

RAQUEL SALVADOR VALENTIM

**CONTRIBUTOS DA LEITURA ORIENTADA DE OBRAS NA AULA DE PORTUGUÊS PARA A
AQUISIÇÃO/CONSOLIDAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

RAQUEL SALVADOR VALENTIM

**CONTRIBUTOS DA LEITURA ORIENTADA DE OBRAS NA AULA DE PORTUGUÊS PARA A
AQUISIÇÃO/CONSOLIDAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**

**Mestrado em ensino do 1.º ciclo e do 2.º ciclo de Português e História e Geografia
de Portugal**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Aurízia Félix Sousa Anica

Professora Doutora Teresa Cosmo Domingos Maló Sequeira



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

**CONTRIBUTOS DA LEITURA ORIENTADA DE OBRAS NA AULA DE PORTUGUÊS PARA A
AQUISIÇÃO/CONSOLIDAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores/as e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(Raquel Salvador Valentim)

Copyright – Raquel Salvador Valentim. Universidade do Algarve. Escola Superior de
Educação e Comunicação

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito à autora e editor respetivos.

“A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em algum lugar”

José Saramago

Agradecimentos

A vida não é uma linha constante, muito pelo contrário, é constituída por muitos acontecimentos imprevistos que nos põem à prova e nos ensinam a crescer e a ser mais fortes. Alguns desses acontecimentos tendem a deixar-nos cair e pensar em desistir, mas acabam por revelar a nossa capacidade de persistência e resiliência.

Ao longo do meu percurso académico, sofri algumas perdas significativas que me fizeram perceber o quão difícil é crescer sem ter algumas das pessoas que tornaram a nossa infância mais feliz.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais que guiaram o meu voo e nunca me impediram de voar, mesmo com o medo de que eu caísse. Ao meu irmão, a pessoa que mais sofre com a minha ausência, mas que nunca deixou de mostrar o quão orgulhoso está de mim. Espero ser sempre um bom exemplo para ele. À minha avó, que me tornou a pessoa forte que sou hoje, e que mesmo não estando cá, porque a distância entre o céu e a terra não o possibilita, é o exemplo de força e resiliência que nunca me fez desistir, sei que estaria orgulhosa de mim. Ao resto da minha família que com pequenas palavras e gestos me encorajaram a seguir os meus sonhos. Especialmente, a uma outra estrelinha que guia o meu caminho e me ensinou que “a vida são dois dias e um deles já passou”.

Tenho ainda a agradecer a pessoas muito especiais que tive o privilégio e a sorte de conhecer durante o meu percurso académico. Pessoas essas que, mesmo não sendo família, são a família do coração. A eles que me ensinaram muito e me ajudaram a superar as fases mais difíceis da minha vida. Um especial agradecimento a duas fantásticas amigas que nunca me deixaram desistir e me deram razões para continuar a lutar.

Não posso também esquecer os meus amigos da terrinha, que mesmo quando estão longe, estão sempre perto. Principalmente, a um deles que será de sempre e para sempre, mesmo quando a distância se faz sentir. Ainda a uma pessoa muito especial que do nada se tornou tudo.

Às minhas orientadoras que, mesmo com várias falhas da minha parte, me ajudaram e guiaram da melhor forma possível, tornando realidade a concretização de um sonho que tenho há muito tempo, ser professora. Aos professores da minha infância e alguns colegas de trabalho que deixaram em mim o bichinho da educação, assim como aos professores cooperantes com quem tive a possibilidade de contactar ao longo do meu trajeto académico e que me encheram de ferramentas para poder utilizar no meu futuro enquanto profissional.

Por fim, mas não menos importante, a todas as crianças que cruzaram o meu caminho, as que ainda o são, as que já o foram e as que nunca deixarão de o ser, obrigada por me ensinarem que:

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”

Autor desconhecido

Resumo

O presente Relatório foi efetuado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), com o intuito de obter o grau de mestre em Ensino do 1º ciclo e do 2º ciclo de Português e História e Geografia de Portugal.

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela articulação de diferentes áreas do saber, sendo que o ensino-aprendizagem do currículo, perspectivado num todo integrado, fornece aos alunos uma visão mais holística da aprendizagem.

Com este estudo pretendeu-se verificar em que medida a leitura orientada de obras literárias, na sala de aula de Português, é promotora da aquisição de conhecimento histórico.

A presente investigação é de natureza empírica e caracteriza-se por uma metodologia qualitativa, caracterizando-se, quanto ao procedimento, por um estudo de caso. Foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados: fichas de consolidação de conhecimentos, ferramenta de gamificação *Kahoot*, inquérito por questionário, observação participante, notas de campo e análise de conteúdo.

A amostra do estudo caracterizou-se por $N = 28$ alunos, sendo 17 do sexo masculino (61%) e 11 do sexo feminino (39%). A investigação foi implementada numa turma de 5.ºano do 2.º CEB, pelo que as idades estão compreendidas entre os 10 e 11 anos.

Os resultados provenientes deste estudo evidenciaram que a leitura orientada de obras literárias em sala de aula de Português é promotora da aquisição de conhecimento histórico. Verificou-se que os resultados obtidos foram congruentes com a questão da investigação e respetivos objetivos gerais e específicos.

Palavras-chave: Articulação entre áreas do saber; Domínio da Educação Literária; Português; História e Geografia de Portugal.

Abstract

The present report was prepared as part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II (PES II), with the objective of obtaining a master's degree in Teaching, 1st cycle and 2nd cycle Portuguese and History and Geography of Portugal.

The term "interdisciplinarity" is defined by the articulation of different areas of knowledge. The teaching and learning of the curriculum, viewed as an integrated whole, provides students with a more comprehensive understanding of the subject matter.

The objective of this study was to ascertain the extent to which guided reading of literary works in the Portuguese classroom facilitates the acquisition of historical knowledge.

This research is empirical and is characterised by a qualitative methodology, with a case study approach. Various collection techniques and instruments were used: knowledge consolidation sheets, the Kahoot gamification tool, a questionnaire survey, participant observation, field notes and content analysis.

The study sample was constituted by $N = 28$ students. Of these, 17 were male (61%), and 11 female (39%). The research was conducted in a 5th grade class, with participants ranging in age from 10 to 11 years.

The findings, provided in this study, indicated that the guided reading of literary works in the Portuguese classroom facilitated the acquisition of historical knowledge. The data obtained were found to be consistent with the research question and its general and specific objectives.

Keywords: Articulation between fields of knowledge; Literary Education; Portuguese; History and Geography of Portugal.

Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Tabelas.....	viii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Gráficos	x
Lista de Siglas e Acrónimos	xi
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	4
Capítulo I – Fundamentação Teórica.....	4
1.1. Leitura orientada	4
1.2. Interdisciplinaridade / Articulação entre áreas do saber.....	7
1.3. Educação literária e educação histórica	12
1.3.1. Educação Literária	12
1.3.2. Educação Histórica	16
Parte II – Estudo Empírico.....	20
Capítulo II – Metodologia.....	20
2.1. Caracterização do contexto educativo	20
2.2. Natureza do estudo	20
2.3. Objetivos da investigação	23
2.4. Justificação das opções metodológicas.....	24
2.4.1. Participantes	26
2.5. Procedimentos	27
2.5.1. Procedimentos de ética.....	27
2.5.2. Procedimentos de Recolha e instrumentos.....	28
Capítulo III – Intervenção Pedagógica	32
3.1. Descrição da Intervenção Pedagógica.....	32
3.2. <i>Carreira da Índia</i>	32
3.2.1. Aula de Português	33
3.2.2. Aula de HGP.....	35
3.3. <i>Brasil, Terra de Vera Cruz</i>	38
3.3.1. Aula de Português	38
3.3.1.1. Aula de HGP.....	41

3.4. Quiz Final	44
Capítulo IV – Sequências didáticas não aplicadas.....	45
4.1. <i>As Naus de Verde Pinho</i>	45
4.1.1. Aula de Português	45
4.1.2. Aula de HGP.....	48
4.2. <i>O livro de ir à Índia</i>	51
4.2.1. Aula de Português	51
4.2.2. Aula de HGP.....	58
Capítulo V – Análise e discussão de dados	61
5.1. Apresentação e interpretação dos resultados.....	61
5.1.1. Análise da participação dos discentes e das sessões aplicadas em sala de aula 61	
5.1.2. Análise das sessões aplicadas em sala de aula.....	64
5.1.3. Análise do <i>Quiz</i> Final.....	70
5.2. Discussão dos resultados.....	78
Capítulo VI – Conclusões.....	82
Referências Bibliográficas	85
Anexos	91
Anexo I – Letra da música <i>Rota da Índia</i> com lacunas.....	91
Anexo II – Letra da música <i>Rota da Índia</i> corrigida	92
Anexo III – Letra da música <i>Brasil, Terra de Vera Cruz</i>	93
Anexo IV – Excertos da Carta de Pero Vaz de Caminha.....	94
Anexo V – Letra da música <i>Perdidamente</i> com lacunas, Música: João Gil; Intérprete: Trovante, <i>Terra Firme</i> (1987).....	95
Apêndices	96
Apêndice A – Declaração de consentimento para Participação de Menor em Estudo de Investigação	96
Apêndice B – Ficha de interpretação do texto <i>Carreira da Índia</i>	97
Apêndice C – <i>PowerPoint Carreira da Índia</i>	98
Apêndice D – Mapa das principais feitorias portuguesas.....	100
Apêndice E – Ficha de interpretação do texto <i>Brasil, Terra de Vera Cruz</i>	101
Apêndice F – <i>Quiz</i> sobre o vocativo	102
Apêndice G – Ficha de trabalho HGP.....	104
Apêndice H - <i>Quiz</i> final.....	105
Apêndice I – Exercício de Pré-Leitura da obra <i>As Naus de Verde Pinho</i>	110
Apêndice J – Ficha de Interpretação da obra <i>As Naus de Verde Pinho</i>	111

Apêndice K – Ficha de oralidade sobre o texto expositivo	115
Apêndice L – Estrutura do texto expositivo sobre a Caravela portuguesa	116
Apêndice M – Guião de pesquisa sobre o início da expansão marítima	117
Apêndice N – Jogo de pré-leitura sobre <i>O Livro de ir à Índia</i>.....	120
Apêndice O – Tabela de registo das leituras.....	121
Apêndice P – Guião de Leitura <i>O livro de ir à Índia</i>	122
Apêndice Q – Materiais para o Jogo <i>Escape room</i>.....	130
Apêndice R – Tabelas de participação dos discentes nas sessões desenvolvidas em sala de aula	134
Apêndice S – Resposta dos alunos ao <i>Quiz</i> Final	137

Índice de Tabelas

Tabela 1.1. <i>Exemplo de sequência didática interdisciplinar tendo como temática a Expansão Marítima</i>	10
Tabela 5.1. <i>Resultados do Kahoot</i>	68
Tabela 5.2. <i>Escala de Classificação Portuguesa para o Ensino Básico</i>	70
Tabela 5.3. <i>Classificações finais obtidas na primeira parte do Quiz final</i>	70
Tabela 5.4. <i>Número de alunos por codificação</i>	72
Tabela 5.5. <i>Respostas dos alunos à questão “Gostaste das atividades realizadas na aula de português?”</i>	75
Tabela 5.6. <i>Respostas dos alunos à questão “Em casa, falaste com os/as teus/tuas familiares sobre as atividades que realizámos?”</i>	75
Tabela 5.7. <i>Respostas dos alunos à questão “Gostarias de repetir alguma das atividades realizadas na aula de português?”</i>	75

Índice de Figuras

Figura 3.1. <i>Caixa Mistério</i>	34
Figura 3.2. <i>Especiarias</i>	34
Figura 3.3. <i>Produto final do mapa gigante</i>	37
Figura 3.4. <i>Estrutura para a construção da casa da Índia</i>	38
Figura 3.5. <i>Teia de ideias</i>	39
Figura 3.6. <i>Funções sintáticas: O vocativo</i>	40
Figura 3.7. <i>Resumo: os primeiros contactos com o Brasil</i>	43
Figura 3.8. <i>Rosto de um indígena</i>	44

Índice de Gráficos

Gráfico 5.1. *Resposta dos alunos à questão “Se sim, quais?”*76

Gráfico 5.2. *Justificações dos alunos em relação à sétima questão da segunda parte.* ..77

Gráfico 5.3. *Respostas dos alunos à décima questão da segunda parte.*78

Lista de Siglas e Acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CVC – Centro Virtual Camões

E.E. – Encarregado de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

PNL – Plano Nacional de Leitura

PLNM – Português Língua Não Materna

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Vive-se numa época que, para se entender o que é ser criança, dentro das sociedades ocidentais, “requer um conhecimento profundo da sua relação com as novas tecnologias e da mediação tecnológica das experiências de socialização, lazer, comunicação e aprendizagem” (Monteiro & Osório, 2015, p.35). Isto é, o processo de fazer amizades, ou até mesmo de como ocupar os tempos livres, passou a ter grande dependência das novas tecnologias.

Deste modo, torna-se indispensável a utilização do livro como instrumento para o desenvolvimento infantil, assim como para representar o meio social onde estamos inseridos. O contacto das crianças com o livro literário promove um desenvolvimento ligado às “habilidades que os indivíduos vão adquirindo para imaginar, criar, expressar, comunicar, aprender, solucionar problemas, assim como, compreender o meio em que vive” (Sá & Santos, 2021, p.2).

Com vista a colmatar algumas das consequências geradas pelo efeito pandémico, nomeadamente a falta de contacto das crianças com o livro e a leitura, o Plano Nacional de Leitura (PNL), em 2021, lançou um plano de recuperação de aprendizagens (Plano 21/23 Escola+), pretendendo melhorar as competências de leitura e escrita nos alunos. Neste caso, percebe-se que o trabalho em sala de aula é essencial para proporcionar às crianças a possibilidade de dedicarem mais tempo à leitura através “do contacto com diferentes tipos de livros e da valorização da atividade leitora por parte do professor” (PNL, 2021, p.8). Neste sentido o plano pretende salientar que a leitura orientada em sala de aula é imprescindível, de modo a permitir aos alunos não só o contacto com os livros, como também a motivação “para o gosto, o treino e a competência de saber ler e escrever” (p.10).

Para além disso, assiste-se atualmente a uma progressiva substituição de um sistema de ensino mais tradicional, onde os docentes lecionam um programa estandardizado, com base numa metodologia unicamente disciplinar, para um sistema de ensino mais assente em pilares como a interdisciplinaridade. No entanto, ainda se verifica uma “organização otimizada e fragmentada das disciplinas”, gerando “dificuldades na continuidade e na transferibilidade das aprendizagens, não facilitando a compreensão das conexões entre as diferentes disciplinas” (Leite & Relvas, 2022, p. 10). Decorrente deste

contexto educativo, surgem comumente associadas palavras como articulação, integração e interdisciplinaridade.

Considerando Leite (2012), “os que concebem a articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos apontam-na no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade” (p. 88). Destaca-se, neste contexto, a interdisciplinaridade como valorização de um grupo de disciplinas que se interrelacionam, sendo que o seu nível de relações pode ir desde o “estabelecimento de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (p.88).

Com base na importância de observar a educação na atualidade como um todo e não como uma fragmentação de disciplinas, criou-se uma proposta para desenvolver um estudo, de natureza qualitativa, que envolvesse duas áreas curriculares distintas, o Português e História e Geografia de Portugal (HGP), dividido em quatro sessões, onde se trabalhou a leitura orientada de obras literárias, em sala de aula de Português, com o intuito de adquirir conhecimento histórico.

Para tal, verifica-se a necessidade de definir Educação Histórica como sendo a capacidade de gerar conhecimentos a partir das evidências históricas apresentadas pela historiografia. Neste sentido, é importante o uso de abordagens ao nível do ensino da história que estabeleçam “uma relação entre presente, passado e futuro ao perspetivar a possibilidade de mudança do curso dos factos” (Cainelli & Barca, 2018, p.1), viabilizando aos alunos a capacidade de desenvolverem um pensamento crítico, que lhes permita manter uma cidadania ativa, com a capacidade de não seguirem os mesmos caminhos que os nossos antepassados.

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos, do segundo semestre do segundo ano do Mestrado em ensino do 1.º ciclo e do 2.º ciclo de Português e HGP, de várias observações participantes, seguidas de intervenções pedagógicas e recolha dos dados obtidos, efetuadas nas disciplinas de Português e HGP, com uma turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), surgiu o estudo em análise, baseando-se na seguinte questão: “A leitura orientada de obras literárias, na sala de aula de Português, é promotora da aquisição do conhecimento histórico?”

Posto isto, este relatório está organizado em seis capítulos distintos, mas que se interligam. Primeiramente, apresenta-se um capítulo essencialmente teórico de forma a enquadrar o estudo, a sua pertinência, bem como a metodologia adotada e instrumentos de recolha de dados utilizados. Os restantes capítulos, de carácter empírico, demonstram os processos metodológicos e respetivas implementações, sendo seguidos da análise e discussão de dados. Por fim, indicam-se as conclusões retiradas da investigação, onde são referidos os pontos fundamentais apurados, bem como limitações de investigação e sugestões futuras.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Fundamentação Teórica

1.1. Leitura orientada

Segundo Costa et al. (2010), a leitura orientada em sala de aula encontra-se incluída nos programas de promoção de leitura do Plano Nacional de Leitura (PNL) e destina-se aos diferentes níveis de ensino. Destaca-se o facto de privilegiar "O contacto direto dos alunos com os Livros" (p.53), no entanto, é essencial garantir a existência de pelo menos uma obra por cada dois alunos de forma a poderem "acompanhar as atividades de leitura" (p.54).

Com base em Costa et al. (2011), entende-se que os programas de leitura orientada do PNL tiveram início em 2006, sendo que os grupos-alvo eram alunos do Pré-escolar ao 3.º CEB. A operacionalização pressupunha a sua concretização em períodos de leitura semanal ou diária, consoante o programa de cada escola, e para isso foi necessária a atribuição de verbas por parte do PNL que permitissem a aquisição de obras em quantidade suficiente para o trabalho em sala de aula. O programa disponibilizava também orientações de leitura e listas de obras recomendadas. Os autores referem que "a leitura orientada em sala de aula consiste essencialmente na atribuição de um tempo específico para a leitura durante o período letivo, em que se favorece o contacto direto dos alunos com os livros" (pp. 33-34). Pretendia-se, através da leitura orientada em sala de aula promover o gosto pela leitura no seio do público escolar, sendo esta "atividade mais estruturante e de carácter mais contínuo" (p.29).

Numa perspetiva mais atual, o PNL (2021) descreve a leitura orientada como um conjunto de atividades a realizar em sala de aula que "proporcionem a prática da leitura e da escrita, e o contacto dos alunos com livros, que os motivem para o gosto, o treino e a competência de saber ler e escrever" (p.10). Nesta ótica, considera-se que para melhorar a compreensão dos textos e estimular nos alunos a vontade de ler "é indispensável muita prática de leitura, tanto orientada como autónoma" (p.10). Assim, é proposta também a escolha de "obras atraentes e adequadas às turmas" (p.11) para promover nas crianças o desejo de ler.

A Direção Geral de Educação, em 2010, lançou um roteiro de trabalho onde disponibiliza os aspetos essenciais a ter em conta na planificação de atividades que permitam desenvolver a leitura orientada em sala de aula, tais como: a seleção de “linhas orientadoras do trabalho sobre a leitura” na qual se deve privilegiar o trabalho da leitura para a construção do conhecimento, a apreciação de textos variados pelos alunos, a leitura de textos literários; a seleção de descritores de desempenho; a seleção de textos “a partir dos quais se desenvolverão as atividades”; a identificação de “conhecimentos prévios necessários ao desenvolvimento da atividade”; a descrição da atividade com estratégias de “Pré-leitura”, “Leitura” e “Pós-leitura”; a identificação de “caminhos possíveis que permitam a realização de um trabalho integrado de competências, na sequência de atividade proposta” (Direção-Geral de Educação, 2010/2011, E6).

Da mesma forma, para Reis et al. (2009), a “Pré-leitura” deve ser vista pelo professor como “a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido” (p.70), ou seja, o desenvolvimento de atividades que permitam ao aluno fazer inferências sobre o conteúdo do texto a ser trabalhado. No caso da etapa da “Leitura” deve-se favorecer a representação e “construção dos sentidos do texto” por meio do ensino de “técnicas de localização, de seleção e de recolha de informação” (p.70), assim como dar ênfase à realização de “apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem” e à expressão de “ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário” (pp. 86-87). No âmbito da “Pós-leitura” devem existir atividades “que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos” (p.70).

Após o quarto ano de implementação do PNL nas escolas financiadas pelo programa, efetuou-se um relatório de avaliação (Costa et al., 2010) que se baseou em entrevistas realizadas à comunidade escolar. No caso dos profissionais das escolas, estes "declararam uma evolução positiva na implementação do PNL nas suas escolas" e, por conseguinte, consideraram que a leitura em sala de aula era naquele momento realizada mais frequentemente, principalmente no 1.º CEB, tendo-se instituído "uma rotina de leitura em sala de aula" (p. 54). Particularmente, na opinião dos professores percebia-se que o “trabalho desenvolvido, relacionado com a leitura orientada, reflete-se de forma positiva na predisposição e motivação dos alunos para a leitura e até nos resultados escolares" (p.60), mas advertia-se para a necessidade de compreender que os ganhos desta

prática só serão alcançados a longo prazo. No que concerne à opinião dos Encarregados de Educação (E.E.), tal como os professores, corroboravam a ideia de que o PNL se revelou determinante na promoção dos hábitos de leitura, porém, era essencial que as bibliotecas escolares tivessem mais do que um exemplar de cada livro, para que, no mínimo, existissem 2 exemplares por cada dois alunos de uma turma. Por sua vez, os alunos entrevistados concordavam e davam importância ao facto de poderem ter um maior contacto com os livros e o acompanhamento da leitura realizada na aula.

O mesmo relatório de avaliação apontou algumas limitações subjacentes à implementação do PNL, isto é, deu a conhecer alguma resistência por parte dos docentes, principalmente a partir do 3.º CEB, em aderir à prática de leitura em sala de aula, justificando-se “pela falta de tempo e necessidade de cumprimento dos programas curriculares” (p.88), no entanto, nos outros níveis de ensino, também se verificaram algumas dificuldades, não só a alegada falta de tempo, mas também “a escassez de recursos e, de forma mais ligeira, as dificuldades na articulação com os currículos” (p. 43).

Passados alguns anos, em 2021, o PNL criou um roteiro intitulado *Leitura Orientada em Sala de Aula*, justificado pelo facto de o confinamento ter gerado “perdas significativas nas aprendizagens escolares” (Plano Nacional de Leitura, 2021, p.7), onde concedia especial enfoque às competências de leitura e escrita.

Num estudo mais recente, Lisboa et al. (2022), no período pós-pandemia, imediatamente após a aplicação do roteiro, lançado em 2021, perceberam que a utilização da leitura orientada em sala de aula perdeu significativamente valor, principalmente no 1.º CEB, tendo tido uma incidência de apenas 13%. No entanto, os autores verificaram a aplicação de outras atividades relacionadas com a leitura, tais como “visitas a locais relacionados com obras e autores (87%), visitas de estudo associadas aos livros lidos (86%) e atividades de leitura (76%)” (p.84). Contrariamente, em contexto de 2.º CEB, verificaram que a leitura orientada foi a atividade mais aplicada, com uma percentagem de 88%, e mostraram um aumento da prática de atividades relacionadas com os livros lidos, como é o caso das fichas de leitura e do registo nos cadernos diários, assim como a implementação de atividades mais lúdicas como “concursos, prémios e jogos” (p.85). As escolas analisadas evidenciaram várias dificuldades, nomeadamente a “gestão de verbas”, do “planeamento da circulação de obras dentro de cada escola” e entre escolas e, ainda,

da “seleção de obras” (p.90). De modo geral, Lisboa et al. (2022) concluem que, apesar dos esforços para dar continuidade aos programas de promoção de leitura, iniciados em 2006, pelo PNL, persistem outros obstáculos, como o “condicionamento pandémico em 2020 (entrou ações e comprometeu objetivos/resultados)” e o aumento do pedido de formatos digitais “canalizando a atenção para objetos e práticas sociais que não as da leitura” (p.31).

1.2. Interdisciplinaridade / Articulação entre áreas do saber

No sistema de ensino português verifica-se ainda uma fragmentação das disciplinas, gerando dificuldades na “continuidade e na transferibilidade das aprendizagens não facilitando a compreensão das conexões entre as diferentes disciplinas” (Leite & Relvas, 2022, p. 10). Ou seja, entende-se que existe uma segmentação clara entre as diferentes áreas do saber, na medida em que disciplinas, como por exemplo, Português ou HGP tem os seus objetos de estudos particulares e que, por norma, não se observa uma linha de continuidade concetual e didática de uma para a outra.

No entanto, tal como referem Leite e Relvas (2022), é relevante “assegurar que uma visão globalizante do currículo não se confunde com um conhecimento elementar e redutor de cada área disciplinar” (Leite & Relvas, 2022, p. 10). Sem prejuízo de dotar os agentes da docência de uma visão extremamente globalizada, onde o conhecimento das aprendizagens é superficial, dever-se-á ultrapassar a barreira da fragmentação disciplinar, potenciando-se a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade corresponde às combinações de disciplinas, sendo que uma abordagem é considerada interdisciplinar quando incorpora mais do que uma área do conhecimento, através de um processo, tópico, questão ou experiência (Hayes, 2010). Considera-se, deste modo, que a interdisciplinaridade se relaciona com o ensino sinérgico, isto é, numa interação combinada (Hayes, 2010).

Tal como Hayes (2010) refere, o processo de interdisciplinaridade enfatiza uma fusão entre ideias ou conceitos inter e intradisciplinares, bem como com experiências de vida mais amplas, de modo a tornar o processo educativo significativamente mais relevante para os alunos. Esta abordagem, assente na coexistência ou fusão da ideia ou

conceito em diferentes áreas do saber, apoia a transferência de aprendizagens e habilidades de uma situação para outra relativamente distinta, onde existe um espírito analítico e crítico. Hayes (2010) refere ainda que ao desenvolver-se um processo de ensino do currículo numa perspetiva de “um todo integrado” fornece-se aos alunos uma visão da aprendizagem mais holística, ao contrário do que acontece quando os docentes enfatizam a separação disciplinar, levando ao surgimento de barreiras inibidoras de fazer conexões e tirar ilações sobre as diferentes áreas do conhecimento.

Inclusivamente, esta abordagem mais holística, associada muitas vezes à Teoria das Inteligências Múltiplas, potencia que os alunos utilizem os seus conhecimentos e capacidades de uma área do saber em que revelam interesse para outras áreas, reforçando o seu potencial de aprendizagem (Hayes, 2010).

Nos ciclos onde a monodocência deixa de prevalecer (2.º e 3.º ciclos), “a articulação curricular apresenta dificuldades acrescidas, uma vez que exige o trabalho colaborativo entre professores com diferentes quadros de referência teóricos, linguagens, esquemas didáticos e perspetivas pedagógicas” (Leite & Relvas, 2022, p. 12).

A articulação curricular pressupõe, portanto, a interdisciplinaridade, permitindo a construção de alicerces sólidos para uma educação mais holística. De acordo com Leite e Relvas (2022), a articulação curricular poderá desenvolver-se em duas dimensões:

- a. Articulação intradisciplinar - “Progressão das aprendizagens ao longo do percurso curricular com base na continuidade de conhecimentos e de experiências, por um lado e pela integração de novos conhecimentos que se integrem e articulem com os anteriores” (p. 12)
- b. Articulação interdisciplinar - “Interação entre aprendizagens a realizar/realizadas numa mesma etapa, procurando introduzir um sentido globalizante nas abordagens necessariamente fragmentadas de cada disciplina” (Roldão, 2018, citado por Leite & Relvas, 2022, p. 13).

Logo, a articulação intradisciplinar implica que exista uma progressão de complexidade nos conteúdos, coincidente com a progressão do desenvolvimento cognitivo. Fala-se de progressão intradisciplinar quando se analisam as etapas, os respetivos objetivos e conteúdos a trabalhar, por exemplo, aquando da transição de ano curricular ou de ciclo de estudos. No que respeita à articulação interdisciplinar, esta

corresponde às exigências semelhantes a nível cognitivo que se exigem nas diferentes disciplinas.

No entanto, vale ressaltar, tal como Leite e Relvas (2022) mencionam, que a articulação e conseqüente interdisciplinaridade não inviabilizam o trabalho disciplinar, isto é, não deve ser visto como um substituto, mas sim, como uma forma de enriquecimento, onde cada disciplina mantém a sua essência.

Não se trata de diluir a identidade de cada uma das áreas curriculares, nem tão pouco se trata de tornar umas áreas subservientes das outras: é indispensável que as perspetivas disciplinar e interdisciplinar se complementem e que ambas contribuam para o mesmo objetivo: a aprendizagem dos alunos. (Leite & Relvas, 2022, p. 12).

Logo, é fundamental promover um ambiente educativo onde se privilegie a construção do conhecimento de forma integrada e respeitando a natureza de cada disciplina, possibilitando aos alunos criar e estabelecer conexões entre diferentes áreas do saber, bem como fomentar o desenvolvimento de competências futuras. Portanto, a integração de diferentes áreas do saber, para além de acrescentar valor pedagógico-didático à ação dos professores, abre espaço para “a motivação, a contextualização, a complexificação e a consolidação das aprendizagens” (Rodrigues, 2018, p.1).

Para além disso, um currículo baseado nas competências essenciais favorece a otimização no tempo pedagógico-didático, na medida em que possibilita ao docente organizar a sua ação orientada para as aprendizagens pré-estabelecidas, construindo soluções pedagógico-didáticas, ajustadas à individualidade tanto do aluno, quanto do contexto de ensino (Rodrigues, 2018). Esta conjuntura permite ao professor criar estratégias assentes nas aprendizagens integradas e interdisciplinares. Tal como demonstra Rodrigues (2018), uma das estratégias interdisciplinares mais comuns em contexto escolar consiste na criação de um projeto comum onde os professores se reúnem de modo a averiguar e planificar o contributo e o momento da intervenção de cada disciplina que, apesar de requerer um certo grau de sincronia entre os diferentes profissionais, tem inerente inúmeras vantagens.

Ademais, a concepções de atividades assentes numa ideologia interdisciplinar implicam um processo a seguir, nomeadamente identificar as aprendizagens comuns ou aquelas que possibilitam criar uma relação em duas ou mais disciplinas. Por exemplo, identificar na disciplina de HGP uma componente passível ser abordada numa abordagem mais artística ou interligada com texto literário. Portanto, “A planificação interdisciplinar do ensino-aprendizagem envolve a organização de sequências de procedimentos, ações, atividades, tarefas ou passos combinados entre duas ou mais disciplinas” (Rodrigues, 2018, p.6). Continuando a seguir Rodrigues (2018), poderá observar-se na Tabela 1.1. um exemplo de interdisciplinaridade com base nas aprendizagens essenciais sobre o contexto da Expansão Marítima:

Tabela 1.1.

Exemplo de sequência didática interdisciplinar tendo como temática a Expansão Marítima

A Expansão Marítima descrita em diversas obras literárias (leitura integral de obras no âmbito histórico da temática, onde se estabelecerá contacto com diversas personagens e acontecimentos)	Português
A Expansão Marítima orientada pela exploração dos acontecimentos e da sua temporalidade.	HGP
A Expansão Marítima como tema de inspiração (realizar retratos e construções 3D).	Educação Visuais
A Expansão Marítima como temática para produções escritas e/ou orais.	Inglês
A Expansão Marítima através de canções.	Educação Musical

Nota: Adaptado do exemplo de Rodrigues (2018, p.7)

Tal como se pode verificar na Tabela 1.1., a Expansão Marítima poderá ser representada em diferentes perspectivas: literária, artística e histórica e em disciplinas distintas.

