



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Sofia Freitas Ribeiro

Ler e escrever para aprender História e Geografia de Portugal



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Sofia Freitas Ribeiro

Ler e escrever para aprender História e Geografia de Portugal

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor José António Brandão Carvalho

outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome

Andreia Sofia Freitas Ribeiro

Endereço electrónico: andreia.freitas.ribeiro@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13571833

Título

Ler e escrever para aprender História e Geografia de Portugal

Orientador(es):

Professor Doutor José António Brandão Carvalho Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José António Brandão Carvalho, pelo apoio, compreensão e disponibilidade ao longo deste ano.

Às Professoras Isabel Portela, Amélia Samarão e Júlia Lima, pelas experiências partilhadas.

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional, cujo esforço e dedicação me permitiu concretizar os meus sonhos.

Às minhas irmãs, Ana e Gabriela, por serem os amores da minha vida.

Ao meu namorado, Tiago, pelo amor e apoio e pela compreensão de ficar tantas horas a ver-me trabalhar.

Ao meu cunhado, Michael, e aos meus sobrinhos, Gustavo e Rodrigo, pelo apoio e carinho.

À minha restante família, pelo carinho.

À Cristiana, à Maria João, à Carla, à Sara, ao Miguel e à Patrícia por estarem sempre presentes.

À Joana, pelos anos de partilha, amizade e boa disposição.

À Célia, pela amizade e companheirismo durante os últimos dois anos.

Ao Cédric e à Rita, pela amizade e partilha dos momentos bons e menos bons que esta etapa, que agora termina, nos proporcionou.

A todos com os quais me cruzei nestes últimos anos e que me marcaram.

A todos, o meu muito obrigada.

Título: *Ler e escrever para aprender História e Geografia de Portugal*

Resumo

O presente documento constitui um relatório, de natureza reflexiva, do processo supervisionado de intervenção pedagógica participante, realizada no âmbito da Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada*. Esta insere-se no plano de estudos do mestrado profissionalizante em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

Foram realizadas intervenções em contexto de 1º e 2º ciclo no Agrupamento de Escolas André Soares e foi planeado e implementado um Projeto de Intervenção Pedagógica, que foi de encontro às necessidades dos contextos de intervenção.

Depois de várias sessões de observação e prática supervisionada, verificou-se que existiam algumas falhas relativamente à aprendizagem dos alunos. Estes revelavam dificuldades em assimilar os conteúdos lidos e escritos, ou seja, nem sempre conseguiam *ler e escrever para aprender*. Assim, foi elaborado um projeto cujo tema era *Ler e escrever para aprender História e Geografia de Portugal*. Este tinha como objetivos: desenvolver competências de aprendizagem dos alunos no domínio da H.G.P. pelo desenvolvimento de práticas de leitura e escrita; construir conhecimentos de H.G.P. com recurso a atividades de leitura e escrita; compreender textos de natureza variada no domínio de H.G.P. e produzir textos para exprimir o conhecimento adquirido em H.G.P.

Este relatório divide-se em três capítulos: no capítulo I é feita a caracterização do contexto e identificação do problema que suscitou a intervenção pedagógica; no capítulo II encontra-se o enquadramento teórico; o capítulo III diz respeito à descrição e avaliação das atividades do projeto de intervenção pedagógica. No final, é apresentada uma conclusão, onde é feita uma reflexão pessoal, avaliando o processo de implementação do projeto.

Palavras-chave: ler, escrever, aprender, História e Geografia de Portugal

Title: *Read and write to learn Portugal's History and Geography*

Abstract

This report describes the project developed in the teacher training unit which is part of a Teacher Training Master Program (Elementary School, 1st and 2nd level). This project, involving two classes (4th and 5th grade) focused on a specific content area, History and Geography, and concerned the use of writing as a learning tool.

Lessons were planned after the identification of student' main difficulties and tasks performed involved reading and writing as means to build knowledge.

This report is divided into three chapters: in chapter I describe the contexts where teacher training activities took place and present the objectives of the project; in chapter II we present the theoretical basis of our work; finally, in chapter III, we describe the pedagogical activities developed and evaluate its results based on the analysis of students' work.

In the end, we present a conclusion, where is made a personal reflection, assessing the project's process implementation.

Keywords: read, write, learn, Portugal's History and Geography

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO | 3 |
| Caraterização do Contexto | 3 |
| Agrupamento de Escolas André Soares | 3 |
| E.B.1/ J.I. do Fujacal | 3 |
| E.B. 2, 3 André Soares..... | 4 |
| 1º Ciclo do Ensino Básico | 5 |
| 2º Ciclo do Ensino Básico | 6 |
| Problema que suscitou a intervenção pedagógica | 8 |
| CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 11 |
| CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 21 |
| Observações participantes no 1º Ciclo do Ensino Básico..... | 23 |
| Implementação do Projeto no 1º Ciclo do Ensino Básico | 24 |
| Intervenção do dia 7 de fevereiro..... | 25 |
| Intervenção do dia 8 de fevereiro..... | 28 |
| Intervenção do dia 9 de fevereiro..... | 29 |
| Conclusão – Projeto de Intervenção no 1º Ciclo..... | 31 |
| Implementação do Projeto no 2º Ciclo do Ensino Básico | 31 |
| Intervenção do dia 15 de maio | 33 |
| Intervenção do dia 17 de maio | 35 |
| Intervenção do dia 23 de maio | 35 |
| Intervenção do dia 24 de maio | 37 |
| Conclusão – Projeto de Intervenção no 2º Ciclo..... | 45 |
| CONCLUSÕES | 47 |

| | |
|----------------------------------|----|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 51 |
| ANEXOS | 53 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo 1: Ficha de avaliação semanal..... | 53 |
| Anexo 2: Planos de aula | 54 |
| Anexo 3: Ficha de trabalho - Passado do meio local: Guimarães | 56 |
| Anexo 4: Ficha de trabalho - A minha localidade: Braga..... | 58 |
| Anexo 5: Ficha de trabalho - Património local: Sé de Braga | 60 |
| Anexo 6: Ficha de trabalho - A descoberta do caminho marítimo para a Índia | 63 |
| Anexo 7: Ficha de trabalho - A (re)descoberta do Brasil..... | 64 |
| Anexo 8: Ficha de trabalho - Os territórios em África..... | 65 |
| Anexo 9: Ficha de trabalho - Os territórios na Ásia | 69 |
| Anexo 10: Ficha de trabalho - Os territórios na América | 73 |
| Anexo 11: Narrativas históricas..... | 77 |
| Anexo 12: Ficha de levantamento de conceções pós-aula | 79 |
| Anexo 13: Ficha de autoavaliação | 80 |

INTRODUÇÃO

O estágio é considerado o culminar de uma extensa etapa de aprendizagem, que se apresenta como uma oportunidade de concentração e aplicação prática das aprendizagens adquiridas ao longo da formação académica.

Este relatório, cuja natureza é reflexiva, uma vez que é um relato do processo supervisionado de intervenção pedagógica participante, de tipo investigação-ação, insere-se no âmbito da Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada*. Esta decorreu ao longo do segundo ano do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, mestrado profissionalizante do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

Esta Prática dividiu-se em dois momentos: o estágio em contexto do 1º ciclo e em contexto do 2º ciclo. Estes dois momentos e contextos tiveram lugar no primeiro e segundo semestre, respetivamente, no Agrupamento de Escolas André Soares.

Atendendo às necessidades dos contextos de intervenção (expressas no Projeto Educativo do Agrupamento e nos Projetos Curriculares de Turma) e às especificidades dos Programas de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, escolhi trabalhar o uso da linguagem - a leitura e a escrita, como meio de aprendizagem de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal.

Assim, propus-me atingir os seguintes objetivos:

- a) desenvolver competências profissionais que envolviam conhecimento e problematização dos contextos de prática;
- b) desenvolver estratégias de investigação pedagógica que sustentavam a compreensão e melhoria de prática ensino-aprendizagem no domínio do 1º e 2º ciclo do ensino básico;
- c) conceber, implementar e avaliar unidades de ensino-aprendizagem com os seguintes objetivos:

1. Desenvolver competências de aprendizagem dos alunos no domínio da História e Geografia de Portugal pelo desenvolvimento de práticas de leitura e escrita;
2. Construir conhecimentos de História e Geografia de Portugal com recurso a atividades de leitura e escrita;
3. Compreender textos de natureza variada no domínio de História e Geografia de Portugal;
4. Produzir textos para exprimir o conhecimento adquirido em História e Geografia de Portugal.

Este Relatório de Estágio pretende reunir os documentos que orientaram uma aprendizagem prática significativa, através da implementação de um projeto, que permitiu aplicar a teoria aprendida ao longo de quatro anos académicos. A experiência prática foi muito enriquecedora, devido ao facto de ter proporcionado um contacto direto com a realidade escolar e com os seus intervenientes (professores, alunos, funcionários), assim como com os diferentes métodos de trabalho e estratégias de ensino, que permitiram uma aprendizagem, aprofundamento e aperfeiçoamento da minha prática docente.

A estrutura deste documento é a seguinte: o capítulo I diz respeito ao contexto de intervenção e de investigação, aqui é feita a sua caracterização e identificação do problema que suscitou a intervenção pedagógica; no capítulo II encontra-se o enquadramento teórico; no capítulo III encontra-se a descrição e avaliação das atividades do projeto de intervenção pedagógica, aí são descritas as atividades planeadas, a sua implementação e avaliação. No final, é apresentada uma conclusão, onde é feita uma reflexão pessoal, como forma de avaliar, numa perspetiva crítica, o conjunto de atividades realizadas na Prática de Ensino Supervisionada, bem como a oportunidade de crescimento pessoal e profissional retirada da mesma.

CAPÍTULO I - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

Caraterização do Contexto

O contexto escolar onde foi desenvolvida a minha prática supervisionada foi o Agrupamento de Escolas André Soares. A minha intervenção no 1º ciclo foi feita na E.B.1/J.I. do Fujacal, enquanto a intervenção no 2º ciclo aconteceu na sede do agrupamento, a E.B. 2, 3 André Soares. Esta prática foi acompanhada e orientada por uma professora cooperante no 1º ciclo e por duas no 2º ciclo, uma das quais, docente de Português e História e outra, de Ciências de Natureza e Matemática.

Agrupamento de Escolas André Soares

A sede deste Agrupamento é a E.B. 2, 3 André Soares, que se situa na cidade de Braga, mais propriamente na freguesia de S. José de S. Lázaro. Este agrupamento surgiu da necessidade da integração das escolas do 1º ciclo do ensino básico e dos jardins-de-infância numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação. Deste modo, com objetivo de encontrar melhores respostas às necessidades atuais das comunidades educativas, ficou definida uma rede educativa da qual fazem parte as escolas: E.B. 2, 3 André Soares; E.B. 1 Carandá; E.B.1/ J.I. de S. Lázaro; E.B.1/ J.I. do Fujacal e E.B.1/ J.I. de Ponte Pedrinha.

E.B.1/ J.I. do Fujacal

Não obedecendo a um tipo de construção específico, esta escola foi inaugurada a 14 de setembro de 1992. É composta por um edifício onde funciona o jardim-de-infância, com quatro salas e o 1º ciclo do ensino básico, com 6 salas. Recentemente, sofreu alterações, tendo sido acrescentada uma

biblioteca e remodeladas as zonas da cantina, pré-escolar e recreio. Possui, também, ringue desportivo, campo de basquetebol e parque infantil.

A escola tem conseguido reunir uma enorme quantidade e diversidade de material didático, devido a verbas vindas de subsídios de instituições, empresas, participação dos pais e de candidaturas a diversos projetos.

Os alunos que a frequentam apresentam uma enorme diversidade étnica, racial e cultural e, de uma forma geral, a sua proveniência é de um nível sociocultural médio/baixo. Por este motivo, esta escola confronta-se com diversos problemas sociais.

E.B. 2, 3 André Soares

A E.B. 2, 3 André Soares foi inaugurada em 1971, tendo anteriormente funcionado em duas secções: masculina, e feminina, no Liceu Sá de Miranda e num anexo da Escola Industrial Carlos Amarante, respetivamente.

O atual edifício da Escola André Soares abriu com cerca de 1900 alunos, distribuídos em turmas com 30 ou 31 alunos, no ano de 1971. Uma vez que as condições do edifício não são as melhores, a escola tem obras de remodelação previstas para o ano corrente.

Devido à sua localização geográfica privilegiada, esta escola sempre foi um polo atrativo, sofrendo grandes pressões para a frequência dos alunos. Os Pais e Encarregados de Educação formam um grupo heterogéneo, uma vez que pertencem a diversos estratos sociais.

Graças à estabilidade e ao profissionalismo que o seu corpo docente revela, esta escola, que funciona como sede de Agrupamento, tem podido contribuir para a formação inicial dos professores, correspondendo, sempre que solicitada pelas universidades com a criação de núcleos de estágio.

1º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada em 1º ciclo foi realizada na E.B.1/J.I. do Fujacal, tendo o acompanhamento da uma professora da Escola.

Houve, inicialmente, um momento de observação direta durante duas semanas. Este momento de observação foi crucial, pois foi necessário ter em atenção o modo de lecionação, o método de trabalho e as estratégias de ensino que a professora cooperante utilizava, no momento de planificar as atividades a desenvolver com a turma. No final desse período de observação, começaram as intervenções, em conjunto com a colega de estágio, tendo as últimas duas semanas sido reservadas para as intervenções do âmbito do projeto.

A prática de ensino realizou-se numa turma de 3º ano, composta por 24 alunos (12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), não havendo nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais.

No início da prática pertenciam à turma 22 alunos, mas estavam presentes apenas 21 alunos (12 raparigas e 9 rapazes). Um aluno, de nacionalidade ucraniana, não comparecia na escola regularmente, começando a fazê-lo cerca de um mês depois do estágio se iniciar. Um outro aluno, originário da região de Mangualde (Viseu), foi transferido de Lagos (Algarve). A poucas semanas do final do estágio, recebemos um novo aluno, vindo da Guiné.

A nível sociocultural, os alunos eram provenientes de diferentes estatutos sociais e origens, sendo dois deles de nacionalidade ucraniana e um guineense, como foi referido anteriormente. Grande parte dos alunos, aos quais havia sido atribuído escalões A e B relativos à Ação Social Escolar, tinha problemas financeiros e uma grande percentagem dos alunos provinham de famílias monoparentais.

