poder e o modo como funcionava

"(...) então e como é que funcionavam as instituições? E eu respondo-te: elas existiam e até funcionavam, só que não representavam praticamente ninguém, pois não havia eleições para os cargos. As pessoas eram escolhidas com base na confiança que o regime depositava nelas. Nada mais. Quem era «do contra» era sempre excluído." (p.43)

"Era assim que se escolhiam os membros da Assembleia Nacional, órgão que fazia as leis e que correspondia ao que é hoje, em democracia, a Assembleia da República, e também os da Câmara Corporativa e os presidentes das câmaras municipais. Só havia lugares vagos para as pessoas que concordavam com o estado de Portugal e com o modo como as coisas se passavam a nível económico, político e social. Ou seja, não havia democracia." (p.43)

## O poder e o modo como funcionava

"Quem ocupava esses cargos também não tinha maneira de ser fiscalizados, pois era questão que nem se punha. Assim, houve presidentes de câmara e deputados que, sem nunca se apresentarem ao eleitorado, ficaram no poder 20 e mais anos. Ninguém os escolhia, porque a ditadura sabia que o voto, se contasse verdadeiramente, a derrubaria." (p.43)

"Ao longo dos anos, houve pessoas que até tinham, no início, estado de acordo com o regime e que se viravam contra ele. Foi o caso do general Norton de Matos e do general Humberto Delgado. Aquele que conseguiu verdadeiramente ameaçar o regime foi o segundo." (p.43 e 46)

## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO

Apesar de toda a propaganda do Estado Novo, existiam movimentos clandestinos de oposição.



Greve geral de 1934 – civis descarrilam composição do comboio na Póvoa de Santa Iria

## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO

Por exemplo, o Movimento de Unidade Democrática (MUD), constituído por homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos. Uniram-se para lutar contra o regime salazarista.



Comício do MUD na Voz do Operário, em 1949

## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO

Também houve manifestações de estudantes e de intelectuais, sobretudo a partir da década de 1960.



Reunião de estudantes, Lisboa,  
7 de abril de 1972

## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO



Canto de intervenção, cartaz da  
Associação José Afonso, para  
uma iniciativa que ocorreu na  
Escola Secundária Alexandre

## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO

Mas é, sobretudo, durante as campanhas eleitorais para a eleição do Presidente da República que a oposição se torna mais visível.



Sede da campanha de Humberto Delgado, para as eleições presidenciais de 1958

## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO

Foi a candidatura do general Humberto Delgado, em 1958, que mais abalou a estabilidade do regime salazarista.



Campanha de Humberto Delgado, para as eleições presidenciais de 1958

## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO

**PCP** – Partido Comunista Português

**MUD** – Movimento de Unidade Democrática

} Contestavam o regime

**Humberto Delgado** – opositor ao regime salazarista, candidatou-se a Presidente da República como independente, nas eleições de 1958, mas foi derrotado por Américo Thomaz (candidato do regime).



## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO

“Em 1958, com o apoio de todas as forças que se opunham a Salazar, candidatou-se à Presidência da República e não desistiu. Foi até às urnas, isto é, até às eleições. Isso aconteceu a 8 de junho desse ano. Milhares de pessoas vieram para as ruas em todo o País para lhe darem o seu apoio, e hoje é quase certo que ele ganhou as eleições. Mas, como o regime não aceitava perder e controlava todos os instrumentos do poder, os resultados foram viciados e o general Humberto Delgado perdeu as eleições, ou melhor, quem as perdeu foram os Portugueses que queriam a democracia e que não acreditavam que Salazar tivesse a intenção de mudar fosse o que fosse.” (p.46)

## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO

“Depois de perder as eleições, Humberto Delgado teve de refugiar-se na Embaixada do Brasil em Lisboa, partindo, em seguida, para o exílio e acabando por ser assassinado por uma brigada da PIDE, em 1965, perto de Badajoz, junto à fronteira com Portugal. Salazar nunca lhe perdoou o facto de ele ter respondido a um jornalista que lhe perguntou o que faria ao ditador, caso ganhasse as eleições: «Obviamente, demito-o!» Só por isso, fê-lo pagar com a perseguição constante e com a morte.” (p.46)

## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO

“Houve outros acontecimentos importantes nesse período. Um capitão que também tinha estado com o regime, de nome Henrique Galvão, comandou um grupo de homens que assaltou o paquete Santa Maria, levando-o até ao Rio de Janeiro. (...) Pela primeira vez as pessoas dos países democráticos percebiam a gravidade do que estava a passar-se em Portugal. Um pouco em toda a parte começaram a levantar-se vozes que exigiam a realização de eleições livres em Portugal. Mas Salazar nunca consentiu que elas se realizassem, porque sabia que esse seria o seu fim e o princípio da independência das colónias.” (p.46)

## RESISTÊNCIAS AO ESTADO NOVO

“Entretanto, Salazar estava velho e cansado. À sua volta, como sempre acontece com os ditadores, só tinha pessoas que lhe diziam exatamente aquilo que ele desejava ouvir. Nada mais. Assim, nunca tinha uma visão precisa da realidade. A realidade era aquilo que ele queria que fosse, porque pensava que tinha poder para a moldar de acordo com os seus desejos.” (p.46)

## OUTROS OPOSITORES AO REGIME



MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL, COIMBRA, 1962.



ZECA AFONSO, CANTOR E COMPOSITOR DE MÚSICAS DE INTERVENÇÃO CONTRA O REGIME



FRANCISCO SÁ CARNEIRO LIDEROU UM GRUPO DE JOVENS DEPUTADOS CONTRA AS POLÍTICAS DO ESTADO NOVO.

## A “PRIMAVERA MARCELISTA”

Em 1968, Salazar sofreu um acidente que o obrigou a afastar-se do Governo do País. O Presidente da República substituiu-o por Marcello Caetano, que viria a ser o último Presidente do Conselho de Ministros.



MARCELLO CAETANO

## A “PRIMAVERA MARCELISTA”

“Marcello Caetano substituiu o nome da PIDE pelo de DGS (Direção-Geral de Segurança) e deu alguns sinais que ainda conseguiram iludir algumas pessoas. Mas foi sol de muito pouca dura. Porquê? Porque continuou a não haver eleições livres, porque os partidos não foram legalizados, porque continuou a não se poder falar de independência das colónias. Tudo continuou afinal na mesma, e Marcello Caetano sabia que, se fosse mais longe, os mais ligados a Salazar haviam de tentar derrubá-lo.” (p.47)

“Portugal, que tu conheces hoje com vários partidos em atividade normal, tinha apenas um partido. O partido do Governo. Chamava-se União Nacional e, com Marcello Caetano, passou a chamar-se Ação Nacional Popular. Mas só os nomes mudaram. Tudo o resto continuou exatamente na mesma. Até ao dia 25 de Abril.” (p.47)

## A “PRIMAVERA MARCELISTA”

“Mas também importantes militares ligados ao regime começaram a tomar posições de condenação e a apresentar propostas de mudança. Foi o caso do então general Spínola, que fora governador militar da Guiné e que escreveu um livro intitulado *Portugal e o Futuro*, em que dizia concretamente o que achava que devia ser o futuro de Portugal.” (p.48)

“Repara, portanto, que os mais importantes setores do País estavam agora unidos na condenação da ditadura e na procura de uma solução para o seu futuro. Estavam juntos os partidos da oposição, setores militares, setores da Igreja, os estudantes, os trabalhadores em geral, os jornalistas, os intelectuais e os sindicatos. O 25 de Abril estava, pois, muito perto. Era tudo uma questão de oportunidade e data. Aumentava também o número de greves nas empresas e nas fábricas, e os sindicatos organizavam-se numa central chamada Intersindical, criada clandestinamente em 1970 para dar maior expressão ao descontentamento dos trabalhadores.” (p.48)

## MEDIDAS TOMADAS POR MARCELLO CAETANO:

- abrandamento da atuação da censura e da polícia política;
- melhoria da assistência social, criando a ADSE;
- instituição dos subsídios de Natal e de Férias;
- fez uma aproximação à Comunidade Económica Europeia.