Para além do mencionado, outra estratégia de interdisciplinaridade assenta no trabalho sobre o texto como base de articulação entre áreas do saber. Isto é, verifica-se que nas aprendizagens essenciais de diferentes disciplinas, existe uma repetição de tipologias textuais, tais como entrevistas, textos sobre conceitos, textos informativos, glossários, resumos, sínteses, esquemas, gráficos, dramatizações, entre outros. (Rodrigues, 2018). Os tipos de texto anteriormente mencionados encontram-se relacionados com a construção do conhecimento, designadamente na “pesquisa e estruturação do conhecimento”, “organização da informação e “comunicação e divulgação da informação” (Rodrigues, 2018).

Embora a interdisciplinaridade imprima inúmeras vantagens ao processo de ensino-aprendizagem, existem também constrangimentos à sua concretização. Primeiramente verifica-se que a atual organização dos horários do trabalho pedagógico-didático não contempla espaços para reuniões interdisciplinares com a finalidade de criar ações comuns (Rodrigues, 2018). Não é contemplado, portanto, na distribuição de horário laboral, um espaço em que os diferentes docentes se possam reunir e debater acerca de projetos que tenham como temáticas questões comuns. Ainda assim, como Rodrigues, (2018) refere, não basta a simples criação do tempo destinado à constituição de ações interdisciplinares, é necessário estabelecer uma planificação compartilhada, bem como a partilha, pelos diferentes intervenientes, de experiências bem ou malsucedidas no que concerne às temáticas e metodologias anteriormente implementadas.

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade, como abordagem teórico-prática, não deve ser vista por investigadores e docentes como algo compulsório, na medida em que nem todas as temáticas se relacionam entre si, não sendo uma exigência que o mesmo aconteça. Aliás, o que é proposto é que exista a consciência de que “há uma imensa rede de conexões entre diferentes disciplinas e que precisam ser consideradas para o sucesso de uma análise mais profunda e integral” (Souza et al., 2022, p. 5).

1.3. Educação literária e educação histórica

1.3.1. Educação Literária

A aquisição de competências de leitura é um dos alicerces dos planos de ensino a nível nacional, valorizando-se o seu papel na construção de indivíduos mais instruídos e, conseqüentemente, com melhores prospeções futuras. Inclusivamente, a educação literária é um preditor na capacidade de empoderamento dos indivíduos na medida em que o acesso à cultura e à memória identitária dependem, em grande medida, desta competência, já que lhes possibilita questionar-se acerca da realidade, imaginar e conhecer--se a si e aos outros, catalisando o seu desenvolvimento intelectual e emocional (Azevedo et al., 2023).

Atualmente existe maior consciencialização da importância de trabalhar obras literárias numa perspetiva de comunicação estético-literária que, de acordo com Baçal (2023), foi “coexistindo com a perspetiva de índole historicista, patrimonial, cultural ou mesmo formativa” (p. 9). Estas perspetivas possibilitam uma compreensão e reflexão contextualizada, onde as vivências do indivíduo são ferramenta de interpretação, na aprendizagem sobre si e sobre o mundo.

A Educação literária, assentando no desenvolvimento de competências, tem vindo a substituir o Ensino da Literatura. A promoção da Educação literária, considerando todas as suas vantagens e obter-se o maior ganho possível, deve iniciar-se o mais precocemente possível, sendo que “no discurso oficial do sistema de ensino português, a sua presença percorre desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, mas a sua iniciação já acontece na educação pré-escolar” (Baçal, 2023, p. 9-10). Já neste contexto surge investigação no âmbito da literacia emergente¹ e os seus contributos nos leitores em construção.

De acordo com Mendoza (2010), a finalidade da Educação Literária é formar leitores capazes “de interpretar o texto literário e de valorizar e apreciar as criações”. Logo, pretende-se ensinar o texto literário, promover o desenvolvimento da sensibilidade estética e a competência literária, pois a literatura deve ser lida, compreendida e

¹ A literacia emergente corresponde a experiências com a linguagem escrita em idade pré-escolar, sendo assumida como um contributo “primordial na ancoragem e promoção da literacia, em geral, e na prevenção de dificuldades de aprendizagem, no particular” (Gomes & Santos, 2005, p.1).

valorizada (Moreno, 2015, como citado por PNL, 2022). Deste modo, de acordo com Baçal (2023), a Educação Literária pressupõe:

- a. Leitura do texto literário;
- b. Conhecimento das regras do texto literário (leitor com domínio da comunicação literária);
- c. Desenvolvimento de uma relação afetiva, emocional e prazerosa com o texto literário;
- d. Possibilidade de reação ao texto literário.

(Baçal, 2023, p.11)

Para além disso, “a leitura do texto literário contribui para o desenvolvimento das competências linguística, leitora, literária e enciclopédica” (Baçal, 2023, p.11).

Na mesma perspetiva, para Mendoza (2010), no âmbito da educação literária, o aluno irá desenvolver três competências essenciais:

1. Regular e controlar o processo de leitura;
2. Conhecer o discurso literário e as suas particularidades, bem como dominar o texto, compreendendo-o e interpretando-o de forma pessoal;
3. Entender a historicidade do texto como referência para a contextualização.

Deste modo, de acordo com Mendonza (2010), a competência literária envolve a compreensão das singularidades do texto, a sua contextualização, bem como o desenvolvimento da proficiência leitora, possibilitando uma compreensão e interpretação de cariz pessoal.

Baçal (2023) afirma que cabe, em grande medida, à escola a formação de crianças e jovens leitores e que estes devem aprender a dominar certas competências para ler o texto de forma clara e fluida: “compreender e interpretar o texto, relacionando todas as informações presentes na obra; e terão de associar o texto e a sua leitura ao mundo da cultura e da literatura.” (p.12).

Para além do exposto, o estímulo para a leitura e criação de hábitos de leitura acarreta vantagens para o aumento do capital lexical (Alegria, 2020), isto é, a “competência lexical influi e é influída pela quantidade de leituras e pela eficácia ao nível

da compreensão leitora, as atividades de leitura devem ser estimuladas” (Araújo, 2011, p.67).

Efetivamente, vários estudos indicam a existência de uma relação significativa entre o sucesso escolar e o capital lexical dos alunos, sendo que quanto menor é o capital lexical, mais complicado se revelará o processo de leitura e menor será a proficiência na compreensão leitora (Duarte, 2011). Por outras palavras, alunos que revelam ter um capital lexical com lacunas, menos facilmente atribuem significados ao que leem, revelando dificuldades também no domínio da escrita (Araújo, 2011).

Verifica-se desse modo que

(...) a progressão na escolaridade conduz a criança à necessidade de enriquecer fortemente o seu léxico, não só através de palavras de carácter geral, como também do âmbito científico e tecnológico, uma vez que, principalmente, nas atividades de leitura, muitas das palavras a decifrar não remetem a criança para nenhuma entrada do seu dicionário mental. (Araújo, 2011, p.66)

Quando um aluno apresenta dificuldades na leitura, a nível lexical, tem tendência a ler menos, principiando um processo cíclico: dificuldade na compreensão da leitura – menos proatividade para a leitura – dificuldade na compreensão da leitura. Tal como Duarte (2011) refere, esta situação ilustra o que se conhece por Efeito Mateus: “crianças com capital lexical reduzido leem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura” (p.9). Para além disso, o capital lexical vai influenciar igualmente a escrita, já que esses alunos apresentarão igualmente menos proficiência na expressão escrita.

De acordo com Duarte (2011), “existe uma relação forte entre o volume de leituras de uma criança e a dimensão do seu capital lexical” (p.23), e que “crianças que desenvolvem cedo hábitos consistentes de leitura possuem capitais lexicais ricos, mesmo que não tenham sido expostos a ensino explícito de palavras” (p.23). Deste modo, revela-se crucial o incentivo à leitura. Considerando Colomer (2005) e Mendoza (2005) “as finalidades da Educação Literária partilham os objetivos essenciais que correspondem à formação do leitor competente” (citados no PNL, 2022, p.5). Posto isto, poderá

eventualmente especular-se que se está perante um efeito mediador: se a educação literária incentiva ao aumento da competência leitora e se a leitura contribui para o nível de léxico, então a educação literária pode ser um dos caminhos a seguir.

A educação literária levantou novas questões no processo de ensino-aprendizagem, colocando o foco “na aprendizagem da comunicação estético-literária, através da literatura, relegando para um plano menos evidente o ensino de conteúdos” (Baçal, 2023, p.12).

De acordo com Caro Valverde (2015, citado por Baçal, 2023, p.12), “as práticas pedagógicas em redor do texto literário têm de possibilitar uma interação significativa entre o leitor e a obra”. O ensino literário deve envolver mais do que conjuntos de atividades, deve envolver a metodologia do professor e a sua visão, deve envolver a forma como professores e alunos olham para o livro literário e a partilha dos livros e do processo de leitura (Hade, 1991).

Considerando Kusá et al. (2014), a Educação Literária interliga-se com a função informativa, formativa e estética, sendo que atualmente existe particular ênfase nas funções estéticas e educativas, bem como na interdisciplinaridade de carácter formativo (educação multicultural, educação social, educação ética, entre outras). Os autores realizaram uma investigação no âmbito da implementação de estratégias de educação literária na abordagem de temas multiculturais, revelando que professores com uma atitude mais positiva face à educação literária, mais frequentemente utilizam obras de carácter multicultural. Verificaram, portanto, que a educação literária oferece oportunidades de trabalhar questões multiculturais, embora a sua eficácia dependa de múltiplos fatores.

Para além disso, a educação literária implica um processo estruturador do ensino. Mello et al. (2019) realizaram uma investigação onde analisaram a metodologia adotada por três professores ao nível do ensino literário. Primeiramente, constataram que existe uma preparação considerável por parte de cada professor de modo a envolver os seus alunos e que tem como ponto de partida a visão de que estes devem ser ensinados a ler os textos literários, caso queiram beneficiar dos prazeres associados. Para além disso, os professores realizaram esforços para que os alunos entendessem a linguagem literária, possibilitando a leitura, o entendimento e a resposta a questões acerca do texto. Os

professores integrados na investigação manifestaram a crença de que o texto literário ganha vida apenas quando os alunos mobilizam a sua experiência e conhecimento, de modo a dar sentido ao que leem. Para além disto, os autores destacam o conceito de sociabilidade literária – interação entre os alunos e professores acerca do texto -, abandonando a abordagem onde o professor expõe e aguarda uma resposta do aluno.

Em suma, tal como Dromundo (2000, citado no PNL, 2022, p.1) conclui:

A Educação Literária tem como finalidade essencial a melhoria das competências literárias dos alunos, baseadas no desenvolvimento de capacidades e estratégias, abrangentes e expressivas, que lhes permitam, através da formação do seu próprio intertexto, familiarizarem-se e aproveitarem as diferentes manifestações literárias, adequadas à sua idade e interesses.

1.3.2. Educação Histórica

A Educação Histórica é uma das componentes que se evidencia na elaboração dos currículos escolares, sendo que o “percurso sustentado da Educação Histórica em Portugal nas últimas três décadas pautou-se pelo diálogo estabelecido entre os diversos meios e agentes educativos” (Gago & Lagarto, 2021, p.169).

Existe um progressivo abandono da ideia de aprender a História em quantidade, numa visão mecanicista de conceitos, para uma perspetiva de aprendizagem qualitativa, preservando-se a essência historicista, onde se desenvolve o pensamento histórico (Barca, 2001). Por outras palavras, atualmente defende-se o ensino da História numa perspetiva que vai além da memorização, pretendendo-se uma abordagem mais profunda, onde se perspetiva um entendimento por parte dos alunos dos eventos passados, privilegiando-se inclusivamente a esfera emocional, na tentativa de formar futuros cidadãos mais críticos e com pensamento analítico: aconteceu e por que motivo?

Entende-se que, nas últimas décadas, o Pensamento Histórico e a Consciência Histórica têm sido dois eixos fundamentais na investigação, sendo que estes tendem a

fornecer aos alunos as ferramentas intelectuais necessárias para analisar o passado, bem como relacioná-lo com questões do tempo vigente (Gómez-Carrasco et al., 2022). A História permite entender o passado e orientar no presente (Cainelli & Barca, 2018).

Neste sentido, é de extrema relevância contextualizar o que se entende por consciência histórica. O conceito diz respeito “à capacidade de se estabelecerem relações significativas entre passado, presente e futuro, no contexto da vida prática dos indivíduos, sem que se menosprezem os valores e a dimensão ética inerente aos acontecimentos que decorrem num particular ambiente social e cultural” (Gómez-Carrasco et al., 2022, p.56)

A Educação Histórica surge da convergência de várias áreas do saber, estando atualmente na base “da construção de uma nova visão sobre o conhecimento histórico, de patrocinar uma nova Didática, de lançar mais luz sobre a função social do saber histórico enquanto resposta consistente à pulsão natural do ser humano para melhor se situar no tempo” (Moreira, 2022, p.9).

A aquisição de conhecimento histórico

(...) antes de surgir como a simples transmissão de um passado imutável e irrepitível pelas páginas de um qualquer manual ou pela voz firme de alguém, deve, promovendo o desenvolvimento de competências de indagação e argumentação, favorecer uma mais ampla compreensão, diacrónica e multiperspetivada, do mundo (Moreira, 2022, pp. 48-49).

Logo, o ensino-aprendizagem da História não se resume à transferência do professor para os alunos dos acontecimentos passados, mas também diz respeito ao fomento de competências analíticas e críticas, essenciais para a formação de uma consciência histórica. A consciência histórica possibilita a que se formem cidadãos futuros mais capacitados de olhar a atualidade e refletir sobre a mesma.

Deste modo, considera-se que o conhecimento histórico não se faz “apenas de resultados provisórios e revisáveis, mas inclui ainda os procedimentos seguidos para alcançar tais perceções” (Moreira, 2022, p.50). Tal como Moreira (2022) refere, existem

dois elementos distintos; conhecimentos substantivos² e conceitos de segunda ordem³. A investigação em Educação Histórica tem como objetivo “entender as relações que alunos e professores estabelecem com os conceitos e as categorias históricas, sejam ideias substantivas ou de segunda ordem” (Cainelli & Barca, 2018, p.4). Os acontecimentos de segunda ordem possibilitam “responder a questões históricas ou entender tempos vários de forma mais ampla”, relacionando-se com “a prática do historiador e a habilidade de pensar historicamente, incluindo a busca, a seleção e a análise de fontes, a empatia ou o reconhecimento da (multi)perspetiva histórica” (Moreira, 2022, p.50). Não basta ensinar a História aos alunos, é necessário ensinar as competências de pensar a História: selecionar informação, assumir posições críticas, argumentar.

De acordo com Moreira (2022) e o estudo de investigação intitulado *A História de Portugal nas aulas do 2º CEB: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*, destaca-se que os resultados presentes na mesma oferecem uma compreensão mais clara sobre o que está a acontecer no ensino da História no contexto da Educação Básica em Portugal, com a expectativa de que estes resultados possam contribuir, ainda que de forma modesta, para o avanço do conhecimento na área da Educação Histórica. O objetivo é aprimorar os processos de ensino e aprendizagem tanto da História quanto das Ciências Sociais.

A autora retira como conclusão que existe uma “mensagem mestra e nuclear” (p.9) sobre a História do país, na medida em que as temáticas tendem a focar-se em 4 eixos temporais (“Formação de Portugal, Descobrimentos, Ditadura de Salazar, Revolução de 25 de Abril de 1974”) (Moreira, 2022). A autora refere ainda que existe uma clara demonstração da identidade nacional. Nesta identidade nacional, os alunos devem ir além da simples memorização, devem conseguir de forma crítica abordar os assuntos, devem conseguir refletir e criar ligações. Também, de acordo com Moreira (2022), “são as valorações identitárias dos indivíduos que, de alguma forma, se tomam como ponto de partida para que particulares significados sejam atribuídos ao passado histórico” (p.64).

Uma das metodologias usada no ensino da História são as narrativas, no entanto, esta caracteriza-se muitas vezes “pela recuperação acrítica de atuações de personalidades

² Conteúdos da História (Revolução, Renascimento).

³ Conceitos presentes independentemente do conteúdo (progresso, continuidade, época, evolução).

e de eventos históricos, pela dimensão romântica e de valorização das ações do próprio grupo em detrimento dos demais, pelas fundamentações essencialistas e não históricas, condicionando, pois, a forma como os sujeitos interpretam o passado” (Moreira, 2022, p.64). Por outras palavras, a transmissão através da narrativa assume contornos que não levam ao desenvolvimento de um pensamento assente na reflexão, os alunos são recetores passivos que não realizam ilações sobre aquilo do qual são recetores. A verdade é que a transmissão do conhecimento histórico em sala de aula ainda se perpetua de forma “descritiva, linear e acrítica” (Moreira, 2022, p.69)

Em jeito de conclusão, a Educação Histórica não se revela uma tarefa simples: os docentes devem, acima de tudo, ter um conhecimento sólido daquilo que querem trabalhar, estando assim preparados para entender como os alunos podem e/ou conseguem desenvolver o seu raciocínio histórico (Moreira, 2022).

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo II – Metodologia

2.1. Caracterização do contexto educativo

Dando início à apresentação da metodologia inerente ao estudo de investigação, revela-se de extrema importância caracterizar o ambiente educativo onde se implementou a Prática de Ensino Supervisionada (PES), no 2.º CEB. Assim, seguidamente, será descrita a escola básica onde se realizou o estágio.

O Agrupamento de Escolas é constituído por cinco escolas que englobam diversos níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. Foi criado no ano letivo 2012/13 como resultado da junção de dois agrupamentos. Esta escola é pública e está situada numa cidade do distrito de Faro. Foi inaugurada em 1998, serve principalmente a população urbana e oferece dois níveis de ensino: o 2.º CEB e o 3.º CEB. A escola é constituída por um espaço exterior e um espaço interior. No espaço interior, encontramos 28 salas de aula, dois laboratórios de informática, dois laboratórios de ciências, uma sala de música, um espaço desportivo interior, uma biblioteca, duas salas destinadas a professores e diretores de turma, um refeitório e um bufete. Relativamente ao espaço exterior, a escola tem um campo de jogos e vários espaços de recreio.

Relativamente à sala de aula da turma, é necessário esclarecer que a sala não é sempre a mesma e varia consoante o que está estipulado no horário de cada turma. As salas de aula, utilizadas por esta turma, são praticamente todas do mesmo tamanho e com a mesma disposição tradicionalmente observada (filas de secretárias para dois alunos). A iluminação das salas em termos de luz natural não é muito boa em algumas salas, pois não existem janelas suficientes para alcançar a sala toda. Contém um quadro de giz no centro e uma tela branca amovível no centro do quadro de modo a ser possível a projeção de vídeos, imagens, documentos, etc.

2.2. Natureza do estudo

Investigar em educação tem um papel fundamental na delimitação de linhas orientadoras para a ação, sendo crucial uma relação entre a prática educativa, teoria e investigação. É de ressaltar que investigar o ato educativo é uma prática que pode ser

realizada por diferentes agentes, com ou sem preocupações de carácter pedagógico, considerando-se, no entanto, na área das ciências da educação, o conjunto de disciplinas que tem o fenómeno educativo como objeto central (Amado, 2017).

A investigação, tendo como ponto de partida um problema, quando implica a reflexão, conduz a um conhecimento mais aprofundado da situação em estudo, permitindo elaborar um plano adequado e realizar um bom ajustamento da ação (Lopes da Silva, 2014). Deste modo, a investigação em educação desempenha um papel fundamental na construção de uma prática mais orientada na fundamentação teórica e validada na ação, sendo essencial para a progressão das práticas num sistema de ensino que revela desafios constantes. A investigação é a atividade que procura questionar e analisar uma realidade, sendo que providencia fundamentação para a atividade do ensino, atualiza e vincula o pensamento à ação (Vilelas, 2022). Este estudo de investigação integrado na metodologia de estudo de caso, revela-se uma ferramenta produtora de conhecimento.

A metodologia de investigação e a sua caracterização são processos essenciais na delimitação da investigação, correspondendo a um “conjunto de procedimentos que contribuem para a obtenção de conhecimentos” (Vilelas, 2022, p.21). Nesta caracterização é essencial determinar o estudo quanto à abordagem, bem como, quanto ao objetivo geral e ao procedimento técnico.

O presente trabalho investigativo é de natureza empírica, caracterizando-se por uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório. Quanto ao procedimento, caracteriza-se por ser um estudo de caso.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características:

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
2. “A investigação qualitativa é descritiva”;
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”;
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 49-51)

O investigador que adote uma perspetiva construtivista e qualitativa realiza a sua ação em torno do “significado”, pretendendo desenvolver conceitos e descrever realidades múltiplas, concebendo o seu plano como progressivo e flexível (Bogdan & Biklen, 1994).

Um estudo do tipo exploratório em educação dedica-se a identificar e conhecer fenómenos, surgindo de um processo de reflexão e análise do processo a ser estudado na sua forma mais fiel à realidade, isto é, estuda o fenómeno no modo como se manifesta no contexto em que está inserido (Lösch et al., 2023). Na presente investigação, tentou-se compreender se a exploração de obras literárias contribui para o aprofundamento do conhecimento histórico. De forma sistémica, procedeu-se à análise dos dados de modo a verificar se os objetivos delineados foram alcançados. Em paralelo, um estudo exploratório tem como finalidade a formação de uma ideia mais precisa daquilo a que se propõe investigar, possibilitando a criação de alicerces para pesquisas futuras, num tema ainda pouco explorado (Vilelas, 2022).

Um estudo de caso consiste na “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988, cit in. Bogdan & Biklen, 1994). Nos estudos de caso, a recolha e posterior análise de dados recai sobre diversas unidades ou objetos, sendo que o enfoque é muitas vezes baseado na “narrativa ou descrição dos fenómenos, estando as hipóteses subordinadas à compreensão do caso” (Vilelas, 2022, p.238). Os estudos de caso podem adotar diferentes caminhos: “exploração de um determinado fenómeno (exploratórios), carácter meramente descritivo, situar -se numa perspetiva fenomenológica (interpretativos) ou, pelo contrário, buscar a explicação dos factos (explicativos; quasi - experimentais)” (Amado, 2017).

A decisão de realizar um estudo de caso está subjacente ao fraco controlo de uma situação por parte do investigador e que, por norma, se situa em contexto social (Vilelas, 2022). Uma das críticas ao estudo de caso, frequentemente citada, é o facto de ser

considerado pouco rigoroso e objetivo (Vilelas, 2022), no entanto, é uma crítica a que os outros métodos não estão imunes. O rigor e objetividade deverão partir da conduta do investigador.

2.3. Objetivos da investigação

Como se referiu no Capítulo I, a educação literária pode ser um caminho a percorrer na abordagem de diferentes temáticas, nomeadamente dos conteúdos da disciplina de HGP. Na verdade, julga-se que este poderá ser um dos “possíveis caminhos para o ensino de História nos primeiros anos escolares”, ou seja, “o ensino desta matéria tendo como base a conceção do letramento, ou seja, os conteúdos ministrados, os conceitos apresentados e trabalhados em sala de aula, em muitos casos, são estudados em textos didáticos para os quais é indispensável à prática da leitura” (Lima et al., 2013, p.2).

Portanto, o presente trabalho tem como questão de partida: *A leitura orientada de obras literárias, na sala de aula de Português, é promotora da aquisição do conhecimento histórico?*

Neste seguimento, para dar resposta à questão, surgem os seguintes objetivos gerais:

1. Promover a interdisciplinaridade entre Português e HGP.
2. Promover a aquisição do conhecimento histórico, nomeadamente sobre a Expansão Marítima Portuguesa.

Como objetivos específicos formularam-se os seguintes:

1. Identificar os responsáveis pelas embarcações marítimas e as suas respetivas conquistas, tais como Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral.
2. Compreender a importância da viagem de Vasco da Gama de 1498.
3. Caracterizar a “Carreira da Índia”.
4. Descrever aspetos da vida a bordo das naus.
5. Referir a possível intencionalidade ou o acaso da descoberta do Brasil em 1500.

6. Conhecer a grande dispersão territorial do Império português no século XVI.
7. Referir as principais trocas comerciais efetuadas entre os vários continentes, salientando as principais rotas do século XVI.
8. Referir as principais características dos contactos dos portugueses com os povos ameríndios.
9. Reconhecer a intensificação do comércio de escravos a partir dos descobrimentos e da colonização de novos espaços.
10. Ler integralmente textos literários de natureza narrativa.
11. Realizar diferentes modalidades de leitura (em voz alta, em jogral, em coro e com diferentes entoações).
12. Fazer inferências, justificando-as.
13. Reconhecer a estrutura e os elementos que constituem o texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.
14. Valorizar a diversidade cultural patente nos textos.
15. Escrever uma carta, de acordo com a estrutura deste género textual, com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.
16. Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.
17. Identificar os constituintes da frase com as seguintes funções sintáticas: o vocativo.

2.4. Justificação das opções metodológicas

Uma boa investigação é conseguida quanto mais bem delimitadas estão as fases e linhas orientadoras de um plano. O plano “representa o elemento organizativo e o esquema global de orientação dos trabalhos, indicando o que fazer e quando fazer, bem como vários outros aspetos a considerar no momento da recolha e análise de dados” (Almeida & Freire, 2008, p. 79). Tal como Almeida e Freire (2008) referem, o sucesso e

qualidade de todo o processo de investigação dependem do plano de investigação, onde “todos os elementos metodológicos entram em sintonia” (Almeida & Freire, 2008, p. 79).

Considerando este aspeto, a presente investigação encontra-se subdivida em diferentes fases de desenvolvimento: Contextualização e Formulação de Problemática, Recolha do Consentimento Informado, Implementação da Intervenção, Apresentação de Dados e Discussão, Redação Final.

Primeiramente, realizou-se a contextualização e formulação da problemática em estudo. A definição do problema constitui umas das fases cruciais do projeto, na medida, em que o mesmo só pode crescer quando esta etapa tiver os alicerces bem consolidados. Nesta fase, no processo de formulação de objetivos e o estado da arte possibilitou situar o problema e precisar a metodologia a utilizar, tal como descrito nas fases de definição de um problema propostas por Almeida e Freire (2008). Após esta etapa, consoante a literatura científica consultada e a questão de investigação colocada, procedeu-se à elaboração de um plano relativo à intervenção pedagógica.

Seguidamente, procedeu-se à recolha do consentimento informado disponibilizado aos E.E., considerando o facto de a amostra do estudo ser composta por participantes menores de idade. Vale ressaltar que a totalidade dos E.E. deu o consentimento para a utilização dos dados no âmbito da investigação científica. Deste modo, na segunda etapa do processo, os dados foram recolhidos e posteriormente analisados na sua totalidade.

De seguida, na terceira etapa procede-se à implementação da intervenção pedagógica delineada com base questão de investigação e objetivos gerais e específicos que norteiam a investigação. Como forma de concluir esta etapa, realizou-se um inquérito por questionário final.

Na quarta etapa procedeu-se à apresentação e análise dos dados obtidos e respetiva discussão.

No decurso do estudo, deparando-nos com constrangimentos ao nível da concretização da totalidade do plano inicialmente estabelecido, nomeadamente questões de limitação temporal, resolveu-se integrar, no relatório, um capítulo complementar à intervenção pedagógica implementada em sala de aula, composto por propostas didáticas

criadas para o trabalho de articulação entre as disciplinas de Português e HGP (cf. Capítulo IV).

2.4.1. Participantes

A amostra da presente investigação integra 28 alunos, sendo 17 do sexo masculino (61%) e 11 do sexo feminino (39%). A PES II foi implementada numa turma de 5.º ano do 2.º CEB, pelo que as idades estão compreendidas entre os 10 e 11 anos. Considera-se deste modo que a turma é bastante homogénea em relação à faixa etária.

No que respeita à nacionalidade dos participantes, a turma é homogénea, sendo que apenas uma das alunas é de nacionalidade ucraniana. Apresenta dificuldades de compreensão e utilização da língua portuguesa, porém, importa referir que não frequentava a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), beneficiando apenas de uma medida de suporte à aprendizagem - Apoio de Português regular. Sem embargo, o docente responsável pela disciplina de português nesta turma pediu uma avaliação ao nível de português da aluna, mas esta não chegou a ser realizada durante o ano letivo.

Em relação às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, na turma não existe nenhum aluno sinalizado, ainda assim os alunos com mais dificuldade beneficiam de aulas de Apoio de Português e/ou de Matemática, tal como é comum de acontecer em turmas a partir do 2.º CEB. Este apoio é realizado uma vez por semana no tempo definido no horário da turma, tendo que aluno ser referenciado pelo professor responsável por cada disciplina.

No que se refere ao comportamento da turma, no geral, verifica-se um bom comportamento: os alunos não interrompem o professor nem mencionam assuntos que não se enquadram no tema da aula, não se levantam sem autorização, não realizam conversas paralelas. No entanto, é frequente a falta de atenção e de interesse em relação aos conteúdos que estão a ser trabalhados. Apesar de não se perceber desrespeito pelas regras da sala de aula, para com o docente e restantes pares, através de observação direta verificou-se este nível de desatenção e/ou desinteresse. Contudo, apresentam responsabilidade no que toca à realização de trabalhos para casa. Julga-se que o bom comportamento da turma se deve, maioritariamente, às estratégias utilizadas pelo professor cooperante para a gestão da aula, pelo que os alunos não têm a oportunidade de

dispersar relativamente aos assuntos que estão a ser trabalhados. Adicionalmente, nem todo o trabalho de gestão é feito dentro da sala de aula, pois o professor mantém um contacto muito regular com os pais, sendo possível tratar dos problemas que existem da escola para casa e de casa para a escola, com vista à resolução de problemas e conflitos gerais.

É notável, também, a manifestação de preocupação por parte dos E.E. com o desenvolvimento escolar dos seus educandos. Segundo o professor cooperante, a maioria dos E.E. da turma pertencem à classe socioeconómica média e média/alta, sendo que este fator parece influenciar o interesse dos mesmos pelo sucesso dos educandos em termos de comportamento e do aproveitamento escolar.

2.5. Procedimentos

2.5.1. Procedimentos de ética

Quando se trabalha em prol da comunidade científica e principalmente com pessoas, é fundamental ter em consideração princípios e regras éticas, sendo que em algumas áreas específicas é essencial seguir um código deontológico pré-concebido. A reflexão acerca dos pressupostos, regras e consequências de uma investigação deve ser um processo e acima de tudo um dever a ter em consideração (Ferreira, 2013).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), existem duas questões éticas fundamentais: obtenção de consentimento e proteção contra danos. Para tal, na obtenção do consentimento, os participantes deverão se informados sobre a natureza da investigação, as suas implicações, sendo que nenhuma informação deve ser ocultada ou distorcida. Deste modo, tratando-se de menores de idade, o consentimento informado é realizado pelos seus E.E. Neste estudo, as informações foram devidamente fornecidas, como se pode verificar no Apêndice A.

Para além disso, Bogdan e Biklen (1994) referem dois outros princípios éticos fundamentais que na totalidade do processo investigativo foram tidas em consideração:

1. Identidade é preservada – Nenhum aluno participante terá o seu nome revelado, sendo que em caso de ser necessário, o mesmo será substituído por um ID.

2. Autenticidade dos dados – Todos os resultados expostos e respetiva análise e discussão dos mesmos é representativo da realidade.

2.5.2. Procedimentos de Recolha e instrumentos

Após resposta ao consentimento informando por parte dos E.E., procedeu-se à recolha de dados em contexto de sala de aula.