Esta era uma turma com alguma homogeneidade, pois a maioria dos alunos tinha desenvolvido as competências previstas no final do 2º ano de escolaridade. No entanto, existiam duas alunas que necessitavam e tinham apoio educativo, uma vez que apresentavam dificuldades ao nível da leitura,

compreensão, escrita e no cálculo e raciocínio matemático. A turma apresentava bons resultados e um bom desempenho e interesse., embora na minha perspetiva, o comportamento fosse, por vezes, pouco adequado e insatisfatório.

As aulas foram planificadas para a turma na globalidade, não tendo sido necessário fazer adaptações.

2º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada em 2º ciclo teve lugar na E.B. 2, 3 André Soares, sede do Agrupamento. Esta prática contou com a cooperação das duas professoras, uma docente de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal e outra de Matemática e Ciências Naturais.

Uma vez que era benéfico atuar nas quatro áreas em que ficamos habilitados a lecionar, e que cada elemento do grupo de estágio desenvolveu o seu projeto numa dessas áreas, contámos com o acompanhamento das duas professoras, incidindo maior importância na área do projeto. No meu caso, foi em História e Geografia de Portugal. Ambas as turmas em que efetuamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada pertenciam ao 5º ano.

Assim, o meu projeto foi implementado na turma cuja direção tinha sido atribuída à professora cooperante e que era composta por 27 alunos (11 do sexo feminino e 16 do sexo masculino).

Apesar de ser uma turma muito heterogénea, deparámo-nos com cinco alunos que implicavam uma atenção especial. Quatro destes alunos apresentam retenções e dificuldades variadas, sendo que um deles apresentava Necessidades Educativas Especiais. Um outro aluno apresentava hiperatividade e, apesar de ser medicado diariamente, continuava a evidenciar dificuldades de concentração e dificuldades em cumprir regras.

O aluno que inspirava um acompanhamento mais aprofundado era o aluno que apresentava NEE. Neste sentido, foram estabelecidas várias

medidas educativas especiais, com o objetivo de colmatar as dificuldades do mesmo, tais como o apoio pedagógico personalizado, antecipação e reforço da aprendizagem dos conteúdos lecionados, apoio pedagógico individual às disciplinas de Português, Matemática e Inglês e apoio em sala de aula pela professora do Ensino Especial. Foram, ainda, realizadas adequações no processo de avaliação, que consistiam na realização de provas escritas não muito longas e com simplificação da terminologia aplicada, assim como no recurso a provas orais. Este aluno beneficiava ainda de um prolongamento do tempo para a realização das provas (in *Projeto Curricular de Turma – E.B. 2, 3 André Soares, 2011/2012*).

Ao nível da turma, existiam dificuldades individuais que prejudicavam o rendimento global da turma, tais como: falta de concentração; dificuldade em organizar os materiais; pouca responsabilidade na execução dos trabalhos de casa; pouco cuidado na apresentação dos trabalhos; participação desordenada; dificuldades na compreensão do que ouviam e liam; dificuldades no raciocínio lógico e cálculo mental, por parte de alguns alunos; dificuldades na leitura e a nível da comunicação oral e escrita (erros ortográficos e vocabulário reduzido); ritmo lento na execução dos trabalhos; poucos hábitos de estudo; falta de autoestima; pouca autonomia (in *Projeto Curricular de Turma – E.B. 2, 3 André Soares, 2011/2012*).

Nesta turma, não existiam alunos estrangeiros e, grande parte deles, provinha de famílias com um nível socioeconómico médio/alto, uma vez que grande parte dos encarregados de educação eram licenciados ou ocupavam cargos elevados.

A turma apresentava bom comportamento, respeitando as regras estabelecidas no início do ano letivo, com a diretora de turma.

Relativamente ao plano de ação presente no Projeto Curricular de Turma, foram estabelecidas prioridades educativas, tais como: desenvolver a autoestima por parte de alguns alunos; educar para a autonomia e para a responsabilidade; consciencializar para a necessidade do cumprimento de regras previamente definidas (Regulamento Interno); aprofundar conhecimentos interdisciplinares; melhorar a capacidade de concentração;

desenvolver métodos de estudo, de trabalho individual e em grupo; desenvolver competências a nível de organização e funcionamento em pequeno e em grande grupo; desenvolver competências de leitura; desenvolver o raciocínio lógico; consciencializar os alunos para a importância da escuta ativa no contexto das relações interpessoais; fomentar o saber ouvir e o saber estar; fomentar as boas relações e melhorar o relacionamento interpessoal e em grupo.

Problema que suscitou a intervenção pedagógica

Através da observação e da prática de ensino supervisionada nos contextos referidos anteriormente foi possível concluir que existiam algumas falhas relativamente à aprendizagem dos alunos. Estes revelavam dificuldades em assimilar os conteúdos lidos e escritos, ou seja, nem sempre conseguiam *ler e escrever para aprender*. Para contornar esta problemática foi pensado um projeto onde a escrita e a leitura tivessem um papel de relevo.

Desta forma, foi desenvolvido o projeto *Ler e escrever para aprender História e Geografia de Portugal*. Foram consultados documentos para orientar a prática e a elaboração do projeto, tais como os Programas de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal e o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*. Apesar de este último deixar de ser um documento orientador do Ensino Básico em Portugal (segundo o *Despacho n.º 17169/2011 do Ministério da Educação e Ciência de 23 de Dezembro de 2012*), foi considerado na planificação de todas as intervenções, procurando mantê-las coerentes ao longo de toda a prática, visto ter sido publicado tardiamente.

Assim, no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001: 81), está presente que, final do 1º ciclo, o aluno terá desenvolvido competências de Estudo do Meio, utilizando a linguagem, nomeadamente: *utiliza formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica e aplica técnicas elementares de pesquisa, organização e tratamento de dados*.

No mesmo documento (p. 88), relativamente a História, estão definidas como competências específicas:

- *tratamento de informação/ utilização de fontes (pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável);*
- *comunicação em história (usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; usar corretamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio).*

Focalizando a comunicação em história (p. 104), no final do 1º e 2º ciclo o aluno deve ter tido experiências de aprendizagem, tais como:

- *utilização de diferentes formas de comunicação escrita de pequenas biografias, diários, narrativas e resumos no relacionamento de aspetos da História e Geografia de Portugal, fazendo o uso correto do vocabulário específico;*
- *desenvolvimento de comunicação oral envolvendo os alunos na narração/ descrição, pequenas apresentações orais de trabalhos e pequenos debates ao nível da turma, sobre temas de História e Geografia de Portugal em que se valorize a expressão oral;*
- *enriquecimento da comunicação através da análise e produção de materiais iconográficos (gravuras, fotografias) e, ainda, plantas/ mapas, gráficos, tabelas, quadros, frisos cronológicos, genealogias, utilizando códigos que lhe são específicos;*
- *recriação de situações da História de Portugal e expressão de ideias e situações, sob a forma plástica, dramática ou outra.*

Atendendo às observações feitas no contexto e à documentação referida anteriormente, considerou-se importante que o projeto pretendesse desenvolver nos alunos competências de leitura e escrita na área de Estudo do Meio e disciplina de História e Geografia de Portugal.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A leitura e a escrita assumem um papel fulcral na aprendizagem dos alunos. Frequentemente se fala das dificuldades que os alunos apresentam, principalmente, no domínio da escrita. No entanto, esta, bem como a leitura, pode tornar-se ferramenta de aprendizagem e não finalidade desta.

A escrita, além de ser “uma das principais competências que um indivíduo deve adquirir e desenvolver ao longo do seu percurso escolar”, pode também “ser considerada como um fator do sucesso escolar dos alunos” uma vez que tem um papel muito importante nos “processos de construção, elaboração e expressão de conhecimento no quadro das diferentes áreas disciplinares” (Carvalho, Silva e Pimenta, 2006: 21).

A escrita estrutura o pensamento, desenvolve a compreensão e, pela revisão de textos, facilita a reformulação de ideias. (Klein *apud* Carvalho, 2011b: 223). Assim, a escrita “pode ser usada para desenvolver conceitos, generalizar, promover o pensamento crítico e a resolução de problemas, refletir sobre o próprio processo de compreensão” (Armbuster, McCarthy e Cummins *apud* Carvalho, 2011b: 223-224). Também Camps (*apud* Carvalho 2011b: 224) defende que “os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural”, tornando-se, assim, necessário que o aluno demonstre empenho, se envolva na construção do conhecimento e reflita sobre as suas experiências. Para que tal aconteça, é necessário incentivar os alunos com tarefas que desenvolvam as suas capacidades, ao invés de aceitar e manter práticas em que a escrita não seja desenvolvida. (Carvalho, 1999 *apud* Carvalho, s/d: 1).

Deste modo,

“o uso da linguagem e da escrita para representar e comunicar o conhecimento pressupõe o domínio dos padrões utilizados por essa comunidade para dar forma ao conhecimento próprio da sua área. Portanto, a aprendizagem, no quadro de um determinado campo de saber, implica não só a aquisição de conhecimento específicos, mas também a interiorização dos meios de

representar e comunicar o conhecimento próprio desse campo, isto é, assunção da identidade e do discurso do especialista” (Jewitt *apud* Carvalho, 2011b: 224).

Torna-se também fundamental definir qual o lugar onde este desenvolvimento deve ocorrer: “a partir de uma aula de língua, numa perspectiva generalista, ou, especificamente, no quadro de cada disciplina, entendida como contexto especializado de uso da linguagem” (Carvalho, 2011b: 225).

Como supramencionado, a escrita não pode ser considerado um mero objeto de aprendizagem, mas uma ferramenta desta, ou seja, um “instrumento implicado na construção dos saberes a adquirir pela frequência escolar” (Carvalho, s/d: 2). No entanto, importa também entender, segundo Hallyday (*apud* Carvalho, s/d: 2), a linguagem como “a condição essencial para o conhecimento, o processo pelo qual a experiência se traduz em conhecimento” e não como um “domínio do conhecimento”. Pode então dizer-se que não existe uma linha que separa linguagem e a aprendizagem, pois estas encontram-se intimamente ligadas.

Segundo Carvalho, a escrita

“potencia a consideração do real na sua ausência, facilita a geração e o aprofundamento das ideias, permite o seu enquadramento numa forma de expressão adequada (géneros textuais) e a sua reestruturação à luz de fatores que relevam da dimensão retórica (objetivos, destinatário, etc.), tornando possível a inserção em contextos diferenciados” (Carvalho, s/d: 2).

É importante referir ainda que, para ser um contributo na construção da aprendizagem, a escrita tem de ser utilizada em tarefas que impliquem, não a reprodução de conhecimento, mas a construção e transformação deste, visto ser necessário mobilizar conhecimentos prévios e refletir sobre as suas experiências (*idem*: 3).

No Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) está contemplado que “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no

da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (p. 6). Por isso, é necessário

“sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem” (p. 6).

Apesar desta transversalidade da língua, “a cada conteúdo disciplinar corresponde uma linguagem, textos e formas de os ler e escrever especializados” (Dionísio, Viseu & Melo, 2011: 1141).

Assim, facilmente se entende que a leitura e a escrita devem ser instrumentos de aprendizagem em todas as disciplinas escolares, sendo por isso necessário reformular as práticas que a escola valoriza, uma vez que proporciona uma “mera reprodução do conhecimento”, ao invés de uma “verdadeira transformação no sentido da sua apropriação pelo aluno” (Carvalho, s/d: 3).

A análise de manuais escolares permitiu caracterizar a realidade portuguesa, concluindo-se que a maioria das tarefas que envolve o uso da escrita solicita apenas uma reprodução do conhecimento. Este uso é limitado ao manual, uma vez que a escrita é “predominantemente mobilizada, através de questionários, para que o aluno inscreva as suas respostas de reprodução do conhecimento nele apresentado nos locais pré-formatados para o efeito, em termos espaciais, organizacionais e discursivos” (Carvalho, Barbeiro & Pimenta *apud* Carvalho, s/d: 3). Ou seja, o aluno está limitado ao espaço que lhe é disponibilizado no manual, sendo que, na maior parte dos casos, as soluções se encontram-se numa página próxima. Atualmente encontra-se a informação formatada, quase da forma como se quer que o aluno a utilize. Além disso, aparece devidamente destacada. Ou seja, o aluno tem o trabalho facilitado, não lhe sendo exigido um esforço mental na procura e adequação das informações. (Carvalho, s/d: 2).

Ainda segundo Carvalho, nos manuais atuais, dispensam-se as tarefas como sublinhar e tomar notas. No entanto, por serem procedimentos mais

exigentes do ponto de vista cognitivo, estes “pressupõem uma atitude mais ativa do leitor no decurso do processo de compreensão, ao contrário do que acontece na leitura dos manuais atuais, potenciadores de uma maior passividade do leitor”, o que se torna numa ferramenta útil no processo de aprendizagem (*idem*: 5).

De acordo com o mesmo autor, há, ainda, outra fonte de informação à qual os alunos recorrem: a *internet*. Aqui está potenciada a multimodalidade, uma vez que à linguagem verbal escrita e à imagem estão associados imagens animadas e som. A natureza digital da *internet* assume um aspeto facilitador da escrita de texto, permitindo o processo de *copy/paste*, que resulta, na maior parte das vezes, no uso indevido da informação, sendo que muitas vezes os alunos não compreendem a informação contida nos seus textos, visto que nem sempre a leem (*idem*: 5-6).

Considerando ainda que, tanto no recurso aos manuais, como à internet, a informação se encontra num “formato próximo daquele que se espera que o aluno utilize quando a sua expressão lhe for solicitada e cuja leitura é facilitada pelo *layout* que destaca as ideias-chave e os aspetos específicos mais relevantes” (*idem*: 6), pode dizer-se que, deste modo, as práticas de escrita propiciam a reprodução de conhecimento e não a sua construção. Isto verifica-se também em situações de avaliação, uma vez que o sucesso destas depende, maioritariamente, da fiel reprodução do conhecimento transmitido. De forma a contrariar esta tendência, é, segundo o mesmo autor, necessário diversificar as tarefas utilizando a leitura e a escrita para, assim, ajudar o aluno a “aprender a aprender”, implicadas nos “processos de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento” (*idem*: 11).