“Primavera Marcelista”



Marcello Caetano tentou cortar com o Salazarismo

Contudo, tais medidas não foram suficientes para travar o descontentamento de alguns setores da sociedade, como, por exemplo, o dos militares.

## MEDIDAS TOMADAS POR MARCELLO CAETANO:

- Mas pouco mudou. O descontentamento e a oposição começaram a surgir mesmo entre aqueles que tinham acreditado na esperança da mudança.

*[...] Muitos foram aqueles que dentro e fora do regime aguardaram por uma evolução, por uma abertura e, a prazo, por um corte radical com o passado político do Estado Novo.*

*[...] Os mais audazes consideravam que a mudança só faria sentido se implicasse democratizar e liberalizar amplamente as instituições políticas [...].*

Fernando Martins, "Evolução na continuidade", in *Os anos de Salazar*, n.º 25, 2008

## A GUERRA COLONIAL

"Talvez tu não saibas, mas antes do 25 de Abril havia uma guerra que obrigava milhares de jovens Portugueses a combater em África. Essa guerra, que hoje conhecemos como Guerra Colonial ou Guerra do Ultramar e que já nessa altura era conhecida por esse nome, tinha três frentes: a de Angola, a da Guiné e a de Moçambique." (p.9)

"As guerras em África começaram porque Portugal tinha várias colónias espalhadas por três continentes: Angola, Moçambique, Guiné, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, em África; Macau na Ásia; e Timor, na Oceânia." (p.9)

## A GUERRA COLONIAL

"Países como a Grã-Bretanha, a Espanha, a Holanda ou a França começaram cedo a dar a independência aos países e povos colonizados, evitando assim guerras muito prolongadas e sangrentas. Em Portugal, como havia uma ditadura já com várias décadas, não houve vontade política para deixar esses povos caminharem para a independência, o que os obrigou, no princípio dos anos 60, a pegarem em armas." (p.9)

## A GUERRA COLONIAL

"António de Oliveira Salazar, o ditador que governou o País durante mais de 40 anos, logo que soube que os Africanos tinham começado a resistir aos colonizadores, fez um discurso célebre para a rádio e para a televisão em que disse: «Para Angola, rapidamente e em força!» A partir de então, rara foi a semana em que não partiram barcos ou aviões com tropas para as três frentes de combate." (p.9)

"A guerra começou em 1961 e terminou logo a seguir ao 25 de Abril de 1974 e custou a vida a cerca de dez mil Portugueses e a um número indeterminado de africanos. É possível que o número de Portugueses seja muito mais elevado, mas, segundo os documentos oficiais das Forças Armadas, nem chegou aos nove mil." (p.9 e 12)

## A GUERRA COLONIAL

"Eu disse, no corpo e na memória, porque não foram só os mortos em combate. Foram também dezenas de milhares de jovens que voltaram de África com as marcas da guerra, com braços e pernas amputados, com pedaços de metal metidos na carne e muitas vezes com a vista perdida para sempre. Segundo os números oficiais, foram mais de 30 mil. Mas desses números não constam aqueles que passaram a dormir mal, a ter medos indefinidos e a não suportar o estrondo de um foguete ou de um morteiro. Esses também foram e são vítimas da guerra." (p.12)

## A GUERRA COLONIAL

"(...) milhares de Portugueses em idade militar partiram para países como a França, a Alemanha ou a Suécia, para não terem de participar numa guerra que para eles não fazia qualquer sentido. Não queriam ser heróis de uma causa injusta." (p.12)

"Aqueles que abandonavam o serviço militar depois de já terem entrado nele eram desertores. Os que abandonavam o País antes mesmo de serem chamados para a tropa eram refratários. Durante 13 anos foram dezenas de milhares. E não deixavam o País por medo ou por cobardia. Faziam-no apenas porque não concordavam com essa guerra. Não queriam arriscar as suas vidas para matar ou ajudar a matar pessoas que lutavam pela independência das suas terras. Se o território de Portugal, tal como tu hoje o conheces, tivesse sido invadido, tenho a certeza de que teriam sido os primeiros a pegar em armas para o defender." (p.13)