Na presente investigação foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- a) Fichas de consolidação de conhecimentos em formato impresso: foram criadas fichas com o intuito de verificar as aprendizagens adquiridas pelos alunos relativamente às obras lidas em sala de aula e aos conteúdos históricos definidos. Realizou-se um total de quatro fichas, compostas por questões de diferentes tipologias (escolha múltipla, preenchimento de lacunas, resposta curta).
- b) Ferramenta de Gamificação *Kahoot* com questões de consolidação de conhecimentos: Implementou-se em sala de aula uma atividade com recurso a uma ferramenta de Gamificação – *Kahoot*. Esta atividade consiste na projeção de questões para a totalidade da turma, sendo que de forma individual ou em pares devem no seu telemóvel selecionar as opções corretas. A tipologia das questões foi escolha múltipla e verdadeiro e falso, contabilizando-se um total de cinco perguntas.
- c) Inquérito por questionário: *Quiz Final* com recurso à plataforma *Google Forms*:
 - a. Avaliação de conhecimentos; esta parte do questionário teve como objetivo averiguar os conhecimentos históricos dos alunos, tendo um total de dezasseis perguntas com diversas tipologias (escolha múltipla, seleção múltipla e correspondência). Esta secção do questionário foi avaliada com recurso a uma escala métrica de 0 a 100%.
 - b. *Feedback* de satisfação perante as aulas lecionadas e hábitos de leitura.

d) **Observação Participante:** A observação é uma ferramenta no âmbito da investigação, caracterizando-se pelo seu contributo na compreensão de factos e/ou contextos, utilizando-se para conhecer determinados aspetos da realidade (Silva & Mendes, 2013). Quando se recorre à técnica observacional, existem dois modos de realizá-la: observação não participante e observação participante.

Uma das estratégias mais representativa da investigação qualitativa é a observação participante (Bogdan & Biklen, 1994), tendo-se utilizado a mesma para obter informação do comportamento e envolvimento dos alunos no decorrer das atividades.

A observação participante é “realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 2009, p.31).

De acordo com Lapassade (2023), a estratégia diz respeito ao trabalho de campo como um todo: desde a chegada do observador ao contexto de estudo, negociação do acesso, até ao momento em que o mesmo se retira. Durante a presença do observador, este recolhe informações de diferentes fontes: observação participante, entrevistas de etnográficas e/ou conversas ocasionais e documentos oficiais ou pessoais.

Quando se fala de observação participante, é importante ter a consciência de que é um processo e por isso tem os próprios trâmites de execução: inicialmente assiste-se a uma fase mais descritiva (familiarização com aspetos sociais e interações) para depois prosseguir para uma observação focalizada (foco em situações ou comportamentos específicos), acabando numa observação mais seletiva (retorno ao contexto de observação de modo a identificar diferenças entre categorias) (Correia, 2009).

A observação pode ser mais ou menos estruturada, podendo recorrer-se a um guião pré-concebido de modo a orientar em torno dos objetivos delineados, prevenindo a dispersão (Correia, 2009). Por essa razão, considerou-se útil a construção de um guião de observação subdividido em duas categorias gerais: envolvimento e comportamento. O investigador, através da observação selecionava as opções que se verificavam e em que me medida. Vale ressaltar que o mesmo foi complementado com notas de campo de cariz livre.

No caso do presente estudo, existiu por parte da investigadora uma observação dos alunos no que respeita a comportamentos ou manifestações ao nível físico e material (conversas paralelas, constante levantar da secretária, comportamento desviante), bem como de comportamentos ou manifestações ao nível psicológico (aparente envolvimento, agrado). Para além disso, no decorrer dos diálogos orientados, existiu especial atenção aos comportamentos, reações e participações realizadas pelos alunos.

- e) Notas de Campo: As notas de campo constituem um dos instrumentos de recolha da presente pesquisa. Considerando a literatura, estas representam uma componente essencial para a investigação qualitativa com rigor (Phillippi & Lauderdale, 2018). O “resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são constituídas por dois tipos de materiais distintos: primeiramente descritivos, onde a preocupação é captar aquilo que se observa no local e nas pessoas e secundamente reflexivos, onde o observador realiza ilações consoante o seu ponto de vista.

De forma mais explícita, as notas descritivas correspondem ao esforço por parte do observador/investigador de registar de forma objetiva aspetos do ambiente e dos indivíduos: retratos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares e o comportamento do observador. O investigador deve ser consciente de que na investigação qualitativa em educação, o meio não pode ser na íntegra captado, no entanto, existe um esforço de registar de forma descritiva o máximo de informação. No que respeita às notas reflexivas, estas são uma componente mais subjetiva: especulações, problemas, sentimentos, impressões e preconceitos (Bogdan & Biklen, 1994). Para além disso, existe uma reflexão por parte do investigador de erros nas notas de campo e respetivos ajustes, bem como reflexão acerca do plano de estudo e os próximos passos a seguir. No final da observação e da captação descritiva, deverá existir um processo de reflexão: reflexão sobre a análise, sobre o método, sobre conflitos e dilemas éticos, bem como reflexões sobre o ponto de vista do observador.

No decorrer das aulas, foram realizadas notas de campo com recurso a uma tabela de observação, sendo a mesma explicada de forma mais pormenorizada no Capítulo V.

- f) **Análise de Conteúdo:** Após a aplicação de todos os instrumentos, é necessário realizar a análise dos dados, recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo. O construto tem sofrido várias alterações, caracterizando-se atualmente pelo seu carácter inferencial e interpretativo (Amado, 2017). Considera-se que a técnica de análise de conteúdo corresponde à descrição objetiva, sistemática e qualitativa, bem como se pode afirmar que a mesma “incide sobre as denotações (o primeiro sentido do discurso) e não sobre as conotações (reflexo dos pontos de vista subjetivos de quem fala ou escreve)” (Amado, 2017, p. 305).

De acordo com Robert e Bouillaguet (1997, citado por Amado, 2017, p. 306), a análise de conteúdo define-se como uma “técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”.

Esta estratégia possibilita efetuar inferências dos dados recolhidos, indo além da descrição rigorosa e objetiva, permitindo

(...) a representação dos conteúdos ou elementos das mensagens através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador). (Amado, 2017)

De modo geral, a análise de conteúdo pressupõe o olhar interpretativo perante os dados recolhidos objetivamente, criando-se categorias e subcategorias a partir de relações.

Capítulo III – Intervenção Pedagógica

3.1. Descrição da Intervenção Pedagógica

Neste capítulo pretende-se descrever as atividades realizadas como forma de concretizar os objetivos gerais e específicos, planeados para a investigação. As atividades foram traçadas consoante as características e os interesses da turma, o contexto em que se implementou o estudo e os objetivos a atingir. A intervenção pedagógica realizada foi dividida em duas fases fundamentais: a observação do grupo e a aplicação da intervenção pedagógica.

Inicialmente, a intervenção pedagógica estava pensada para, pelo menos, oito sessões, no entanto, ocorrendo num contexto imediatamente posterior à pandemia, registaram-se alguns constrangimentos que atrasaram o início da PES e, por conseguinte, apenas foi possível realizar quatro. Além disso, o professor cooperante considerou que estava atrasado na lecionação dos conteúdos da disciplina, permitindo apenas a implementação das atividades nas aulas supervisionadas e a aplicação do “*Quiz Final*” na última aula da PES. Face ao exposto, contrariamente ao pré-estabelecido, apenas foi possível explorar duas obras literárias em sala de aula.

A intervenção pedagógica foi aplicada num total de quatro sessões, duas sessões na disciplina de Português e duas sessões na disciplina de HGP, sendo que se pretendia que as sessões de Português se articulassem com as sessões de HGP.

3.2. *Carreira da Índia*

A primeira obra trabalhada em sala de aula intitula-se *Carreira da Índia*, de Ana Oom. Esta obra está integrada na coleção de livros “A Aventura dos Descobrimentos” e esteve disponível no Centro Virtual Camões (CVC). Com base nesta obra, foram planificadas atividades com o intuito de proporcionar vários momentos de aprendizagem que englobassem os domínios das Aprendizagens Essenciais de Português e de HGP, no 5.º ano do 2.º CEB.

3.2.1. Aula de Português

A primeira sessão foi desenvolvida na disciplina de Português, portanto, os objetivos definidos englobam-se nas Aprendizagens Essenciais de Português, no 5.º ano do 2.º CEB, mais precisamente nos domínios da Oralidade, Leitura, Educação Literária e Escrita. No domínio da Oralidade (compreensão), pretende-se que os alunos sejam capazes de “Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas”. No domínio da Leitura pretende-se que os alunos sejam capazes de “Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma”; “Fazer inferências, justificando-as”; “Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação”. No domínio da Educação Literária pretende-se que os alunos sejam capazes de “Ler integralmente textos literários de natureza narrativa”; “Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação”; “Valorizar a diversidade cultural patente nos textos”. No domínio da Escrita pretende-se que os alunos sejam capazes de “Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa”; “Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação” (Ministério da Educação, 2018).

A aula foi dividida em cinco momentos de trabalho: “Pré-leitura”; “Leitura”; “Pós-leitura”; “Apresentação da tarefa”; “Trabalho autónomo”.

A primeira parte da atividade iniciou-se com a projeção da capa e da subcapa do livro, com os títulos tapados, para que em grande grupo os alunos pudessem analisá-las e antecipar a história através das ilustrações. A partir deste exercício de pré-leitura, os alunos inferiram que o tema da obra seria a descoberta da Índia e do comércio que daí adveio, realizado pelo Império Português. Após a perceção do tema da história a ser trabalhado, explicou-se à turma que a finalidade era a aquisição de conhecimentos históricos, partindo da leitura da obra, para que mais tarde esses conhecimentos pudessem ser novamente explorados e aprofundados na aula de HGP.

Posteriormente, pediu-se que se colocassem na “pele de marinheiros”, para que se sentissem a viver a história a ser narrada e, dessa forma, viver as aventuras do livro através da imaginação. Em seguida, selecionaram-se os alunos, atribuindo-lhes cada uma das personagens, consoante aqueles que se voluntariaram para fazer a leitura em voz alta.

Passou-se à leitura em voz alta da obra *Carreira da Índia*, estipulando-se várias paragens propositadas. Sempre que aparecia no livro uma palavra mais complexa, era aberta a “Caixa Mistério” (Figura 3.1.), construída pela investigadora, onde se encontrava a palavra e o seu significado, a qual era colada no quadro de giz. No momento em que as personagens da história chegam à Índia, a autora descreve o cheiro das especiarias como uma característica importante. Perante esta situação, passaram-se recipientes com as especiarias faladas no livro: pimenta, cravinho, noz-moscada (acrescentou-se a canela) (Figura 3.2.), desencadeando-se uma experiência olfativa e fazendo com que se sentissem mais próximos do narrado. A última paragem na leitura da história ocorreu no momento antes dos marinheiros portugueses retomarem a sua viagem de volta a casa. Nesta ocasião, foi distribuída a letra de uma música, anexa à obra, com lacunas, intitulada “Rota da Índia” (Anexo I). A letra da música foi completada através da sua audição e de seguida projetou-se a correção (Anexo II). Na música fala-se sobre a vida dura dos marinheiros nas naus, servindo este momento para simular a viagem de volta a Portugal. Seguidamente, terminou-se a leitura da história em voz alta.

Figura 3.1. *Caixa Mistério*



Figura 3.2. *Especiarias*



Posteriormente, passou-se ao momento pós-leitura durante o qual foi pedido aos alunos que observassem o quadro de giz, onde se encontravam as palavras retiradas da “Caixa Mistério”, sendo que ao conjunto das palavras, a investigadora intitulou “Vocabulário Náutico”. Com a intenção de completar este vocabulário, solicitou-se à turma que procurasse rapidamente na obra e na letra da música outras palavras que pudessem pertencer a este campo semântico. De seguida, distribuiu-se uma ficha de

compreensão global do texto (Apêndice B) aos alunos para realização individual e com um tempo limite de dez minutos. A ficha foi corrigida no quadro de giz.

A apresentação da tarefa seguinte foi lançada em forma de desafio: escrever uma carta dirigida aos pais, como se fossem marinheiros com muitas saudades de casa, para lhes contar como é a rotina diária nas embarcações e novidades sobre aquilo que visitaram e viram na Índia. Antes de iniciar o trabalho autónomo, em grande grupo, recordou-se a estrutura de uma carta informal no quadro de giz.

Em seguida, pediu-se aos alunos que iniciassem os seus textos. No entanto, o tempo estabelecido para esta aula terminou e os alunos não conseguiram concluir as suas cartas. Neste sentido, o professor cooperante autorizou a continuidade da escrita da carta na aula seguinte. Devido às dificuldades sentidas na realização da tarefa, decidiu-se prosseguir a atividade em grande grupo com o intuito de que todos os alunos conseguissem participar na escrita da carta.

3.2.2. Aula de HGP

A segunda sessão foi realizada na disciplina de HGP, procedendo-se à planificação das atividades com base nas Aprendizagens Essenciais de HGP, no 5.º ano do 2.º CEB, mais precisamente sobre o subdomínio Portugal nos séculos XV e XVI. Neste subdomínio, pretende-se que os alunos sejam capazes de “Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima”; “Localizar territórios do império português quinhentista”; “Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama”; “Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente a troca de ideias e de produtos”; “Identificar/aplicar os conceitos: expansão marítima, rota, colonização, escravo, etnia e migração” (Ministério da Educação, 2018).

A aula foi dividida em cinco momentos de trabalho: “Introdução ao tema”; “Análise de um *PowerPoint*”; “Consolidação das aprendizagens”; “Leitura de um excerto da obra”; “Trabalho autónomo”.

A primeira parte da aula destinou-se à explicação de que as atividades a ser desenvolvidas se interligavam com a história lida na aula de Português, *Carreira da Índia*, da autoria de Ana Oom. Como tal, no primeiro momento da aula decorreu a revisão das ideias essenciais da narrativa, mediada por questões orais, mas desta vez de uma perspetiva histórica. De forma a responderem a estas questões, os alunos poderiam consultar a obra trabalhada. As perguntas colocadas à turma foram:

- O que é uma feitoria?
- Quais as quatro feitorias referidas no texto?
- Onde se situavam essas feitorias?

Seguidamente, projetou-se um *PowerPoint* (Apêndice C) para análise em grande grupo, com o intuito de relacionar a obra com os conteúdos da disciplina de HGP. Ao iniciar a análise, os alunos reconheceram de imediato a imagem do primeiro diapositivo como sendo a capa do livro trabalhado. O segundo diapositivo era referente às duas últimas questões colocada à turma na primeira parte da aula, onde estava representado um mapa da Índia com as várias feitorias portuguesas, assinaladas ao longo da costa da Índia e, em destaque, encontravam-se as quatro principais feitorias identificadas no texto. Em seguida, continuou-se a análise do *PowerPoint* através da colocação de questões à turma referentes à obra, sendo que cada um dos diapositivos seguintes apresentava a resposta e alguma informação adicional. As questões foram as seguintes:

- Quais eram os produtos que os portugueses levavam para negociar com a Índia?
- Que produtos eram trazidos de Antuérpia?
- Quem pilotava as naus? Quais os instrumentos náuticos utilizados pelo piloto?
- Que feitorias existiam em África?
- Que produtos eram trazidos das feitorias africanas?
- Que produtos eram trazidos do oriente?

Ao terminar a análise do *PowerPoint*, distribuiu-se a parte final do livro que tínhamos estado a trabalhar, intitulado “Um pouco mais de história”. Este pequeno capítulo apresenta factos históricos da época em que se passa a ação. Como consolidação das aprendizagens, apenas foram lidos os primeiros subcapítulos: “O fascínio pelo

orientes?"; "As viagens para a Índia"; "As trocas comerciais" e "Equador, uma zona complicada". Após o término da leitura destes quatro subcapítulos, iniciou-se um pequeno debate sobre as trocas comerciais, desencadeado a partir de uma pergunta-chave:

- Será que o reino português fez bem em conseguir chegar aos locais de onde provinham os produtos? Porquê?

Neste seguimento, lançou-se um desafio à turma: que, individualmente, preenchessem um mapa com os nomes das feitorias assinaladas (Apêndice D), em apenas dez minutos. De modo a facilitar este exercício, permitiu-se a utilização do manual como material de pesquisa. A correção desta atividade foi feita no quadro de giz com recurso a um mapa gigante realizado em papel de cenário (figura 3.3.).

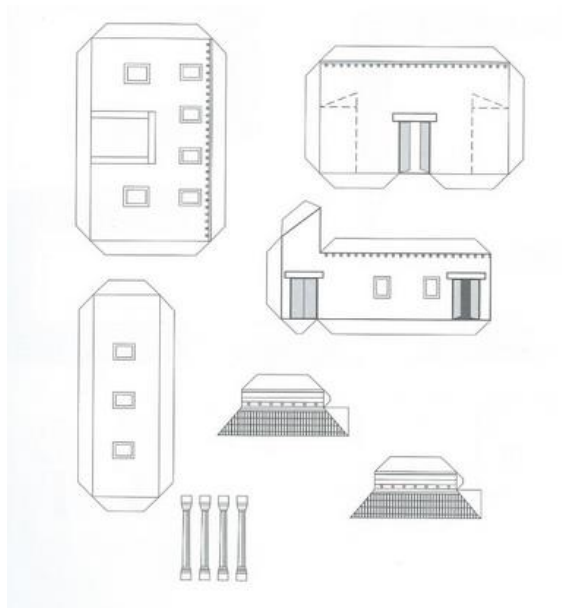
Figura 3.3. *Produto final do mapa gigante*



Posteriormente, retomou-se a leitura da parte final do livro "Um pouco mais de história", em particular, do subcapítulo "O poder de D. Manuel I". Após a leitura deste subcapítulo, reforçou-se o significado de dois termos importantes desta época histórica: a casa da Índia e o monopólio régio. De forma a caracterizar melhor o termo casa da Índia, pediu-se à turma que lesse a definição dada pelo manual.

Por fim, de modo a dar ênfase à importância da casa da Índia, os alunos foram desafiados a construir uma. A matriz dada para a realização deste trabalho autónomo foi: Pinta a estrutura distribuída (Figura 3.4.), recorta-a e tenta montá-la. Quando terminares, pega nos papéis em branco que te sobraram e escreve os nomes dos produtos que estavam armazenados na casa da Índia, arranja uma forma de os colar na tua estrutura.

Figura 3.4. *Estrutura para a construção da casa da Índia*



3.3. *Brasil, Terra de Vera Cruz*

A segunda obra, trabalhada em sala de aula, intitula-se de *Brasil, Terra de Vera Cruz*, da autoria de Ana Oom, obra esta integrada na coleção de livros “A Aventura dos Descobrimentos”, disponível no CVC. Partindo da narrativa, foram planificadas atividades com o intuito de proporcionar vários momentos de aprendizagem que englobassem domínios das Aprendizagens Essenciais de Português e de HGP, no 5.º ano do 2.º CEB.

3.3.1. Aula de Português

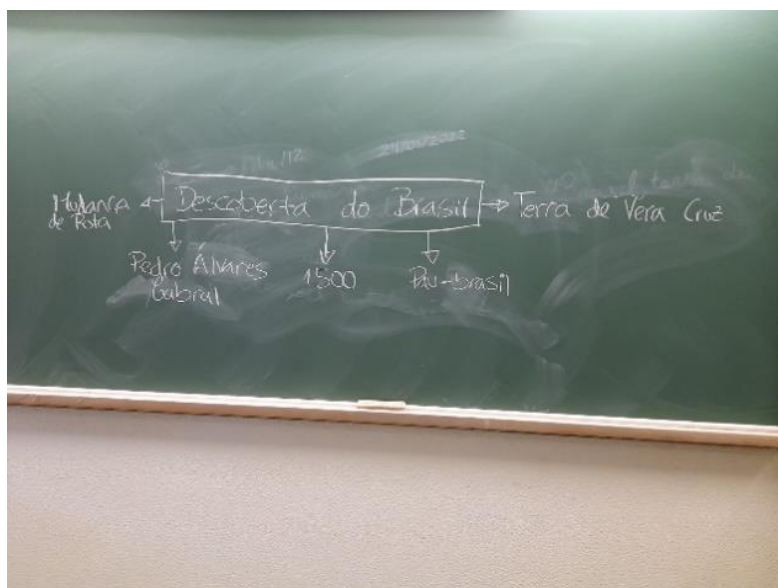
A terceira sessão teve início na disciplina de Português, portanto, as atividades planificadas para esta aula fundamentaram-se nas Aprendizagens Essenciais de Português, no 5.º ano do 2.º CEB, mais precisamente nos domínios da Leitura, Educação

Literária e Gramática. No domínio da leitura pretende-se que os alunos sejam capazes de: “Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma”; “Fazer inferências, justificando-as”; “Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação”. No domínio da Educação Literária pretende-se que os alunos sejam capazes de: “Ler integralmente textos literários de natureza narrativa”; “Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação”; “Valorizar a diversidade cultural patente nos textos”. No domínio da Gramática pretende-se que os alunos sejam capazes de: “Identificar os constituintes da frase com as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), **vocativo**, predicado, complemento (direto e indireto)”; “Explicitar regras de utilização dos sinais de pontuação” (Ministério da Educação, 2018).

A aula foi dividida em seis momentos de trabalho: “Pré-Leitura”; “Leitura”; “Pós-Leitura”; “Abordagem ao tema”; “Aplicação das aprendizagens adquiridas”; “Música”.

A primeira parte da atividade iniciou-se com uma teia de ideias (Figura 3.5.) registada no quadro de giz, onde a expressão nuclear foi colocada em destaque: *A descoberta do Brasil*. Esta atividade teve como intenção rever os conhecimentos prévios dos alunos relativos ao tema que se estava a trabalhar. Ao terminar o preenchimento da teia de ideias, passou-se à apresentação da obra a ser trabalhada através da projeção da capa do livro. No decurso destes dois exercícios de pré-leitura, os alunos foram capazes de inferir sobre o assunto da obra apresentada.

Figura 3.5. Teia de ideias

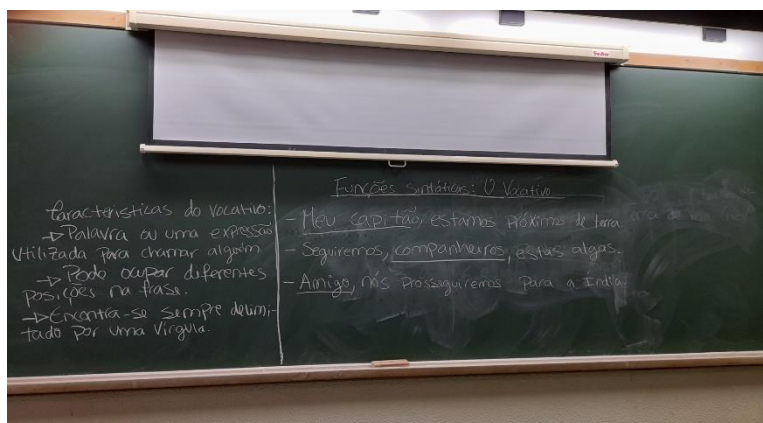


Antes de iniciar a leitura em voz alta propriamente dita, informou-se que a personagem do narrador seria dividida em dez partes, pois tinha muitas falas e, procedendo à alteração de narrador, seria possível a concretização da leitura por um maior número de alunos. A seleção dos alunos para a leitura da história foi feita consoante as disponibilidades apresentadas e tendo em consideração a não escolha de alunos que tivessem tido a oportunidade de ler na última aula. A obra foi lida integralmente e sem paragens.

De seguida, distribuiu-se uma ficha de compreensão do texto (Apêndice E), explicando-se que a ficha poderia ser realizada de forma individual ou a pares, em apenas dez minutos. Após o término da ficha, realizou-se a correção da mesma no quadro de giz.

Na sequência dos objetivos definidos para esta aula, iniciou-se a atividade proposta para o domínio da gramática com vista à exploração do tema funções sintáticas: o vocativo. Com a finalidade de trabalhar este domínio em congruência com a obra, colocaram-se no quadro três frases retiradas da narrativa que continham um vocativo. De forma a demonstrar uma das características desta função sintática, alterou-se a posição do vocativo numa das frases, passando do início para o fim. A aprendizagem desta nova função sintática foi realizada através de um diálogo orientado, onde foram colocadas várias perguntas acerca do tema. Conforme as respostas dos alunos, em grande grupo, foi possível perceber-se as três principais características do vocativo: uma palavra ou expressão utilizada para chamar alguém; pode ocupar diferentes posições na frase e encontra-se sempre delimitado por uma vírgula. Na figura 3.6. encontra-se o produto final do resumo feito coletivamente sobre o vocativo.

Figura 3.6. *Funções sintáticas: O vocativo*



Posteriormente, aplicou-se um *Quiz online* (Apêndice F), construído através da plataforma *Kahoot*, de modo a consolidar as aprendizagens dos alunos relativas ao novo tema da gramática. Devido ao facto de nem todos os alunos terem telemóvel, necessário para responder ao *Quiz*, vinte e dois alunos resolveram-no a pares e apenas seis alunos de forma individual.

Por fim, procedeu-se à distribuição da letra da música, anexa à obra, intitulada “Brasil, Terra de Vera Cruz” (Anexo III), e à audição da mesma. Esta atividade teve como objetivo relembrar o tema da narrativa de modo que na aula de HGP, realizada no mesmo dia, os alunos pudessem relembrar os conhecimentos históricos trabalhados.

3.3.1.1. Aula de HGP

A quarta sessão foi aplicada na disciplina de HGP, desse modo, as atividades planificadas para esta aula basearam-se nas Aprendizagens Essenciais de HGP, no 5.º ano do 2.º CEB, mais precisamente o subdomínio Portugal nos séculos XV e XVI. Neste domínio, pretende-se que os alunos sejam capazes de: “Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente a de Pedro Álvares Cabral”; “Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos”; “Reconhecer o papel da missionação católica na expansão portuguesa”; “Identificar/aplicar os conceitos: expansão marítima, rota, colonização, escravo, etnia e migração” (Ministério da Educação, 2018).

A aula foi dividida em seis momentos de trabalho: “Introdução ao tema”; “Análise de pequenos excertos da carta de Pero Vaz de Caminha”; “Reflexão sobre a análise dos excertos”; “Visualização de um vídeo”; “Ficha de trabalho”; “Trabalho autónomo”.

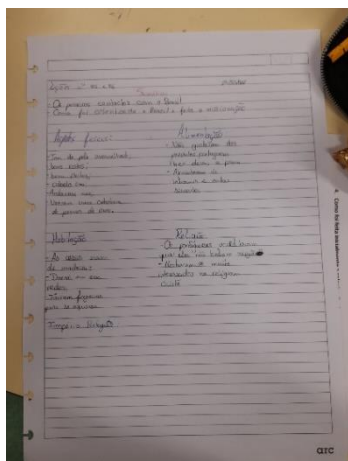
A aula iniciou-se com um diálogo orientado pela docente através da colocação de questões aos alunos. Este diálogo tinha como objetivo rever os conteúdos necessários para esta aula em conformidade com a obra lida na aula de Português e levar os alunos a fazer associações e inferências relativamente ao tema a ser trabalhado. Algumas das questões colocadas aos alunos foram:

- Qual o tema do livro sobre o qual falámos na aula de Português?
- Como se poderá relacionar com a aula de hoje?
- Visto que já se tinha falado da descoberta do Brasil, porque será que só agora é que vamos desenvolver o tema?
- O que é que já foi falado sobre a descoberta do Brasil?
- Qual foi o primeiro nome dado a esse território?
- Porque é que mais tarde foi chamado de Brasil?

Dando continuidade aos assuntos discutidos nesta primeira parte da aula, sentiu-se a necessidade de recordar a cronologia de alguns factos relativos ao tema, tais como: O rei não quis explorar logo o território brasileiro; o comércio com o oriente começou a perder lucros; Em 1521, o rei D. João III sobe ao trono após a morte de D. Manuel I; Em 1530, o rei decidiu iniciar a colonização do Brasil.

Seguidamente, explicou-se que no tema da aula tratar-se-ia dos primeiros contactos com o povo brasileiro, falando-se sobre as diferenças que os portugueses encontraram neste povo ao nível do aspeto físico, da alimentação, da habitação e da religião. De modo a trabalhar estas questões com algum rigor histórico, decidiu-se utilizar alguns excertos da carta de Pero Vaz de Caminha (1500) (Anexo IV), com o intuito de interpretá-los em grande grupo. Achou-se conveniente clarificar que Pero Vaz de Caminha tinha sido o escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral e que a sua *Carta a El-Rei D. Manuel I* foi um documento muito importante como prova histórica dos primeiros contactos com o povo brasileiro. Os excertos foram projetados, lidos em voz alta (um por cada aluno escolhido de forma aleatória) e interpretados em grande grupo. Após a leitura de cada excerto, foram retiradas dúvidas em relação ao significado de algumas palavras ou expressões mais complexas e, ainda, resumido o conteúdo de cada excerto no quadro de giz consoante as aprendizagens dos alunos. Na figura 3.7. encontra-se um exemplo do produto final do resumo dos excertos.

Figura 3.7. Resumo: Os primeiros contactos com o Brasil



Como forma de complementar a explicação destes conteúdos, projetou-se um vídeo da Escola Virtual, intitulado “Império Português: os portugueses na América”. A visualização deste vídeo tinha como objetivos: perceber que as capitanias foram um fracasso e que foi necessário criar um Governo-Geral entregue a Tomé de Sousa; entender a necessidade de aumentar o tráfico de escravos para trabalharem no território brasileiro e que a produção no Brasil dava muito lucro à coroa portuguesa. Após a visualização do vídeo, fez-se um pequeno resumo oral.

Posteriormente, procedeu-se à resolução de uma ficha de trabalho (Apêndice G) com o intuito de rever e aplicar os conteúdos trabalhados ao longo desta aula. Para a concretização desta ficha, pediu-se aos alunos que a resolvessem de forma individual e num espaço de tempo máximo de cinco minutos. Seguidamente, passou-se à correção da mesma no quadro de giz.

Para terminar a aula, propôs-se aos alunos que criassem um rosto característico do povo indígena, utilizando os materiais distribuídos pela investigadora, sendo estes: um molde para a cabeça, lã e uma folha branca. Para a realização desta atividade, sugeriu-se a utilização do resumo feito anteriormente sobre os primeiros contactos com o Brasil. Esta atividade tinha como objetivo despertar a criatividade dos alunos e consolidar os conteúdos lecionados sobre o aspeto físico do povo indígena do Brasil. Na figura 3.8. encontra-se um exemplo do rosto de um indígena do Brasil, realizado por um dos alunos.

Figura 3.8. *Rosto de um indígena*



3.4. Quiz Final

Na última aula da intervenção pedagógica foi aplicado um questionário ou *Quiz* em formato digital, com recurso à plataforma *Google Forms*, sendo subdividido em três secções (Apêndice H). A primeira secção tinha como objetivo recolher informação pessoal do aluno (por exemplo, nome, número e idade). A segunda secção destinou-se à compreensão da aquisição dos conhecimentos, a partir de perguntas com diferentes tipologias (correspondência, verdadeiro e falso, escolha múltipla). Por fim, a última secção, apresentava questões de modo a perceber o grau de satisfação relativamente às atividades implementadas na PES e a saber informação sobre os hábitos de leitura em casa.

Capítulo IV – Sequências didáticas não aplicadas

Como se referiu anteriormente, o tempo destinado à intervenção pedagógica revelou-se mais reduzido do que o inicialmente planificado, pelo que apenas foi possível realizar quatro sessões, nas disciplinas de Português e de HGP. Por esta razão, decidiu-se elaborar um conjunto de sequências didáticas, mantendo-se a estrutura daquelas aplicadas e descritas no Capítulo III, pretendendo-se, por um lado, complementar e aprofundar este relatório e, por outro, continuar a realçar o facto de várias obras, recomendadas pelo PNL, serem passíveis de integrar sequências pedagógicas verdadeiramente articuladas entre as disciplinas de Português e de HGP.

4.1. *As Naus de Verde Pinho*

A primeira obra escolhida para este capítulo intitula-se de *As Naus de Verde Pinho*, da autoria de Manuel Alegre, sendo esta uma obra de leitura recomendada pelo PNL. Esta obra encontra-se também integrada na “Lista de obras e textos para 6.º ano” das Aprendizagens Essenciais de Português, no 6.º ano do 2.º CEB, no entanto, existe no mesmo documento uma observação onde é recomendado o trabalho da mesma no 5.º ano do 2.º CEB “para que seja possível um trabalho interdisciplinar com HGP” (Ministério da Educação, 2018, p. 15).