A nível internacional, a escrita como ferramenta de aprendizagem tem merecido atenção por um movimento desenvolvido nos Estados Unidos na década de 70, denominado *Writing Across the Curriculum* (WAC). Aqui, a escrita é assumida como meio de comunicação e meio de aprendizagem, simultaneamente, não sendo um objeto a tratar apenas na aula de língua, mas em todas as disciplinas e níveis de ensino, ou seja, como tema transversal a

toda a escola (Tynjälä, Mason e Lonka *apud* Carvalho, Silva e Pimenta, 2006: 21).

Ainda segundo Carvalho, Silva e Pimenta (2006: 21), esta concepção da escrita como ferramenta de aprendizagem é fundamentada por outros autores como Emig, Martlew, Applebee e Olson que considerem que o recurso à linguagem escrita é um “fator de desenvolvimento cognitivo”, funcionando como um “elemento facilitador da estruturação do pensamento”. Ou seja, a escrita facilita a reflexão sobre as ideias que, no momento em que são transcritas, se tornam concretas e permanentes, dado que “a comunicação por escrito ocorre, na maioria dos casos, na ausência do real, com a conseqüente necessidade da sua explicitação”. Pode, então, acrescentar-se a linha de pensamento de Ramos e Rocha (2006: 33) e dizer-se que a escrita sucede o processo intelectual *pensar*. Assim, *pensar* e *escrever* são duas atividades cognitivas que se encontram associadas, às quais é possível acrescentar uma terceira: *aprender*. Estas três componentes, que se encontram intimamente ligadas, são essenciais para o sucesso, quer seja a nível académico, profissional, social ou pessoal.

Apesar de a aprendizagem ser uma vocação inerente a todo o ser, a da escrita, ao contrário da aquisição das capacidades motoras ou da fala, requer intencionalidade educativa e procedimentos específicos para ocorrer.

De um modo geral, todas as disciplinas devem promover atividades que impliquem o “desenvolvimento da competência comunicativa e instrumental da língua”, através da “expressão de sentimentos e conhecimentos, a adequação do discurso ao contexto, e o uso e recurso, respetivamente, da e à língua, na sua dupla funcionalidade/ especificidade de instrumento de comunicação e de interpretação do real” (Ramos e Rocha, 2006: 33).

Vários autores apresentam diferentes visões relativamente à principal função da escrita na escola. Madalena Contente afirma que a escrita é a atividade mais frequente e principal elemento de avaliação, uma vez que, para ter sucesso na avaliação, o aluno deve ser capaz de *saber escrever*. Desta forma, a escrita constitui um problema que só pode ser resolvido através da intervenção de diferentes áreas de conhecimento. A Psicolinguística é uma

dessas áreas, encarando o ato de escrever como um processo. Por conseguinte, surgiram diversos modelos e teorias explicativas: o modelo linear ou de sucessão de fases, o modelo cognitivista ou de resolução de problemas, a teoria interacionista, o modelo sociocognitivista e os modelos de explicitação transformação do conhecimento (Ramos e Rocha, 2006: 33 e 34).

Dois modelos fundamentais para a didática da escrita são sustentados por uma linha cognitivista. O chamado modelo cognitivista é defendido por Flower e Hayes (1981) e os modelos de explicitação transformação do conhecimento são admitidos por Bereiter e Scardamaia (1987).

Flower e Hayes afirmam que o ato de escrita deve ser concebido “como uma tarefa de resolução de problemas” em que planejar, redigir e rever são elementos essenciais. (Carvalho, Silva e Pimenta, 2006: 21). Estes três momentos agrupam um conjunto de tarefas que favorecem a aprendizagem. A *planificação* implica a “mobilização de conhecimentos”, uma vez que o escrevente necessita de selecionar e organizar as suas ideias de acordo com o objetivo e destinatário da mensagem. A *redação* pressupõe a “transformação de uma representação mental da realidade, numa outra representação dessa realidade, a linguagem verbal”, tornando-se, assim, necessário organizar as ideias a transmitir. De acordo com Vygotsky implica passar do “nível do discurso interior” para um “nível em que a significação depende, exclusivamente, das palavras e suas combinações”. Este processo exige que o escrevente ordene a informação de forma linear, sendo necessária a capacidade de relacionar ideias e usar adequadamente os mecanismos linguísticos que o permitem expressar-se de forma sequencial. A *revisão*, por sua vez, “exige a capacidade de refletir sobre o texto e de o avaliar à luz de diferentes parâmetros, num ato de distanciamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho”(idem: 21-22).

Os modelos de explicitação e transformação do conhecimento, defendidos por Bereiter e Scardamaia (1987), admitem que a capacidade de dar sentido à informação retirada da memória e de adequar ao contexto comunicativo é uma característica da escrita desenvolvida, “configurada num modelo que designam de transformação de conhecimento (*knowledge-*

transforming)”. Estes fazem a distinção entre esta escrita adulta e escrita em desenvolvimento, estando a escrita em desenvolvimento associada a um “modelo de explicitação de conhecimento (*knowledge-telling*)”. Esta escrita menos desenvolvida tem um menor grau de elaboração da informação, uma vez que os conhecimentos são transcritos à medida que vão sendo recuperados. De um modo geral, a associação de ideias vai gerando conteúdo, à medida que a memória vai sendo ativada (Carvalho, Silva e Pimenta, 2006: 22).

Anne Vérin designa o modelo de transformação do conhecimento por “Escrita Instrumental”, na qual distingue três tipos de funções: *agir*, *reter* e *compreender e explicar*. A primeira diz respeito à “planificação da ação, pela previsão de uma observação, e tem como referência um objetivo”. A segunda função (*reter*) “ajuda a memorizar através do exercício da escrita e possibilita a tomada de anotações”. A última função, *compreender e explicar*, cria “espaços para a reflexão pessoal”, privilegiando-se “atividades que permitem ordenar, classificar e estruturar” (Ramos e Rocha, 2006: 34).

Há ainda outros autores que explicam o contributo da escrita para a promoção da aprendizagem. Um deles é Rivard, segundo o qual o facto de a escrita ser um processo complexo, uma vez que leva os alunos a pensar, processar, interpretar, resumir e elaborar sobre algo que aprenderam e todos estes processos cognitivos são complexos, logo promovem aprendizagem (Carvalho, Silva e Pimenta, 2006: 22).

Klein atribuiu à um papel fulcral na aprendizagem, devido às suas diferentes características: permite estruturar o pensamento e aprofunda a compreensão; melhora a reformulação e aprofundamento de ideias, devido às revisões sucessivas na construção de texto; permite articular estrutura e conteúdo e obriga o escrevente a considerar os objetivos e a adequação ao destinatário (*idem*: 22).

Tynjälä, Mason e Lonka (2001) defendem que a escrita é uma ferramenta de aprendizagem eficaz, mas que esta depende do empenho e envolvimento dos alunos na realização das tarefas, sendo necessário que estas impliquem a transformação de conhecimento, aplicação de

conhecimentos prévios e reflexão sobre as suas próprias experiências (*idem*: 22).

Hand e Prain (2002) “valorizam o papel da escrita na promoção do conhecimento de natureza conceitual”, uma vez que “promove a aprendizagem ao obrigar o aluno a dar respostas às expectativas, convenções e formas de raciocínio próprias da escrita científica” (*idem*: 22).

Armbruster, Mc Carthey e Cummins (2005), partilham a mesma visão, postulando que a escrita pode “ser usada para desenvolver conceitos, generalizar, promover o pensamento crítico e a resolução de problemas, refletir sobre o próprio processo de compreensão” (*idem*: 22).

O papel determinante da escrita nos processos de aquisição, elaboração e transmissão de conhecimento, implicou o seu reconhecimento nos documentos do Ministério da Educação. Nestes, a escrita é vista como uma competência transversal a várias disciplinas. Os Programas em vigor assumem-na como uma ferramenta de aprendizagem e o seu domínio é um fator de sucesso escolar. Tal como referido anteriormente, a escrita está implicada nos principais momentos de avaliação e é um fator que determina o sucesso escolar, uma vez que a avaliação dos alunos passa, essencialmente, pela elaboração de tarefas escritas (fichas de avaliação e trabalhos) (*idem*: 29).

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (*apud* Carvalho, Silva e Pimenta, 2006: 23) corroboraram esta ideia, afirmando que os alunos devem ser capazes de “dominar as técnicas de escrita compositiva para a elaboração de conhecimento, redigir projetos de trabalho, resumir textos informativos e reduzir um texto a um esquema, escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar” e de “usar a escrita como forma de organização do pensamento”.

Também no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001), como competência geral, está considerado que “o aluno deverá ser capaz de usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o próprio pensamento” (p. 15). Ao nível das competências específicas, considera-se o

uso multifuncional da “escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto” (p. 31).

Carvalho, Silva e Pimenta (2006: 24) realizaram um estudo com o objetivo de caracterizar os usos da escrita em diferentes disciplinas do Ensino Básico e Secundário. A escrita como ferramenta de aprendizagem (e não a escrita como objeto de aprendizagem) era o objeto de interesse, por isso não foram consideradas aulas de língua neste estudo, tendo sido escolhidas as disciplinas História, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Geografia. Através das respostas à única questão do inquérito [*Em que situações, no âmbito da sua disciplina (aula ou trabalho de casa), é que os seus alunos recorrem à Escrita? Exemplifique sempre que considere oportuno.*], foram construídas categorias que englobavam os diferentes tipos de tarefas de escrita. O estudo concluiu que, na maioria das situações, o uso da escrita acontece em tarefas que visam a mera reprodução de conhecimento e raramente é vista como facilitadora da elaboração do conhecimento.

De um modo geral, pode dizer-se que este estudo é representativo da realidade das escolas portuguesas, o que levou à criação de algumas medidas de combate a esta tendência. Assim, há alguns tipos de tarefas, desenvolvidas pelo movimento *Writing Across the Curriculum*, que tentam levar o aluno a Escrever-para-Aprender, exercitando a memória e testando conhecimentos (Serra, 2006: 44).

Torna-se, então, necessário dar mais espaço ao aluno para que aprenda a aprender, através da escrita e leitura. No entanto, não se pretende que o aluno trabalhe sozinho e que o professor aja apenas quando a tarefa está terminada, sendo apenas visto como a autoridade que avalia o trabalho. O objetivo é que o professor se posicione como membro da equipa de trabalho na tarefa. Esta postura colaborativa “exige que o professor seja capaz de, em cada momento, escolher entre um questionamento socrático e uma atitude mais diretiva, em que não tenha ‘medo’ de expor abertamente ao aluno como ficaria melhor o texto escrito e justificar” (Serra, 2006: 47).

Surge, assim, a noção do ‘Professor como Colaborador’, que quebra o papel tradicional do professor, situando-se entre os extremos: professor como

autoridade (ensino centrado no professor) e professor como orientador (ensino centrado no aluno). Não se pretende decidir qual dos dois, aluno ou professor, deve ter mais voz, mas decidir a voz de cada um. Segundo Serra (2006) esta é uma nova forma de

“ver o processo de ensino-aprendizagem, que passa pela criação de ambientes autênticos, de comunidades de aprendizagem, de comunidades discursivas, onde cada um assume, de forma inequívoca e descomplexada, o seu verdadeiro papel: o aluno é o aprendiz ou principiante, o professor, sendo aquele que detém mais conhecimento ou competência, é aquele que ensina” (p. 48).

Em suma, a aprendizagem e a linguagem (leitura e escrita) encontram-se interligadas, uma vez que é necessário ler e escrever para aprender. Isto porque a escrita é indissociável da leitura, visto ser necessário saber ler para escrever. Ou seja, é importante que a escola promova tarefas que visem a transformação do conhecimento, a sua aplicação e não a mera reprodução do mesmo. Por um lado, cada vez é mais frequente o aparecimento de informação destacada e em forma de síntese nos manuais, bem como as questões colocadas em páginas próximas da informação que se pretende que o aluno reproduza. Mas por outro, vão aparecendo tarefas que procuram levar o aluno a pesquisar além do manual, procuram levá-lo a querer aprender e saber mais. No entanto, o grande problema passa pelas aulas. Aqui, como o estudo de Carvalho, Silva e Pimenta (2006) demonstra, o uso que é atribuído à escrita é meramente reprodutivo. Os alunos escrevem em situações que não implicam a transformação e construção de conhecimento. Escrevem para registar o sumário e realizar as fichas de avaliação, principalmente. E uma vez que a sua avaliação passa essencialmente pela realização de testes escritos, é importante que se desenvolvam competências de escrita e, conseqüentemente, de leitura. Este é o fator que determina o sucesso ou não dos alunos e por ser uma competência transversal, deve ser tida em consideração em todas as disciplinas, não apenas nas de língua. Posto isto, é necessário encarar a leitura e a escrita como ferramentas de aprendizagem e não como objetos desta. É necessário ajudar os alunos a ler e escrever para aprender.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para traçar um plano de intervenção foi necessário, primeiramente, compreender as funções e responsabilidades do mestrando/ professor estagiário. Assim, estas eram: observar a prática pedagógica das Professoras Cooperantes e colegas do mestrado; preparar e desenvolver um conjunto de práticas educativas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciência da Natureza e História e Geografia de Portugal e elaborar e implementar um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, no âmbito da prática pedagógica desenvolvida, tendo em conta o Projeto Educativo do Agrupamento cooperante e o contexto educativo em que se realizou o Estágio.

Desta forma, foram tidos como referência, para a elaboração deste projeto, os princípios e valores que orientam a ação educativa global, presentes no Projeto Educativo de Agrupamento de Escolas André Soares. Desta forma, era pretendido:

- desenvolver nos alunos o gosto pela aprendizagem e o desejo de continuar a aprender ao longo da vida;
- melhorar os índices e qualidade de sucesso escolar (através de medidas concretas de acordo com as necessidades efetivas dos alunos);
- fomentar e valorizar o uso da Língua Portuguesa na transversalidade do currículo e em todos os espaços de interação escolar;
- promover práticas de interdisciplinaridade;
- contribuir para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e empenhados numa sociedade melhor;
- etc. (*in Projeto Educativo de Agrupamento 2009-2013, 2ºVolume, p.4*).