## A GUERRA COLONIAL

"As guerras travadas em África não podiam ser mantidas apenas pelo exército regular. Por isso, foi necessário chamar centenas de milhares de jovens, os milicianos, para reforçarem os contingentes. Muitos desses milicianos levaram para Angola, Guiné e Moçambique livros, discos e ideias que ajudaram os militares de carreira a abrir os olhos para a realidade do País. Portanto, foram também os milicianos a criar condições para que acontecesse o 25 de Abril." (p.13)

"(...) nessa época, não havia eleições e, quando havia, eram falsificadas, ou seja, de nada valia a verdade dos votos, porque eles eram contados pela própria ditadura e pelos seus homens de confiança." (p.13)

## A GUERRA COLONIAL

"A esta distância, posso garantir-te que a guerra foi uma das principais causas do 25 de Abril. No princípio, os militares de carreira achavam que estavam a ser mal pagos em função dos riscos que corriam. Depois, essa insatisfação, com a ajuda dos milicianos, tornou-se também política, e foram os militares empenhados em acabar com a guerra que saíram para a rua em 25 de Abril de 1974 e devolveram a liberdade e a paz ao nosso País." (p.14)

## A GUERRA COLONIAL

"Falei-te da democracia. A democracia é precisamente o espaço em que as diferenças de opinião são aceites e podem ter expressão no voto quando há eleições. Durante todos os anos que antecederam o 25 de Abril não havia democracia e, em consequência disso, não havia nenhuma das liberdades que fazem parte dela – a liberdade de opinião, de expressão do pensamento e de associação. Portanto, quem publicamente tomasse posição contra a guerra era preso e maltratado. Quando a guerra acabou, acabou também o silêncio que nos obrigavam a manter acerca dela. E essa foi uma das grandes vitórias do 25 de Abril." (p.14)

## A GUERRA COLONIAL

O conflito que se vivia nas ex-colónias portuguesas (Angola, Moçambique e Guiné-Bissau) parecia não ter fim para os militares que já lutavam desde 1961.



A GUERRA COLONIAL

## A GUERRA COLONIAL

Durante o Estado Novo, as colónias portuguesas estavam totalmente dependentes do Governo de Lisboa.



"Portugal não é um país pequeno"

## A GUERRA COLONIAL

Salazar negava-lhes o direito de independência e afirma que as colónias eram terra portuguesa.



Cartaz a apelar à unidade do Império

## A GUERRA COLONIAL

A partir de 1961, iniciaram-se nas colónias portuguesas movimentos de luta pela independência.



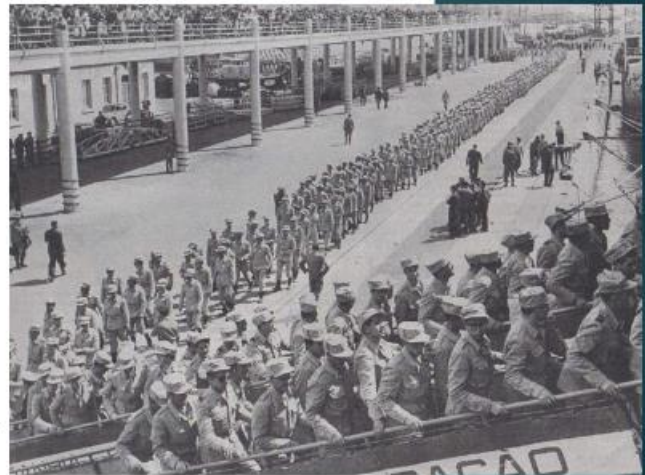
Mapa com a localização das colónias portuguesas no período da Guerra Colonial



Capa da revista Visão História, de junho de 2011

## A GUERRA COLONIAL

Em resposta, Salazar enviou tropas para lutar contra estes movimentos.