4.1.1. Aula de Português

O primeiro plano de aula, desenvolvido para implementar na disciplina de Português, tem como ponto de partida as Aprendizagens Essenciais de Português, do 5.º ano do 2.º CEB, mais precisamente os domínios da Oralidade, Leitura, Educação Literária e Escrita.

Concretamente, os objetivos definidos para este guião estão enquadrados nas Aprendizagens Essenciais de Português, no 5.º ano do 2.º CEB. No domínio da Oralidade (compreensão) pretende-se que os alunos sejam capazes de “Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas”. No domínio da Leitura pretende-se que os alunos sejam capazes de “Realizar leitura em

voz alta, silenciosa e autónoma”; “Fazer inferências, justificando-as”; “Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto”; “Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação”. No domínio da Educação Literária pretende-se que os alunos sejam capazes de “Ler integralmente textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática”; “Interpretar o texto em função do género literário”; “Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões”; “Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação”. No domínio da Escrita pretende-se que os alunos sejam capazes de “Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização”; “Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa”; “Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação” (Ministério da Educação, 2018).

O plano de aula foi criado para uma duração de 100 minutos e está dividido em cinco momentos de trabalho: “Pré-Leitura”; “Leitura”; “Pós-Leitura”; “Apresentação da tarefa”; “Trabalho autónomo”.

Pré-leitura (15 minutos)

A aula inicia com a colocação de versos desordenados (Apêndice I), retirados da obra, no quadro de giz: “De um lado o chão e a raiz / do outro o mar e seu cântico.”; “Era uma vez um país / entre o mar e o Atlântico.” (Alegre, 2022, p.7). Inicialmente, explica-se aos alunos que se pretende que consigam ordenar os versos em grande grupo, utilizando as regras de sala de aula, nomeadamente sobre esperar a sua vez para falar. À medida que os alunos vão ordenando os versos, a docente vai colocando as palavras pela ordem correta no quadro.

Após a ordenação, colocam-se algumas questões, tais como:

- Qual é o país a que se refere o texto?
- Que tipo de texto vamos ler?

De seguida, mostra-se a capa do livro à turma com o intuito de perguntar “Qual será o assunto do livro que iremos ler?”. Consoante as respostas dos alunos às questões colocadas, a professora regista no quadro as ideias mais relevantes.

Leitura (15 minutos)

Após feita a introdução ao livro, passa-se à leitura do mesmo na qual as primeiras duas estrofes, pertencentes ao exercício de pré-leitura, serão lidas pela turma em coro. Antes de iniciar a leitura, a docente explica que todos os alunos irão ler uma pequena parte da obra, sendo que a organização deverá ser feita antecipadamente pela docente, de modo a alterar o aluno que está a ler na parte definida para tal. Propõe-se que cada aluno leia em média duas estrofes do livro. A escolha do aluno para a leitura deverá ser feita de forma aleatória, pois desta forma haverá maior possibilidade de que exista um grande foco por parte dos alunos com o objetivo de lerem no tempo certo a sua parte da obra.

A chegar à página 15 da obra, depois da leitura do verso “Logo o Capitão subiu/ à gávea da sua nau”, é feita uma pausa com o propósito da docente poder projetar uma gávea com recurso ao *Google Imagens* para que os alunos visualizem a imagem desta parte da embarcação e percebam a ação descrita na história. Seguidamente, termina-se a leitura da história.

Pós-Leitura (20 minutos)

Neste momento de trabalho, é distribuído aos alunos uma ficha de interpretação do texto (Apêndice J). A ficha poderá ser realizada a pares ou de forma individual, consoante a disponibilidade de obras para consulta em sala de aula, e com um tempo limite estabelecido antecipadamente. Após o término da realização da ficha, sucede-se a correção da mesma no quadro de giz.

Apresentação da tarefa (15 minutos)

A apresentação da tarefa será feita em forma de desafio: incitar os alunos a escrever um texto expositivo sobre a Caravela portuguesa, de modo a compreenderem a importância desta embarcação para os Descobrimentos portugueses. Antes de iniciar a escrita do texto, é apresentado um vídeo da Escola Virtual intitulado “Texto expositivo”, onde são apresentadas as características deste género de texto. De forma a resumir os conteúdos do vídeo e a auxiliar os alunos na escrita do texto, é distribuída uma ficha

(Apêndice K) que deve ser preenchida durante a visualização do vídeo. Após o término do preenchimento da ficha, é feita a correção da mesma no quadro de giz.

Seguidamente, apresenta-se aos alunos a estrutura que se pretende para a escrita do texto expositivo sobre a Caravela portuguesa (Apêndice L). Neste momento de apresentação da tarefa, tenciona-se ler em conjunto a estrutura pretendida como método de esclarecer dúvidas que possam surgir na realização da tarefa.

Trabalho autónomo (35 minutos)

Neste momento de trabalho, os alunos devem utilizar computador, *tablet* ou telemóvel, pedidos com antecedência pela docente, para pesquisar sobre os conteúdos que se pretende que integrem o texto expositivo, no entanto o texto é escrito no caderno diário. A docente já deverá ter alguns *links* escolhidos antecipadamente de modo a auxiliar a pesquisa dos alunos. Este trabalho será desenvolvido de forma individual e os alunos deverão pedir ajuda à professora sempre que necessário.

Durante o trabalho autónomo, circula-se pela sala, de modo a facilitar o auxílio aos alunos quando surgirem dúvidas, assim como gerir o comportamento da turma e verificar o desempenho na concretização da tarefa proposta.

4.1.2. Aula de HGP

Este guião de aula tem como objetivo trabalhar o domínio: Portugal do século XIII ao século XVII, mais precisamente, o subdomínio: Portugal nos séculos XV e XVI, correspondente aos conteúdos da área curricular de HGP.

Os objetivos definidos para este guião estão enquadrados nas Aprendizagens Essenciais de HGP, no 5.º ano do 2.º CEB. No subdomínio Portugal nos séculos XV e XVI pretende-se que os alunos sejam capazes de “Referir a importância do conhecimento dos ventos e das correntes marítimas para a progressão pela costa ocidental africana”; “Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima” (Ministério da Educação, 2018).

Devido à carência de objetivos específicos para esta atividade, decidiu-se alargar a pesquisa e procurar nas Metas Curriculares de HGP, no 5.º ano do 2.º CEB. De acordo com as Metas Curriculares, na Meta 29 – Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na expansão, os alunos devem ficar capazes de “Relacionar o limitado conhecimento do mundo por parte dos europeus com o surgimento de mitos e lendas sobre o desconhecido”; “Referir os interesses socioeconómicos e religiosos dos vários grupos sociais portugueses na expansão”; “Enumerar as condições geográficas, históricas, políticas, técnicas e científicas da prioridade portuguesa na expansão” (Ministério da Educação, 2015).

A aula foi planificada para uma duração de 100 minutos e está dividida em cinco momentos de trabalho:

Introdução ao tema (15 minutos)

A aula inicia-se com a revisão da obra trabalhada na aula de português, designada de *As Naus de Verde Pinho*, da autoria de Manuel Alegre, que estará na posse dos alunos e caso necessitem poderão usá-la como auxílio. A revisão da obra é feita através da colocação de questões pertinentes aos alunos, mas, desta vez, de uma perspetiva histórica, tais como:

- Segundo o livro, o que permitiu a construção das caravelas para as grandes viagens?
- Quais eram os grandes perigos, encontrados em alto mar, que dificultavam a navegação?
- Por que motivo ficou conhecido Bartolomeu Dias?
- Quais eram os grandes medos dos portugueses de navegar em mar alto, refletidos pelo velho?
- Na página 16 do livro diz que as caravelas eram ‘guiadas pelas estrelas’, o que significa isso?
- No livro encontramos a referência a dois instrumentos náuticos, quais são?

Apresentação da tarefa (10 minutos)

Após feito o resumo da obra, passa-se à apresentação da tarefa. Pretende-se desafiar os alunos a realizar um trabalho de pesquisa sobre o início da expansão portuguesa, tendo por base um guião de pesquisa (Apêndice M) fornecido pela docente. Antes de iniciar o trabalho de pesquisa, lê-se o Guião em grande grupo de forma que possam ser retiradas dúvidas.

Para a concretização do trabalho os alunos devem ter os seus computadores, pois será necessária a construção de um *PowerPoint*. O trabalho será realizado em grupos de dois alunos, consoante a disposição da sala de aula.

Trabalho autónomo (50 minutos)

Durante a realização do trabalho autónomo, a docente circula pela sala de aula de modo a facilitar o auxílio aos alunos sempre que surgirem dúvidas, assim como gerir o comportamento da turma e verificar o desempenho na concretização da tarefa.

Apresentação (20 minutos)

Após o término da realização do trabalho de pesquisa e da elaboração do respetivo *PowerPoint*, os grupos de trabalho irão fazer uma breve apresentação dos seus produtos finais. Visto que o conteúdo dos trabalhos de pesquisa é o mesmo, a apresentação será feita da seguinte forma: mostrar rapidamente todos os diapositivos do *PowerPoint*, de forma a provar o cumprimento de todas as diretrizes do trabalho, assim como o nível estético do mesmo; expressar à turma aquilo que gostaram mais e menos do trabalho de pesquisa e justificar; mencionar à turma alguma aprendizagem mais relevante sobre o conteúdo do trabalho.

Reflexão (5 minutos)

Em grande grupo é feita uma reflexão geral sobre as aprendizagens significativas durante a aula.

4.2. *O livro de ir à Índia*

A segunda obra selecionada para este capítulo intitula-se de *O livro de ir à Índia*, da autoria de José Jorge Letria, sendo esta uma obra encontrada nas recomendações do PNL. Através da leitura desta história, pretende-se proporcionar vários momentos de aprendizagem que englobem domínios das Aprendizagens Essenciais de Português e de HGP, no 5.º ano do 2.º CEB.

4.2.1. Aula de Português

Este guião de aula tem como finalidade trabalhar todos os domínios correspondentes à disciplina de Português. Os objetivos definidos para este guião estão enquadrados nas Aprendizagens Essenciais de Português, no 5.º ano do 2.º CEB. No domínio da Oralidade (compreensão) pretende-se que os alunos sejam capazes de “Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas”. No domínio da Leitura pretende-se que os alunos sejam capazes de “Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma”; “Fazer inferências, justificando-as”; “Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação”. No domínio da Educação Literária pretende-se que os alunos sejam capazes de “Ler integralmente textos literários de natureza narrativa”; “Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação”; “Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas (música, pintura, escultura, cinema, etc.)”; “Valorizar a diversidade cultural patente nos textos”. No domínio da Escrita pretende-se que os alunos sejam capazes de “Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização”; “Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa”; “Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação”. No domínio da Gramática pretende-se que os alunos sejam capazes de: “Identificar os constituintes da frase com as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto)” (Ministério da Educação, 2018).

Devido à extensão da obra que se pretende trabalhar, foi necessário dividi-la em 3 etapas de trabalho:

Etapa 1: O início da viagem

Esta etapa de trabalho tem como objetivo aplicar os domínios da Oralidade, Leitura e Educação Literária correspondentes aos conteúdos da área curricular de Português.

A aula foi planificada para uma duração de 100 minutos e está dividida em seis momentos de trabalho:

Pré-Leitura (10 minutos)

A aula inicia com a projeção de cinco imagens (Apêndice N), sendo que quatro delas foram retiradas do livro a ser trabalhado e uma delas não faz parte do livro o que significa que é a imagem intrusa. Os alunos devem observar com atenção todas as imagens e perceber qual delas não faz parte do tema a ser desenvolvido. Pretende-se que os alunos percebam que a imagem da árvore é a imagem intrusa, visto que o tipo de desenho não é o mesmo e que não se enquadra no tema “viagens marítimas” ou “descobrimientos portugueses”.

Ao terminar a primeira tarefa proposta, pede-se aos alunos que observem novamente as imagens com atenção e digam os elementos-chave observados e que consideram ser relativos ao livro a ser trabalhado. A chuva de ideias da turma é registada no quadro de giz.

Leitura (30 minutos)

Após feita a introdução ao livro, a docente explica que a leitura será iniciada por ela própria, de modo a dar o exemplo de leitura expressiva que se pretende neste livro, a docente lê a primeira página do livro e de seguida pede a outro aluno, escolhido de forma aleatória, para continuar a leitura. Os alunos escolhidos devem ficar registados numa tabela (Apêndice O) para que não haja repetições e todos os alunos tenham oportunidade de ler.

De seguida, passamos à leitura do livro na qual se espera que exista um grande foco por parte dos alunos de modo a lerem no tempo certo, assim que o seu nome for proferido. Nesta primeira etapa da leitura do livro são lidas as duas primeiras partes (pp. 7-22).

Pós-Leitura (15 minutos)

Neste momento da aula, é distribuído aos alunos um Guião de Leitura (Apêndice P), dividido por doze partes consoante os capítulos do livro. Explica-se aos alunos que devem responder às questões relativas aos dois primeiros capítulos acabados de ler. Realça-se que a resposta às questões deve ser realizada de forma individual e com um tempo limite de 10 minutos comunicado antecipadamente. Após o término do tempo estipulado para realizar a tarefa proposta, sucede-se a correção no quadro de giz.

Oralidade (10 minutos)

Como seguimento dos capítulos lidos, pretende-se definir a palavra *poeta* referenciada na página 8 do livro. Como tal, é distribuído aos alunos a letra da música *Perdidamente*, de Luís Represas, sendo este originalmente um poema de Florbela Espanca. A letra da música distribuída tem algumas lacunas (Anexo V) que os alunos devem preencher durante a audição da música.

A música é ouvida apenas uma vez, pois a letra da mesma é repetida duas vezes. Ao terminar a tarefa, passa-se à correção do exercício no quadro de giz.

Conversa orientada (20 minutos)

Neste momento da aula, pretende-se debater com os alunos a questão “O que é ser poeta?”, tendo por base os conhecimentos prévios dos alunos, a definição falada no livro e na música, todos eles trabalhados anteriormente. Durante a realização da conversa, os alunos devem respeitar as regras de comunicação, isto é, esperar a sua vez para falar e respeitar a opinião dos outros.

Reflexão (5 minutos)

Consoante o que foi discutido, é pedido aos alunos para refletir sobre o tema abordado e, de seguida, que escrevam uma pequena frase de modo a responder à questão principal do debate “O que é ser poeta?”.

Pesquisa no dicionário (10 minutos)

Nesta parte final da aula, é pedido aos alunos que utilizem os seus dicionários para pesquisar as palavras, nas quais sentiram mais dificuldade durante a leitura do livro, colocadas na “caixinha do vocabulário” presente no Guião de Leitura. Os dicionários devem ser pedidos com antecedência.

Etapa 2: A viagem e os seus tormentos

Esta etapa de trabalho pretende desenvolver os domínios da Leitura, Educação Literária e Gramática correspondentes aos conteúdos da disciplina de Português.

A aula foi planificada para uma duração de 100 minutos e foi dividida em seis momentos de trabalho:

Revisão da obra (5 minutos)

A aula inicia com uma pequena revisão da obra, dirigida com algumas questões colocadas aos alunos, tais como:

- Que objeto foi encontrado, por um menino, na fenda de uma rocha?
- Quem era a personagem principal desse livro?
- Onde iam Gil Lopes e Martim Coelho?

Leitura (35 minutos)

Após feita a revisão do livro, a docente explica que a dinâmica será a mesma utilizada na aula passada, ou seja, a docente lê a primeira página de forma a dar o exemplo do tipo de leitura que se pretende e de seguida pede a outro aluno, escolhido de forma aleatória, para continuar a leitura. Deve-se ter em atenção os alunos que não tiveram a possibilidade de ler na aula anterior, seguindo o registo da tabela de leitura (Apêndice O).

Seguidamente, passamos à leitura do livro na qual espera-se que exista um grande foco por parte dos alunos de modo a lerem no tempo certo, assim que o seu nome for proferido. Nesta segunda etapa da leitura do livro são lidas seis partes (pp. 23-42).

Pós- Leitura (20 minutos)

Neste momento da aula, é distribuído aos alunos um Guião de Leitura (Apêndice P). Explica-se aos alunos que devem responder às questões relativas aos capítulos acabados de ler em conjunto com o colega do lado e num tempo limite de 15 minutos, esta situação deve-se à extensão do número de perguntas realizadas. Realça-se a importância da “Caixinha do Vocabulário” para a colocação de palavras que transponham alguma dificuldade de compreensão. De seguida à resolução do Guião de Leitura passa-se à correção do mesmo no quadro de giz.

Revisão de conteúdos (15 minutos)

No domínio da gramática pretende-se trabalhar as funções sintáticas nomeadamente o sujeito, distinguindo o sujeito simples do composto. Antes de iniciar o novo conteúdo, os alunos devem rever a identificação do sujeito na frase através da leitura do resumo fornecido pelo manual. Seguidamente, deve-se refletir oralmente sobre os conteúdos lidos, com a colocação de perguntas como:

- De que modo se consegue distinguir o sujeito na frase?
- O sujeito de uma frase é constituído por que elementos/palavras?

Gramática (15 minutos)

Após a revisão dos conteúdos, coloca-se no quadro de giz algumas frases retiradas da obra com sujeito simples e sujeito composto, tais como: “Eu estava mesmo disposto a partir” (p.18); “Eu e o meu amigo quase não falávamos” (p. 24). Pode-se ainda alterar estas frases trocando um pronome por um nome ou vice-versa, facilitando a compreensão dos alunos. Posteriormente, pede-se à turma para tentarem perceber a diferença nas frases em relação ao sujeito. Por meio das ideias dadas pelos alunos, espera-se a conclusão de

que uma frase contém apenas um nome ou pronome, enquanto a outra é constituída por mais do que um nome ou pronome. Partindo deste resultado a docente deve distinguir estas diferenças, nomeando-as de sujeito simples e sujeito composto, respetivamente.

Pesquisa no dicionário (10 minutos)

Por fim, é pedido aos alunos que utilizem os seus dicionários para pesquisar as palavras, nas quais sentiram mais dificuldade durante a leitura do livro, colocadas na “caixinha do vocabulário” presente no Guião de Leitura. Os dicionários devem ser pedidos com antecedência.

Etapa 3: A chegada a Calecute e o regresso a Portugal

Esta etapa de trabalho pretende desenvolver os domínios da Leitura, Educação Literária e Escrita correspondentes aos conteúdos da área curricular de Português.

A aula foi preparada para uma duração de 100 minutos e foi dividida em seis momentos de trabalho:

Revisão da obra (5 minutos)

A aula inicia com uma pequena revisão da obra, na qual são colocadas algumas perguntas oralmente à turma, tais como:

- Qual foi a doença que apareceu a Martim Coelho?
- Qual era a forma de tratar essa doença?
- Aonde tinham chegado os portugueses?
- O que aconteceu nessa terra?

Leitura (30 minutos)

Após feita a revisão do livro, passa-se a explicar à turma que, tal como nas aulas anteriores, a docente inicia a leitura da primeira página e de seguida pede a outro aluno,

escolhido de forma aleatória, que continue a leitura. É necessário ter-se em atenção os alunos que já leram, seguindo o registo da tabela de leitura (Apêndice O), de forma a dar a mesma oportunidade a todos os alunos.

Posteriormente, dá-se seguimento à leitura da obra onde se pretende terminar a história (pp. 43-51). Espera-se, por parte dos alunos, um grande foco de forma a lerem no tempo certo assim que o seu nome for proferido.

Pós-leitura (15 minutos)

Neste momento da aula, é distribuído aos alunos um Guião de Leitura (Apêndice P). Explica-se à turma que devem terminar a resolução do Guião de Leitura em dez minutos e de forma individual. De seguida, passa-se à correção da mesma no quadro de giz.

Apresentação da tarefa (10 minutos)

Posteriormente, explica-se aos alunos que no momento seguinte da aula devem continuar a história que terminaram de ler através da resposta às seguintes questões: Como estaria a mãe de Gil Lopes e os seus amigos? Que novidades teriam para lhe contar? Como estaria a velha oficina de calafates onde trabalhou até embarcar para a Índia? Como estaria o seu antigo patrão?

Deve-se ainda realçar a importância do seguimento da mesma estrutura do texto, tendo em consideração a utilização das mesmas personagens, narrador e contexto espacial e temporal. O texto deverá ter um mínimo de 80 palavras e um máximo de 100, sendo este construído num tempo máximo de 30 minutos.

Trabalho autónomo (30 minutos)

Durante a realização do trabalho autónomo a docente deve circular pela sala de aula, de modo a retirar dúvidas que possam surgir relativamente à tarefa proposta e resolver conflitos que possam surgir durante a resolução da mesma.

Pesquisa no dicionário (10 minutos)

Por fim, os alunos devem pesquisar nos seus dicionários, pedidos antecipadamente, as palavras colocadas na “Caixinha do Vocabulário” durante a realização do Guião de Leitura.

4.2.2. Aula de HGP

Este guião de aula tem como finalidade trabalhar o subdomínio: Portugal nos séculos XV e XVI correspondente à área curricular de HGP. Os objetivos definidos para este guião estão enquadrados nas Aprendizagens Essenciais de HGP, no 5.º ano do 2.º CEB. Neste capítulo, pretende-se que os alunos sejam capazes de “Identificar as principais etapas do processo de exploração da costa ocidental portuguesa”; “Localizar territórios do império português quinhentista”; “Referir a importância das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama” (Ministério da Educação, 2018).

A aula foi planificada para uma duração de 100 minutos e dividida em dois momentos de trabalho:

Introdução ao tema (20 minutos)

Neste momento da aula, pretende-se rever a obra trabalhada por meio de perguntas colocadas oralmente, tais como:

- Como se chamava o comandante da grande viagem referida no livro?
- Quantas naus faziam parte dessa viagem? Quais os seus nomes?
- Quem se encontrou com eles nas Canárias?
- Para onde rumava Bartolomeu Dias?
- Onde se separaram a frota de Vasco da Gama e de Bartolomeu Dias?
- Como se chamava a Baía onde se queimou o cargueiro que seguia com eles?
- Como se chamava o local, perto da Baía dos Vaqueiros, que Pêro de Alenquer aconselhou na chegada do segundo temporal?
- Quais foram as terras onde os portugueses foram mal recebidos?

- A que terra pretendiam chegar os portugueses? Como foi possível concretizar esse feito?
- Ao chegar a Calecute, conseguiram logo uma boa negociação com o samorim? Porquê?

Para o desenrolar desta atividade é essencial a utilização da obra para consulta, sendo esta retirada antes do início do momento de trabalho posterior.

Escape room (80 minutos)

Após o término da revisão da obra, procede-se à divisão da turma em quatro grupos de trabalho, cada grupo deve ser denominado de embarcação e diferenciado como por exemplo de A-D. Antes de iniciar a atividade, a docente deve colocar o som do mar e projetá-lo de modo a permitir aos alunos que imerjam no contexto da tarefa. Coloca-se no quadro uma fita cronológica (Apêndice Q) com os espaços em branco, onde estão diferenciados os locais onde cada grupo deve colocar a informação recebida. De seguida, a docente lê a pista informativa e direciona cada grupo para iniciar o jogo, entregando-lhes a “Pista 1”.

Realça-se a necessidade de alguns materiais importantes para a realização da atividade, tais como:

- Cofres ou caixas com cadeado de código.
- Cartões com o código do cadeado ou cofre.
- Informações relacionadas com os locais falados na obra (Golfo da Guiné, S. Jorge da Mina, Cabo da Boa Esperança, Baía dos Vaqueiros, Angra de São Brás, Sofala, Natal, Moçambique, Mombaça, Melinde e Calecute). Os cartões de informação devem conter a data da descoberta, o navegador que a descobriu, algumas curiosidades históricas da época dos descobrimentos relativas ao local.
- Fotografias dos respetivos locais.
- Pistas para o próximo desafio (Apêndice Q).

Durante a realização do jogo, pretende-se que os alunos leiam as pistas referentes à abertura de cada cofre e que consigam resolvê-las o mais rápido possível. Ao terminar

a resolução de cada pista, os alunos devem dirigir-se à docente, se a resposta for correta receberão um envelope com o código do cofre. Dentro do cofre estão informações que devem ser coladas na fita cronológica, cada grupo apanha a informação referente ao nome da sua equipa e um cartão com a pista seguinte. Apenas a última pista está dividida em diferentes partes, uma para cada grupo, portanto deve estar dividida em diferentes cofres. O quarto grupo (embarcação D) será o único a saber que para resolver o último enigma todos os grupos terão de trabalhar em conjunto, fazendo com que toda a turma ganhe o prémio final. O prémio a receber fica ao critério de cada docente e deve estar dentro do último cofre juntamente com as últimas informações a ser coladas na fita cronológica.

Capítulo V – Análise e discussão de dados

5.1. Apresentação e interpretação dos resultados

Os dados recolhidos, no decorrer da investigação, foram organizados, analisados e interpretados com o objetivo de mostrar os resultados da intervenção pedagógica e as suas respetivas conclusões no final da investigação.

Os resultados obtidos na intervenção pedagógica foram organizados em duas partes, sendo elas:

- a. Análise da participação dos discentes e do decorrer das sessões propriamente ditas em sala de aula;

Os dados analisados nesta primeira parte dizem respeito às atividades realizadas em contexto de sala de aula (e.g. fichas de consolidação de conhecimentos, diálogos orientados, *Kahoot*) e a sua recolha deu-se, essencialmente, com recurso à tabela de observação das atividades realizadas (Apêndice R) e outras notas de campo.

- b. Análise das respostas dadas no *Quiz* Final.

Os dados analisados nesta segunda fase serão interpretados com recurso à ferramenta *Google Forms*, nomeadamente à análise de dados numéricos (média e percentagens) fornecida pela plataforma.

5.1.1. Análise da participação dos discentes e das sessões aplicadas em sala de aula

No que diz respeito à análise da participação dos discentes nas sessões realizadas em sala de aula, com base no Apêndice R, pode-se confirmar a participação de todos os alunos da turma em todas as sessões realizadas. No entanto, é importante realçar que dois dos alunos (A3 e A4) faltaram à aplicação do *Quiz* Final, porém, a sua participação nas outras sessões foi igualmente contabilizada para esta investigação.

Na análise e interpretação dos resultados, devemos considerar que cada aluno tem as suas particularidades e interesses, sendo que não se descuraram essas componentes nas observações de campo. Portanto, decidiu-se a aplicação de atividades diversificadas que ajudassem os alunos a adquirir conhecimentos de uma forma mais prática e dinâmica.

Verificou-se que o grupo, na maioria, se revelou envolvido nas atividades, tal como se pode verificar na tabela de observação realizada pelo docente. É de destacar que o envolvimento teve tendência a aumentar de sessão para sessão, isto é, alunos que inicialmente se revelaram pouco participativos (A16, A26), gradualmente, foram participando nos diálogos e nas discussões. Nas notas de campo, consta que existiu uma diferença ao nível de estratégias pedagógicas em relação ao professor cooperante, utilizando este um método essencialmente tradicional, isto é, um método de ensino mais focado na transmissão direta do conhecimento. Inclusive, expressa-se nas notas de campo que os alunos que respondem às questões colocadas pelo docente são quase sempre os mesmos (A1, A5, A13, A17, A18). No entanto, durante a intervenção pedagógica colmatou-se esta situação, deixando os alunos à vontade para intervirem nos diálogos orientados.

Para além disso, verificou-se que todos os alunos realizaram as atividades propostas em cada sessão, nomeadamente no que diz respeito às atividades de trabalho autónomo, ou seja, fichas de consolidação dos conhecimentos e trabalhos criativos como é o caso da construção da casa da Índia e da criação do rosto de um indígena. Porém, na realização das fichas de consolidação destacam-se dois alunos (A14, A19), na primeira sessão, que mostraram uma grande dificuldade na concretização das tarefas propostas. De forma a atenuar esta dificuldade, optou-se nas sessões seguintes por explicar as tarefas autónomas individualmente a estes alunos.

Por parte dos alunos, verificou-se interesse pelos temas abordados, sendo que inicialmente até demonstraram alguma curiosidade em perceber a razão pela qual a obra lida apresentava temas trabalhados na disciplina de HGP. Seguidamente, revelaram interesse através das respostas dadas nos diálogos orientados, da realização das atividades e no comportamento apresentado, embora não tenha existido nas sessões seguintes uma proatividade na realização de questões, com dúvidas pertinentes em relação aos conteúdos trabalhados.

Em relação à análise das sessões aplicadas em sala de aula, é importante referir que, de modo geral, o bom comportamento da turma, o seu empenho e motivação foram fatores determinantes para o alcance dos objetivos delineados nos planos de aula. Vale, no entanto, ressaltar alguns casos de exceção que seguidamente passaremos a descrever.

Nos casos de exceção da turma destaca-se a postura em sala de aula, dos alunos A14 e A19, sendo que na maioria das atividades desenvolvidas se mostraram desatentos, agitados e pouco participativos. Porém, como já foi referido, utilizaram-se estratégias como a explicação individual das tarefas, o que melhorou este aspeto, tal como se pode verificar na tabela de observação. Apesar disso, a sua participação nos diálogos orientados não melhorou, embora se tenha tentado incluí-los através da colocação de perguntas diretas às quais não conseguiram responder, talvez por falta de autoconfiança nos seus conhecimentos e desempenho. Por outro lado, o A16 mostrou-se pouco participativo nas questões de diálogo orientado nas primeiras sessões. Percebeu-se, mais tarde, que esta situação se devia a uma má compreensão das perguntas colocadas e à falta de confiança nas respostas que pretendia dar. Através da colocação de perguntas diretas ao aluno foi possível melhorar esta vulnerabilidade. Ressalta-se ainda o caso do A26, por ser de nacionalidade estrangeira, o professor cooperante identificou algumas dificuldades ao nível da compreensão e utilização da língua portuguesa, ainda que não existisse qualquer referência de Português Língua Não Materna (PLNM), portanto não beneficiava de qualquer auxílio nesse sentido, tendo apenas direito a frequentar o Apoio de Português regular. O docente responsável pela disciplina pediu uma avaliação ao nível do português do aluno, a qual não chegou a ser realizada no presente ano letivo. Como forma de aligeirar estas dificuldades, o aluno tinha o auxílio do seu colega do lado e sempre que foi necessário explicou-se as atividades de forma individual e permitiu-se um trabalho conjunto no decorrer das aulas. Inclusive, verificou-se uma melhoria, quando o aluno nas últimas duas sessões participou algumas vezes de forma correta nas correções de fichas de consolidação.

Considerando as diferenças individuais, verificou-se que alguns alunos demonstravam mais interesse pelas situações de diálogo e maior exposição, mostrando sempre vontade de participar e responder às questões colocadas. Em paralelo, existiam alunos que preferiam a realização de trabalho autónomo, de modo que não tivessem de expor as suas ideias perante a turma, apesar de este ponto ter sido melhorado durante as intervenções pedagógicas. Na tabela de observação é possível verificar que nas Sessões 3 e 4, a maioria da turma se mostrou participativa.

Seguida de uma análise geral dos aspetos mais salientes, surge a necessidade de fazer uma análise mais aprofundada da participação dos vinte e oito alunos nas sessões e das respostas dadas no *Quiz* Final.

5.1.2. Análise das sessões aplicadas em sala de aula

No que se refere às sessões aplicadas em sala de aula é importante relembrar que as sessões das aulas Português estão diretamente ligadas com as sessões das aulas de HGP, tendo existido duas sessões em cada uma das disciplinas.