Como foi referido anteriormente, o Projeto de Intervenção Pedagógica foi elaborado de acordo com as necessidades dos contextos. Através das observações, intervenções e consulta de documentação, como o Projeto Educativo de Agrupamento e os Projetos Curriculares de Turma, foram detetadas falhas ao nível da linguagem. Os alunos demonstravam dificuldades

em assimilar os conteúdos lidos e em construir textos, reformulando informações e mobilizando conhecimentos.

Desta forma, as tarefas foram planeadas com o objetivo de colmatar estas falhas. Para tal, as estratégias de intervenção utilizadas, assentaram na realização de tarefas de leitura e escrita diversificadas, nomeadamente:

a) ao nível da leitura:

- a identificação das ideias chave do texto;
- a recolha de informação específica;
- a resumo de informação;
- a síntese.

b) ao nível da escrita:

- a construção de esquemas-síntese;
- a construção de mapas de conceitos;
- a redação de textos para expressão do conhecimento adquirido.

As tarefas planeadas levaram os alunos a utilizar a informação disponibilizada e a construir conhecimento, quer através da elaboração de resumos ou esquemas, ou através da resposta a questionários.

Este capítulo incide sobretudo nestas tarefas que pretendiam desenvolver competências de leitura e escrita, centradas na área de Estudo do Meio e na disciplina de História e Geografia de Portugal. Uma vez que o projeto incidia sobre estas áreas, não são desenvolvidas nem avaliadas as tarefas de outras disciplinas.

Este projeto baseou-se em metodologias de investigação-ação, logo as planificações foram reformuladas consoante a ação e os contextos, a partir das reflexões elaboradas no final de cada intervenção.

Este capítulo está dividido em seis partes: na primeira e quarta parte encontram-se os aspetos decorrentes da observação participante feita no 1º e 2º ciclo, respetivamente. Estas dizem respeito às intervenções realizadas antes do projeto. A segunda e a quinta parte referem-se à implementação do projeto, sendo desenvolvido o plano de intervenção e avaliadas as intervenções. E, por

último, na terceira e na sexta parte encontra-se uma breve conclusão em relação a todo o processo de implementação do projeto no ciclo respetivo.

Observações participantes no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como foi referido anteriormente, nas duas semanas iniciais foi feita uma observação direta. No primeiro dia, decorreu uma apresentação à turma: as crianças apresentaram-se, referindo o seu nome, idade, morada, área disciplinar e passatempos favoritos. De seguida, foi feita uma apresentação das professoras estagiárias, referindo os mesmos aspetos.

Inicialmente, as observações foram feitas de modo a ter conhecimento da disposição da sala de aula, dos materiais e recursos disponíveis. Numa segunda fase, tentou-se analisar e apreender as práticas e estratégias utilizadas pela professora cooperante. Num terceiro momento, foi dada atenção às dificuldades da turma. Apenas considerando todos estes aspetos foi possível planificar as atividades, tendo sempre como enfoque as necessidades dos alunos.

Nestas duas semanas, foram realizadas pequenas intervenções, auxiliando a professora cooperante no esclarecimento de pequenas dúvidas, circulando pela turma, esporadicamente.

Após este período, começaram as intervenções diárias, em conjunto. Estas foram planificadas com a professora cooperante, que sempre se mostrou disponível para auxiliar. Tal como referido anteriormente, para planear estas aulas, foram tidas em consideração as dificuldades da turma e as estratégias utilizadas pela professora.

O modelo de planificação utilizado foi construído em conjunto com a professora cooperante e a colega de estágio. Este modelo era simples e prático, feito de acordo com o modelo de planificação utilizado na escola. Como foi referido antes, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico* —

Competências Essenciais foi considerado nas planificações, de forma a mantê-las coerentes ao longo de toda a prática neste contexto.

O comportamento dos alunos era pouco adequado, uma vez que estes não respeitavam as regras que haviam sido definidas por eles e pela professora titular de turma, no início do ano letivo. Este comportamento, que pode ser explicado idade dos alunos, dificultava o bom funcionamento das aulas, o que tornou necessário encontrar uma estratégia que permitisse contornar este problema. Assim, decidiu-se elaborar uma Ficha de Avaliação Semanal (**anexo 1**) onde os alunos pudessem registar diariamente o seu comportamento e fazer, posteriormente, uma avaliação semanal, tendo em conta os seguintes parâmetros: pontualidade, material escolar, interesse e participação, trabalho realizado, comportamento e trabalhos de casa. Este documento era preenchido no final de cada dia, pelos alunos, utilizando as cores vermelha, amarela e verde. No final da semana, era enviado para os encarregados de educação, que dele tinham que tomar conhecimento e devolver. Com esta estratégia, registaram-se melhorias significativas principalmente ao nível comportamental e em todos os outros parâmetros.

Deste modo, encontravam-se reunidas as condições para iniciar as ações relativas ao Projeto de Intervenção Pedagógica.

Implementação do Projeto no 1º Ciclo do Ensino Básico

Uma vez que o tema do meu projeto era o uso da linguagem – leitura e escrita, como meio de aprendizagem de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal, foi necessário atender ao Programa de Estudo do Meio do 1º ciclo do Ensino Básico para proceder à planificação das atividades. Foi também necessário ter em consideração a planificação anual do 3º ano do Agrupamento de Escolas André Soares, de forma a dar continuidade aos conteúdos estudados anteriormente e finalizar o programa.

Assim, o meu projeto, que teve a duração de três dias, incidiu sobre o conteúdo *O passado do meio local*, cujos objetivos eram:

- identificar figuras da história local;
- conhecer factos, datas e vestígios do passado (construções, costumes e tradições, etc.)
- reconhecer a importância do património histórico local.

Os alunos deveriam, assim, desenvolver algumas competências, das quais destaco:

- ter consciência da sua identidade pessoal e social;
- aplicar técnicas de pesquisa e organização de informação (*in Planificação Anual 3º ano – Agrupamento de Escolas André Soares, 2011-2012*).

Simultaneamente, de acordo com o projeto, foram desenvolvidas nos alunos competências de Língua Portuguesa, como, por exemplo, ser capaz de ler e interpretar informação escrita de modo a conhecer o significado da mensagem. Os objetivos específicos eram:

- interpretar textos de diferentes naturezas;
- reter informações a partir de um texto
- exprimir-se, por iniciativa própria, em momentos privilegiados de comunicação oral (*in Planificação Anual 3º ano – Agrupamento de Escolas André Soares, 2011-2012*).

Intervenção do dia 7 de fevereiro

O primeiro dia de intervenção relativo ao projeto foi supervisionado pelo orientador da Universidade e foram planeadas tarefas que pretenderam dar a conhecer a cidade de Guimarães, devido à sua importância na História de Portugal, visto ser considerada o Berço da Nação, mas também devido ao facto de ser a minha cidade natal e querer dá-la a conhecer aos alunos. Assim, a aula iniciou-se com a projeção do Plano de Aula – 07/02/2012 (**anexo 2**). Esta foi uma estratégia desenvolvida em conjunto com a colega de estágio, ao longo da prática, e visava dar conhecimento aos alunos do que ia ser feito nesse dia. Desta forma, tornou-se mais fácil a avaliação relativa ao parâmetro *trabalho*

realizado presente na Ficha de Avaliação Semanal (**anexo 1**), cujo preenchimento era feito diariamente pelos alunos.

Como forma de iniciar o conteúdo, foi feita a exploração de uma imagem presente no manual, na página inicial do capítulo “O passado do meio local”, onde estava ilustrado o Castelo de Guimarães. Este foi o ponto de partida e nesse momento foram colocadas questões como: “Sabem que castelo é este?”, “Em que cidade se situa?”, “Sabem dizer-me se se situa num sítio perto ou longe?” e “Já alguma vez lá foram?”.

Após este pequeno diálogo, foi projetado um *PowerPoint* com informações sobre Guimarães. Foi entregue uma ficha de trabalho (**anexo 3**) onde era pedido que, na primeira tarefa, com a ajuda da informação contida no *PowerPoint*, completassem os espaços em branco. Primeiramente procedeu-se à leitura da ficha de trabalho e, depois, à medida que iam sendo apresentadas as informações, os alunos iam preenchendo as lacunas, de acordo com a informação lida e interpretada. Aqui pretendia-se que os alunos fossem capazes de interpretar, seleccionar, organizar a informação.

Talvez por ser a primeira tarefa do dia, os alunos mostraram-se pouco participativos e por estar a ser avaliada, acabou por se tornar uma intervenção muito centrada em mim e na projecção. Os alunos foram orientados em demasia, não lhes tendo sido dado tempo e espaço para responderem e colocarem todas as questões que pretendiam. O tempo, para mim, tornou-se um fator que deveria ser rígido e cumprido rigorosamente. Este foi mais um aspeto que me deixou nervosa e condicionou a minha intervenção. No entanto, isto não deve acontecer, pois o ensino funciona mesmo assim: o tempo é estipulado mas tem de ser determinado de acordo com as dificuldades e necessidade dos alunos.

Na tarefa dois, foi pedido aos alunos que construíssem um texto informativo sobre Guimarães, com base nas informações recolhidas e sistematizadas a partir da visualização do *PowerPoint*. Antes da realização da tarefa, coloquei questões aos alunos, como: “Como podemos iniciar o texto?” e “Qual a primeira informação que podemos escrever?”. Desta forma, dei espaço para eles pensarem, mas tentei orientá-los. Este texto foi escrito por mim no

quadro, enquanto as crianças o faziam na sua folha. Aqui, mostraram-se mais empenhados e participativos, o que permitiu tornar a intervenção mais centrada neles, mas sempre tendo em vista um trabalho colaborativo entre professor-aluno. O resultado desta tarefa encontra-se no **Quadro 1**.

O concelho de Guimarães situa-se no distrito de Braga e tem a norte os concelhos: Póvoa de Lanhoso e Braga. A sul estão os concelhos: Felgueiras, Vizela e Santo Tirso e, a este, está Fafe. Por fim, encontra-se Famalicão a oeste.

Guimarães tem mais de 158 mil habitantes distribuídos por 69 freguesias.

O nome inicial da cidade era Vimaranes e, por isso, os seus habitantes chamam-se Vimaraneses.

O centro histórico da cidade é um local com muita importância histórica e cultural que deve ser conservado. Por esta razão é considerado Património Cultural da Humanidade.

Guimarães é considerada o “Cidade Berço” porque foi onde D. Afonso Henriques nasceu e onde foi travada a batalha de S. Mamede.

Em 2012 é a Capital Europeia da Cultura, pois foi eleita pela União Europeia para mostrar a sua cultura.

Em Guimarães os principais monumentos são o castelo, a estátua de D. Afonso Henriques, o Paço dos Duques de Bragança, o Largo da Oliveira, a Igreja de Nossa Senhora da Oliveira, a Rua D. João I e o monte da Penha.

As Gualterianas e as Nicolinas são as principais festas. O clube principal é o Vitória de Guimarães.

Não, mas gostava de ir.

Quadro 1. Texto informativo sobre Guimarães

Visto ter havido uma orientação na construção deste texto informativo e de terem sido facultadas indicações com os parâmetros que este deveria conter, os alunos não demonstraram dificuldades em construir este texto.

Foram capazes de introduzir todas as informações, embora com pouca coerência. Deveriam ter sido usados conectores, de maneira a que houvesse uma interligação entre os parágrafos.

Finalizada esta tarefa e continuando o tema em estudo, foi feita uma atividade de Expressão Plástica. Para tal, distribuí diferentes logotipos da Capital Europeia da Cultura 2012 impressos em papel que os alunos tiveram de colorir. Posteriormente colámo-los num logotipo em cartão, que ficou exposto na sala. Esta atividade funcionou muito bem, por ter sido mais dinâmica num momento em que os alunos se encontravam mais agitados, visto ter sido realizada pouco antes do intervalo.

Intervenção do dia 8 de fevereiro

O segundo dia, como era habitual, iniciou-se com a projeção do Plano de Aula – 08/02/2012 (**anexo 3**). Estavam planificadas, para a primeira parte da aula (até ao intervalo), tarefas da disciplina de Matemática.

Relativamente ao tema do projeto, para este dia estava reservado o estudo do *passado da localidade*, neste caso Braga. Para o iniciar, recorri ao manual, para proceder à exploração de imagens de diferentes monumentos. Partindo destas imagens, coloquei aos alunos questões como: “O que são monumentos?”, “Existem monumentos como estes em Braga?”, “Em que rua se situam?”, entre outras. De seguida, distribuí uma ficha de trabalho (**anexo 4**) que continha um texto, dividido em parágrafos, com espaços em branco. Em primeiro lugar, procedeu-se à leitura do texto, tarefa 1, em grupo turma, por parágrafos. Foi pedido aos alunos que sublinhassem as palavras que considerassem difíceis e cujo não soubessem. Assim, frase a frase, foi feito o esclarecimento das palavras que os alunos desconheciam, de forma a perceberem o significado do texto. A cada um dos parágrafos correspondia uma palavra ou expressão (*Gastronomia, História, Artesanato, Tradições e festividades e Monumentos e locais de interesse*). Na segunda tarefa era pedido aos alunos que escrevessem essas expressões nos espaços em branco que se encontravam acima de cada parágrafo. Este exercício tinha como objetivo a identificação do assunto de cada parágrafo. Visto terem

compreendido o texto na sua totalidade, os alunos realizaram esta tarefa sem dificuldade.

A tarefa seguinte correspondia a um exercício de sistematização de informação. Era pretendido que os alunos completassem o esquema, que apresentava a divisão de temas de acordo com o exercício anterior, utilizando palavras-chave retiradas do texto. Esta tarefa foi resolvida com facilidade, uma vez que os alunos foram capazes de selecionar a informação pertinente retirada de uma fonte escrita.

Durante todas as atividades de projeto programadas, o empenho dos alunos foi exemplar, talvez pelo facto de estas estarem relacionadas com a cidade da maior parte deles. Assim, as atividades foram motivadoras e promoveram o trabalho em grupo turma.