Embarque das tropas portuguesas para Angola

## A GUERRA COLONIAL

Iniciou-se, assim, um longo período de guerra colonial, que durou 13 anos.



Cartaz a apelar à unidade do Império

## A GUERRA COLONIAL

A guerra colonial provocou milhares de mortos entre os militares portugueses e soldados dos movimentos de libertação.



Os vivos e os mortos – o reencontro de um soldado com a família (à esquerda) e os pais condecorados pela morte dos filhos na guerra

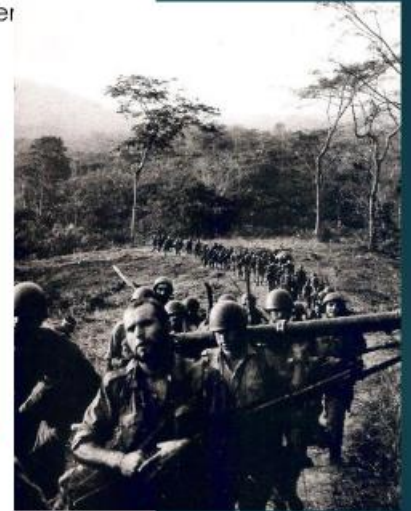
## A GUERRA COLONIAL

As consequências trágicas da guerra causaram um enorme descontentamento entre os militares portugueses e a população.

*No mês seguinte aquele jornal [Avante] escrevia que a guerra em Angola está a «levar o País à ruína», devido aos novos impostos criados, que só aumentariam o número de pobres. [...]*

*Finalmente, em agosto, a Comissão Política do PCP publicava no jornal um manifesto onde fazia o seu balanço. «Mais de 20 mil contos por dia» eram absorvidos por uma guerra em que cada vez mais soldados se recusavam a participar.*

Emília Caetano, "Querem roubar-nos o Império", in *Visão História*, n.º 12, junho de 2011



## POSIÇÃO DE PORTUGAL/ POSIÇÃO DAS COLÓNIAS RELATIVAMENTE À GUERRA COLONIAL

### Portugal e as suas colónias

Angola, Moçambique e Guiné são províncias de Portugal. Os seus habitantes, pretos ou brancos, são portugueses. De vez em quando, amigos estrangeiros aconselham-nos a negociar (...). Uma tal negociação equivaleria à capitulação".

Discurso de Marcello Caetano, 1972.

### Os movimentos de Independência

Nós queremos libertar a nossa terra para criar nela uma vida nova de trabalho, justiça, paz e progresso, em colaboração com todos os povos do Mundo e muito particularmente com o povo português.

Amílcar Cabral, dirigente do Movimento de Libertação da Guiné e de Cabo Verde, 1969.

## CONSEQUÊNCIAS DA GUERRA COLONIAL

A guerra colonial estendeu-se por cerca de 13 anos e deixou como consequências:

- milhares de mortos;
- dezenas de milhares de soldados mutilados ou feridos;
- elevadas despesas militares;
- isolamento de Portugal face a outros países que já haviam libertado as suas colónias.

Marcello Caetano não conseguiu travar estes efeitos, o que levou os militares a prepararem um golpe de Estado que viria a acontecer a 25 de abril de 1974, colocando um ponto final ao Estado Novo.

### 25 de abril de 1974

"O dia 25 de Abril de 1974 vale por si mesmo, ou seja, por aquilo que aconteceu nessas 24 horas históricas. Mas vale, principalmente, por aquilo com que acabou e por aquilo a que deu início." (p.3)

"O 25 de Abril de 1974 teve uma dimensão e uma projeção nacional e internacional muito maiores, não só porque fez a promessa de acabar com as guerras que havia em África, nos territórios que ainda pertenciam a Portugal, mas também porque nessa altura já havia televisão, e a televisão encarregou-se de espalhar essa imagem pelo mundo." (p.6)

## 25 de abril de 1974

"(...) muitos milhões de pessoas viram aquilo que viria a mudar a história de Portugal e dos Portugueses: soldados com cravos nos canos das armas, e blindados que, sem dispararem um tiro, ocuparam as principais posições militares e civis que representavam o poder anterior a essa data." (p.6)