A primeira sessão, ocorrida na disciplina de Português, iniciou-se com a antecipação da obra através da análise das ilustrações da capa e da subcapa do livro. Neste momento, alguns alunos mostraram-se bastante participativos, principalmente aqueles que de modo geral já apresentavam essa qualidade (A1, A5, A13, A17, A18). Realça-se algumas observações que permitiram inferir o conteúdo da história: “as especiarias”; “um mapa da rota do Cabo que simboliza a chegada à Índia, demonstrada por uma nau”; “alguns elementos do povo indiano identificados por costumes da sua cultura”. Um dos alunos (A18) conseguiu relacionar a rota do Cabo como uma rota comercial. Partindo desta afirmação, houve uma maior adesão da turma na antecipação da história, juntando-se ao diálogo dez alunos (A2, A6, A7, A8, A9, A11, A15, A22, A23, A28), com palavras como: “descobrimientos”; “comércio”; “Índia”; “nau”; “especiarias”; “rota”; “viagem” e “marinheiros”. Com origem nesta análise, os alunos perceberam que o tema do livro era a descoberta da Índia e do comércio subsequente realizado pelo Império Português.

Antes de iniciar a leitura da história, definiram-se os alunos para a leitura das falas das personagens. As disponibilidades apresentadas foram muitas, mas existiam apenas seis personagens, atribuindo-se os seguintes papéis: “D. Manuel I” (A9); “Capitão” (A15); “Duarte” (A8); “Piloto” (A7); “Marinheiro” (A6); “Encarregados do rei” (A17). (Apêndice R).

No momento de escutar uma música e preencher as suas lacunas, apenas dois alunos (A14, A19) deixaram o exercício muito incompleto, a restante turma conseguiu preencher grande parte dos espaços em branco, deixando no máximo um ou dois espaços por fazer. Julga-se que esta atividade tenha permitido aos alunos uma melhor percepção sobre a vida difícil dos marinheiros nas naus.

Após a leitura da obra, utilizaram-se as palavras da “Caixa Mistério” como referência para construir um vocabulário náutico. Através de uma pesquisa rápida na obra e na letra da música, oito alunos (A1, A2, A5, A9, A13, A17, A22, A28) foram capazes de acrescentar as seguintes palavras: “embarcação”; “naus”; “marinheiros”; “navegar”; “navio”; “tripulação”; “velas”; “casco”. Esta atividade possibilitou aos alunos alargar as suas competências linguísticas no que se refere à aquisição de novo vocabulário específico do tema que se pretendia trabalhar.

Na realização da ficha de consolidação da obra foi possível verificar que a maioria dos alunos conseguiu responder a todas as questões, com exceção de dois alunos (A14 e A19) que deixaram a ficha muito incompleta, respondendo apenas às questões de escolha múltipla. Esta ficha permitiu aos alunos consolidar conhecimentos como: os produtos portugueses utilizados para trocas comerciais na Índia; os ventos favoráveis com destino ao Oriente; a definição de bússola e o papel dos trinqueiros nas embarcações.

No que diz respeito à escrita da carta proposta para esta sessão, deve-se lembrar que a mesma acabou por ser realizada numa outra aula de Português, já depois da Sessão 2, concretizada na disciplina de HGP. Durante a realização da escrita da carta, verificou-se participação por parte da turma, visto que quase todos os alunos contribuíram com pelo menos uma ideia, à exceção de quatro alunos (A14, A16, A19, A26). Com base no produto final da carta (Apêndice R), pode-se entender a percepção dos alunos em relação a alguns conteúdos abordados: o tempo de viagem de Portugal à Índia; o cheiro das especiarias (noz-moscada, canela, cravinho e pimenta); o quão atribuladas eram as viagens. Utilizaram-se termos específicos como “tempestades”, “calmarias” e “grumete”, o que significa que houve aquisição de novos termos relacionados com o tema que foram interligados e utilizados na redação da carta.

Na Sessão 2, realizada no âmbito da disciplina de HGP, optou-se por se iniciar com a revisão dos conhecimentos explorados pelos alunos em relação ao conteúdo histórico da obra. A revisão foi realizada, partindo de questões orais e da análise de um *PowerPoint*. Durante este diálogo orientado, assinalou-se uma participação ativa de 15 elementos da turma (A1, A2, A3, A5, A8, A9, A10, A12, A13, A17, A18, A22, A23, A24, A28). Ao longo desta revisão foi possível promover uma interligação de conteúdos, destacando-se a importância de alguns para a época histórica a trabalhar, tais como: a definição de feitoria e as mais importantes situadas na Índia; os produtos portugueses e

os produtos da Antuérpia, utilizados para trocas comerciais na Índia; os diferentes instrumentos náuticos utilizados pelos navegadores portugueses; as feitorias africanas representadas na rota do Cabo e os produtos que daí advinham; os produtos trazidos do oriente.

Com base na análise do *PowerPoint* e da leitura da parte final do livro “um pouco mais de história”, colocou-se à turma a seguinte questão “Será que o reino português fez bem em conseguir chegar aos locais de onde provinham os produtos? Porquê?”. Na opinião geral da turma, construída oralmente, “o reino português foi muito inteligente em conseguir chegar aos locais de onde provinham os produtos, pois assim conseguiam vendê-los na Europa ao preço que quisessem e isso trouxe riqueza ao reino”. Esta conclusão da turma permite observar uma opinião estruturada sobre a origem e o sucesso dos descobrimentos portugueses.

No momento seguinte da aula, procedeu-se ao preenchimento de um mapa com o nome das feitorias recorrendo-se à pesquisa no manual. De modo geral, os alunos demonstraram alguma dificuldade na realização desta tarefa, sendo que ninguém conseguiu concluí-la. A maioria da turma deixou entre dois a seis espaços em branco, destacando-se pela negativa oito alunos que deixaram entre sete e dez espaços em branco (A7, A14, A16, A19, A20, A21, A26, A27). No entanto, durante a correção do exercício foi possível preencher todos os espaços em branco com as respostas da turma. Esta atividade serviu como consolidação da localização das feitorias portuguesas mais relevantes da época dos descobrimentos.

Por fim, explicou-se aos alunos a importância da casa da Índia para esta época histórica e como método de aplicação desse conhecimento, desafiou-se a turma à construção de uma casa da Índia com a colocação de nomes de produtos lá armazenados. Durante este momento de trabalho autónomo, observou-se uma ligação direta entre os conhecimentos adquiridos nas atividades de Português e HGP, pois os produtos colocados pela turma na casa da Índia foram maioritariamente as especiarias cheiradas na aula de Português (canela, cravinho, pimenta e noz-moscada), assim como alguns produtos referidos ao longo da aula de HGP (ouro, prata e cobre). Considera-se que esta atividade foi realizada com sucesso visto que todos os alunos conseguiram concluí-la.

Na sessão 3, iniciou-se o trabalho de uma nova obra relacionada com a descoberta do Brasil. Importa frisar que a descoberta do Brasil já tinha sido explorada anteriormente em HGP, no entanto, o conteúdo seguinte a trabalhar referia-se à exploração desta terra.

Principiou-se esta aula com uma teia de ideias, na qual a ideia principal foi colocada em destaque e partindo da mesma os alunos foram capazes de mencionar alguns pontos principais: “Mudança de rota”; “Pedro Álvares Cabral”; “1500”; “Pau-brasil” (Apêndice R). De seguida, passou-se à análise da capa do livro, onde foi possível encontrar alguns elementos que permitiram a antecipação do tema da história e a chegada ao termo “Terra de Vera Cruz”, também colocada na teia de ideias. Notou-se uma melhoria na participação dos alunos da turma, uma vez que quase todos participaram pelo menos com uma ideia, destacam-se quatro alunos pela negativa (A14, A16, A19, A26). Esta atividade permitiu não só fazer inferências relativas à obra como rever os conteúdos lecionados anteriormente.

Antes de iniciar a leitura, foram atribuídas as personagens aos alunos que se mostraram disponíveis para ler, sendo estes: “D. Manuel I” (A4); “Pedro Álvares Cabral” (A5); “Narrador 2-10” (A11, A20, A2, A3, A10, A22, A13, A27, A18); “Marinheiro 1-3” (A1, A23, A28); “Capitão” (A21). Tendo em consideração a quantidade de voluntários para a concretização da leitura, percebeu-se o sucesso do trabalho da primeira obra e da melhoria clara na participação dos alunos nas atividades. Apesar da leitura integral da obra sem paragens, os alunos mostraram-se atentos e sem perturbar a aula.

Partindo da resolução da ficha de consolidação da obra, permitiu-se o desenvolvimento de aprendizagens como as características relativas ao aspeto físico e da habitação dos nativos do Brasil. Durante a correção da ficha, verificou-se que a maioria dos alunos conseguiu responder a todas as questões de forma correta, supõe-se que esta situação derive do facto de as perguntas serem todas de escolha múltipla. Na participação da correção da ficha, destacam-se dois alunos (A16 e A26) que até ao momento não tinham participado oralmente em nenhuma sessão.

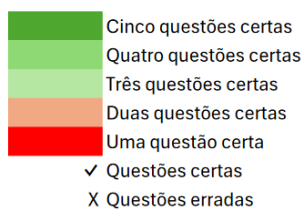
De seguida, utilizaram-se frases retiradas da obra para a aquisição de um novo conteúdo da Gramática, o vocativo. Fundamentado no diálogo orientado, que contou com a participação da maioria da turma com exceção de dois estudantes (A14 e A19), percebeu-se que os alunos foram capazes de chegar às três principais características

desta função sintática: “uma palavra ou expressão utilizada para chamar alguém”; “pode ocupar diferentes posições na frase”, “Encontra-se sempre delimitado por uma vírgula”.

Seguidamente, realizou-se um *Quiz* online e colocaram-se os resultados da turma na Tabela 5.1.

Tabela 5.1. Resultados do Kahoot

Alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Total acertadas	%
A1 e A28	✓	✓	✓	✓	✓	5	100%
A2 e A23	✓	✓	✓	✓	✓	5	100%
A3 e A20	X	X	✓	✓	✓	3	60%
A4 e A9	✓	X	✓	X	✓	3	60%
A5 e A26	✓	X	✓	X	✓	3	60%
A6	✓	X	X	X	X	1	20%
A7 e A16	X	X	✓	X	✓	2	40%
A8 e A19	X	✓	X	X	X	1	20%
A10	✓	✓	✓	✓	✓	5	100%
A11	✓	✓	✓	✓	✓	5	100%
A12 e A27	✓	✓	X	✓	✓	4	80%
A13 e A14	X	X	✓	X	✓	2	40%
A15	✓	X	✓	X	✓	3	60%
A17	✓	✓	✓	✓	✓	5	100%
A18	✓	✓	X	X	X	2	40%
A21 e A24	X	✓	✓	✓	✓	4	80%
A22 e A25	✓	✓	✓	✓	✓	5	100%
Total ✓	12	10	13	9	14	Média:	68,24%



O *Quiz online* foi realizado por todos os alunos da turma, no entanto, como já referido, vinte e dois alunos resolveram-no a pares e apenas seis de forma individual. Com base na tabela 5.1., podemos verificar que a média de respostas corretas na turma foi positiva (68,24%). Porém, destacam-se oito alunos (A6, A7, A16, A8, A19, A13, A14, A18) que não conseguiram atingir uma média positiva de respostas corretas. Deve-se ter em consideração que o tempo para responder a cada pergunta era muito reduzido (30 segundos para a primeira pergunta e 20 segundos para as restantes), sendo que se notou

alguma dificuldade no término de ler as perguntas e respetivas opções e, também, no tempo para pensar na opção correta.

Na Sessão 4, iniciou-se com a revisão de forma oral dos conteúdos históricos contidos na obra lida na aula de Português. Através deste diálogo orientado, considera-se que os alunos foram capazes de perceber que o tema a trabalhar na aula de HGP era referente à obra trabalhada em Português, destacando-se a resposta de A17 “Vamos falar sobre a descoberta do Brasil”. Deve-se também ressaltar a justificação do A1 sobre o facto de só mais tarde ter sido desencadeada a colonização do Brasil. Durante este diálogo falou-se também de quem descobriu o Brasil, qual o primeiro nome dado a esse território e a razão desse nome.

Posteriormente, interpretaram-se alguns excertos da *Carta a El-Rei D. Manuel I*, de Pero Vaz de Caminha, contando que esta atividade tivesse como objetivo resumir com algum rigor histórico as características dos ameríndios que primeiro receberam os portugueses ao nível do aspeto físico, da alimentação, da habitação e da religião. A interpretação dos excertos foi feita em grande grupo e retiram-se os seguintes pontos considerados relevantes:

- Ao nível do aspeto físico: “tom de pele avermelhado”; “bons rostos”; “bem feitos”; “cabelo liso”; “andavam nus”; “usavam uma cabeleira de penas de aves”;
- Ao nível da alimentação: “Não gostaram dos produtos que os portugueses lhes deram a provar”; “Alimentavam-se de inhames e outras sementes”;
- Ao nível da habitação: “As casas eram de madeira”; “Dormiam em redes”; “Faziam fogueiras para se aquecer”;
- Ao nível da religião: ““Os portugueses acreditavam que eles não tinham religião”; “Mostraram-se muito interessados na religião cristã”.

Sucedeu-se a aplicação de uma ficha de consolidação dos conteúdos abordados, na qual foi possível verificar que a maioria da turma conseguiu responder a todas as questões de forma correta sem dificuldades. No entanto, realçam-se dois alunos (A14 e A19) que, apesar de apresentarem algumas dificuldades, com o auxílio prestado pela investigadora, conseguiram responder a quase todas as questões.

5.1.3. Análise do *Quiz* Final

O questionário “*Quiz* Final” encontra-se dividido em três partes, sendo estes: “Conhecimentos históricos”; “Intervenções realizadas nas aulas de Português”; “Hábitos de leitura dos alunos da turma”. A primeira parte, excecionalmente, foi cotada em pontos de 0 a 100. O *Quiz* foi realizado por um total de 26 alunos, não tendo dois (A3, A4) estando presentes no momento da aplicação do instrumento. Os resultados do *Quiz* Final realizado aos alunos podem ser consultados na íntegra no Apêndice S.

A cotação do questionário é realizada numa escala métrica de 0 a 100%. Os resultados serão codificados de acordo com a Escala de Classificação Portuguesa para o Ensino Básico.

Tabela 5.2. Escala de Classificação Portuguesa para o Ensino Básico.

Classificação da prova	Classificação final da disciplina	Menções
0-19	1	Muito insuficiente
20-49	2	Insuficiente
50-69	3	Suficiente
70-89	4	Bom
90-100	5	Muito Bom

Nota. Tabela adaptada do Diário da República, 2.^a série — N.º 66 — 5 de abril de 2016.

No que diz respeito às classificações finais obtidas, os resultados podem ser verificados na seguinte tabela:

Tabela 5.3. Classificações finais obtidas na primeira parte do *Quiz* final.

Aluno	Classificação
A1	89%
A2	61%
A5	100%
A6	82%

A7	37%
A8	51%
A9	77%
A10	79%
A11	55%
A12	68%
A13	78%
A14	33%
A15	86%
A16	76%
A17	77%
A18	74%
A19	56%
A20	67%
A21	79%
A22	79%
A23	74%
A24	58%
A25	66%
A26	41%
A27	72%
A28	71%
	Média: 68,69%

Considerando a Escala de Classificação Portuguesa para o Ensino Básico, considera-se que a média dos resultados obtidos pela totalidade dos alunos, se enquadra na classificação Suficiente ($M = 68,69\%$). Verifica-se, igualmente, que a pontuação mais baixa obtida corresponde a 33 %. Através de uma análise dos resultados, verificou-se que apenas três alunos (A14, A7 e A26) obtiveram uma classificação Insuficiente (33%, 37%, 41%), o que pode confirmar que as sessões aplicadas surtiram efeito nas aprendizagens pretendidas ao nível da História. Em relação ao aluno A14 e A26, tal como já foi referido anteriormente, apresentaram sempre algumas dificuldades na compreensão das tarefas, destacando A26 por ser de nacionalidade estrangeira e conter algumas dificuldades na compreensão da língua portuguesa. No entanto, a classificação negativa obtida por A7 foi surpreendente uma vez que este sempre se mostrou atento e participativo ao longo das sessões. Verificou-se ainda que existiu um aluno (A5) que obteve a pontuação máxima de 100%. Coloca-se ainda em destaque a classificação obtida por A16 (76%) e de A19 (56%) que sempre demonstraram muitas dificuldades na compreensão das atividades e pouca adesão aos diálogos orientados. Contrariamente ao esperado, estes dois alunos

conseguiram obter uma classificação positiva, o que demonstra alguma evolução nos conhecimentos, realçando o resultado de A16 que se enquadra na classificação bom.

Com base na tabela 5.4., pode-se verificar que mais de metade da turma obteve uma classificação acima de Bom. Esta situação revela uma boa aquisição dos conhecimentos históricos adquiridos durante as sessões aplicadas pela investigadora.

Tabela 5.4. *Número de alunos por codificação.*

N = 26	Menções
3	Insuficiente
8	Suficiente
14	Bom
1	Muito Bom

Em relação à segunda questão da primeira parte: “Quem podíamos encontrar a bordo de uma embarcação portuguesa?”, apenas dois alunos (A1 e A5) conseguiram acertar em todas as profissões corretas. Porém, doze alunos conseguiram acertar em quatro profissões e três alunos conseguiram acertar em três profissões. Estima-se que esta circunstância seja devida à tipologia da questão ser de seleção múltipla e não ter qualquer informação sobre a quantidade certa de afirmações a assinalar, o que provavelmente influenciou de forma negativa as respostas a esta questão. Salienta-se a possibilidade de a leitura da obra e do reforço do “vocabulário náutico”, partindo da “Caixa Mistério”, ter auxiliado os alunos, na medida em que as palavras mais complexas e menos usuais no quotidiano (trinqueiros, grumetes, calafates) foram lembradas.

Relativamente à terceira questão referente à vida nas embarcações, vinte e cinco alunos acertaram na resposta: “Dura e nada fácil” e apenas um aluno (A26) errou, possivelmente pela sua dificuldade de compreensão da língua portuguesa. Por sua vez, o resultado geral desta pergunta demonstra que a grande maioria da turma percebeu o quão difícil era a vida nas naus, possivelmente através da leitura das obras, mas também da audição da música anexa à primeira obra.

No caso da sexta questão: “Faz corresponder os seguintes produtos ao seu local de origem: azeite, especiarias, ouro, perfumes, vinho, malagueta, pérolas, açúcar e escravos”, verifica-se que em todas as correspondências mais de 50% da turma conseguiu acertar. Contudo, a turma mostrou mais facilidade em associar as especiarias, o ouro e os escravos ao seu local de origem. Acredita-se que a associação das especiarias se refere às experiências vividas através da leitura orientada da primeira obra e da atividade de cheirá-las em sala de aula. Quanto aos dois outros produtos possivelmente houve mais facilidade por serem dois termos fortes que provavelmente lhes despertaram mais interesse.

Quanto à sétima questão, respeitante à localização no mapa de algumas feitorias portuguesas, verificou-se que dezoito alunos (69,2%) acertaram na resposta. Tendo em consideração a dificuldade apresentada no decorrer da atividade de localizar as feitorias no mapa durante as sessões, apresenta-se agora uma maior facilidade da turma neste aspeto, apesar de este mapa conter menos feitorias, mas com a variante de ser sem consulta.

No que se refere à oitava questão: “O que é uma feitoria?” observa-se que apenas dezasseis (61,5%) alunos acertaram. Mesmo sendo mais de metade da turma, considera-se este resultado mais baixo, porém, esperado visto que esta definição apenas foi debatida oralmente, possibilitando um maior esquecimento da mesma.

No que concerne à décima questão relacionada com o local onde eram guardadas as riquezas vindas da Índia, identifica-se que vinte e um alunos acertaram na resposta “No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia” e apenas cinco alunos erraram. Em relação à décima primeira questão, sendo esta uma pergunta de resposta múltipla, relativa às características da casa da Índia depreendeu-se que vinte e cinco alunos perceberam que uma das características era “Contabilizar as riquezas que vinham da Índia” e dezanove alunos entenderam que outra das características era “Vender os produtos que as naus traziam para Lisboa”. Na contabilização da questão, dezanove alunos acertaram totalmente, seis acertaram uma característica e apenas um não acertou. Com base nas respostas dadas a estas duas questões, pode justificar-se esta situação com o sucesso da atividade prática da construção da casa da Índia, para consolidação do conhecimento, revelando-se útil na contribuição deste conhecimento para os alunos.

No que diz respeito à décima segunda questão, sendo esta uma pergunta de resposta múltipla: “Seleciona as afirmações verdadeiras.”, percebeu-se que a grande maioria dos alunos (96,2%) reconhece que “Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500” e que vinte e um alunos da turma (80,8%) entende que “O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona”. Retira-se a conclusão de que a leitura da segunda obra em sala de aula consolidou este aspeto por grande parte dos alunos, visto que estes provaram não se esquecer. Realça-se ainda que nenhum aluno errou completamente a questão, sendo que vinte alunos acertaram completamente e seis de forma incompleta.

As questões treze, catorze e quinze referem-se às características dos ameríndios ao nível do aspeto físico, alimentação e habitação e em todas elas mais de 20 alunos conseguiram responder de forma correta. Partindo dos resultados positivos destas perguntas, verifica-se que a leitura da segunda obra e dos excertos de Pero Vaz de Caminha permitiram a aquisição destes conhecimentos.

Em relação à décima sexta pergunta: “A colonização do Brasil foi bem-sucedida através da:” apenas onze alunos (42,3%) selecionaram a resposta correta: “Implementação de um Governo-Geral por Tomé de Sousa”. Os resultados negativos nesta questão demonstram que a atividade de visualizar um vídeo sobre o tema não ajudou os alunos a adquirirem este conhecimento. Possivelmente porque esta era uma das técnicas mais utilizadas pelo professor cooperante e visualizou-se várias vezes, durante o estágio de observação, que esta técnica causava distração à turma, daí a falta de perceção em relação ao conteúdo. Por outro lado, este exercício integrava um vocabulário mais complexo o que pode ter causado alguma dificuldade de compreensão.

De modo geral, com a análise desta primeira parte, percebeu-se que os alunos tiveram mais facilidade em responder corretamente a questões de escolha múltipla, na qual só necessitavam de assinalar uma das respostas, principalmente aquelas que apresentavam um vocabulário mais familiar e com respostas curtas, como é o caso das questões três, quatro, cinco e nove. Esta situação talvez aconteça por estas serem perguntas de resposta direta e não requererem tanto raciocínio. Contrariamente, as questões de resposta múltipla causaram alguma dificuldade de compreensão e por consequência houve poucos alunos que conseguiram atingir a totalidade da pontuação nessas questões.

No que respeita à primeira questão da segunda parte do *Quiz* Final: “Gostaste das atividades realizadas na aula de Português?” pode verificar-se, através da tabela 5.5., que todos os alunos responderam “Sim”.

Tabela 5.5. Respostas dos alunos à questão “Gostaste das atividades realizadas na aula de português?”

Respostas	Alunos	%
Sim	26	100%
Não	0	0%
Total	26	100%

Quanto à segunda questão da segunda parte: “Em casa, falaste com os/as teus/tuas familiares sobre as atividades que realizámos?”, como se pode verificar na tabela 5.6., consta que vinte e um alunos (80,8%) respondeu “Sim” e somente cinco alunos (19,2%) responderam não.

Tabela 5.6. Respostas dos alunos à questão “Em casa, falaste com os/as teus/tuas familiares sobre as atividades que realizámos?”

Respostas	Alunos	%
Sim	21	80,8%
Não	5	19,2%
Total	26	100%

Relativamente à terceira questão da segunda parte: “Gostarias de repetir alguma das atividades realizadas na aula de português?”, com base na tabela 5.7. afirma-se que vinte e três alunos (88,5%) responderam “Sim” e apenas três alunos (11,5%) responderam “Não”.

Tabela 5.7. Respostas dos alunos à questão “Gostarias de repetir alguma das atividades realizadas na aula de português?”

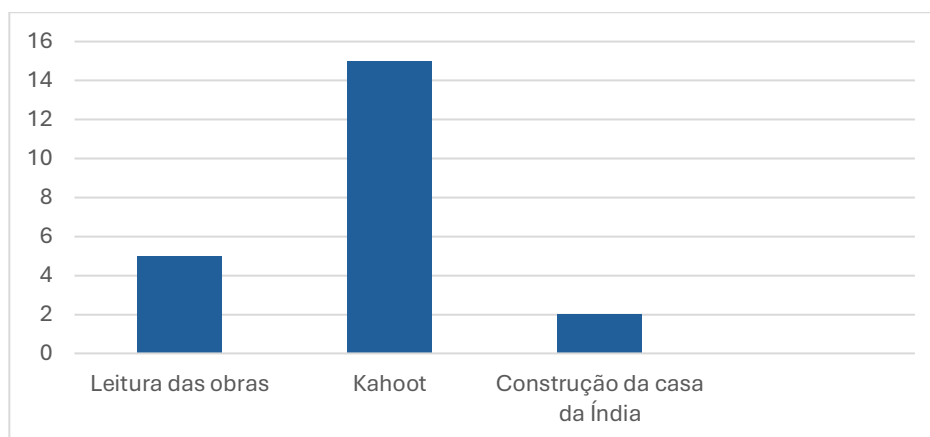
Respostas	Alunos	%
Sim	23	88,5%
Não	3	11,5%
Total	26	100%

No que se refere à questão: “Se sim, quais”, explicita-se que esta era de resposta aberta e não era de resposta obrigatória, sendo que apenas vinte e quatro alunos deram a sua opinião. No entanto, duas das respostas não foram categorizadas, uma delas foi a de

A19 “Pintar como nós achamos que eram as casas de África”, porque não identifica nenhuma atividade realizada no âmbito das sessões, ainda que se pressuponha que o aluno se refira à construção da casa da Índia. A outra resposta não contabilizada é particularmente interessante, pois A27 diz “Todas porque gostei de todas menos das fichas de compreensão”, o que revela uma opinião negativa sobre as fichas de consolidação enquanto instrumento de recolha de dados, possivelmente pela sua frequência em contexto de sala de aula.

Tal como é representado no gráfico 5.1. categorizaram-se as opiniões da seguinte forma: “Leitura das obras” (cinco alunos); “Kahoot” (quinze alunos); “Construção da casa da Índia” (dois alunos).

Gráfico 5.1. Resposta dos alunos à questão “Se sim, quais?”



A questão quatro é referente a “Gostarias de ler outro livro da mesma coleção (*A aventura dos descobrimentos*)?” à qual vinte e três alunos responderam “Sim” e apenas três disseram “Não”. De facto, percebe-se que a maioria da turma achou interessante a leitura dos dois livros da coleção lidos e que gostariam de ler um outro livro da mesma categoria.

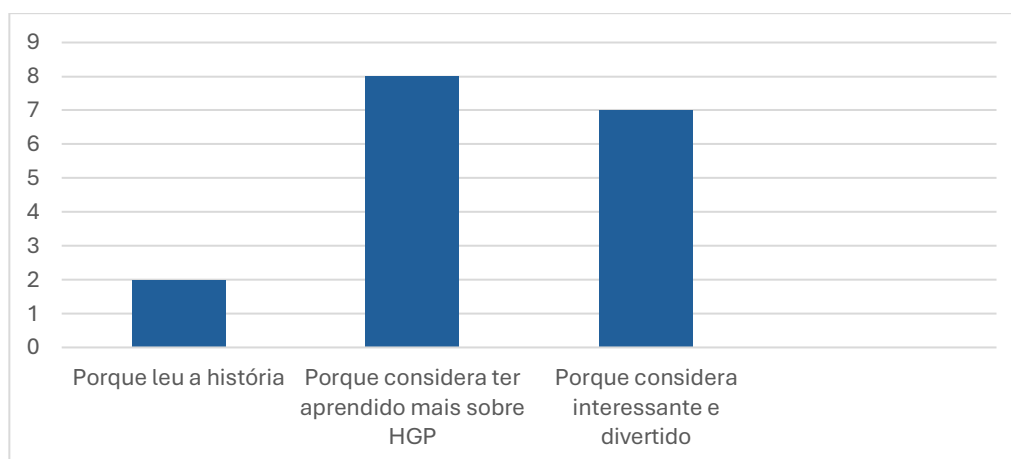
No contexto da quinta questão “Achas que é importante ler livros na aula de português?”, percebeu-se que vinte e três alunos concordam e três alunos discordam. Porém, importa realçar que comparativamente à questão quatro, apenas um dos alunos se repete na resposta negativa, o que pode significar que a leitura das obras não cativou o gosto da leitura. No entanto, no que se refere aos dois alunos que discordaram na questão

cinco, apesar de terem gostado da coleção, não consideram ser importante a leitura de obras em sala de aula, possivelmente porque não é uma atividade recorrente.

No que concerne à sexta questão: “Achas que ler livros na aula de Português pode ajudar-te a compreender melhor os factos históricos?”, apenas o A26 respondeu “Não”, talvez pela sua dificuldade de compreensão da língua que poderá ter influenciado negativamente a compreensão dos eventos históricos através da leitura da história. Os outros vinte e cinco alunos concordam que ler livros ajudou a melhorar o seu conhecimento histórico, o que corrobora o sucesso da estratégia implementada.

Em relação à sétima questão: “Dá a tua opinião sobre a intervenção da leitura orientada das duas obras, realizadas em sala de aula.”, realça-se que esta era uma pergunta de cariz obrigatório e de resposta aberta, a qual vinte e três alunos responderam de forma positiva, três alunos não conseguiram expressar a sua opinião e nenhum aluno expressou uma opinião negativa. Apesar disso, apenas dezassete alunos conseguiram justificar as suas opiniões. Com base no gráfico 5.2., podemos categorizar da seguinte forma: “Porque leu a história” (dois alunos); “Porque considera ter aprendido mais sobre HGP” (oito alunos); “Porque considera interessante e divertido” (sete alunos). Dentro destas categorias, ressalta-se a opinião do A5 “Pode ser uma forma diferente de todos aprenderem”, o que demonstra o seu interesse pelas atividades, e a opinião do A10 “Eu acho que a leitura devia ser na oficina de leitura, mas que recolhi muita informação de história”, que demonstra o seu hábito de utilizar a leitura apenas numa disciplina específica, a oficina de leitura, considerando que assim se deveria manter, no entanto, afirma que adquiriu conhecimento no âmbito de HGP.

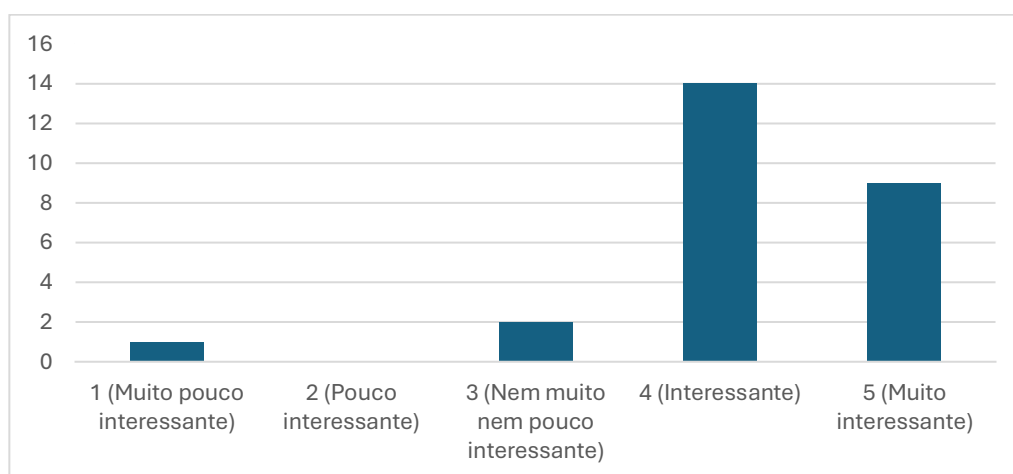
Gráfico 5.2. *Justificações dos alunos em relação à sétima questão da segunda parte.*



Quanto à questão nove: “Sobre estas atividades, gostavas de acrescentar algo importante?”, esta era uma pergunta não obrigatória e de resposta aberta, em que dezanove alunos não tinham nada a acrescentar, dois alunos disseram “Sim”, mas não acrescentaram, quatro alunos não responderam e apenas um aluno (A20) indicou “Sim, podíamos pôr uma foto no quadro interativo da Índia”, presumivelmente por ter curiosidade em visualizar a cidade.