Intervenção do dia 9 de fevereiro

O terceiro e último dia de implementação do projeto iniciou-se, como sempre, com a análise do Plano de Aula – 09/02/2012 (**anexo 3**). A primeira atividade planeada era a visualização de um *PowerPoint* sobre a Sé de Braga. Visto que um dos objetivos do capítulo era *reconhecer a importância do património histórico local*, achei pertinente dar a conhecer aos alunos um pouco da história da Sé de Braga. Foram colocadas questões como “Alguém conhece a Sé de Braga?”, “Onde se situa?” e “Já alguma vez lá foram?”. Este tipo de diálogo é muito motivador e dinâmico, pois incentiva as crianças a participarem e partilharem as suas experiências.

Um outro objetivo do capítulo era *identificar figuras da história local*, por isso surgiu a ideia de lhes dar a conhecer um santo associado à Sé de Braga, bem como a sua lenda, partindo para o domínio do património oral. Assim, a partir da informação relativa às capelas existentes na Sé, foram apresentadas informações sobre a vida de S. Geraldo.

Desta forma, quando terminei apresentação do *PowerPoint*, distribuí uma ficha de trabalho (**anexo 5**) onde constava a Lenda de S. Geraldo. De forma a agilizar a atividade, foram previamente colocados os significados das

palavras difíceis presentes no texto. Isto facilitou a compreensão do mesmo, que foi lido em grupo turma. No final da leitura, foi feito um resumo oral do texto, tendo sido pedido a alguns alunos que o contassem pelas suas palavras.

Na segunda tarefa estavam presentes algumas questões a que os alunos tiveram de responder com base no texto que havia sido lido. Esta tarefa foi realizada facilmente e, posteriormente, foi corrigida em grupo turma.

Com todas as informações obtidas com a leitura do texto e respostas às questões, os alunos demonstraram-se capazes de resolver a tarefa três, onde foi pedido que completassem um esquema. Esta tarefa de sistematização de informação, que foi realizada em grupo turma, foi pensada de forma a auxiliar os alunos na resolução da tarefa quatro, onde foi pedido que os alunos fizessem o resumo da lenda, de forma a desenvolverem competências de escrita, tal como o projeto pretende. Mais uma vez, a tarefa foi realizada em grupo turma, o que promoveu a troca de ideias e trabalho colaborativo.

Assim, partindo de todas as tarefas realizadas anteriormente, foi possível construir o seguinte resumo da lenda (**Quadro 2**):

Havia um bispo chamado Geraldo que era chefe de muitas igrejas, que costumava visitá-las durante muito tempo, acompanhado pelos seus monges.

Numa visita a Barroso, D. Geraldo ficou doente e pediu que lhe levassem um sumo de frutos. Os monges ficaram admirados, mas, como o bispo insistia, foram ao quintal procurar os frutos que ele tanto queria. Procuraram e não encontraram.

D. Geraldo pediu que voltassem ao quintal e levassem os frutos. Eles foram outra vez e não encontraram.

O bispo pediu mais uma vez que lá fossem. Desanimados e sem esperança, os monges obedeceram. Quando chegaram ao quinta, ficaram admirados por verem as árvores carregadas de frutos: um milagre tinha acontecido.

Todos os anos, no dia 5 de dezembro, a capela de S. Geraldo, na Sé de Braga, fica enfeitada com frutos da época, para relembrar o Milagre dos Frutos.

Quadro 2. Resumo da Lenda de S. Geraldo

Nesta tarefa, verificou-se uma melhoria na construção do resumo, ou seja, os alunos conseguiram articular a informação, construindo um texto coeso e coerente, utilizando conectores, interligando as ideias.

As restantes atividades planeadas diziam respeito à disciplina de Matemática.

Conclusão – Projeto de Intervenção no 1º Ciclo

De forma geral, as intervenções do projeto decorrem positivamente, tendo o desempenho dos alunos sido um fator de enorme importância para o bom funcionamento das aulas. A minha prestação foi melhorando com o decorrer do projeto, existindo, no final, uma evolução significativa.

Os objetivos a que me propus aquando da planificação do projeto foram cumpridos, pois os alunos desenvolveram competências de leitura e escrita, realizando as tarefas propostas. Uma vez que em três dias foi possível notar uma evolução dos alunos, no processo de construção de um texto com base em informações apresentadas e lidas, este trabalho teria de ser continuado de forma desenvolver nos alunos o gosto pela procura, seleção e adequação de informação na construção de conhecimentos.

No final da semana foi feita uma avaliação informal, em conjunto com a professora orientadora e a colega de estágio, tendo-nos debruçado sobre as dificuldades sentidas, a sua superação ou não e os aspetos a melhor em futuras intervenções.

Implementação do Projeto no 2º Ciclo do Ensino Básico

O tema do meu projeto, como foi dito anteriormente, era o uso da linguagem – leitura e escrita, como meio de aprendizagem de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal. Por esta razão, no 2º ciclo, foi necessário atender ao Programa desta última disciplina para proceder à planificação das atividades. Foram também tidas em consideração a planificação didática do 3º período de História e Geografia de Portugal do 5º ano da Escola André Soares, de forma a dar continuidade aos conteúdos estudados anteriormente e finalizar o programa.

Desta forma, o projeto incidiu no conteúdo *O Império Português no século XVI*, pertencente ao tema *Do século XIII à união ibérica e restauração (século XVIII)* e ao subtema *Portugal nos séculos X e XVI*. Este seria estudado ao longo de três blocos de 90 minutos, o que na disciplina em questão correspondia a duas aulas de 90 minutos e duas de 45 minutos. No entanto, foi necessário trocar uma aula de 45 minutos por uma aula de 90, para ser possível finalizar as atividades do projeto.

As competências gerais a desenvolver eram:

- a) usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada;
- b) pesquisar, organizar e selecionar informação para transformar em conhecimento mobilizável;
- c) adotar metodologias personalizadas de trabalho e aprendizagens adequadas a objetivos visados;
- d) realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- e) mobilizar saberes culturais para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- f) usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber e cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns (in *Planificação Didática de História e Geografia de Portugal, 5º ano - E.B. 2, 3 André Soares, 2011/2012*).

As competências específicas a focalizar eram:

1. Tratamento de informação/ utilização de fontes:
 - Interpretar documentos (iconográficos),
 - Identificar e aplicar corretamente os conceitos.

2. Compreensão histórica:
 - a) Temporalidade
 - Seriar, ordenar e comparar factos/ acontecimentos;
 - Utilizar unidades de referência temporal.
 - b) Espacialidade
 - Interpretar mapas dos locais em estudo;
 - Evidenciar características geográficas relevantes.
 - c) Contextualização
 - Relacionar a interação de fatores naturais/ humanos na ocupação espacial.

3. Comunicação em História:

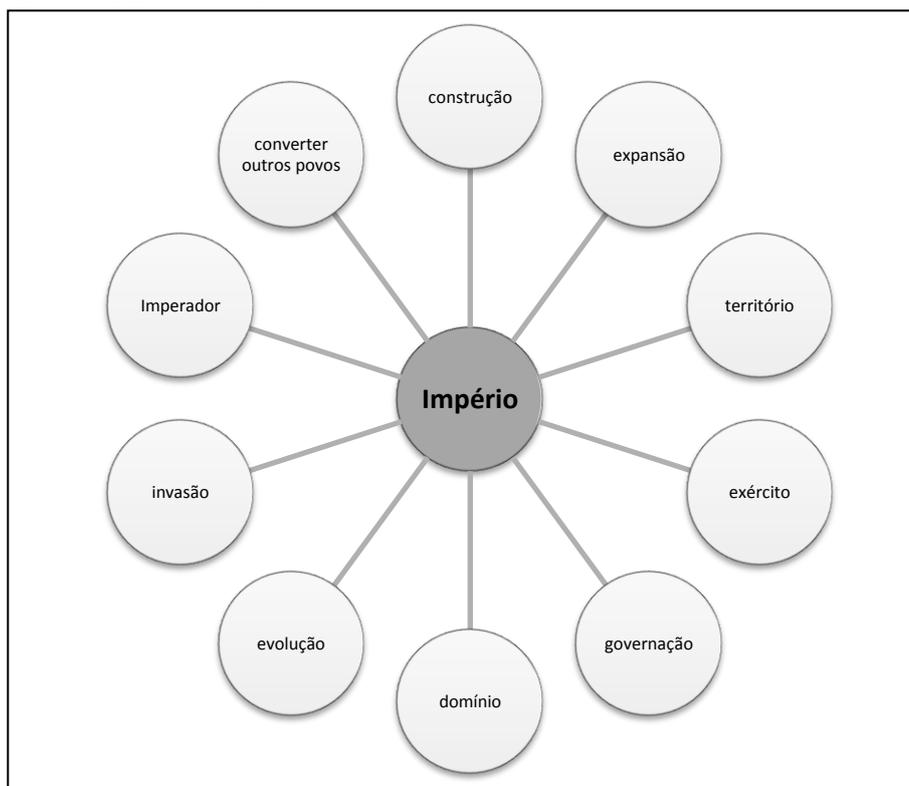
- Expressar oralmente/ por escrito e de forma clara ideias, aplicando vocabulário específico da disciplina (in *Planificação Didática de História e Geografia de Portugal, 5º ano – E. B. 2, 3 André Soares, 2011/2012*).

Desta forma, reuniram-se as condições para iniciar as intervenções relativas ao Projeto de Intervenção Pedagógica.

Intervenção do dia 15 de maio

A intervenção iniciou-se com a escrita do sumário da aula anterior. Esta estratégia, utilizada pela professora cooperante, permitia fazer uma síntese dos conteúdos estudados anteriormente.

O principal conceito a ser desenvolvido com este projeto de intervenção era o de *Império*. Assim, num primeiro momento, foi elaborado um mapa de ideias relativamente a este conceito. Os alunos propuseram as suas ideias, que foram registadas no quadro e, posteriormente, no caderno diário. O resultado foi o seguinte (**quadro 3**):



Quadro 3. Mapa de ideias do conceito Império

Este levantamento prévio de ideias foi confrontado com o resultado obtido no final do projeto, tendo sido repetida a atividade, com o objetivo de verificar se houve alteração das concepções que os alunos tinham inicialmente.

Num segundo momento, foi apresentado um *PowerPoint*, tendo-se procedido à exploração dos novos conteúdos a abordar: *descoberta do caminho marítimo para a Índia*. Serão expostos aspetos como: o comandante da armada que fez a descoberta, os números relativos à armada (tripulação e embarcações), o tipo de embarcações, as dificuldades encontradas, o modo como os portugueses foram recebidos na Índia e algumas curiosidades.

Depois da exposição dos conteúdos relativos à descoberta do caminho marítimo para a Índia, foi feita uma leitura e análise de um excerto da obra “Os descobrimentos portugueses” de Luís Albuquerque, acerca do Escorbuto. Este tipo de relato é estimulador, pois permite que os alunos imaginem certos conteúdos que só com um texto detalhado como este o conseguem fazer. Este momento é também motivador para os alunos, deixando-os curiosos e com vontade de saber mais sobre o tema.

Como avaliação das aprendizagens, foi distribuída uma ficha de trabalho (**anexo 6**) relativa à localização (espacial e temporal) e contextualização da Descoberta do caminho marítimo para a Índia. Para a realização desta tarefa, em pares, foi necessário que os alunos estivessem com atenção durante a exposição do *PowerPoint*, para serem capazes de construir conhecimento a partir das informações apresentadas, selecionando e adequando-as à tarefa em questão.

Depois de analisar estas fichas de trabalho, concluí que houve dificuldades em adequar o vocabulário, uma vez que os alunos usaram um discurso semelhante ao do domínio oral. Apesar disto, foram capazes de localizar e contextualizar o tema estudado.

Durante toda a intervenção os alunos mostraram-se atentos, participativos e interessados e o seu comportamento foi bom, tendo-se esforçado para respeitar as regras da sala de aula. No entanto, foi necessário relembrá-los das mesmas no decorrer da aula, pois é um tema que lhes

suscitam muita curiosidade, querendo participar ativamente na aula, colocando muitas questões e transmitindo as suas opiniões.

Intervenção do dia 17 de maio

A aula iniciou-se com a elaboração do sumário e, como habitual, foi feita uma síntese oral dos conteúdos abordados na aula anterior.

De seguida, procedeu-se à exploração de um PowerPoint cujo tema era a *(re)descoberta do Brasil*. Foi colocada a questão: “Descoberta ou redescoberta do Brasil?”, que deu origem a uma pequena troca de ideias. Depois, foram expostos aspetos como: quem foi o comandante da armada que fez a descoberta, os números relativos à armada (tripulação e embarcações), o tipo de embarcações, as dificuldades encontradas, o modo como os portugueses foram recebidos no Brasil e algumas curiosidades.

À semelhança da aula anterior, a avaliação das aprendizagens foi feita no final da aula, através de uma ficha de trabalho (**anexo 7**), em que era pedido que os alunos localizassem (temporal e espacialmente) e contextualizassem a descoberta deste território. Esta tarefa desenvolveu competências de leitura e escrita, visto ter sido necessário que os alunos organizassem e selecionassem a informação pertinente para, assim, construírem conhecimento.

Estava planeada a leitura e análise oral de um excerto da obra “Os descobrimentos portugueses” de Luís Albuquerque acerca dos habitantes do Brasil. Uma vez que a aula tinha a duração de 45 minutos e, durante a exposição e exploração da informação presente no PowerPoint, os alunos demonstraram muita curiosidade e levantaram muitas questões, os tempos programados acabaram por não se cumprir.

Intervenção do dia 23 de maio

Esta intervenção foi supervisionada pelo orientador da Universidade.

O modelo de aula utilizado foi o da aula oficina, cujo objetivo é permitir aos alunos construírem o seu próprio conhecimento, partindo da exploração de diversas fontes. Este modelo privilegia o trabalho em grupo, havendo, assim, uma partilha de ideias, interajuda e cooperação.

Foi feita uma organização prévia da turma e do espaço: na porta de entrada dos alunos, foi colocada uma folha com a distribuição da turma em grupos (7 grupos com 3 ou 4 elementos). Desta forma, toda a possível discussão em torno desta distribuição ficou fora da sala de aula. Esta estava preparada para receber os alunos, estando as mesas organizadas por grupos, com o número de cada grupo em cima das mesas. Assim, os alunos iniciaram a aula na mesa atribuída ao seu grupo, não sendo necessária uma organização em grupo posteriormente no decorrer da aula.