"(...) os militares estavam na rua em nome da paz e não da guerra, em nome da liberdade e não da falta dela, em nome da compreensão e do diálogo e não em nome do silêncio e do ódio." (p.6)

## 25 de abril de 1974

### Como viviam os Portugueses, no início da década de 70?

- Desagradados com a guerra colonial que, para além das mortes que provocava, representava uma elevada despesa para o Estado.
- Viviam sem liberdade e em condições de vida difíceis.
- Assistiam à fuga de muitos jovens para o estrangeiro para evitarem a guerra colonial.
- Dececionados em relação às expectativas criadas com a chegada ao governo de Marcello Caetano.



## 25 de abril de 1974

Os militares, cansados da guerra colonial, criaram o **Movimento das Forças Armadas (MFA)** que preparou o **golpe militar** que viria a derrubar o regime do Estado Novo.

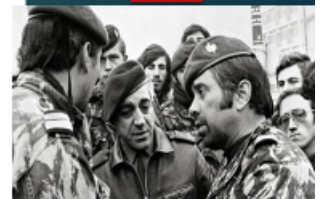


## 25 de abril de 1974

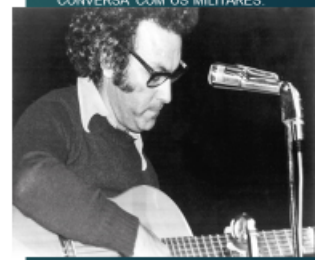
No dia 24 de abril de 1974, um grupo de militares, comandados por Otelo Saraiva de Carvalho, instalou secretamente o posto de comando do movimento golpista num quartel de Lisboa.

Às 22h55, ainda do dia 24, através da rádio, foi transmitida a canção *E depois do Adeus*, interpretada por Paulo de Carvalho, sinal previamente combinado entre os militares e os civis envolvidos no golpe. Esta canção desencadeou a tomada de posições da primeira fase do golpe de Estado. O segundo sinal foi dado às 00h20, já do dia 25 de abril, quando a canção proibida, *Grândola, Vila Morena*, de José Afonso, foi transmitida pelo programa Limite, da Rádio Renascença.

Esta música confirmou o golpe e marcou o início das operações militares



ÓTELO SARAIVA DE CARVALHO, AO CENTRO, CONVERSA COM OS MILITARES.



ZECCA AFONSO, CANTOR E COMPOSITOR DE GRÂNDOLA VILA MORENA.

## 25 de abril de 1974

O movimento militar iniciou a ocupação da rádio, da televisão, dos quartéis militares e da Praça do Comércio, onde se situavam os vários ministérios.



## 25 de abril de 1974

Marcello Caetano e Américo Thomaz, representantes máximos do País, sabendo que as forças militares ocupavam pontos estratégicos da cidade de Lisboa, refugiaram-se no Quartel do Carmo.

Aí se concentraram, entretanto, as tropas e centenas de populares que seguiam, de forma atenta, as operações comandadas pelo capitão Salgueiro Maia.



MARCELLO CAETANO



AMÉRICO THOMAZ

## 25 de abril de 1974

À medida que as horas do dia iam passando, a população juntou-se aos militares, apoiando o Movimento das Forças Armadas (MFA).



O sucesso da revolução estava confirmado e a população reconhecida começou a distribuir cravos vermelhos aos militares. Por isso, esta revolução ficou, também, conhecida pela Revolução dos Cravos.

## 25 de abril de 1974



À frente da Junta de Salvação Nacional encontrava-se o general António de Spínola, responsável por apresentar ao País o Programa do MFA com as orientações de Governo até que a nova Constituição fosse aprovada.

## A Democratização

### O que trazia de novo o Programa do MFA?

- Extinção da PIDE/DGS.
- Extinção da Mocidade Portuguesa e da Legião Portuguesa.
- Abolição da Censura e do Exame Prévio.
- Libertação dos presos políticos.