No que diz respeito à décima questão: “Numa escala de 1 (pouco interessante) a 5 (muito interessante), como classificas as obras lidas em sala de aula?”, com base no gráfico 5.3., apenas um aluno considerou “Muito pouco interessante”, dois alunos consideraram “Nem muito nem pouco interessante”, catorze consideraram “Interessante” e cinco consideraram “Muito Interessante” o que assinala que dezanove alunos da turma tiveram uma opinião bastante positiva em relação às sessões realizadas.

Gráfico 5.3. Respostas dos alunos à décima questão da segunda parte.



5.2. Discussão dos resultados

Com base nas várias técnicas utilizadas para recolha de dados, assim como a análise dos mesmos, pretendeu-se responder à questão de investigação: A leitura orientada de obras literárias, na sala de aula de Português, é promotora da aquisição do conhecimento histórico?

Este estudo desenvolveu-se, essencialmente, em dois momentos de recolha de dados, sendo estes a intervenção pedagógica e a aplicação de um *Quiz* Final para

avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e um *feedback* da satisfação perante as aulas lecionadas e os hábitos de leitura.

No primeiro momento, na fase de intervenção pedagógica, foram planificadas aulas com o intuito de trabalhar a leitura orientada em sala de aula, utilizando como base os objetivos e missão do PNL (2021), onde se refere a importância do domínio da leitura para a aprendizagem de todas as áreas curriculares. Para além disso, constata-se ainda que o seu sucesso está diretamente ligado à “frequência de contactos com livros e com as práticas de leitura, desde a infância e ao longo de todo o percurso educativo” (p.7). Nestas planificações teve-se o cuidado de utilizar estratégias mais práticas e dinâmicas percebendo-se que “quanto mais efetivos forem a motivação, o envolvimento e o prazer de ler melhor decorrerá o desenvolvimento do processo de leitura” (p.9), assim como escolher obras direcionadas aos alunos daquela turma em que “a linguagem esteja ao seu alcance e que o conteúdo lhes possa interessar” (p.9). Pretendeu-se, também, “a realização de trabalhos interdisciplinares” (p.19), nomeadamente com a disciplina de HGP.

No decorrer desta primeira fase, observou-se uma evolução significativa nas competências desenvolvidas nos discentes que se refletiram no aumento da participação dos mesmos nos diálogos orientados, assim como nas atividades implementadas, e num bom ambiente de sala de aula com especial realce nas atividades de leitura em voz alta. Como é referido no PNL (2021), é possível averiguar o interesse dos alunos, despertado por cada obra, através do “nível de concentração durante a leitura e pela participação nos diálogos”, assim como se pode verificar o nível de compreensão e motivação referentes às obras por meio das “atitudes dos alunos perante a leitura” (p.33), principalmente no que diz respeito ao seu envolvimento e às suas respostas a questões colocadas pela docente.

Porém, apenas conjugando a fase de intervenção pedagógica com a verificação dos resultados obtidos na avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos é que se torna possível constatar a relevância das atividades desenvolvidas durante as sessões para a aquisição de novos conhecimentos.

No que diz respeito ao trabalho da leitura orientada em sala de aula, verificou-se o alargamento do capital lexical dos alunos, nomeadamente com palavras mais relacionadas com conteúdos históricos como, por exemplo, trinqueiros, grumetes,

calafates e armada. Com base em Duarte (2011), define-se capital lexical como sendo um “conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos” (p.9) e, neste sentido, a autora enfatiza a importância de trabalhar o aumento do capital lexical nas crianças de forma que devem ser “usadas palavras pouco frequentes no quotidiano da criança” (p.43), desenvolver-se atividades que promovam o “registo escrito das palavras raras numa lista” (p.43) e ainda sugere “o uso de textos que promovam o aumento e sedimentação do capital lexical dos alunos, usando (...) palavras pouco frequentes no quotidiano dos alunos e palavras do léxico técnico das outras áreas do conhecimento a que estão expostos” (p.49).

Verificou-se, também, facilidade em associar as especiarias (produto) à Índia (local de origem), sendo que durante a leitura da primeira obra permitiu-se cheirar as especiarias lá mencionadas. A atividade de cheirar as especiarias está incluída nos métodos ativos de aprendizagem, sendo que estes se caracterizam pela interação, onde o aluno adota uma posição de “agente voluntário, ativo e consciente da sua própria educação” (Gouveia et al., 2007, p. 47). Ademais, o objetivo central das metodologias ativas centra-se em que os “alunos adquiram o conhecimento através da experimentação, da criação e da autonomia” (Sousa, 2021, p. 26).

A leitura de obras literárias em sala de aula permitiu, também, uma aprendizagem variada de conteúdos históricos presentes nas próprias obras, como é o caso da vida dos marinheiros nas embarcações da época da expansão marítima portuguesa, a chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil em 1500 e a razão do nome dado a essa terra, as características do povo indígena brasileiro ao nível do aspeto físico, habitação e alimentação e o facto de ter sido no reinado de D. Manuel I que se descobriu o caminho marítimo para a Índia. Deste modo, a “leitura possibilita a aquisição, por parte do aluno, de um vocabulário histórico específico” (Redmer, 2006, p.15). Além disso, uma das estratégias para o ensino de História consiste no estudo de textos didáticos, sendo que para tal, a competência leitora é indispensável (Lima et al., 2013).

Aprofundaram-se as aprendizagens dos conteúdos históricos através das obras escritas, utilizando uma abordagem interdisciplinar na aula de HGP, durante a qual se procedeu à compreensão da obra e a atividades que fundamentaram o conhecimento histórico. Referindo-se o facto de ser “indispensável que as perspetivas disciplinar e interdisciplinar se complementem e que ambas contribuam para o mesmo objetivo: a aprendizagem dos alunos” (Leite & Relvas, 2022, p. 12), realça-se também a importância

de a integração de diferentes áreas do saber promoverem “a motivação, a contextualização, a complexificação e a consolidação das aprendizagens” (Rodrigues, 2018, p.1).

No decorrer das sessões de HGP, utilizaram-se também atividades de teor mais prático que permitiram consolidar conhecimentos específicos desta área curricular, designadamente: a localização de feitorias portuguesas no mapa, a construção de uma casa da Índia e a indicação das suas características e, ainda, a criação do rosto de um indígena do Brasil. Igualmente, como a atividade de cheirar especiarias anteriormente mencionada, estas estratégias também se enquadram nas metodologias ativas, pelo que imprime benefícios na medida em que envolvem o aluno na sua própria aprendizagem. Portanto, é da responsabilidade dos professores “promover o contacto com os materiais, fazê-los sentir aquilo que estão a aprender. Esta mudança provoca motivação nos alunos” (Sousa, 2021, p. 26).

Face ao exposto, julga-se estar em condições de dar resposta à questão de investigação colocada inicialmente. De facto, tal como propõem os autores consultados (Costa et al., 2010; Direção-Geral de Educação, 2010; Duarte, 2011; Hayes, 2010; Leite & Relvas, 2022; Lima et al. 2013; Lisboa et al.; Plano Nacional de Leitura, 2021; Redmer, 2006; Reis et al., 2009; Rodrigues, 2018; Sousa 2021), a leitura orientada de obras literárias, na sala de aula de Português, é promotora da aquisição do conhecimento histórico.

Capítulo VI – Conclusões

Há muito que se fala na importância da leitura de obras como um grande potencial para a aquisição de novos conhecimentos sobre o mundo onde vivemos, assim como os benefícios do contacto direto com o livro.

Numa altura onde as novas tecnologias ganham relevo na sociedade, tanto a nível pessoal, como profissional, assim como nas escolas, torna-se indispensável o trabalho em sala de aula com a obra literária física, onde o contacto direto é altamente benéfico para uma exploração significativa de aprendizagens ao longo da vida das crianças, e o seu manuseamento e leitura podem estabelecer laços de maior proximidade com o ser humano.

Após um período pandémico, durante o qual as crianças passaram a ter o ensino em casa/doméstico, as novas tecnologias ainda foram mais impactantes, tendo sido este o cenário presente no desenvolvimento do ensino e da própria vida social das crianças, durante vários meses.

No entanto, foi perceptível, no momento do regresso às escolas, o número elevado de aprendizagens perdidas no meio de ecrãs e recursos digitais, sendo uma das principais o domínio da leitura e da escrita. Neste âmbito, o PNL, lança em 2021, o programa de promoção à leitura em sala de aula com o intuito de tentar potenciar a reposição das aprendizagens perdidas durante a pandemia. Em conjunto com esse programa, lançou-se o documento com um conjunto de atividades propostas para a leitura orientada em sala de aula.

Aproveitando o contexto onde se inseriu a prática pedagógica, no ano letivo 2021-2022, chegou-se à importância do tema com que se prende este estudo: importância da leitura orientada de obras de forma integral na sala de aula, como tanto incentiva o PNL. Para além disso, pretendeu-se incorporar a temática da interdisciplinaridade, de modo a verificar se seria, efetivamente, possível a aquisição de conhecimentos históricos, através da leitura dessas mesmas obras.

Os resultados obtidos nesta investigação permitiram compreender que as atividades de leitura orientada em sala de aula podem cativar e direcionar a atenção dos alunos para temas que possam, aparentemente, ser mais metódicos e de menor interesse,

devido à sua complexidade conceitual e pelo afastamento relativamente à realidade em que eles vivem. Perspetivou-se que a demonstração de temas mais complexos, partindo de uma linguagem mais acessível aos alunos, assim como o relato de acontecimentos históricos, através de uma história de tipologia narrativa, se revelaram favoráveis para aquisição de conhecimento histórico.

Neste sentido, no que diz respeito à questão de investigação: A leitura orientada de obras literárias, na sala de aula de português, é promotora da aquisição do conhecimento histórico?, de acordo com os resultados obtidos, verificou-se que é concebível, considerando não só os dados oriundos da avaliação dos conhecimentos dos alunos na área curricular de HGP, como também o *feedback* positivo, proveniente do *Quiz* Final. Efetivamente, no que diz respeito ao interesse dos alunos pelas atividades de leitura orientada, desenvolvidas nas duas sessões de Português, e nas suas justificações baseadas nas apreensões sobre HGP, o entusiasmo e a curiosidade destacaram-se.

Realça-se, também, a importância de valorizar um ensino mais prático e dinâmico que envolva o aluno na sua própria atividade educativa, ou seja, planificar um ensino focado no aluno, de que são exemplo as atividades como o *Kahoot* e a construção da casa da Índia, numa abordagem interativa.

Ainda assim, ao longo deste estudo, foram encontradas algumas limitações que invalidaram a obtenção de mais dados e resultados mais sustentados face à questão de investigação. Primeiramente, destaca-se a impossibilidade de aplicar um inquérito por questionário inicial que pudesse, de certo modo, ser comparado com o questionário final. Em segundo lugar, a aplicação de apenas 4 sessões é manifestamente reduzida num contexto de prática que decorreu em 3 meses. Por fim, ressalta-se a dificuldade em encontrar estudos que demonstrassem os contributos da leitura orientada em sala de aula para aquisição de conhecimento histórico e que permitissem a organização de um desenho metodológico mais consistente.

No que concerne a futuras linhas de investigação, baseadas neste estudo, julga-se ser oportuno considerar nas práticas letivas a utilização das sequências didáticas descritas no capítulo IV, para uma melhor compreensão da articulação entre as disciplinas de Português e HGP. Neste seguimento, considerar-se-ia incluir um grupo de comparação.

Para além disto, a investigação sobre as potencialidades da educação literária e a relação com o aumento do capital lexical dos estudantes afigura-se uma linha de pesquisa pertinente e ainda pouco aprofundada.

Referências Bibliográficas

- Alegre, M. 2022. *Naus de verde pinho*. 19.^a Edição. Dom Quixote. ISBN: 978-972-20-5601-4
- Alegria, V. R. (2020). Promover o desenvolvimento lexical desde os primeiros anos: um percurso didático. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 10(1), 3–30. <https://doi.org/10.25757/invep.v10i1.206>
- Almeida, L., Freire, T. 2008. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.^a Edição. Psiquilíbrios
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3^a Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Azevedo, F., Martins, C. O., Magalhães, L. (2023). Pensar as práticas de leitura e da educação literária: palavras prévias. In F. Azevedo, C. O. Martins & L. Magalhães (Coords). *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 5-8). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.
- Balça, A. (2023). A educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. In F. Azevedo, C. O. Martins & L. Magalhães (Coords). *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 9-35). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 2, 013–021. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36. <http://dx.doi.org/10.56732/pensarenf.v13i2.32>

- Costa, A., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. (2010). *Relatório de Avaliação do 4.º Ano do Plano Nacional de Leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3444/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20%20BA%20ano%20PNL.pdf>
- Costa, A., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. [https://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=248&fileName=avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=248&fileName=avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf)
- Direção-Geral de Educação (2010/2011). *Dossiê 2: Roteiros de apoio ao trabalho nas escolas* (documento de trabalho da comissão de acompanhamento dos NPPEB 2010/2011) <https://www.dge.mec.pt/dossie-2>
- Duarte, I. 2011. *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gouveia, J., Oliveira, A., Machado, C., Rodrigues, C., & Miranda, C. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos: Recurso Didático para Formadores*. Exponente - Serviços de Economia e Gestão. [Repositório ESEPF: Métodos, técnicas e jogos pedagógicos : recurso didático para formadores](#)
- Ferreira, M. F. (2013). A ética da investigação em ciências sociais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, *11*, 169–191. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200007>
- Gago, M., & Lagarto, M. (2021). Educação histórica — diálogos com diversos meios e agentes educativos. In L. Alves, M. Gago, & M. Lagarto (Coords.). *Vinte anos das jornadas internacionais de educação histórica XX Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica*. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18609.pdf>
- Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!” *Revista Da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, *2*, 312–326. <http://hdl.handle.net/10284/671>

- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R., & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, 57(3), 497–511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Hade, D. (1991). Being literary in a literature-based classroom. *Children's Literature in Education*, 22(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/BF01139902>
- Hayes, D. (2010). The seductive charms of a cross-curricular approach. *Education 3-13*, 38(4), 381–387. <https://doi.org/10.1080/03004270903519238>
- Kusá, J., Sladová, J., & Kopecký, K. (2014). Literary Education as a Place for Multicultural Dialogue. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 149, 479–483. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.294>
- Lapassade, G. (2023). A Observação Participante. *Revista Sociologia Em Rede*, 13(13). <https://redelp.net/index.php/rsr/article/view/1429>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1). <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinares (pp. 10-26). In Dias, A., Loureiro, C. (Coord.). *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.157>
- Letria, J. 2000. *O livro de ir à Índia. De como Gil Lopes foi à Índia e voltou*. II. Lídia Lobo Martins. Lisboa: Vega. ISBN: 972-699-625-2
- Lima, L. I., Silva, E. N. de S., & Barbosa, L. F. (2013). A Leitura e a escrita: Importantes Ferramentas No Ensino De História. *XXVII Simpósio Nacional de História*. https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875176_e0392ef640762ea3ff15fed96920b904.pdf
- Lisboa, J., Ochôa, P., & Cameira, E. (2022). *PNL2027 Sistema de Avaliação: Relatório Final*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3361/Relatorio_final_Avaliac_a_o_PNL2027.pdf

Lopes da Silva, M. I. (2014). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, 9 (27). <https://doi.org/10.25755/int.3412>

Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 18. <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17958>

Mello, C., Doecke, B., McLean Davies, L., & Buzacott, L. (2019). Literary sociability: a transnational perspective. *English in Education*, 53(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1561149>

Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21–33. Disponível em [la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf \(sidll.org\)](http://www.sidll.org/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal, 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português, 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf

Monteiro, A. F., & Osório, A. J. (2015). Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspetiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 35. <https://doi.org/10.21814/rpe.7049>

Moreira, A. I. (2022). *A História de Portugal nas aulas do 2.º CEB: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*. FLUP/CITCEM. <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-35-0/hist>

Moreno, V. (2015). *La formación literaria*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Oom, Ana (2013). *Os donos do mundo: Brasil, a Terra de Vera Cruz*. Zero a Oito. ISBN:

9789896484828

Oom, Ana (2013). *Índia, terra das cores e sabores: Carreira da Índia*. Zero a Oito. ISBN:

9789896484835

Phillippi, J., & Lauderdale, J. (2018). A Guide to Field Notes for Qualitative Research: Context and Conversation. *Qualitative Health Research*, 28(3), 381–388.

<https://doi.org/10.1177/1049732317697102>

Plano Nacional de Leitura (2021). *Leitura Orientada em Sala de Aula: 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*.

https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3074/Leitura_Orientada_em_Sala_de_Aula.pdf

Plano Nacional de Leitura (2022). *Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário: Contributos para o Estudo da Educação Literária*.

[PNL_20_abr_2022_Contributos_para_o_estud.pdf \(pnl2027.gov.pt\)](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3074/PNL_20_abr_2022_Contributos_para_o_estud.pdf)

Redmer, C. 2006. A importância da leitura para o ensino de história. *Revista Didática Sistêmica*, 2, 11-17. <http://repositorio.furg.br/handle/1/580>

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., & Mota, I. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

https://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_ProgramasPortugues_skr9m3gn77.pdf

Rodrigues, S. V. (2018). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. *Encontro Regional Norte Do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*.

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/114972/2/280572.pdf>

Sá, E., & Santos, J. 2021. *O livro literário e suas representações para o desenvolvimento infantil*. [Dissertação de Mestrado, Centro Universitário UNIVAG] Repositório do

Instituto UNIVAG. <https://repositoriodigital.univag.com.br/index.php/ped/article/view/1753>

Silva, J. M., & Mendes, E. de P. P. (2013). Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. *Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões*

teórico-conceituais e aplicadas, 207–221. EDUERJ.
<https://doi.org/10.7476/9788575114438.0013>

Sousa, R. 2021. *Aprender, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através dos sentidos, faz sentido?: Atividades sensoriais para o 1.º Ano de Escolaridade* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2983>

Souza, M. A. de, Salgado, P. A. D., Chamon, E. M. Q. de O., & Fazenda, I. C. A. (2022). Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 4–25. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>

Vilelas, J. (2022). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. (3.ª Ed.). Edições Sílabo.

Anexos

Anexo I – Letra da música *Rota da Índia* com lacunas

Vamos cantar!

Rota da Índia

REFRÃO

A vida dentro das naus
E as viagens que fazemos
São _____ e nada _____,
É o que todos sabemos.
No entanto, é bem certo
Que nunca _____.

Marinheiros

Trabalhamos _____ e noite,
Temos muito p'ra fazer.
Sempre que içamos as _____,
Estamos prontos p'ra vencer.
Mas se ouvimos " _____!"
Não há nada que saber...
Enchemo-nos de alegria
E de _____ a crescer.
Sentimos que Portugal
É um reino a engrandecer!

REFRÃO

Marinheiros

O _____ tem a seu cargo
Grumetes e marinheiros...
E p'ra consertar as velas,
Chamamos logo os trinqueiros.
Sempre que o _____ se estraga,
Lá vêm os carpinteiros...
Não podem _____
Têm de ser os primeiros,
Senão lá vai a viagem
Dos grandes _____.

REFRÃO

Marinheiros

As viagens são bem longas
E toda a _____
Precisa de alimentos:
Carne, peixe, _____ e grão.
Também temos o biscoito,
Que é uma espécie de pão.
E há sempre muita farinha
Para _____ mais comilão.
Mas se a água doce acaba,
É uma grande _____!

REFRÃO

Anexo II – Letra da música *Rota da Índia* corrigida

Vamos cantar!

Rota da Índia

REFRÃO

A vida dentro das naus
E as viagens que fazemos
São duras e nada fáceis,
É o que todos sabemos.
No entanto, é bem certo
Que nunca desistiremos .

Marinheiros

Trabalhamos dia e noite,
Temos muito p'ra fazer.
Sempre que içamos as velas,
Estamos prontos p'ra vencer.
Mas se ouvimos "Terra à vista!"
Não há nada que saber...
Enchemo-nos de alegria
E de orgulho a crescer.
Sentimos que Portugal
É um reino a engrandecer!

REFRÃO

Marinheiros

O mestre tem a seu cargo
Grumetes e marinheiros...
E p'ra consertar as velas,
Chamamos logo os trinqueiros.
Sempre que o casco se estraga,
Lá vêm os carpinteiros...
Não podem facilitar
Têm de ser os primeiros,
Senão lá vai a viagem
Dos grandes aventureiros .

REFRÃO

Marinheiros

As viagens são bem longas
E toda a tripulação
Precisa de alimentos:
Carne, peixe, arroz e grão.
Também temos o biscoito,
Que é uma espécie de pão.
E há sempre muita farinha
Para alguém mais comilão.
Mas se a água doce acaba,
É uma grande aflição !

REFRÃO

Anexo III – Letra da música *Brasil, Terra de Vera Cruz*

Vamos Cantar!

Brasil, a Terra de Vera Cruz

Refrão

Será que foi um acaso

Chegar até Vera Cruz?

Ou, afinal, D. Manuel

Terá tido alguma luz?

Pedro Álvares Cabral

Querem ver, no horizonte,

O que está à nossa frente?

Chegámos até aqui,

Vimos p'ra ocidente.

Marinheiros

É verdade, Capitão!

Esta é mais uma vitória

Que engrandece Portugal

E enriquece a sua história.

Pedro Álvares Cabral

Logo desembarcaremos

P'ra visitar o lugar.

Marinheiros

Conhecer as suas gentes...

Tudo queremos explorar!

Refrão

Pedro Álvares Cabral

Que povo tão amistoso!

Que gente tão engraçada!

Têm os cabelos negros

E a pele avermelhada!

Brasileiros

Ficámos muito espantados

Com tudo o que vocês comem.

E já agora pergunto:

Não trazem mulheres, só homens?

Brasileiras

E as galinhas, mãe do céu!

Que animal de estranhar!

Abre o bico e nós fugimos

Só de ouvir cacarejar!

Refrão

Anexo IV – Excertos da Carta de Pero Vaz de Caminha

- “A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos, bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma (...). Os seus cabelos são corredios. (...) de fonte a fonte para trás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas (...)”.

Pero Vaz de Caminha, carta a El-Rei D. Manuel, 1500 (adaptado).

- “Deram-lhes ali de comer pão e pescado cozido, (...) mel e figos passados; não quiseram comer daquilo quase nada. E alguma coisa, se a provavam, lançavam-na logo fora. (...) e que lhes davam de comer daquela vianda que eles tinham, a saber: muito inhame e outras sementes, que na terra há, que eles comem.”

- Pero Vaz de Caminha, carta a El-Rei D. Manuel, 1500 (adaptado).

- “As casas (...) eram de madeira (...), tinham dentro muitos esteios e, de esteio a esteio, uma rede atada pelos cabos, alta, em que dormiam. Debaixo, para se aquecerem faziam seus fogos.”

- Pero Vaz de Caminha, carta a El-Rei D. Manuel, 1500 (adaptado).

- “Quando saímos do batel, disse o capitão que seria bom irmos direitos à cruz, (...) e que nos puséssemos todos em joelho e a beijássemos, para eles verem o acatamento que lhe tínhamos. (...) E esses dez ou doze, que aí estavam, (...) foram logo todos beijá-la. (...) porque eles não têm nem entendem em nenhuma crença, segundo parece.”

- Pero Vaz de Caminha, carta a El-Rei D. Manuel, 1500 (adaptado).

Anexo V – Letra da música *Perdidamente* com lacunas, Música: João Gil; Intérprete: Trovante, *Terra Firme* (1987)

Perdidamente – João Gil

Letra

(Repete 2x)

Ser poeta é ser mais _____, é ser maior
Do que os _____! Morder como quem
beija!

É ser mendigo e dar como quem seja
Rei do Reino de Aquém e de Além Dor!

É ter de mil _____ o esplendor
E não saber sequer que se deseja!
É ter cá dentro um astro que flameja,
É ter garras e _____ de condor!

É ter fome, é ter sede de Infinito!
Por elmo, as manhas de oiro e de
cetim...

É condensar o mundo num só grito!

E é _____, assim, perdidamente...
É seres alma, e sangue, e vida em mim
E dizê-lo cantando a toda a gente!

E é amar-te, assim, perdidamente...
É seres alma, e sangue, e vida em mim
E dizê-lo _____ a toda a gente!

Apêndices

Apêndice A – Declaração de consentimento para Participação de Menor em Estudo de Investigação

Declaração de Consentimento para Participação de Menor em Estudo de Investigação

Ex.mo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo de Português e de História e Geografia de Portugal, estou a desenvolver um estudo intitulado *Contributos da Leitura Orientada de Obras na Aula de Português para a Aquisição/Consolidação do Conhecimento Histórico*.

Este estudo tem como objetivo investigar de que forma a leitura orientada de obras na disciplina de Português pode contribuir para a aquisição e consolidação do conhecimento histórico por parte dos alunos. Para isso, será realizada a análise de atividades desenvolvidas nas aulas de Português e de História e Geografia de Portugal.

É importante salientar que toda a informação recolhida no âmbito deste estudo será utilizada exclusivamente para fins académicos e será tratada de forma anónima e confidencial. Nenhum dado pessoal dos discentes será divulgado, e as fotografias ou quaisquer outros materiais visuais utilizados para registo das atividades desenvolvidas serão estritamente confidenciais. Estes registos serão mantidos em segurança e não serão partilhados com terceiros sem a devida autorização.

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, autorizo o meu educando a participar no estudo *Contributos da Leitura Orientada de Obras na Aula de Português para a Aquisição/Consolidação do Conhecimento Histórico*.

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

_____, _____ de _____ de 2022

Apêndice B – Ficha de interpretação do texto *Carreira da Índia*

Ficha de interpretação do texto

1. Quais eram alguns dos produtos portugueses que os navegadores levavam para negociar na Índia?

2. Por que razão partiam, em março, as naus com destino ao Oriente? Rodeia a resposta correta.

- a) Para que os marinheiros passassem a Páscoa todos juntos a bordo?
- b) Porque era o mês de aniversário de rei D. Manuel I.
- c) Para apanharem os ventos favoráveis da monção grande.

3. O que era colocado no fundo do casco do navio para dar maior equilíbrio à embarcação?

4. O que é uma bússola?

5. O que faziam os trinqueiros? Rodeia a resposta correta.

- a) Trincavam a comida, em primeiro lugar, para verificarem se não tinha veneno.
- b) Consertavam as velas do navio.
- c) Dançavam à noite para animar a tripulação.

6. A quem pertenciam as riquezas que vinham da Índia?

Apêndice C – PowerPoint Carreira da Índia



PRODUTOS PORTUGUESES

- Azeite
- Vinho
- Açúcar



ANTUÉRPIA: UMA FEITORIA PORTUGUESA

- Produtos:
- Tecidos de luxo vindos de Itália e França
 - Lindas tapeçarias



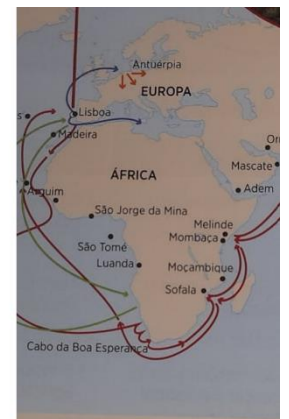
INSTRUMENTOS NÁUTICOS

- Cartas náuticas
- Bússolas
- Quadrante
- Balestilha
- Astrolábio



FEITORIAS AFRICANAS

- Arguim
- São Jorge da Mina
- Sofala
- Moçambique
- Mombaça



FEITORIAS AFRICANAS: PRODUTOS

- Ouro
- Malagueta
- Marfim
- Escravos



PRODUTOS VINDOS DO ORIENTE

- Índia:
- Especiarias (pimenta, noz-moscada, canela, cravinho, gengibre)
 - Perfumes



- China:
- Tecidos



- Japão:
- Pedras preciosas
 - Prata



REFERÊNCIAS

- Dörrbecker, Maximilian (1505). *O Estado da Índia ou Índia Portuguesa*. <https://artsandculture.google.com/asset/o-estado-da-%C3%8Dndia-ou-%C3%8Dndia-portuguesa/CwGEuayBXHbWag?hl=pt-PT>
- Matias, A., Oliveira, A. R., & Cantanhede, F. (2016). *Novo HGPS: História e Geografia de Portugal 5.º ano*. Texto Editores. ISBN: 9789724753812
- Oom, Ana (2013). *A aventura dos descobrimentos: Índia, terra das cores e sabores e carreira da Índia*. Zero a Oito. ISBN: 9789896484835

Apêndice D – Mapa das principais feitorias portuguesas

1. Preenche o mapa com os nomes das feitorias que estão assinaladas.



Apêndice E – Ficha de interpretação do texto *Brasil, Terra de Vera Cruz*

Ficha de Interpretação

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Depois de descoberto o caminho marítimo para a Índia, qual era o grande objetivo do rei D. Manuel I?
 - a) Dominar o comércio do Oriente.
 - b) Passar umas boas férias nas praias do Algarve.
 - c) Chegar à Índia por terra.
2. Qual foi o primeiro local em que a armada parou para se abastecer?
 - a) No arquipélago das Canárias.
 - b) No arquipélago da Madeira.
 - c) No arquipélago de Cabo Verde.
3. Como eram os nativos?
 - a) Tinham a pele avermelhada e os cabelos negros.
 - b) Tinham a pele muito branca e os cabelos loiros.
 - c) Tinham a pele amarelada e os cabelos castanhos.
4. Como se chamavam as casas onde moravam os indígenas?
 - a) Cabanas.
 - b) Malocas.
 - c) Tendras.
5. O que é que os portugueses celebraram na praia?
 - a) O aniversário de Pedro Álvares Cabral.
 - b) O dia de Natal.
 - c) Uma missa cantada em latim.
6. Como é que o rei D. Manuel I foi informado da descoberta da Terra de Vera Cruz?
 - a) Através de uma carta levada por Gaspar de Lemos.
 - b) Através de Pedro Álvares Cabral, só quando a armada regressou da viagem à Índia.

c) Através da Internet.

Apêndice F – Quiz sobre o vocativo

1 - Quiz

Qual das seguintes frases tem um vocativo?



Quero que a Inês me leve a mala.



A Maria leva-me a mala.



Maria, leva-me a mala, por favor.



A Maria ajuda-me a levar a mala.

2 - Verdadeiro ou falso

Na seguinte frase existe um vocativo: "Precisas de ajuda, avó?"



Verdadeiro



Falso

3 - Quiz

Na seguinte frase, qual é o vocativo: "Vê bem, Catarina, olha com atenção."



Vê bem



Catarina



olha com atenção



atenção

4 - Verdadeiro ou falso

Na seguinte frase existe um vocativo: "A mãe corrigiu-me os exercícios."



Verdadeiro



Falso

5 - Quiz

Na seguinte frase, qual é o vocativo: "Vamos trabalhar, meus amigos?"



Vamos



trabalhar



Vamos trabalhar



meus amigos

Apêndice G – Ficha de trabalho HGP



Ficha de trabalho

Nome: _____ data: ___/___/___

1. Quem foi o primeiro navegador português a descobrir o Brasil?

2. Qual foi o primeiro nome dado ao território que atualmente se chama Brasil?

3. Como era o aspeto físico dos nativos do território brasileiro? Rodeia a resposta correta.
 - a) Tinham um tom de pele branca e cabelo liso.
 - b) Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo crespo.
 - c) Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
4. Como foi feita inicialmente a colonização do Brasil? Rodeia a resposta correta.
 - a) Através de reinados.
 - b) Através de capitánias.
 - c) Através de colónias.
5. Em 1548, foi criado um Governo-Geral. Quem ficou responsável por esse Governo? _____
6. Porque é que foi necessário aumentar o tráfico de escravos africanos para o Brasil?
 - a) Porque os portugueses preferiam o trabalho do povo africano.
 - b) Porque eram necessários para trabalhar, pois os nativos não estavam habituados aos trabalhos pesados.
 - c) Porque o povo brasileiro preferia estar de férias o ano todo.