Procedeu-se depois à distribuição de fichas de trabalho com diversas fontes. Existiram temas diferenciados: *Os territórios em África (anexo 8)*, *Os territórios na Ásia (anexo 9)* e *Os territórios na América (anexo 10)*.

Os alunos tiveram de realizar uma primeira tarefa, para a qual estavam planeados 25 minutos, respondendo a questões, tendo em conta as fontes contidas nas fichas. Durante a realização desta primeira tarefa (questionário), notou-se um empenho por parte dos alunos, tendo existindo um trabalho colaborativo entre os membros do grupo.

Na segunda tarefa, cujo tempo atribuído foi 20 minutos, foi pedido aos alunos que construíssem uma narrativa histórica relativa ao tema em estudo. Esta tarefa não foi tão bem conseguida como a primeira, pois os alunos tiveram dificuldade em criar uma narrativa histórica, como havia sido pedido. Considero que, perante as dificuldades encontradas, a turma deixou o empenho habitual. No entanto, sei que, caso tivesse sido dada uma maior orientação na construção das narrativas, estas seriam encaradas com outra atitude perante os alunos e construídas de outra forma.

No entanto, a aula continuou e procedeu-se ao momento de avaliação das aprendizagens, ou seja, à apresentação dos trabalhos de grupo. Foi

projetada uma proposta de solução sobre cada tema e o porta-voz de cada grupo colocou-se na frente da turma para mostrar o seu trabalho.

Uma vez que o tempo programado para a realização da atividade de apresentação (aproximadamente 40 minutos) não foi suficiente, optei pela não apresentação das narrativas (tarefa 2) e apresentação das respostas às questões (tarefa 1). Desta forma, seria possível proceder à apresentação de todos os temas, embora de forma superficial. Os 90 minutos de aula não possibilitaram a apresentação de todos os temas de forma completa e exaustiva, pois 45 minutos estavam destinados para a realização das tarefas (questões e narrativas históricas) e os restantes 45 minutos para a apresentação. Há sempre dúvidas, respostas incompletas, perguntas por responder, logo o tempo não era suficiente e eu não fui capaz de o prever atempadamente.

Assim, a apresentação das narrativas históricas foi considerada na planificação da aula seguinte, uma vez que era necessário terminar o conteúdo em estudo e a elaboração destas constituir um importante momento de desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Como foi referido anteriormente, as metodologias utilizadas foram de investigação-ação, logo houve uma necessidade de reformular as planificações, ajustando-as às necessidades da turma.

Intervenção do dia 24 de maio

Como habitual, começou-se por elaborar o sumário da aula anterior, sendo feita uma sistematização dos conteúdos abordados previamente.

Inicialmente estava planeado elaborar uma sistematização dos conteúdos abordados na aula oficina. No entanto, uma vez que não foi possível proceder à apresentação e exploração das narrativas históricas na aula anterior, esta atividade foi considerada na planificação desta aula.

Depois de analisar as narrativas históricas construídas pelos alunos, concluiu-se, juntamente com a professora cooperante, que os alunos não

tinham atingido os objetivos propostos. As narrativas não apresentavam um fio condutor lógico e não tinham sido referidos todos os aspetos pedidos.

Assim, projetei as narrativas que os alunos elaboraram e questionei-os acerca da sua construção. Por sugestão da professora cooperante, comecei por projetar melhor narrativa acerca de cada tema e, só depois, as menos boas. Deste modo, os alunos conseguiram detetar facilmente as falhas nas outras, depois de terem visto um bom modelo.

No final da análise das narrativas históricas construídas pelos grupos (atendendo aos pontos fortes e aos aspetos em falta), foi projetado um diapositivo com a sequência que uma narrativa daquela natureza deveria ter seguido e os aspetos a considerar: espaço/ tempo; povos (modos de vida e costumes); modo de colonização; trocas comerciais; religião introduzida e extensão do Império português no século XVI.

Foram distribuídas, por todos os alunos, os documentos que continham as fontes relativas a todos os temas. Desta forma, foi possível construir uma narrativa histórica sobre cada tema, em grupo turma.

Assim, partindo da análise das narrativas históricas sobre o tema *Os territórios em África* construídas pelos alunos (transcritas nos **quadros 4, 5 e 6**), construiu-se uma outra narrativa histórica (**quadro 7**), em grupo turma, registada no caderno pelos alunos (**anexo 11**).

Os povos que lá habitavam eram negros e homens de bons corpos que andavam nus somente traziam uns panos.

A colonização em África era feita em feitorias.

Para Portugal traziam dentes de elefante, uma porção de malagueta em grão e uma certa quantidade de ouro, levavam para África panos, pulseiras de cobre, etc ...

A religião introduzida era o Cristianismo que se expansionou muito, graças às conquistas e descobertas de novas terras.

Quadro 4. Narrativa histórica construída pelo grupo 6 – Os territórios em África

Em África os povos que lá habitavam era pessoas de raça negra, com corpos bons, andavam nus e as mulheres traziam os lábios furados, o modo de colonização era feito por feitorias, que era onde se realizava o comércio, onde havia armazéns onde se guardavam alimentos, para comercializar. Os portugueses levavam para África, mantas, panos, tapetes, trigo, sal e objetos de vidro e levavam para Portugal ouro, escravos, malaguetas e marfins. A religião introduzida era o Cristianismo. O Império Português no século XVI estendia-se por mares e oceanos, os Portugueses descobriram ilhas no Atlântico, contornaram África e chegaram à Índia e ao Brasil e esperavam ir mais longe.

Quadro 5. Narrativa histórica construída pelo grupo 2 – Os territórios em África

No séc. XVI habitavam povos organizados por reinos e eram várias etneas. os reinos tinham os seus próprias costumes e linguas. A colonização em africa era feita por feitorias. Os produtos que traziam eram ouro, escravos malaguetas e marfins e os produtos que levavam para africa eram: mantas, telas, pratas e alquices e recebiam em troca negros. A religião introduzida foi o cristianismo. O Império português estendeu-se para Africa, Ásia, América do sul e Europa.

Quadro 6. Narrativa histórica construída pelo grupo 4 – Os territórios em África

Como se pode verificar, estas narrativas não apresentavam um fio condutor lógico, exceto a primeira; continham erros ortográficos e de pontuação e o discurso utilizado era semelhante ao do domínio oral. Atentando nestes erros, construiu-se, então, uma narrativa em grupo turma (**quadro 7**), que os alunos registaram no caderno (**anexo11**).

Os territórios africanos foram colonizados pelos portugueses, no século XVI.

Os povos africanos andavam nus com um só pano à cintura, a sua pele era negra, as mulheres usavam uma espécie de brincos nos lábios. As suas casas eram muito simples, morava muita gente numa só, não tinham mobiliário e dormiam no chão.

A colonização foi feita por feitorias que eram fortificações (como castelos) que tinham sido mandadas edificar pelo Infante D. Henrique, onde se faziam trocas comerciais e apenas nestes locais se podia fazer compras e vendas. Assim, os portugueses traziam ouro, escravos, malagueta e marfim. Para África levavam mantas, panos, tapetes, trigo, sal, objetos de vidro e pulseiras de cobre.

Uma das missões do rei D. Manuel I era converter os povos ao Cristianismo. Para isso enviou homens que sabiam ler e escrever e outros para ensinarem o catecismo. Mandou entregar também livros da doutrina cristã, cruzeiros de prata e outras coisas para efetuar o serviço divino. A todos estes homens que se disponibilizaram a ir em missão, D. Manuel I deu embarcações e ordenados.

Em África existiam territórios que faziam parte do Império Colonial Português, tal como os territórios dominados na Ásia, na América do sul e as Ilhas Atlânticas.

Quadro 7. Narrativa histórica construída em grupo turma – Os territórios em África

Relativamente à análise das narrativas históricas sobre o tema *Os territórios na Ásia* construídas pelos alunos (transcritas nos **quadros 8 e 9**), construiu-se também uma outra narrativa histórica (**quadro 10**).

O Império Português consistiu em ocupações de territórios na África, na Ásia e na América e de trocas comerciais com alguns países. Há a colonização por capitania, onde essa foi utilizada na Madeira e nos Açores. Na Ásia os portugueses descobriram algumas zonas onde habitavam os índios, os japoneses, entre outros. Aí, se realizaram trocas comerciais com a Índia e outros países. Os portugueses levavam para a Ásia: vermelhão, cobre, prata e ouro. De lá trouxeram drogas, especiarias, pedras preciosas, porcelanas, perfumes, sedas e madeiras.

Quadro 8. Narrativa histórica construída pelo grupo 7 – Os territórios na Ásia

As trocas comerciais eram feitas no Japão, Macau, timor, Malaca, Norte da Tailândia, Ceilão, Cochim, Calecute, Goa, Damão, Diu, Ormuz e Mombaça.

O modo de colonização era feito através das feitorias. Os costumes portugueses eram beber em copos sem darem aos outros, comem com os dedos e não com pauzinhos e não compreendem o significado dos caracteres são gente que passa a vida a navegar, sem morada certa. O Império Português era constituído pelo Japão, Timor, Malaca, Macau, Índia, Goa, Ormuz, Moçambique, Angola, S. tomé, Mina, Cabo verde, Arguim, Brazil, Madeira e Açores. A religião Introduzida foi o português, porque mulheres indianas e mulheres de Goa, aceitaram converter-se.

Quadro 9. Narrativa histórica construída pelo grupo 5 – Os territórios na Ásia

Tal como as narrativas do tema anterior, estas não apresentavam um fio condutor lógico, continham erros ortográficos e de pontuação e o discurso utilizado era semelhante ao do domínio oral. Notou-se que houve dificuldade em seleccionar a informação pertinente. Assim, tendo em atenção os erros das narrativas anteriores, construiu-se uma narrativa em grupo turma (**quadro 10**), que, mais uma vez, os alunos registaram no caderno (**anexo 11**).

Os territórios na Ásia foram colonizados no século XVI pelos portugueses. Lá encontraram povos muito gentis e educados.

Estes territórios foram ocupados em regime de feitorias, que eram fortificações onde se realizava o comércio. Nestes locais existiam armazéns onde se realizava o comércio onde se guardavam as mercadorias para depois comercializar. Para Portugal, os portugueses traziam drogas, especiarias, pedras preciosas, perfumes, sedas e madeiras. Para o Oriente levavam vermelhão, cobre, prata e ouro.

D. Manuel I nomeou um vice-rei ou governador, que era um membro da nobreza que assumia o governo em substituição do rei. Assim, Afonso de Albuquerque, um dos vice-reis da Índia, tinha a função de governar, proteger as feitorias e os portugueses que lá habitavam, impedir o comércio dos mouros e promover casamentos inter-raciais dos soldados portugueses com mulheres

índianas. Para tal, era necessário que estas se convertessem ao Cristianismo, o que se verificou.

Na Ásia existiam territórios que faziam parte do Império Colonial Português, tal como os territórios dominados na costa africana, na América do sul (Brasil) e as Ilhas Atlânticas.

Quadro 10. Narrativa histórica construída em grupo turma – Os territórios na Ásia

Por fim, procedeu-se à análise das narrativas históricas sobre o tema *Os territórios na América* construídas pelos alunos (transcritas nos **quadros 11 e 12**), construiu-se também uma outra narrativa história (**quadro 13**).

O Brasil foi colonizado no século XVI pelos portugueses. Quando os seus descobridores lá chegaram, o território já estava habitado pelos índios, que eram pardos, avermelhados, de bons rostos e bons narizes e bem feitos. Andavam nus, tinham os lábios furados e tinham uma espécie de cabeleira de penas de aves.

Os portugueses ocuparam o território em regime de capitánias e procuraram fazer a missiõnação dos índios, ensinando a religião cristã, além de os ensinarem a ler, a escrever e a cantar.

O Brasil era um dos territórios que fazia parte do Império Colonial Português, tal como os territórios dominados na costa africana e na Ásia, bem como as Ilhas Atlânticas.

Quadro 11. Narrativa histórica construída pelo grupo 3 – Os territórios na América

A ocupação dos territórios no Brasil era para estudar os seus costumes, etc.

O Império Português consistia na espaço portuguesa. Os povos que lá habitavam no Brasil eram indianos. Eles preparavam as embarcações e só depois partiam. Os índios como não tinham nenhuma religião, os portugueses introduziram o cristianismo. A expansão Portuguesa deu-se por a falta de metais preciosos, cereais, matérias primas, mão de obra e porque Portugal queria expandir o cristianismo.

Quadro 12. Narrativa histórica construída pelo grupo 1 – Os territórios na América

Mais uma vez e tal como as narrativas do tema anterior, estas não apresentavam um fio condutor lógico, continham muitos erros ortográficos e de pontuação e o discurso utilizado era semelhante ao do domínio oral.

Notou-se que houve dificuldade em seleccionar a informação pertinente para a construção da narrativa. Os alunos utilizaram informações de conteúdos anteriores, não tendo aproveitado as fontes e indicações presentes na ficha de trabalho para a construção das narrativas históricas.

Assim, tendo em atenção os erros das narrativas anteriores, construiu-se uma narrativa em grupo turma (**quadro 13**), que, mais uma vez, os alunos registaram no caderno diário (**anexo 11**).

O Brasil foi colonizado no século XVI pelos portugueses. Quando os seus descobridores lá chegaram, o território já estava habitado pelos índios, que eram pardos, avermelhados, de bons rostos e bons narizes e bem feitos. Andavam nus, tinham os lábios furados e tinham uma espécie de cabeleira de penas de aves.

Os portugueses ocuparam o território em regime de capitânias e procuraram fazer a missão dos índios, ensinando a religião cristã, além de os ensinarem a ler, a escrever e a cantar.

O Brasil era um dos territórios que fazia parte do Império Colonial Português, tal como os territórios dominados na costa africana e na Ásia, bem como as Ilhas Atlânticas.

Quadro 13. Narrativa histórica construída em grupo turma – Os territórios na América

O facto de cada aluno ter uma folha com os documentos relativos a cada um dos três temas trabalhados beneficiou a participação dos mesmos, pois todos tiveram iguais oportunidades de participar na construção de todas as narrativas, não se limitando ao tema trabalhado pelo seu grupo na aula anterior.

Deste modo, foi possível fazer uma síntese dos conteúdos trabalhados na aula oficina, tendo os alunos registado toda a atividade no caderno diário (**anexo 11**).