## A Democratização



Aguardava-se a realização de eleições livres que elegeriam os deputados para a Assembleia Constituinte. A estes deputados caberia a tarefa de redigir uma Constituição, que substituísse a de 1933.



Nas eleições livres de 25 de abril de 1975 foram chamados a escolher os seus representantes todos os cidadãos (homens e mulheres) com mais de 18 anos de idade.

AS PRIMEIRAS ELEIÇÕES LIVRES EM PORTUGAL REALIZARAM-SE EM 1975, UM ANO APÓS A REVOLUÇÃO DOS CRAVOS.

## A Democratização



Que direitos consagrou a Constituição de 1976?

- A separação de poderes dos órgãos de soberania.
- Os órgãos do Poder Central e do Poder Local.
- A igualdade de todos os cidadãos perante a lei.
- O direito de voto.
- O direito à educação e ao trabalho.
- A liberdade de expressão e opinião.
- A liberdade de reunião e associação e a liberdade sindical.

## A Democratização

Uma das promessas dos Militares de abril consistia em dar a independência às colónias portuguesas. Esta iniciativa levou milhares de colonos portugueses a voltarem à Pátria, num movimento de retorno; daí a denominação de "retornados".



RETORNADOS NO CAIS DE LISBOA

## A Democratização

Com o processo de descolonização surgiram novos países independentes de língua oficial portuguesa.



OS NOVOS PAÍSES DE EXPRESSÃO PORTUGUESA E DATAS DA INDEPENDÊNCIA DESSES TERRITÓRIOS.

## A Democratização

A Constituição de 1976 vai, ainda, reformular os órgãos do poder, que passam a estar distribuídos da seguinte forma:

ÓRGÃOS DO PODER CENTRAL			
Presidente da República (eleito por 5 anos)	Governo (nomeado por 4 anos)	Assembleia da República (eleita por 4 anos)	Tribunais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomeia e demite o primeiro-ministro.</li> <li>- Aprova e manda publicar as leis.</li> <li>- Define a data das eleições.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chefiado pelo primeiro-ministro, que escolhe os seus ministros e secretários de Estado.</li> <li>- Apresenta o seu Programa à Assembleia da República para aprovação.</li> <li>- Faz cumprir as leis; apoiado pelos Tribunais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constituída pelos deputados eleitos (dos partidos com assento parlamentar).</li> <li>- Faz as leis.</li> <li>- Aprova ou não o Programa do Governo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os juizes aplicam e fazem cumprir as leis.</li> </ul>

## A Democratização

ÓRGÃOS DO PODER LOCAL			
Autarquias			
Município		Freguesia	
 <p>Câmara Municipal de Beja.</p>		 <p>Junta de Freguesia da Sé, Bragança.</p>	
<b>Assembleia Municipal</b> (poder deliberativo)	<b>Câmara Municipal</b> (poder executivo) Formada pelo Presidente, Vice-presidente e Vereadores.	<b>Assembleia de Freguesia</b> (poder deliberativo)	<b>Junta de Freguesia</b> (poder executivo) Formada por um Presidente e Vogais.
- Propõe soluções para os problemas do município.	- Toma decisões que interferem com o bem-estar da população do município.	- Propõe soluções para os problemas da freguesia.	- Toma decisões que interferem com o bem-estar da população da freguesia e transmite à Câmara Municipal as obras de maior dimensão.

## A Democratização

REGIÕES AUTÓNOMAS (Açores e Madeira)	
Assembleia Regional	Governo Regional
 <p>Assembleia Regional dos Açores.</p>	 <p>Edifício do Governo Regional da Madeira.</p>
- Faz as leis da região autónoma. - Controla as atividades do Governo Regional.	- Administra e ordena o cumprimento das leis de cada uma das regiões autónomas.

## A Democratização

Após a Revolução do 25 de abril de 1974, Portugal ganhou prestígio internacional que foi reforçado com a adesão à CEE, em 1986. Esta adesão permitiu a Portugal receber fundos comunitários para o seu desenvolvimento e modernização.



EM 1986, MÁRIO SOARES CONFIRMA A ADESÃO DE PORTUGAL À CEE.