Apêndice H - Quiz final

Secção 1 de 4

Quiz final

B I U ↻ 🔍

Este questionário tem como objetivos perceber: os conhecimentos históricos adquiridos em sala de aula, a vossa opinião sobre as intervenções nas aulas de português e os vossos hábitos de leitura. Obrigada pela vossa ajuda!

Informação pessoal
Regista os teus dados pessoais.

Nome: *
Texto de resposta curta

Número: *
Texto de resposta curta

Idade: *

- 10
- 11
- 12
- 13
- 14

Secção 2 de 4

Conhecimentos históricos

Esta secção serve para perceber os conhecimentos históricos que adquiriste em sala de aula.

1. Em que reinado se descobriu o caminho marítimo para a Índia? *

Seleciona a opção correta.

- D. Manuel I
- D. João II
- D. João I

2. Quem podíamos encontrar a bordo de uma embarcação portuguesa durante a expansão? *

Seleciona as opções corretas.

- Capitão
- Tanoeiros
- Trinqueiros
- Pescadores
- Grumetes
- Padeiros
- Calafates
- Sapateiros

3. A vida nas embarcações era: *

Seleciona a opção correta.

- Alegre e divertida.
- Luxuosa e farta.
- Dura e nada fácil.

4. Que nome se dá a um conjunto de navios e tropas de mar de uma nação? *

Seleciona a opção correta.

- Exército
- Armada
- Vara

5. Qual é o nome do navegador português que chegou ao Brasil em 1500? *

Seleciona a opção correta.

- Pedro Álvares Cabral.
- Fernão de Magalhães.
- Vasco da Gama.

6. Faz corresponder os seguintes produtos ao seu local de origem: *

	Portugal	África	Oriente
Azeite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especiarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perfumes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Malaqueta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pérolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Açúcar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escravos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Observa o seguinte mapa. Os pontos assinalados no mapa correspondem a: *
Selecione a opção correta.



- Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.
- Lisboa, Antuérpia, Luanda e Goa.
- Antuérpia, Arguim, Luanda e Goa.

8. O que é uma feitoria? *
Selecione a opção correta.

- Ação dos missionários, membros do clero, com vista a converter os povos não cristãos ao cristianismo.
- Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos...
- Grupo de pessoas que se identificam com base nas semelhanças culturais, biológicas ou ambas.

12. Selecione as afirmações verdadeiras: *

- Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500.
- Os padres que evangelizaram os índios eram muçulmanos.
- O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
- Os índios aceitaram de bom grado trabalhar para os portugueses na exploração do seu território.

13. Como era o aspeto físico dos nativos do território brasileiro? *
Selecione a opção correta.

- Tinham um tom de pele branca e cabelo liso.
- Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo encaracolado.
- Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.

14. Os nativos do território brasileiro alimentavam-se de: *
Selecione a opção correta.

- Carne, peixe e sementes.
- Peixe e sementes.
- Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.

9. A quem pertenciam as riquezas que vinham da Índia? *
Selecione a opção correta.

- Aos navegadores que as traziam.
- A todos os portugueses.
- Ao Rei de Portugal.

10. Onde eram guardadas essas riquezas? *
Selecione a opção correta.

- Em casa do capitão da armada.
- No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
- Na Torre de Belém.

11. Selecione duas características da Casa da Índia: *

- Contabilizar o número de cristãos convertidos naquele ano.
- Contabilizar as riquezas que vinham da Índia.
- Derrotar os muçulmanos que atacavam as embarcações portuguesas.
- Vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.

15. Os nativos no Brasil habitavam em: *
Selecione a opção correta.

- Palácios com muitas camas para todos.
- Casas de madeira e dormiam em redes.
- Casas de madeira e dormiam no chão.

16. A colonização do Brasil foi bem-sucedida através da: *
Selecione a opção correta.

- Implementação de capitânias por todo o território.
- Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
- Implementação das ordens do Rei D. Manuel I.

Secção 3 de 4

Intervenções realizadas nas aulas de português

Esta secção serve para perceber a tua opinião sobre as intervenções nas aulas de português.

1. Gostaste das atividades realizadas na aula de português? *



- Sim
- Não

2. Em casa, falaste com os/as teus/tuas familiares sobre as atividades que realizámos? *

- Sim
- Não

7. Dá a tua opinião sobre a intervenção de leitura orientada das duas obras, realizada em sala de aula. *

Texto de resposta longa

8. Numera de 1 (mais relevante) a 8 (menos relevante) as atividades realizadas na aula de português de que mais gostaste. *

	1	2	3	4	5	6	7	8
Leitura di...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caixa da...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fichas d...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audição ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita d...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O aroma ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramátic...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observa...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Sobre estas atividades, gostarias de acrescentar algo importante?

Texto de resposta longa

3. Gostarias de repetir alguma das atividades realizadas na aula de português? *

- Sim
- Não

3.1. Se sim, quais?

Texto de resposta curta

4. Gostarias de ler outro livro da mesma coleção ("A aventura dos descobrimentos")? *

- Sim
- Não

5. Achas que é importante ler livros na aula de português? *

- Sim
- Não

6. Achas que ler livros na aula de Português pode ajudar-te a compreender melhor os factos históricos? *

- Sim
- Não

10. Numa escala de 1 (pouco interessante) a 5 (muito interessante), como classificas as obras lidas em sala de aula? *

Utiliza a escala de 1 a 5 para responder à questão colocada.



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Secção 4 de 4

Hábitos de leitura dos alunos da turma

Esta secção serve para perceber quais são os teus hábitos de leitura.

Como ocupas os teus tempos livres? *

Selecciona 5 atividades que costumas realizar nos tempos livres.

- Conviver com amigos.
- Estar com a família.
- Ver televisão/séries.
- Ver vídeos online.
- Utilizar o telemóvel/tablet.
- Fazer desporto.
- Passear.
- Ler livros.
- Tocar um instrumento musical.

2. Tens livros em casa? *

- Sim
- Não
- Não sei

4. Com que frequência lês de forma autónoma? *

- Todos os dias.
- Várias vezes por semana.
- Uma vez por semana.
- Algumas vezes por mês.
- Não leio.

5. Em que altura do dia costumas ler? *

- De manhã.
- De tarde.
- À noite.
- Não leio.

6. Em que suporte costumas ler? *

- Livro em papel.
- Livro no tablet/computador.
- Audiolivro.
- Não leio.

7. Escreve o título de um livro que tenhas gostado de ler. *

Texto de resposta curta

2.1. Que género de livros tens em casa?

- Aventuras.
- Clássicos infantis/juvenis.
- Fantasia/Seres fantásticos.
- Personagens dos desenhos animados.
- Banda desenhada.
- Históricos/ Enciclopédias.
- Não sei.

3. Gostas de ler? *

- Sim
- Não

Que géneros de livros gostas de ler? *

- Aventuras.
- Clássicos infantis/juvenis.
- Fantasia/Seres fantásticos.
- Personagens dos desenhos animados.
- Banda desenhada.
- Históricos/ Enciclopédias.
- Não gosto de ler.

8. Em casa, costumam ler livros? *

- Sim
- Não
- Outra opção...

9. Em casa, costumam ler para ti? *

- Sim
- Não
- Outra opção...

10. Costumam oferecer-te livros? *

- Sim
- Não
- Às vezes

11. Achas que o hábito de ler tem impacto positivo no teu aproveitamento escolar? *

- Sim
- Não
- Talvez
- Outra opção...

12. Os professores incentivam-te a ler de forma autónoma? *

- Sim
- Não
- Outra opção...

13. Nas aulas, costumavas ler livros de forma integral (do início ao fim do livro)? *

- Sim
- Não
- Outra opção...

14. Tens boas notas? *

- Tenho excelentes notas.
- Tenho boas notas.
- Tenho notas medianas.
- Tenho notas fracas.

15. Achas que é importante ler? *

- Sim
- Não
- Não sei
- Outra opção...

Apêndice I – Exercício de Pré-Leitura da obra *As Naus de Verde Pinho*

1ª frase:

mar e chão de lado um o raiz e
a outro o Cântico do seu

2ª frase:

Espanha país era um entre uma vez a
o Atlântico e

Apêndice J – Ficha de Interpretação da obra *As Naus de Verde Pinho*

Ficha de Interpretação: “As Naus de Verde Pinho” de Manuel Alegre

Parte 1 – Versos 1-32 (págs. 7 e 8)

1. D. Dinis “mandou plantar um pinhal”. Como se chama esse pinhal?

2. D. Dinis tinha o desejo de conquistar o mar. De que forma foi possível realizar esse desejo?

3. Interpreta o verso 27 (“era um barco verde verde”), considerando o material que o barco era feito e a simbologia da cor verde.

4. Completa o texto com as seguintes palavras:

flor	trovar	na caravela	D. Dinis	O pinhal de Leiria	metafórico
------	--------	-------------	----------	--------------------	------------

Na primeira parte do texto, os jogos de palavras aludem à atuação diversificada de _____. Por um lado, o rei destacou-se como poeta, como o indicam os termos “trovas” e “_____”. Por outro, ficou conhecido pela iniciativa de plantar _____ que serviria de base à construção de inúmeras embarcações portuguesas.

As duas áreas de atuação cruzam-se habilmente no poema. A _____ de verde pinho transforma-se _____ que parte à descoberta. A flor adquire assim um sentido _____, pois representa a origem do empreendimento marítimo.

Parte 2 – Versos 33-137 (págs. 9-15)

5. Nestas estrofes, narram-se os grandes perigos que Bartolomeu Dias teve de enfrentar em determinado momento da sua viagem.

5.1. Como é que a natureza pareceu anunciar os perigos que se aproximavam?

5.2. Lê com atenção a nona e décima estrofe do texto. Indica o recurso expressivo e o seu respetivo valor para cada excerto.

Rodeia a opção correta.

5.2.1. “(...) o vento/ que vinha com a sua espada / espadeirar as brancas velas.”

- a) A personificação destaca a agressividade do fenómeno natural.
- b) A dupla adjetivação caracteriza a força do obstáculo.
- c) A comparação sublinha a fragilidade face aos obstáculos.

5.2.2. “Só o vento e o nevoeiro / e uma grande nuvem preta”

- a) A comparação sublinha a fragilidade face aos obstáculos.
- b) A personificação destaca a agressividade do fenómeno natural.
- c) A dupla adjetivação caracteriza a força do obstáculo.

5.2.3. “naus como cascas de noz”

- a) A dupla adjetivação caracteriza a força do obstáculo.
- b) A comparação sublinha a fragilidade dos obstáculos.
- c) A personificação destaca a agressividade do fenómeno natural.

5.3. No meio da tempestade um marinheiro faz-se ouvir. Como se apresenta?

5.3.1. Selecciona os argumentos utilizados pelo marinheiro para desencorajar Bartolomeu Dias a avançar com as suas naus.

- O destino de quem tentar passar por ali será cheio de alegria e coisas boas.
- O destino de quem tentar passar por ali é o inferno.
- O Capitão é muito corajoso e por isso conseguirá passar por ali facilmente.
- O Capitão irá perder-se e naufragar se tentar passar o Cabo Mau.
- Não haverá quaisquer perigos na tentativa de passar além do Cabo Mau.
- Na tentativa de passar o Cabo Mau, o Capitão encontrará mais monstros, perigos e naufrágios.

5.4. Ao ver que Bartolomeu Dias não recuava perante as suas ameaças, o marinheiro revelou a sua verdadeira identidade. Qual era a verdadeira identidade do marinheiro?

5.5. Transcreve da quarta estrofe da página 14 do livro as palavras de Bartolomeu Dias que sugerem que o gigante simboliza o medo do desconhecido que os marinheiros portugueses tiveram de enfrentar.

Parte 3 – Versos 138-195 (págs. 16-18)

6. Lê com atenção os versos 138-179. Nestas estrofes, fala-se de todas as outras viagens que os portugueses fizeram a locais até então desconhecidos, nas suas caravelas.

6.1. Na estrofe 34, o autor utiliza uma metáfora para referir as caravelas. Qual? Explica o seu valor expressivo.

7. Lê com atenção os versos 180-195 da obra (págs. 17-18).

7.1. Nesta parte da obra o sujeito poético dirige-se ao leitor. Comprova esta afirmação retirando do texto três formas verbais, dois pronomes e dois determinantes.

Formas verbais: _____

Pronomes: _____

Determinantes: _____

8. A obra “As naus de Verde Pinho” de Manuel Alegre é um poema narrativo. Assinala as características próprias deste tipo de texto.

- a) O sujeito poético partilha emoções e sentimentos.
- b) Existem momentos de diálogo entre as personagens.
- c) Narra uma história, dando voz às personagens.
- d) O texto apresenta linhas e parágrafos.

Apêndice K – Ficha de oralidade sobre o texto expositivo

1. Ouve com atenção o vídeo e completa a tabela.

	Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
Características			

2. “No texto expositivo a linguagem é clara, objetiva e precisa. O vocabulário utilizado é de carácter mais técnico”. Quando estás a escrever um texto expositivo deves utilizar um vocabulário mais variado, dá pelo menos quatro exemplos retirados do vídeo de:

Marcadores Discursivos Explicativos: _____

Verbos no presente do Indicativo: _____

Apêndice L – Estrutura do texto expositivo sobre a Caravela portuguesa

Escreve um texto expositivo sobre a Caravela portuguesa, utilizando os conhecimentos que adquiriste sobre este género textual. Como modo de auxílio na construção do texto, segue a seguinte estrutura:

Introdução

1º parágrafo:

- Pequena descrição da importância da Caravela portuguesa para os descobrimentos portugueses.

Desenvolvimento

2º parágrafo:

- De onde surgiu a influência para a construção da Caravela?
- Quando foram aperfeiçoadas pelos portugueses?

3º parágrafo:

- Como eram construídas as Caravelas?
- Quais os elementos que as constituíam?
- Quantos tripulantes conseguia levar?

4º parágrafo

- Quais as suas características?
- Qual a forma de navegar característica desta embarcação? Explica-a.
- Menciona duas grandes viagens, feitas pelos portugueses, realizadas nesta embarcação.

Conclusão

5º parágrafo

- Resume a importância desta embarcação para os descobrimentos portugueses.

Apêndice M – Guião de pesquisa sobre o início da expansão marítima

Regras gerais:

O trabalho deve ser realizado em grupos de dois alunos. Os grupos organizam-se de acordo com a disposição da sala.

Objetivos do trabalho (aprendizagens a concretizar):

- Sei identificar os motivos que levaram os portugueses a iniciar a expansão marítima;
- Sei identificar as condições favoráveis que possibilitaram o início da expansão marítima;
- Sei identificar os motivos que levaram cada grupo social a apoiar a expansão marítima;
- Sei explicar os seguintes conceitos: vento contrário; navegação à bolina; astrolábio; quadrante; balestilha; bússola.

Sim	Não

Confere as tarefas que já realizaste marcando com um √

Tarefa 1 – No teu computador abre a ferramenta de trabalho *PowerPoint*. No primeiro diapositivo deves colocar:

- Ao centro, o título do trabalho “O início da Expansão marítima portuguesa
- No canto superior esquerdo, o logótipo da tua escola
- No canto inferior direito, os alunos que construíram o trabalho (trabalho realizado por).
- Uma ou duas imagens relativas ao tema.

Tarefa 2 - Abre a tua conta de aluno na Escola Virtual e visualiza o vídeo “O início da Expansão Portuguesa: condições e interesses socioeconómicos” e responde às seguintes questões:

- O que faltava aos portugueses que motivou o início da Expansão Marítima?
- Quais eram as condições geográficas favoráveis que levaram ao início da Expansão Marítima?
- Quais eram as condições históricas favoráveis?
- Quais eram as condições políticas e sociais favoráveis?
- Quais os motivos que levaram cada grupo social a apoiar a Expansão Marítima?

Clero: _____

Nobreza: _____

Burguesia: _____

Povo: _____

Tarefa 3 – Coloca no *PowerPoint* por tópicos as informações mais importantes que retiraste na Tarefa 2. Utiliza a seguinte ordem:

- Segundo diapositivo: a resposta às quatro primeiras perguntas.
- Terceiro diapositivo: a resposta à quinta pergunta.

Tarefa 4 – Abre o seguinte link:

[https://www.infopedia.pt/artigos/\\$instrumentos-e-tecnicas-de-navegacao](https://www.infopedia.pt/artigos/$instrumentos-e-tecnicas-de-navegacao). Lê com atenção o artigo “Instrumentos e Técnicas de Navegação” encontrado na Infopédia, principalmente o segundo parágrafo. Com base no que acabaste de ler, responde às seguintes questões:

- As lendas dos mares falavam em monstros fantásticos que dificultariam a navegação dos portugueses. Em vez de monstros marinhos, qual foi o maior obstáculo de navegação encontrado pelos portugueses?

- ➔ De modo a superar esse obstáculo, qual foi a nova técnica de navegação que passou a ser utilizada pelos portugueses?
- ➔ Explica por palavras tuas o que entendes por navegação à bolina.

Tarefa 5 - Coloca no *PowerPoint* por tópicos as informações mais importantes que retiraste na Tarefa 4. Esta informação deve ficar registada no quarto diapositivo.

Tarefa 6 – Abre novamente o link do artigo lido na Tarefa 4:
[https://www.infopedia.pt/artigos/\\$instrumentos-e-tecnicas-de-navegacao](https://www.infopedia.pt/artigos/$instrumentos-e-tecnicas-de-navegacao) . Lê com atenção o quarto e quinto parágrafo do artigo e responde às seguintes questões:

- ➔ Quais os instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses para navegar?
- ➔ Qual a função de cada um desses instrumentos?

Tarefa 7 – Coloca no *PowerPoint* por tópicos as informações mais importantes que retiraste na Tarefa 6. Esta informação deve ficar registada no quinto diapositivo.

Tarefa 8 – No sexto diapositivo deves colocar as seguintes referências:

- ➔ Escola Virtual (s.d.). *O início da Expansão Portuguesa: condições e interesses socioeconómicos.*
- ➔ Porto Editora (s.d.). *Instrumentos e Técnicas de Navegação.*
Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$instrumentos-e-tecnicas-de-navegacao](https://www.infopedia.pt/$instrumentos-e-tecnicas-de-navegacao)

Este trabalho foi realizado por:

Número: _____

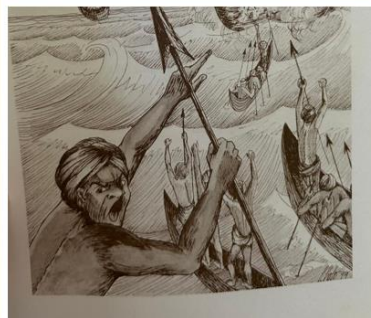
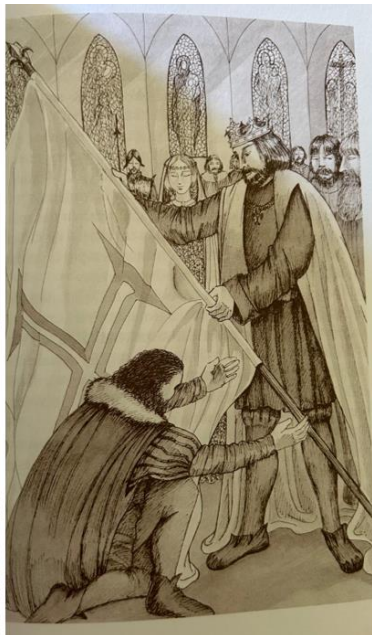
Ano/Turma: _____

Este trabalho foi realizado por:

Número: _____

Ano/Turma: _____

Apêndice N – Jogo de pré-leitura sobre *O Livro de ir à Índia*



Apêndice O – Tabela de registo das leituras

Nomes	Parte 1	Parte 2	Parte 3	Parte 4	Parte 5	Parte 6	Parte 7	Parte 8	Parte 9	Parte 10	Parte 11	Parte 12
A1												
A2												
A3												
A4												
A5												
A6												
A7												
A8												
A9												
A10												
A11												
A12												
A13												
A14												
A15												
A16												
A17												
A18												
A19												
A20												
A21												
A22												
A23												
A24												
A25												
A26												
A27												
A28												

Legenda: (X) - Já leu

3. Qual o objeto encontrado na fenda de uma rocha? Transcreve a sua descrição.

4. Por quem poderia ser descoberto o objeto encontrado na fenda de uma rocha?

Parte 2 – pp. 15-22

1. Neste capítulo do livro houve uma mudança de narrador. Transcreve da página 14 a frase que nos permite ter essa percepção.

Caixinha do vocabulário

2. Lê com atenção o 4.º parágrafo do segundo capítulo. Seguindo o sentido da frase “Depois quiseram ver o arcaboijo que eu tinha (...)”, o que significa a palavra “arcaboijo”? Rodeia a resposta correta.

- a) O cabelo.
- b) A roupa.
- c) A constituição física.
- d) A cabeça.

3. Como se chamava o comandante da grande viagem que estavam prestes a fazer?

Parte 3 – pp. 23-26

1. Quais as aprendizagens mais importantes adquiridas por Gil Lopes e Martim Coelho?

2. Como foi descrita Lisboa pelo narrador?

3. Como eram passados os dias a bordo das naus? Assinala com uma cruz (X) as afirmações corretas.

- A observar o mar.
- A dormir.
- A cavaquear uns com os outros.
- A trabalhar.
- A ouvir histórias.
- A cozinhar.

Parte 4 – pp. 27-30

1. De que era constituída a alimentação dos marinheiros? Rodeia a resposta correta.

- a) Carne de porco salgada e fruta fresca.
- b) Carne de porco salgada e biscoito.
- c) Biscoito e peixe salgado.

Caixinha do vocabulário

Caixinha do vocabulário

2. Como eram os momentos de festa a bordo das naus? Rodeia a resposta correta.

- a) Dançando à volta de uma fogueira e cantando cantigas.
- b) Comendo grandes banquetes e contando histórias.
- c) Contando histórias e cantando cantigas.

3. Transcreve do texto:

- a) A descrição do narrador sobre o início da tempestade.

- b) A ordem do comandante perante a tempestade.

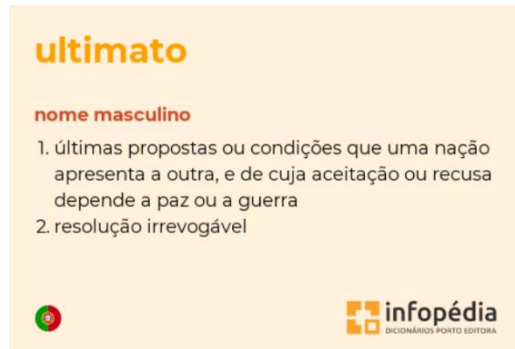
Parte 5 – pp. 31-33

1. O que é que os portugueses fizeram quando chegaram à Bacia dos Vaqueiros? Assinala com uma cruz (X) as afirmações corretas.

- ___ Tentaram dominá-la.
- ___ Fizeram reparações nas naus.
- ___ Roubaram alimentos.
- ___ Comercializaram.
- ___ Carregaram mantimentos.
- ___ Queimaram o cargueiro

Caixinha do vocabulário

2. Qual foi o ultimato feito por Vasco da Gama?



Referência: Porto Editora. (s.d.). *Ultimato*. Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ultimato>

Parte 6 – pp. 34-36

1. Ordena, de 1 a 6, os acontecimentos relacionados com o Motim de acordo com o texto.

- Vasco da Gama prendeu três homens como exemplo do que aconteceria a quem não respeitasse as suas ordens.
- Os marinheiros mais novos pediram tempo para pensar sobre a sua participação na rebelião.
- O navegador Nicolau Coelho fez saber a Vasco da Gama a gravidade da situação vivida pelos seus homens.
- A nau “Bérrio” vivia a situação pior, pois foi a mais atingida pelo temporal.
- Vasco da Gama lançou ao mar a maioria dos instrumentos náuticos de forma a prevenir outra tentativa de desobediência.
- 1 Os marinheiros mais experientes pediram aos mais novos para ajudá-los a realizar um motim.

Caixinha do vocabulário

Parte 7 – pp. 37-38

1. Quais os sintomas da doença escorbuto?

Caixinha do vocabulário

2. Qual era a forma de tratar essa doença? Rodeia a resposta correta.

- a) Comer peixe.
- b) Comer carne.
- c) Comer fruta fresca.

Parte 8 – pp. 39-42

1. Lê com atenção as seguintes afirmações e assinala-as com Verdadeiro (V) ou Falso (F).

- a. Vasco da Gama chamou ao rio de onde vinham os mestiços de Rio dos Maus Sinais. _____
- b. Um mouro cuja embarcação tinham aprisionado no mar levou-os até ao porto de Moçambique. _____
- c. Os mouros não atacaram logo os portugueses porque achavam que eles tinham a mesma crença. _____
- d. Gil Lopes gostou imenso de Caçoeira e dos seus conselheiros. _____
- e. Juntamente com as embarcações que traziam provisões vinham outras cheias de sangrias. _____

Caixinha do vocabulário

Parte 9 – pp. 43-45

1. O que disse Nicolau Coelho ao rei de Melinde?

Caixinha do vocabulário

2. De forma a ajudar os portugueses a chegar a Calecute, o que enviou o rei de Melinde? Assinala com uma cruz (X) a resposta certa.

- Um novo instrumento náutico chamado “bastão de Jacob”.
- Uma carta náutica.
- um piloto com uma carta náutica da Península hindustânica.

Parte 10 – pp. 46-48

1. Quando é que os marinheiros portugueses chegaram a Calecute?

Caixinha do vocabulário

2. Qual era o desejo de Gil Lopes na chegada a Calecute? Assinala com uma cruz (X) a resposta correta.

- Encontrar novos amigos.
- Conhecer a cidade e as suas gentes.
- Saborear novos alimentos.

Parte 11 – pp. 49-51

1. Para garantir o regresso de Vasco da Gama do palácio de Calecute, o que fizeram os portugueses? Assinala com uma cruz (X) a resposta correta.

Prepararam os canhões.
 Chamaram reforços.
 Fizeram de reféns alguns guerreiros do samorim.

Caixinha do vocabulário

2. O samorim fez uma oferta de paz a Vasco da Gama. Qual foi a sua reação?

Parte 12 – pp. 52- 56

1. Do que se recordará Gil Lopes em relação à viagem?

Aspeto positivo: _____

Aspeto negativo: _____

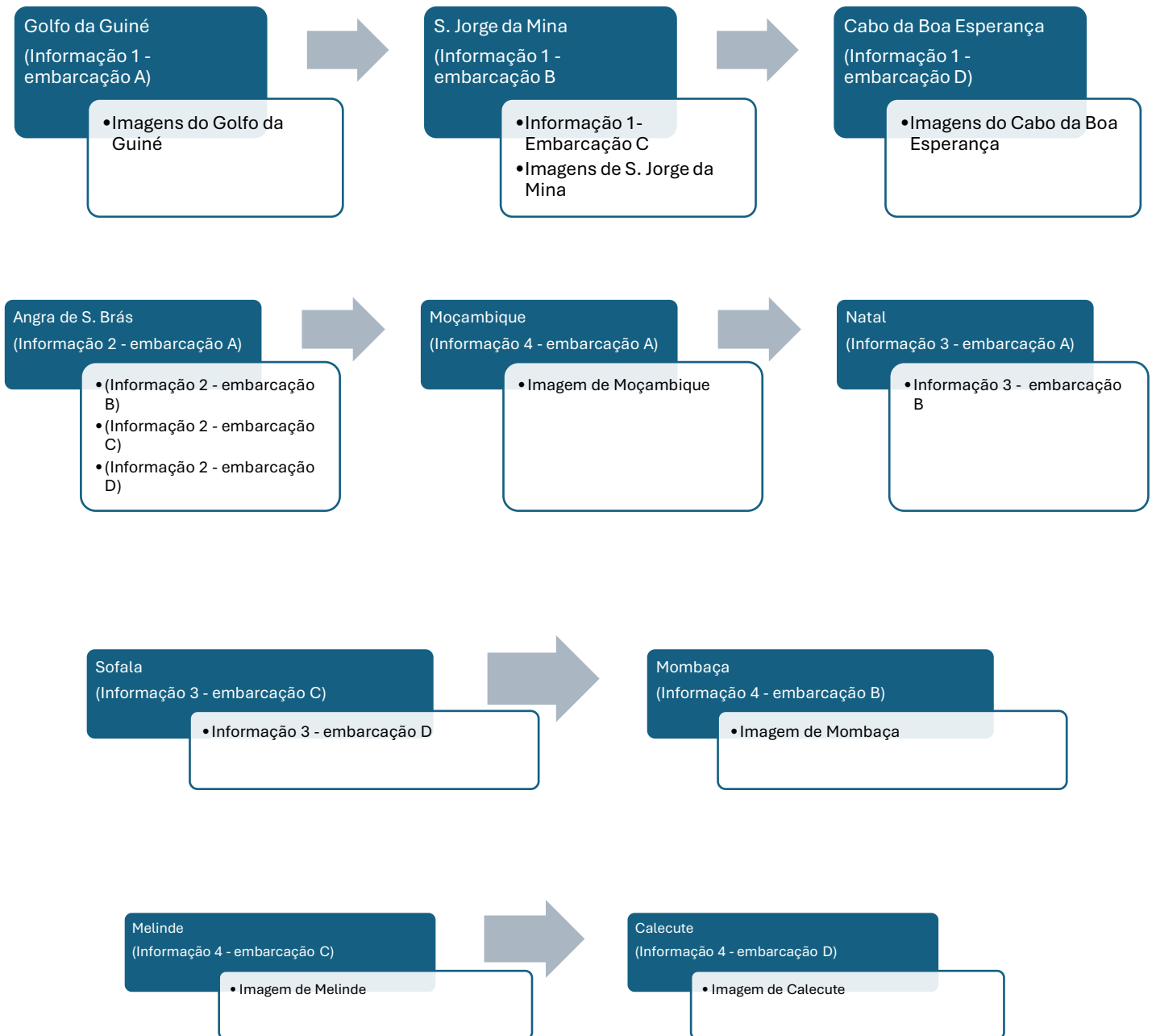
Caixinha do vocabulário

2. Quando o menino que encontrou o livro terminou de o ler, o que fez? Assinala com uma cruz (X) a resposta correta.

Nunca mais o leu ou falou sobre ele.
 Leu e releu a história, mas nunca falou sobre ela a ninguém.
 Leu e releu a história e partilhou o segredo com os seus amigos.

Apêndice Q – Materiais para o Jogo *Escape room*

Linha cronológica



Pistas e informações (devem estar dentro dos cofres)

Pista informativa

Para os grandes tesouros encontrar
Por grandes aventuras vão ter de passar
Leiam com atenção esta carta de encantar
E pelos grandes mares vão navegar.

Pista 1

Não sei para onde vou
Mas sei de onde vim
Nas grandes Canárias reabasteci
E o Bartolomeu Dias conheci.

Com ele até ao Golfo da Guiné viajei
Tenho pena que S. Jorge da Mina nunca conhecerei
No mar calmo a minha viagem continuei
Mas eu sonhava as Tormentas que encontrei.

R: (Local a que se refere o último verso)

Informação 1 – Embarcação A

Em 1444, os portugueses chegam à Guiné.

Informação 1 – Embarcação B

Em 1482, fundou-se uma feitoria portuguesa em S. Jorge da Mina

Informação 1 – Embarcação C

Esta feitoria era muito importante para controlar e defender o comércio do ouro e a navegação dos portugueses.

Informação 1 – Embarcação D

O Cabo da Boa Esperança foi dobrado pela primeira vez em 1488 por Bartolomeu Dias.

Pista 2

Na Baía dos Vaqueiros

Muitos segredos encontrarás

Ela fica num sítio chamado Angra

Tem um Santo e rima com Bacalhau à Brás.

R: (Local a que se refere os últimos dois versos)

Informação 2 – Embarcação A

Bartolomeu Dias, 1488 chega a Angra de S. Brás após passar o Cabo da Boa Esperança.

Informação 2 – Embarcação B

Bartolomeu Dias nomeia esta terra como Aguada de S. Brás.