As narrativas históricas, com a minha orientação e com a ajuda do diapositivo orientador projetado, facilmente foram construídas e compreendido o tema em estudo.

Com esta tarefa foram desenvolvidas competências de leitura e escrita, recorrendo à utilização de fontes escritas e iconográficas. Os alunos interpretaram corretamente o conceitos e ordenaram e compararam conhecimentos, ou seja, desenvolveram as competências específicas a que me tinha proposto.

No final da aula, foi distribuída uma ficha onde os alunos tiveram de avaliar os conhecimentos pós-aula, relativos ao conceito “Império”, mais concretamente “Império Português” (**anexo 12**). Uma vez que, no início do projeto, foi feito um levantamento das concepções prévias dos alunos relativamente a este conceito, considerei importante fazer a avaliação das aprendizagens, procedendo a um levantamento das ideias dos alunos, depois de todos os conteúdos acerca do Império Português no século XVI serem estudados.

Para terminar o projeto de intervenção, foi distribuído um documento (**anexo 13**) onde os alunos fizeram a sua autoavaliação. Aqui tinha sido pedido que atribuísem os termos “nenhumas”, “algumas” ou “muitas” aos aspetos: *Compreensão dos documentos escritos; Compreensão dos mapas; Compreensão das perguntas; Realização das narrativas históricas e Trabalhar em grupo*, considerando assim a dificuldade sentida. Foi pedido também que indicassem outras dificuldades que sentiram, mas que não estavam presentes na tabela.

Depois de analisar estes documentos, verifiquei que quase todos os alunos (à exceção de dois) indicaram que sentiram *algumas* ou *muitas* dificuldades na realização das narrativas históricas. Tal como referi anteriormente, talvez uma melhor orientação e uma planificação mais extensa relativamente ao tempo, tivesse resolvido este problema inicialmente. Apesar de tudo, considero que consegui contornar este problema e efetuar um bom trabalho.

Conclusão – Projeto de Intervenção no 2º Ciclo

De forma geral, as intervenções do projeto decorrem positivamente, tendo o desempenho dos alunos sido um fator de enorme importância para o bom funcionamento das aulas. A minha prestação no decorrer do projeto teve altos e baixos. As duas primeiras intervenções correram da melhor forma, tendo adotado uma postura confiante. Na terceira intervenção a minha postura alterou-se, talvez por ter sido assistida e avaliada pelo professor supervisor. O plano de aula não foi analisado com atenção, tendo uma extensão maior do que era suposto. A partir do momento em que percebi que não teria tempo de cumprir o plano, tornei-me insegura e preocupada, transmitindo isso aos alunos. No entanto, planeei a intervenção seguinte de forma a colmatar as falhas da aula anterior. Assim, considero que, no final, a minha prestação foi positiva, visto ter havido uma evolução significativa.

Tal como no 1º ciclo, os objetivos a que me propus aquando da planificação do projeto foram cumpridos, pois os alunos desenvolveram

competências de leitura e escrita, realizando as tarefas propostas. Apesar de haver uma maior complexidade das tarefas, adequadas à faixa etária, foi possível notar uma evolução nos alunos, no processo de construção de um texto com base em documentos escritos e iconográficos.

No entanto, este trabalho, sendo ótimo para a disciplina de História e Geografia de Portugal, teria de ser continuado de forma desenvolver nos alunos o gosto pela procura, seleção e adequação de informação na construção de conhecimentos.

No final da semana foi feita uma avaliação informal, em conjunto com a professora orientadora e a colega de estágio, tendo merecido destaque as dificuldades sentidas e os aspetos a melhor em futuras intervenções.

CONCLUSÕES

Este documento, como foi referido anteriormente, é um relatório, de natureza reflexiva, que pretendeu relatar o processo supervisionado de intervenção pedagógica participante, de tipo investigação-ação, que surgiu no âmbito da Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada*.

Aqui se reuniu toda a documentação necessária para o relato reflexivo da construção e implementação do projeto de intervenção pedagógica na área de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal, em contexto de 1º e 2º ciclo, respetivamente.

Desta forma, colocou-se uma caracterização do contexto de intervenção pedagógica, a explicação do problema que suscitou a intervenção, a teoria que permitiu fundamentar o projeto, bem como a implementação deste, incluindo os planos de aula, reflexões e avaliações dos momentos de intervenção mais significativos.

Como referido anteriormente, o projeto de intervenção pedagógica foi implementado na área de Estudo do Meio, no 1º ciclo. Este ciclo propicia a interdisciplinaridade e, funcionando em regime de monodocência, é mais fácil programar atividades com vista na interligação entre disciplinas. Assim, tendo-me proposto a desenvolver competências de leitura e escrita, habitualmente designadas como próprias e exclusivas da área de Língua Portuguesa, com recurso a conteúdos de Estudo do Meio, posso considerar que este projeto foi implementado com sucesso. Na verdade, todas as disciplinas recorrem à linguagem para construir conhecimento, no entanto estas competências nem sempre são desenvolvidas.

As tarefas que planeei e implementei tinham o objetivo de construir conhecimento, mas desenvolvendo estas competências. Assim, foram desenvolvidas tarefas em que os alunos tinham de aprender através da leitura e escrita. Em todas as intervenções foram-lhes dadas informações, de diferentes naturezas (textos e imagens), que os alunos tinham de selecionar, adequar e transformar com vista na construção de conhecimento, fazendo-o em forma de texto ou esquema.

Também no 2º ciclo foi implementado este projeto, tendo sido adaptado, como é óbvio, à faixa etária em questão e à disciplina de História e Geografia de Portugal.

As tarefas desenvolvidas e implementadas neste contexto foram planeadas segundo o modelo da aula oficina, cujo objetivo é construir conhecimento através de fontes de diversas naturezas. Assim, as primeiras intervenções pretenderam desenvolver competências de leitura e escrita através do preenchimento de uma tabela, contextualizando os acontecimentos em questão. Nas duas intervenções seguintes foi focalizada a construção de narrativas, com recurso a várias fontes, entre elas: mapas, documentos escritos e imagens.

Apesar de este projeto ter sido desenvolvido apenas em três e quatro dias, foi possível verificar que houve uma evolução da parte dos alunos, pois estes demonstraram-se cada vez mais autónomos e capazes de realizar este trabalho sozinhos.

A grande limitação deste projeto foi a sua duração. Esta constituiu um constrangimento, devido às intervenções limitadas a que tivemos acesso. Sendo um projeto de investigação-ação, era ideal se fosse possível aplicá-lo ao longo de um ano letivo, pois teria cariz completo se fossem feitas intervenções, verificados os resultados, feitas novas intervenções, nova verificação de resultados e, conseqüentemente, de melhorias. Ou seja, este processo teria de ser cíclico.

Pretendeu-se contrariar a ideia de que as técnicas de leitura e escrita só podem ser trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. O meu projeto serve para mostrar que é possível fazê-lo noutras áreas disciplinares.

No decorrer deste ano letivo, além de construir e implementar este projeto, foi possível aplicar a teoria aprendida ao longo de quatro anos académicos e, através de todas as intervenções efetuadas, pôde verificar-se que existem imensas diferenças entre o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico.

No 1º Ciclo há uma maior continuidade, ou seja, não há uma preocupação tão grande em relação ao fator tempo, visto que o tempo

determinado para uma atividade pode estender-se, caso haja essa necessidade.

No 2º Ciclo o tempo é, talvez, um dos maiores obstáculos às intervenções. Uma vez que o tempo acaba, a aula tem de terminar e ser continuada na seguinte. O facto de estas ocorrerem em diferentes dias da semana acaba por intervir no ritmo das abordagens aos conteúdos. Assim, no início de cada aula é necessário efetuar uma síntese, preferencialmente no momento de elaboração do sumário da aula anterior. Este momento é muito importante e benéfico para os alunos, visto que há sempre consolidação de conhecimento. No entanto, o tempo para a aula propriamente dita é encurtado, mas não há perda de tempo, uma vez que existe aprendizagem.

No 1º ciclo estabelece-se uma maior relação com a turma, uma vez que funciona em regime de monodocência. A escola é a segunda família e os professores os segundos pais. A relação com toda a comunidade escolar no 1º ciclo foi fantástica, pois estabeleceram-se relações com a turma, a professora cooperante, funcionários, diretora da escola e, até, pais. Há uma maior proximidade entre toda a comunidade escolar, o que me fez sentir muito bem recebida e acompanhada.

No 2º ciclo, sendo uma escola maior, com o número de alunos, professores e funcionários muito mais elevado, não é tão fácil construir este tipo de relação de proximidade. No entanto, houve sempre um esforço enorme por parte das professoras cooperantes na tentativa da nossa integração nesta comunidade.

A relação entre os professores estagiários e as três professoras cooperantes foi sempre muito colaborativa, uma vez que eram realizadas reuniões semanais, onde eram discutidas estratégias de ensino e métodos de trabalho e partilhadas ideias. Todas as professoras cooperantes se mostraram sempre muito disponíveis para nos atender e ajudar em tudo que fosse necessário. As suas críticas foram muito importantes, pois sempre as recebi como críticas construtivas, numa tentativa de melhorar o meu trabalho. Sei que o sucesso que alcancei se deveu muito à cooperação, ajuda e conselhos destas professoras, bem como do professor supervisor.

Todo este ano letivo superou as minhas expectativas e agora, depois de realizada a *Prática de Ensino Supervisionada*, tenho ainda mais a certeza que esta é a profissão que sempre desejei ter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas André Soares (s/d). *Regulamento Interno*. Braga: Agrupamento de Escolas André Soares.

Agrupamento de Escolas André Soares (2009). *Projeto Educativo de Agrupamento, 2009-2013*. Braga: Agrupamento de Escolas André Soares.

BARBEIRO, Luís (2003). *Escrita – Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho, 19-37.

CARVALHO, José A. Brandão (2003). *Escrita – Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, pp.17-24.

CARVALHO, José A. Brandão (2011a). “A Escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração”. In Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (orgs.), *Português, Língua e Ensino*. Porto: UPorto, Editorial, pp.76-105.

CARVALHO, José A. Brandão (2011b). “Escrever para aprender – contributo para a caracterização do contexto português”. *Interações*, 19, 219-237.

CARVALHO, José A. Brandão (s/d). “A transição para o Ensino Superior – novos contextos, novas práticas de literacia” (documento policopiado).

CARVALHO, José A. Brandão; SILVA, António & PIMENTA, Jorge (2006). “Uso da Escrita em Diferentes Disciplinas Escolares: Construção ou Reprodução de Conhecimento?” In L. Barbeiro & J. A. B. Carvalho (Orgs.), *Actividades de escrita e aprendizagem*. Leiria: E.S.E./I.P.L.; Braga: C.I.Ed./U.M., pp.21-31. (CD-ROM).

DIONÍSIO, M. L.; VISEU, F. & MELO, M. C. (2011). “Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas.” In J.C. Morgado

et.al (orgs.) *Aprender ao longo da vida – Atas do 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, pp. 1142-1160.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *Organização Curricular e Programas – 2º ciclo*, Lisboa: ME

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º ciclo*. (4ª edição), Lisboa: ME

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME

Projeto Curricular de Turma, 3º ano, 2011/2012 – Agrupamento de Escolas André Soares, Braga.

Projeto Curricular de Turma, 5º ano, 2011/2012 – Agrupamento de Escolas André Soares, Braga.

RAMOS, João Paulo & ROCHA, Sílvia R. (2006). “Escrita *na* ou *para* a Aprendizagem? Exemplos no âmbito de diferentes disciplinas” In L. Barbeiro & J. A. B. Carvalho (Orgs.), *Actividades de escrita e aprendizagem*. Leiria: E.S.E./I.P.L.; Braga: C.I.Ed./U.M., pp.33-37. (CD-ROM);

SERRA, Paula (2006). “A Escrita no Ensino e na Aprendizagem das Ciências” In L. Barbeiro & J. A. B. Carvalho (Orgs.), *Actividades de escrita e aprendizagem*. Leiria: E.S.E./I.P.L.; Braga: C.I.Ed./U.M., pp.39-49. (CD-ROM).

ANEXOS

Anexo 1: Ficha de avaliação semanal

| | |
|---|-----------|
| Escola Básica 1º ciclo/ J.I. do Fujacal - AVALIAÇÃO SEMANAL (3º ano) | |
| Nome: _____ | Nº: _____ |
| Semana: ___/___/___ a ___/___/___ | |

| | Pontualidade | Material escolar | Interesse e participação | Trabalho realizado | Comportamento | Trabalhos de casa |
|---------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Segunda-feira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Terça-feira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quarta-feira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quinta-feira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sexta-feira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

O que penso eu e a minha professora:

Assinatura do Encarregado de Educação

___/___/___

Assinatura da Professora

___/___/___

Anexo 2: Planos de aula

Plano de Aula – 07/ 02/ 2012

Estudo do Meio/ Língua Portuguesa

- **O passado do meio local**
 - Exploração de uma imagem (**manual, página 37**)
- **Visualização de um PowerPoint: “Guimarães”**
 - Exercício de sistematização de informação.
 - Construção de um texto sobre Guimarães.

Expressão Plástica

- **Guimarães – Capital Europeia da Cultura 2012**
 - Construção de um logótipo da CEC.