Informação 2 – Embarcação C

Este local situa-se na Baía dos Vaqueiros.

Informação 2 – Embarcação D

(Imagens da Baía dos Vaqueiros)

Pista 3

No dia de Natal **por** uma terra passei

No Dia de Reis de **outra** terra **falarei**

Mas na verdade só queria **chegar**

Ao sítio que a cor verde me está a mostrar

R: (Local a que se refere a quadra)

Informação 3 – Embarcação A

Em 1497, Vasco da Gama dá o nome da Natal a uma Terra onde passou no dia de Natal.

Informação 3 – Embarcação B

(Imagem da terra Natal)

Informação 3 – Embarcação C

Em 1498, Vasco da Gama inicia comércio em Sofala. Apenas em 1505 é fundada uma feitoria portuguesa.

Informação 3 – Embarcação D

(Imagem da terra de Sofala)

Pista 4 – embarcação A

No porto de Moçambique não fomos bem recebidos e fomos atacados.

Pista 4 – embarcação B

Em Mombaça não tivemos melhor sorte e pelo fogo fizemo-nos de fortes.

Pista 4 – embarcação C

O rei de Melinde deu-nos um piloto de alto mar para nos ajudar a lá chegar. Com a ajuda do piloto, de grandes males me livre*i* e uma carta da Península Hindustânica encontrei.

Pista 4 – embarcação D

A carta prometia um tesouro, mas todos juntos tínhamos de trabalhar.

Com as outras embarcações fomos ter para o enigma resolver.

Informação 4 – Embarcação A

Em 1490, Pêro da Covilhã descobre Moçambique em viagem de reconhecimento para o Rei.

Informação 4 – Embarcação B

Vasco da Gama, chega a Mombaça em 1498, mas acredita-se na descoberta antes por Pêro da Covilhã.

Informação 4 – Embarcação C

Em 1498, Vasco da Gama foi bem recebido em Melinde ao contrário do que aconteceu em Mombaça.

Informação 4 – Embarcação D

Vasco da Gama chega a Calecute em 1498.

Apêndice R – Tabelas de participação dos discentes nas sessões desenvolvidas em sala de aula

Tabela R.1. Participação dos discentes nas sessões desenvolvidas

Aluno(a)	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Quiz Final	Contabilização
A1	X	X	X	X	X	4
A2	X	X	X	X	X	4
A3	X	X	X	X		3
A4	X	X	X	X		3
A5	X	X	X	X	X	4
A6	X	X	X	X	X	4
A7	X	X	X	X	X	4
A8	X	X	X	X	X	4
A9	X	X	X	X	X	4
A10	X	X	X	X	X	4
A11	X	X	X	X	X	4
A12	X	X	X	X	X	4
A13	X	X	X	X	X	4
A14	X	X	X	X	X	4
A15	X	X	X	X	X	4
A16	X	X	X	X	X	4
A17	X	X	X	X	X	4
A18	X	X	X	X	X	4
A19	X	X	X	X	X	4
A20	X	X	X	X	X	4
A21	X	X	X	X	X	4
A22	X	X	X	X	X	4
A23	X	X	X	X	X	4
A24	X	X	X	X	X	4
A25	X	X	X	X	X	4
A26	X	X	X	X	X	4
A27	X	X	X	X	X	4
A28	X	X	X	X	X	4

X - Participação na sessão desenvolvida

Retângulo vermelho - Faltou à sessão desenvolvida

Tabela R.2. Tabela de observação das atividades realizadas em aula.

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4
Envolvimento:				
Participação ativa nos diálogos orientados	✓ (A14;A16;A19;A26)	✓(A14;A16;A19;A26)	✓✓ (A14; A19)	✓✓ (A14;A19)
Realização das atividades propostas	✓✓ (A14;A19)	✓✓	✓✓	✓✓
Demonstração de interesse sobre os temas abordados	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Comportamento:				
Respeito pelas regras de sala de aula	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Postura na realização das atividades	✓*	✓✓	✓**	✓✓

✓✓ - verificou-se na maioria da turma
 ✓ - verificou-se em pelo menos metade da turma
 x - não se verificou em pelo menos metade da turma
 xx - não se verificou na maioria da turma
 () - exceções muito relevantes
 * - Notas

* Notas:
 *Na Sessão 1 os alunos ficaram desamiado agitados na demonstração das especiarias, pois todos queriam cheirá-las mais que uma vez.
 **Na Sessão 3 foi necessária a mediação de conflitos, durante a realização da ficha de consolidação, por falta de cooperação entre os pares de trabalho.

Tabela R.3. *Tabela de leitura das sessões 1 e 3.*

Aluno(a)	Sessão 1	Sessão 3	
A1		X	
A2		X	
A3		X	
A4		X	
A5		X	
A6	X		
A7	X		
A8	X		
A9	X		
A10		X	
A11		X	
A12			
A13		X	
A14			
A15	X		
A16			
A17	X		
A18		X	
A19			
A20		X	
A21		X	
A22		X	
A23		X	
A24			
A25			
A26			
A27		X	
A28		X	
Total	6	15	21

X - Leu

Figura R.1. Carta realizada em sala de aula

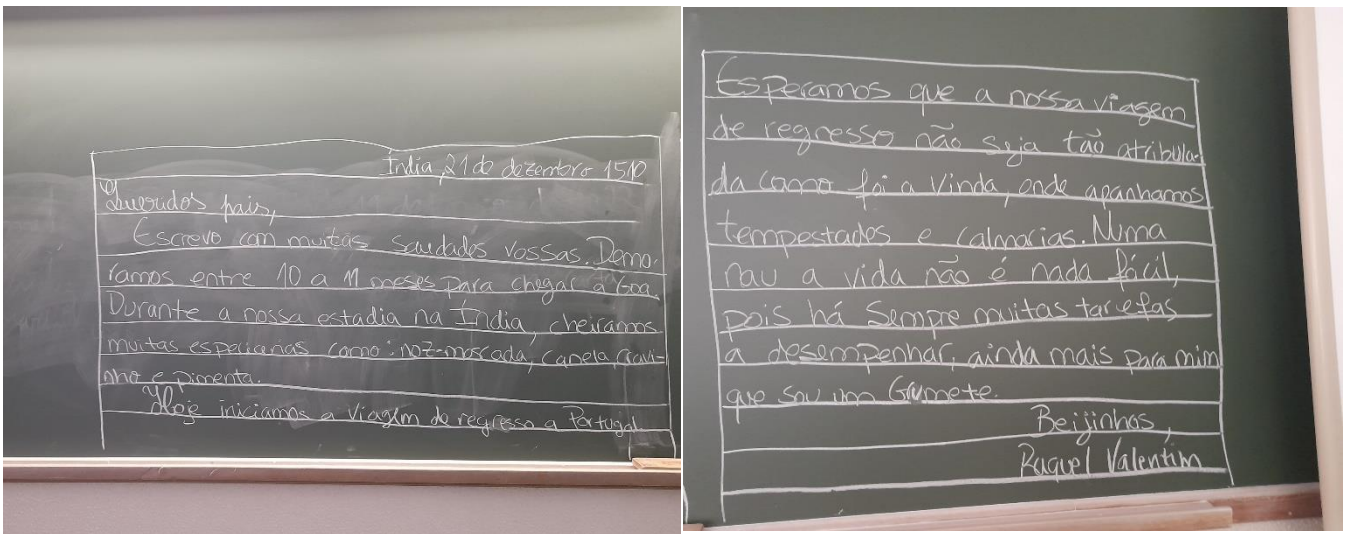
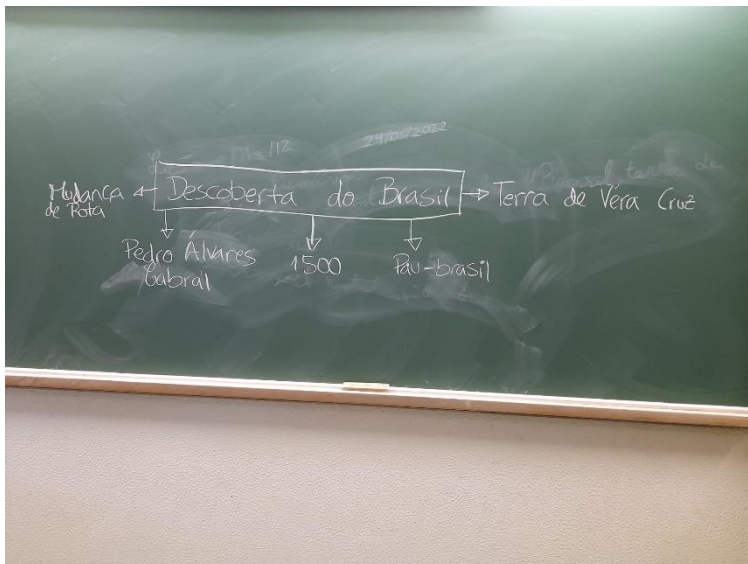


Figura R.2. Teia de ideias.



Apêndice S – Resposta dos alunos ao *Quiz* Final

Classificações finais obtidas na primeira parte do *Quiz* final.

Aluno	Pontuação
A1	89%
A2	61%
A5	100%
A6	82%
A7	37%
A8	51%
A9	77%
A10	79%
A11	55%
A12	68%
A13	78%
A14	33%
A15	86%
A16	76%
A17	77%
A18	74%
A19	56%
A20	67%
A21	79%
A22	79%
A23	74%
A24	58%
A25	66%
A26	41%
A27	72%
A28	71%
	Média: 68,69%

Respostas de cada questão da primeira parte do *Quiz* Final: Conhecimentos históricos.

	Questão 1	Questão 2
Aluno	Em que reinado se descobriu o caminho marítimo para a Índia?	Quem podíamos encontrar a bordo de uma embarcação portuguesa durante a expansão?
A1	D. Manuel I	Capitão, Tanoeiros, Trinqueiros, Grumetes, Calafates
A2	D. João II	Capitão, Pescadores
A5	D. Manuel I	Capitão, Tanoeiros, Trinqueiros, Grumetes, Calafates
A6	D. João II	Capitão, Trinqueiros, Grumetes, Calafates
A7	D. João II	Capitão, Trinqueiros, Pescadores
A8	D. João II	Capitão, Trinqueiros, Padeiros
A9	D. João II	Capitão
A10	D. Manuel I	Capitão, Trinqueiros, Grumetes, Calafates
A11	D. Manuel I	Capitão, Trinqueiros, Grumetes, Calafates
A12	D. Manuel I	Capitão, Tanoeiros, Calafates
A13	D. Manuel I	Capitão, Trinqueiros, Pescadores
A14	D. João II	Capitão
A15	D. Manuel I	Capitão, Tanoeiros, Trinqueiros, Calafates
A16	D. João II	Capitão, Pescadores
A17	D. Manuel I	Capitão, Trinqueiros, Grumetes, Calafates
A18	D. João II	Capitão, Trinqueiros, Grumetes, Calafates
A19	D. Manuel I	Capitão
A20	D. Manuel I	Capitão, Tanoeiros, Trinqueiros, Pescadores , Grumetes
A21	D. Manuel I	Capitão, Tanoeiros, Trinqueiros, Grumetes
A22	D. Manuel I	Capitão, Trinqueiros, Grumetes, Calafates
A23	D. João II	Capitão, Tanoeiros, Trinqueiros, Calafates
A24	D. Manuel I	Capitão, Trinqueiros, Grumetes, Calafates
A25	D. Manuel I	Capitão, Trinqueiros, Grumetes, Padeiros
A26	D. Manuel I	Capitão
A27	D. Manuel I	Capitão, Tanoeiros, Calafates
A28	D. Manuel I	Capitão, Tanoeiros, Trinqueiros, Calafates
Total certos	17	2 totalmente certas; 12 incompletas; 3 muito incompletas

Legenda	
	Totalmente certas
	Incompletas
	Muito incompletas
	Erros

	Questão 3	Questão 4	Questão 5
Aluno	A vida nas embarcações era:	Que nome se dá a um conjunto de navios e tropas de mar de uma nação?	Qual é o nome do navegador português que chegou ao Brasil em 1500?
A1	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A2	Dura e nada fácil.	Exército	Pedro Álvares Cabral.
A5	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A6	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A7	Dura e nada fácil.	Exército	Pedro Álvares Cabral.
A8	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A9	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A10	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A11	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A12	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A13	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A14	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A15	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A16	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A17	Dura e nada fácil.	Vara	Pedro Álvares Cabral.
A18	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A19	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A20	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A21	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A22	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A23	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A24	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A25	Dura e nada fácil.	Vara	Pedro Álvares Cabral.
A26	Alegre e divertida.	Exército	Pedro Álvares Cabral.
A27	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
A28	Dura e nada fácil.	Armada	Pedro Álvares Cabral.
Total certos	25	21	26

Questão 6 - Faz corresponder os seguintes produtos ao seu local de origem:									
Aluno	Azeite	Especiarias	Ouro	Perfumes	Vinho	Malagueta	Pérolas	Açúcar	Escravos
A1	Portugal	Oriente	África	Oriente	África	Oriente	Oriente	Portugal	África
A2	Oriente	África	África	Portugal	Portugal	África	Oriente	África	África
A5	Portugal	Oriente	África	Oriente	Portugal	África	Oriente	Portugal	África
A6	Portugal	Oriente	África	Oriente	Portugal	África	África	Portugal	África
A7	Portugal	Oriente	África	África	Portugal	África	Oriente	África	Oriente
A8	Oriente	África	África	Oriente	Oriente	África	Oriente	Portugal	Oriente
A9	Portugal	Oriente	África	África	Oriente	África	Portugal	Oriente	África
A10	Oriente	Oriente	África	Oriente	Portugal	África	Oriente	Portugal	África
A11	Oriente	Oriente	África	Oriente	Portugal	África	Oriente	Oriente	África
A12	Portugal	Oriente	África	Oriente	Portugal	Oriente	Oriente	África	África
A13	Portugal	Oriente	África	Oriente	Portugal	África	Oriente	África	África
A14	Oriente	África	Oriente	Portugal	África	África	Oriente	Oriente	África
A15	Portugal	Oriente	África	África	Portugal	Oriente	África	Portugal	África
A16	Portugal	Oriente	África	África	Portugal	Oriente	Oriente	Portugal	África
A17	Oriente	Oriente	África	Oriente	Portugal	África	Oriente	Oriente	África
A18	Portugal	Oriente	África	Oriente	Portugal	África	África	Portugal	África
A19	Oriente	Oriente	África	Portugal	Portugal	Oriente	África	Portugal	Oriente
A20	Oriente	Oriente	África	Oriente	Portugal	África	Oriente	Portugal	África
A21	Oriente	Oriente	África	Oriente	Portugal	África	Oriente	Portugal	África
A22	Oriente	África	África	Oriente	Portugal	África	Oriente	Oriente	África
A23	Portugal	Oriente	África	Oriente	Portugal	Oriente	Oriente	Portugal	África
A24	Oriente	Oriente	África	África	Oriente	Portugal	Oriente	Oriente	África
A25	Portugal	Oriente	Oriente	África	África	África	Oriente	Portugal	África
A26	África	Oriente	África	Portugal	Portugal	Oriente	Oriente	África	África
A27	Portugal	Oriente	África	Oriente	Portugal	Oriente	Oriente	África	África
A28	Portugal	Oriente	Oriente	Oriente	Portugal	África	Oriente	Portugal	África
Total certos	14	22	23	16	20	17	21	14	23

	Questão 7	Questão 8
Aluno	Observa o seguinte mapa. Os pontos assinalados no mapa correspondem a:	O que é uma feitoria?
A1	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Ação dos missionários, membros do clero, com vista a converter os povos não cristãos ao cristianismo.
A2	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A5	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A6	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A7	Lisboa, Antuérpia, Luanda e Goa.	Grupo de pessoas que se identificam com base nas semelhanças culturais, biológicas ou ambas.
A8	Lisboa, Antuérpia, Luanda e Goa.	Ação dos missionários, membros do clero, com vista a converter os povos não cristãos ao cristianismo.
A9	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A10	Lisboa, Antuérpia, Luanda e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A11	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A12	Lisboa, Antuérpia, Luanda e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A13	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Ação dos missionários, membros do clero, com vista a converter os povos não cristãos ao cristianismo.
A14	Lisboa, Antuérpia, Luanda e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A15	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A16	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Grupo de pessoas que se identificam com base nas semelhanças culturais, biológicas ou ambas.
A17	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A18	Lisboa, Antuérpia, Luanda e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A19	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Ação dos missionários, membros do clero, com vista a converter os povos não cristãos ao cristianismo.
A20	Lisboa, Antuérpia, Luanda e Goa.	Ação dos missionários, membros do clero, com vista a converter os povos não cristãos ao cristianismo.
A21	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Ação dos missionários, membros do clero, com vista a converter os povos não cristãos ao cristianismo.
A22	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A23	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A24	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A25	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A26	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Local fortificado, dirigido por um feitor, onde os Portugueses guardavam e comercializavam os produtos em território estrangeiro.
A27	Lisboa, Antuérpia, Luanda e Goa.	Ação dos missionários, membros do clero, com vista a converter os povos não cristãos ao cristianismo.
A28	Lisboa, Arguim, Moçambique e Goa.	Ação dos missionários, membros do clero, com vista a converter os povos não cristãos ao cristianismo.

Total certos	18	16
--------------	----	----

	Questão 9	Questão 10
Aluno	A quem pertenciam as riquezas que vinham da Índia?	Onde eram guardadas essas riquezas?
A1	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A2	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A5	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A6	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A7	Ao Rei de Portugal.	Na Torre de Belém.
A8	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A9	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A10	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A11	Ao Rei de Portugal.	Na Torre de Belém.
A12	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A13	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A14	Ao Rei de Portugal.	Na Torre de Belém.
A15	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A16	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A17	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A18	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A19	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A20	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A21	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A22	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A23	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A24	Ao Rei de Portugal.	Na Torre de Belém.
A25	Ao Rei de Portugal.	Na Torre de Belém.
A26	Aos navegadores que as traziam.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A27	Ao Rei de Portugal.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.
A28	Aos navegadores que as traziam.	No palácio da Ribeira, a que mais tarde se deu o nome de Casa da Índia.

Total certos	24	21
--------------	----	----

Questão 11	
Aluno	Seleciona duas características da Casa da Índia:
A1	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A2	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A5	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A6	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A7	Contabilizar o número de cristãos convertidos naquele ano., derrotar os muçulmanos que atacavam as embarcações portuguesas.
A8	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., derrotar os muçulmanos que atacavam as embarcações portuguesas.
A9	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A10	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A11	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., derrotar os muçulmanos que atacavam as embarcações portuguesas.
A12	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A13	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., derrotar os muçulmanos que atacavam as embarcações portuguesas.
A14	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., derrotar os muçulmanos que atacavam as embarcações portuguesas.
A15	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A16	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A17	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A18	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A19	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A20	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A21	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A22	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A23	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A24	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., derrotar os muçulmanos que atacavam as embarcações portuguesas.
A25	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A26	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., derrotar os muçulmanos que atacavam as embarcações portuguesas.
A27	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
A28	Contabilizar as riquezas que vinham da Índia., vender os produtos que as naus traziam para Lisboa.
Total certos	19 totalmente certas; 6 incompletas

Questão 12	
Aluno	Seleciona as afirmações verdadeiras:
A1	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A2	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., os índios aceitaram de bom grado trabalhar para os portugueses na exploração do seu território.
A5	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A6	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A7	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., os índios aceitaram de bom grado trabalhar para os portugueses na exploração do seu território.
A8	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A9	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A10	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A11	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500.
A12	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A13	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A14	O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A15	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A16	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A17	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A18	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A19	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500.
A20	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A21	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A22	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A23	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A24	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A25	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A26	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500.
A27	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
A28	Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em 1500., O nome Brasil deve-se a um produto chamado pau-brasil que existia com abundância naquela zona.
Total certos	20 totalmente certas; 6 incompletas

Questão 13	
Aluno	Como era o aspeto físico dos nativos do território brasileiro?
A1	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo encaracolado.
A2	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A5	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A6	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo encaracolado.
A7	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A8	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A9	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A10	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A11	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A12	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A13	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A14	Tinham um tom de pele branca e cabelo liso.
A15	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A16	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A17	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A18	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A19	Tinham um tom de pele branca e cabelo liso.
A20	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A21	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A22	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A23	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A24	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A25	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A26	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo encaracolado.
A27	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
A28	Tinham um tom de pele avermelhado e cabelo liso.
Total certos	21

Questão 14	
Aluno	Os nativos do território brasileiro alimentavam-se de:
A1	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A2	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A5	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A6	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A7	Peixe e sementes.
A8	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A9	Peixe e sementes.
A10	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A11	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A12	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A13	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A14	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A15	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A16	Carne, peixe e sementes.
A17	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A18	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A19	Carne, peixe e sementes.
A20	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A21	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A22	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A23	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A24	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A25	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A26	Carne, peixe e sementes.
A27	Inhame e outras sementes que a terra lhes dava.
A28	Peixe e sementes.
Total certos	20

Questão 15	
Aluno	Os nativos no Brasil habitavam em:
A1	Casas de madeira e dormiam em redes.
A2	Casas de madeira e dormiam em redes.
A5	Casas de madeira e dormiam em redes.
A6	Casas de madeira e dormiam em redes.
A7	Casas de madeira e dormiam em redes.
A8	Casas de madeira e dormiam em redes.
A9	Casas de madeira e dormiam em redes.
A10	Casas de madeira e dormiam em redes.
A11	Casas de madeira e dormiam no chão.
A12	Casas de madeira e dormiam em redes.
A13	Casas de madeira e dormiam em redes.
A14	Casas de madeira e dormiam em redes.
A15	Casas de madeira e dormiam em redes.
A16	Casas de madeira e dormiam em redes.
A17	Casas de madeira e dormiam em redes.
A18	Casas de madeira e dormiam em redes.
A19	Casas de madeira e dormiam em redes.
A20	Casas de madeira e dormiam em redes.
A21	Casas de madeira e dormiam em redes.
A22	Casas de madeira e dormiam em redes.
A23	Casas de madeira e dormiam no chão.
A24	Casas de madeira e dormiam no chão.
A25	Casas de madeira e dormiam no chão.
A26	Casas de madeira e dormiam em redes.
A27	Casas de madeira e dormiam em redes.
A28	Casas de madeira e dormiam em redes.
Total certos	22

Questão 16	
Aluno	A colonização do Brasil foi bem-sucedida através da:
A1	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A2	Implementação das ordens do Rei D. Manuel I.
A5	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A6	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A7	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A8	Implementação das ordens do Rei D. Manuel I.
A9	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A10	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A11	Implementação de capitânicas por todo o território.
A12	Implementação de capitânicas por todo o território.
A13	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A14	Implementação das ordens do Rei D. Manuel I.
A15	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A16	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A17	Implementação de capitânicas por todo o território.
A18	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A19	Implementação de capitânicas por todo o território.
A20	Implementação de capitânicas por todo o território.
A21	Implementação de capitânicas por todo o território.
A22	Implementação de capitânicas por todo o território.
A23	Implementação de capitânicas por todo o território.
A24	Implementação de capitânicas por todo o território.
A25	Implementação das ordens do Rei D. Manuel I.
A26	Implementação das ordens do Rei D. Manuel I.
A27	Implementação de um Governo-Geral, comandado por Tomé de Sousa.
A28	Implementação de capitânicas por todo o território.
Total certos	11

Respostas a cada questão da segunda parte do *Quiz* Final: Intervenções realizadas nas aulas de Português.

Aluno	Questão 1 Gostaste das atividades realizadas na aula de português?	Questão 2 Em casa, falaste com os/as teus/tuas familiares sobre as atividades que realizámos?	Questão 3 Gostarias de repetir alguma das atividades realizadas na aula de português?	Questão 3.1. Se sim, quais?
A1	Sim	Sim	Sim	A professora trazer uma história e fazer de personagens.
A2	Sim	Sim	Sim	<i>Kahoot</i>
A5	Sim	Sim	Sim	<i>Kahoot</i>
A6	Sim	Sim	Sim	A de alguns de nós termos lido uma história sobre a história de Portugal
A7	Sim	Sim	Sim	O <i>Quiz</i> do <i>kahoot</i>
A8	Sim	Sim	Sim	As do <i>kahoot</i>
A9	Sim	Não	Sim	Como ler aquelas personagens dos textos que lemos
A10	Sim	Sim	Sim	A atividade 3D
A11	Sim	Sim	Sim	Usar o <i>kahoot</i>
A12	Sim	Sim	Sim	A do <i>Kahoot</i>
A13	Sim	Sim	Sim	<i>Kahoot</i>
A14	Sim	Sim	Sim	<i>Quiz Kahoot</i>
A15	Sim	Sim	Sim	Leitura e diálogo das personagens
A16	Sim	Sim	Não	
A17	Sim	Não	Sim	O <i>kahoot</i>
A18	Sim	Sim	Sim	A de alguns de nós termos lido uma história sobre o regreco a Portugal.
A19	Sim	Não	Sim	pintar como nos achamos que eram as casas na africa, fichas
A20	Sim	Sim	Sim	Fazer o <i>Kahoot</i>
A21	Sim	Sim	Sim	sim a do <i>kahoot</i>
A22	Sim	Sim	Sim	O <i>kahoot</i>
A23	Sim	Sim	Não	<i>Kahoot</i>
A24	Sim	Sim	Sim	Foi o <i>Kahoot</i>
A25	Sim	Não	Sim	poderia ser montar mais casas da índia
A26	Sim	Sim	Não	
A27	Sim	Sim	Sim	Todas porque gostei de todas menos das fichas de compreensão
A28	Sim	Não	Sim	<i>kahoot</i>
Total	26 - Sim	21 - Sim; 5 - Não	23 - Sim; 3 - Não	

Legenda	
	Sim
	Não

	Questão 4	Questão 5	Questão 6
Aluno	Gostarias de ler outro livro da mesma coleção (“A aventura dos descobrimentos”)?	Achas que é importante ler livros na aula de português?	Achas que ler livros na aula de Português pode ajudar-te a compreender melhor os factos históricos?
A1	Sim	Sim	Sim
A2	Sim	Sim	Sim
A5	Sim	Sim	Sim
A6	Sim	Sim	Sim
A7	Sim	Sim	Sim
A8	Sim	Sim	Sim
A9	Sim	Sim	Sim
A10	Não	Sim	Sim
A11	Sim	Não	Sim
A12	Sim	Sim	Sim
A13	Sim	Sim	Sim
A14	Sim	Sim	Sim
A15	Sim	Sim	Sim
A16	Sim	Sim	Sim
A17	Sim	Sim	Sim
A18	Sim	Sim	Sim
A19	Não	Sim	Sim
A20	Sim	Sim	Sim
A21	Sim	Sim	Sim
A22	Sim	Sim	Sim
A23	Sim	Sim	Sim
A24	Não	Não	Sim
A25	Sim	Sim	Sim
A26	Sim	Não	Não
A27	Sim	Sim	Sim
A28	Sim	Sim	Sim
Total	23 – Sim; 3 - Não	23 – Sim; 3 – Não	25 – Sim; 1 - Não

Questão 7	
Aluno	Dá a tua opinião sobre a intervenção de leitura orientada das duas obras, realizada em sala de aula.
A1	Eu gostei quando a professora trouxe história.
A2	Eu gostei pq
A5	Pode ser uma forma diferente de todos aprenderem
A6	Eu gostei porque eu uma das histórias lidas na aula
A7	Boa
A8	Nao sei
A9	Aprendemos mais sobre história e descobrimentos portugueses
A10	Eu acho que a leitura devia ser na oficina de leitura, mas que recolhi muita informação de história
A11	Foi muito legal
A12	A minha opinião é que foi divertido
A13	Sim, foram muito interessantes e divertidas
A14	Não sei
A15	Eu não sei
A16	Na minha opinião eu acho que ajudou a compreender a atividade, e ajudou a perceber a história.
A17	Acho que foi bom termos lido pois conseguimos ter conhecimentos que estão a perguntar no formulário.
A18	Eu gostei porque eu li uma das histórias lidas na aula.
A19	eu gostei de todas as atividades, mas não lembro muito quais foram
A20	A carreira á Índia
A21	Sim
A22	Eu acho que se lermos mais livros irei perceber e escrever melhor sobre Portugal e sobre a matéria
A23	Eu gostei de ler esses livros porque aprendi muito a história de Portugal.
A24	Foi fixe
A25	eu gostei
A26	Sim
A27	Minha opinião é que foi divertido e ajudou-nos a perceber melhor as descobertas históricas.
A28	a minha opinião foi que eu gostei muito das aulas.
Total	

Questão 8: Numera de 1 (mais relevante) a 8 (menos relevante) as atividades realizadas na aula de português de que mais gostaste					
Aluno	Leitura dialogada das obras em voz alta.	Caixa das palavras mistério.	Fichas de compreensão das obras.	Audição de músicas relacionadas com a obra	
A1	2	1	3	1	
A2	8	2	7	3	
A5	1	2	3	4	
A6	1	2	2	1	
A7	2	3	2	3	
A8	3	2	2	7	
A9	7	6	8	5	
A10	2	4	5	2	
A11	7	8	4	7	
A12	3	3	3	2	
A13	7	7	7	8	
A14	7	6	6	7	
A15	4	4	4	4	
A16	5	3	6	2	
A17	6	8	5	8	
A18	1	2	2	1	
A19	2	1	6	1	
A20	7	8	8	7	
A21	5	6	8	4	
A22	6	7	7	7	
A23	4	2	6	3	
A24	4	8	5	3	
A25	5	7	3	1	
A26	5	7	6	8	
A27	4	1	6	1	
A28	3	4	6	7	
Total					

Questão 8: Numera de 1 (mais relevante) a 8 (menos relevante) as atividades realizadas na aula de português de que mais gostaste				
Aluno	Escrita da carta do marinheiro à família.	O aroma das especiarias: Vamos cheirar as especiarias!	Gramática - o vocativo com Kahoot.	Observação de imagens das obras.
A1	2	1	2	2
A2	4	6	5	5
A5	5	7	7	8
A6	2	1	2	2
A7	2	3	3	3
A8	3	6	5	6
A9	8	6	7	8
A10	1	1	2	1
A11	3	8	8	7
A12	3	4	4	4
A13	8	8	8	8
A14	6	5	6	6
A15	4	4	4	4
A16	4	4	3	2
A17	6	8	8	8
A18	2	1	2	2
A19	8	1	1	4
A20	6	8	8	8
A21	7	8	8	6
A22	7	8	8	8
A23	7	3	1	2
A24	4	8	8	8
A25	1	2	3	1
A26	8	5	8	5
A27	2	1	2	1
A28	8	2	1	5
Total				

Legenda	
	1
	8

Questão 9	
Aluno	Sobre estas atividades, gostaria de acrescentar algo importante?
A1	
A2	Não
A5	Gostaria de t
A6	Não porque acho que é tudo o que há de mais importante
A7	
A8	Não
A9	Não
A10	Não
A11	Não
A12	Não
A13	
A14	Sim
A15	Não
A16	Não
A17	Não.
A18	Não porque acho que é tudo o que há de mais importante.
A19	nao mas se tivermos essas atividades mais 1 vez gostaria de tirar algumas atividades
A20	Sim, podíamos por uma foto no quadro iterativo da Índia
A21	Não
A22	
A23	Não, eu adorei estas aulas.
A24	Não acrescentaria nada.
A25	Não
A26	Não
A27	Não, não lembro de muita coisa para adicionar.
A28	Não
Total	

Questão 10	
Aluno	Numa escala de 1 (pouco interessante) a 5 (muito interessante), como classifica as obras lidas em sala de aula?
A1	5
A2	4
A5	5
A6	4
A7	4
A8	3
A9	4
A10	4
A11	5
A12	4
A13	5
A14	5
A15	5
A16	3
A17	4
A18	4
A19	4
A20	5
A21	4
A22	4
A23	5
A24	4
A25	1
A26	4
A27	5
A28	4
Total	

Legenda	
	Muito interessante
	Pouco interessante