Matemática

- **Números racionais não negativos**
 - Compreender frações com significados quociente, parte-todo e operador. (**manual, página 74 e 75**)
 - Identificar metade, terça parte, quarta parte, décima parte e outras partes. Representá-las na forma de fração. (**manual, página 76**)

Plano de Aula – 08/ 02/ 2012

Matemática

- **Números racionais não negativos**
 - Compreender frações com significados quociente, parte-todo e operador. (**manual, página 75**)
 - Resolução de exercícios de consolidação de conhecimento. (**livro de atividades, página 35**)
 - Identificar metade, terça parte, quarta parte, décima parte e outras partes. Representá-las na forma de fração. (**manual, página 76**)

Estudo do Meio/ Língua Portuguesa

- **O passado da minha localidade**
 - Exploração imagens (**manual, página 42**)
- **A minha localidade: Braga**
 - Leitura de um texto sobre Braga
 - Identificação do assunto dos parágrafos
 - Exercício de sistematização de informação

Plano de Aula – 09/ 02/ 2012

Estudo do Meio/ Língua Portuguesa

- **Património local: Sé de Braga**
 - Visualização de um *PowerPoint* sobre a Sé de Braga
- **Património oral: Lenda de S. Geraldo**
 - Leitura e análise da lenda de S. Geraldo
 - Exercício de sistematização de informação
 - Construção de um resumo da lenda

Matemática

- **Números racionais não negativos**
 - Compreender e usar os operadores dobro, triplo, quádruplo e quántuplo e relacioná-los, respetivamente, com a metade, a terça parte, a quarta parte e quinta parte. **(manual, página 77 e 78)**
 - Resolução de exercícios de consolidação de conhecimento.
 - Leitura de frações. **(livro de fichas, página 37)**

Anexo 3: Ficha de trabalho - Passado do meio local: Guimarães

EB1/ JI do Fajal

Nome: _____ Nº: _____

Data: Braga, 7 de fevereiro de 2012



Passado do meio local: Guimarães

1. Com a ajuda da informação do powerpoint, completa:

O concelho de Guimarães:

- situa-se no distrito de Braga;
- tem mais de 158 mil habitantes;
- divide-se em 69 freguesias;
- é limitado pelos concelhos:
 - Póvoa de Lanhoso e Braga a norte
 - Felgueiras, Vizela e Santo Tirso a sul
 - Fafe a este
 - Famalicão a oeste

Encontra Guimarães no mapa.



Antes de se chamar Guimarães, chamava-se Limaranes. Por isso, os seus habitantes chamam-se Limaranenses.

O centro histórico de Guimarães é Património Cultural da Humanidade, pois tem grande valor histórico e cultural.

Guimarães é considerada a "Cidade Branca", pois foi lá que marceu o primeiro rei de Portugal, D. Afonso Henriques e foi onde se travou a Batalha de São Mamede, no dia 24 de Junho de 1128, que tornou Portugal independente.

Em 2012 é a Capital Europeia da Cultura, por isso vai haver muitos espetáculos.

Os principais monumentos e locais são: o castelo, a estatua de D. Afonso Henriques, o Paco dos Duques de Bragança, a capela de S. Miguel, o Largo da Blaiseira, a igreja de Nossa Senhora da Oliveira, a rua D. João I e o monte da Penha.

As principais festas da cidade são as Festas Gualterianas, em honra de S. Gualter e as Nicolinas que são as festas dos estudantes de Guimarães.

O clube de Guimarães chama-se Vitória de Guimarães e foi fundado em 1923.

2. Constrói um texto sobre Guimarães, com a ajuda das indicações:

Localização de Guimarães; O concelho de Guimarães situa-se no distrito de Braga e tem, a norte, os concelhos: Póvoa do Lanhoso e Braga. A sul estão os concelhos: Felgueiras, Vila e Santo Tirso e, a este, está Tave. Por fim, encontra-se Ermalhão a oeste.

Número de habitantes; Guimarães tem ^{mais de} 158 mil habitantes distribuídos por 69 freguesias.

Número de freguesias;

Nome inicial da cidade; O nome inicial da cidade era Vimaranes e, por isso, os seus habitantes chamam-se Vimaraneses.

Razão pela qual é considerado Património Cultural da humanidade; O centro histórico da cidade é um local com muita importância histórica e cultural que deve ser conservado. Por esta razão é considerada do Património Cultural da Humanidade.

Razão pela qual se chama "Cidade Berço"; Guimarães é considerada a "Cidade Berço" porque foi onde D. Afonso Henriques nasceu e onde foi travada a batalha de São Mamede.

O que é ser Capital Europeia da Cultura; Em 2012 é Capital Europeia da Cultura, pois foi eleita pela União Europeia para mostrar a sua cultura.

Principais monumentos e locais; Em Guimarães os principais monumentos e locais são o castelo, a estatua de D. Afonso Henriques, o Paço dos Duques de Bragança, o Largo da Oliveira, a Igreja de Nossa Senhora da Oliveira, a Rua D. João I e o monte da Penha.

Principais festas da cidade; As Gualterianas e as Nicolinas são as principais festas. O clube principal é o Vitória de Guimarães.

Clube da cidade; Não, mas gostaria de ir.

Já alguma vez foste a Guimarães;

Gostarias de visitar a cidade de Guimarães (pela primeira vez ou visitar de novo),

Anexo 4: Ficha de trabalho - A minha localidade: Braga

| | |
|--|-----------|
| EB1/ JI do Fajacal | |
| Nome: _____ | Nº: _____ |
| Data: <u>Bragas 8 de fevereiro de 2012</u> | |

A minha localidade: Braga

1. Lê atentamente o texto.

História

O nome inicial de Braga era Bracara Augusta, pois foi conquistada pelos romanos que lhe deram este nome em homenagem ao seu imperador. Esta é a “Cidade dos Arcebispos” porque o seu arcebispo foi, durante séculos, o mais importante da Península Ibérica. É também considerada a “Roma Portuguesa”, porque o arcebispo D. Diogo de Sousa mandou edificar muitas igrejas e praças, tal como tinha visto em Roma.

Monumentos e locais de interesse

Existem muitos locais e monumentos de interesse a visitar em Braga, sendo a Sé um monumento de referência. Além desta, existem dois monumentos também muito visitados: o Santuário do Bom Jesus e o do Sameiro. Também o Arco da Porta Nova e o Mosteiro de Tibães são monumentos com grande importância histórica.

Tradições e festividades

A festa de S. João é uma das principais na cidade de Braga e realiza-se sempre no mês de junho. Na Semana Santa, os altares das igrejas costumam estar decorados com flores e velas e, durante a noite, há grandes procissões. Festeja-se, ainda, a Braga Romana que é uma festividade que tem como objetivo reviver o passado em Bracara Augusta e, no mês de maio, têm lugar as Festas Académicas do Enterro da Gata; que têm a duração de uma semana e onde a “gata” representa o insucesso escolar.

Artesanato

O artesanato bracarense é muito diversificado: há artigos de linho, bordados, cestaria e louças típicas. Em relação à música, o cavaquinho é um instrumento típico de Braga, que foi levado para o Havaí por emigrantes portugueses, dando origem ao ukelele.

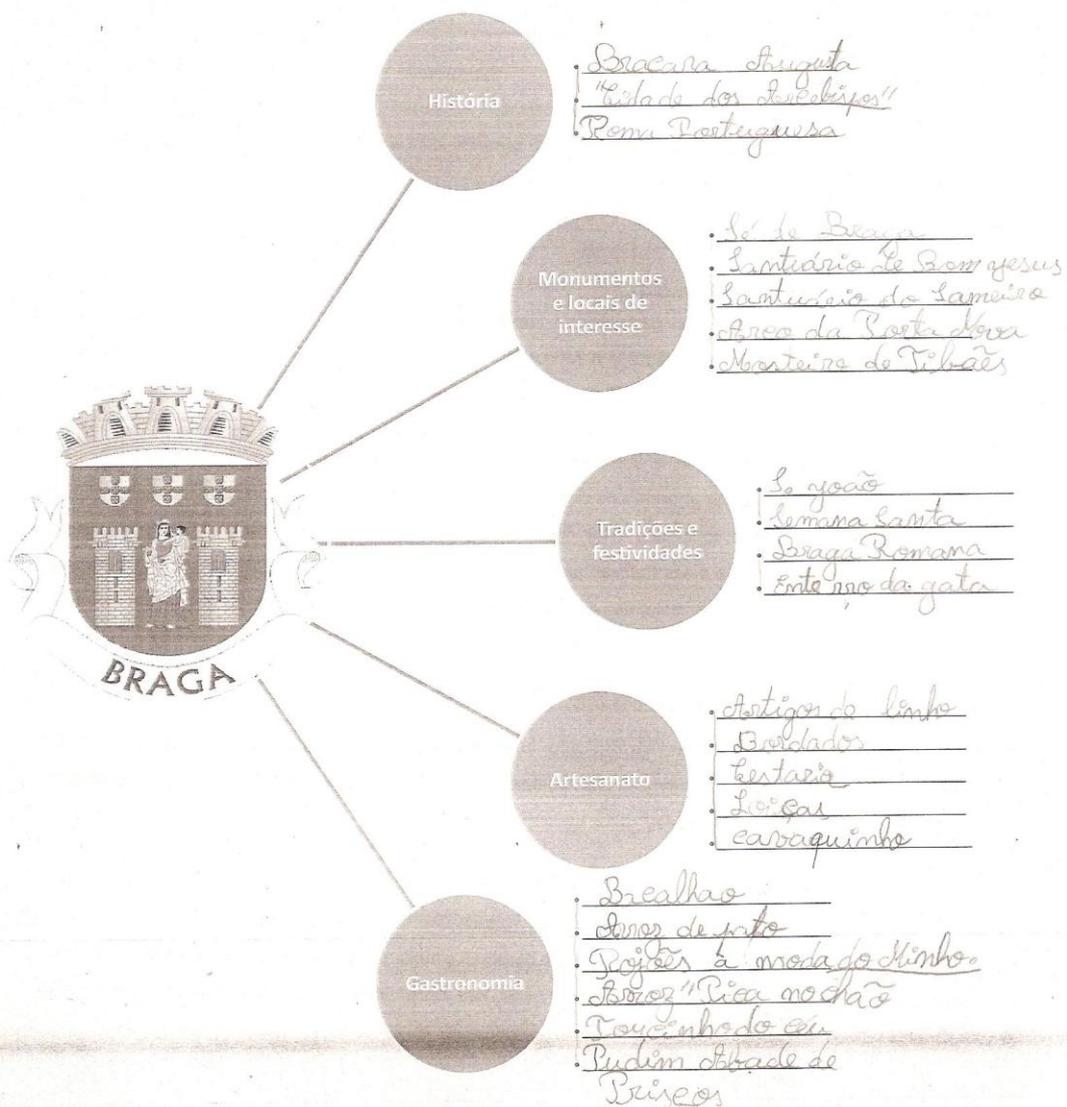
Gastronomia

Ao nível da gastronomia, o bacalhau é o peixe de eleição, pois há imensas receitas que o contêm, como por exemplo: bacalhau à Narcisa, bacalhau à Minhota e bacalhau à moda de Braga. Arroz de pato, rojões à moda do Minho e arroz “pica no chão” são outros pratos típicos. Nos doces destacam-se o toucinho do céu e o pudiv Abade de Priscos.

2. Preenche os espaços em branco de modo a identificares o assunto dos parágrafos, utilizando as seguintes palavras ou expressões:

| |
|----------------------------------|
| Gastronomia |
| História |
| Artesanato |
| Tradições e festividades |
| Monumentos e locais de interesse |

3. Completa o esquema com a informação do texto.



Anexo 5: Ficha de trabalho - Património local: Sé de Braga

| | |
|--|-----------|
| EB1/ JI do Fajal | |
| Nome: _____ | Nº: _____ |
| Data: <u>Braga, 9 de fevereiro de 2012</u> | |

Património local: Sé de Braga

1. Lê atentamente o texto.

Lenda de S. Geraldo

Há muitas centenas de anos, existiu um bispo¹ chamado Geraldo, que era o chefe de todas as igrejas de Portugal e Espanha. D. Geraldo costumava, de tempos a tempos, acompanhado pela sua cúria², fazer visitas prolongadas³ a essas igrejas.

Numa dessas viagens por terras de Barroso, o Bispo, já velho e cansado, sentiu-se fraco e doente. Os seus acompanhantes encontravam-se preocupados com a sua febre alta e afritos, sem saber o que fazer. Então D. Geraldo, com a voz muito fraca, pedia com insistência⁴ que lhe trouxessem sumo de frutos das árvores do quintal.

Admirados com tal pedido e incrédulos⁵, foram ao quintal procurar nas árvores os desejados frutos e nada encontraram. Voltaram para junto do Bispo desalentados⁶. D. Geraldo, persistia⁷ voltando a fazer o seu pedido, desejando frutos suculentos⁸ que lhe matassem a sede.

Obedientes⁹, os monges¹⁰ voltaram de novo ao quintal e nada encontraram. Era inverno e a paisagem era própria desse tempo.

Mais uma vez voltaram para junto do bispo desalentados por não lhe poderem satisfazer o pedido.

Pela terceira vez, o bispo pediu aos monges que voltassem ao quintal e lhe levassem os frutos desejados. Estes, pouco crentes¹¹, regressaram ao quintal e, para seu espanto, viram que as árvores estavam carregadas de frutos.

O milagre¹² tinha acontecido! Plenos¹³ de felicidade, levaram-nos a D. Geraldo. Este olhou para o céu e agradeceu a Deus pelo milagre.

Séculos passados e ainda hoje, no dia 5 de dezembro, se celebra, na Sé de Braga, o milagre dos frutos. Durante todo o dia, a capela de S. Geraldo fica ornamentada¹⁴ com frutos naturais da época, lembrando esta lenda a todos os que a visitam.

¹ Bispo – padre que dirige uma diocese (conjunto de paróquias)
² cúria – grupo de pessoas ligadas ao Bispo
³ prolongadas – longas; demoradas
⁴ insistência – perseverança; teimosia
⁵ incrédulos – pessoas que não acreditam em alguma coisa
⁶ desalentados – desanimados; desmotivados
⁷ persistia – insistia; continuava a querer alguma coisa
⁸ suculentos – sumarentos; que têm muito sumo
⁹ Obedientes – pessoas que obedecem, que fazem aquilo que alguém manda
¹⁰ monges – membro de uma ordem religiosa
¹¹ crentes – pessoas que acreditam em alguma coisa, que têm fé (esperança)
¹² milagre – acontecimento extraordinário que não se consegue explicar e que é geralmente atribuído a Deus
¹³ Plenos – cheios; repletos
¹⁴ ornamentada – decorada; enfeitada

2. Responde às seguintes questões:

a) D. Geraldo fazia as suas visitas acompanhado? Por quem?

D. Geraldo fazia as suas visitas acompanhado pela sua cúria.

b) Quando ficou doente, qual era o seu desejo?

Quando ficou doente o seu desejo, era sumo de frutas para matar a sede.

c) Os monges, quando foram ao quintal pela primeira vez, conseguiram encontrar o que D. Geraldo desejava? E pela segunda vez? Porquê?

Os monges, quando foram ao quintal pela 1.ª e 2.ª vez, não encontraram nada, porque era inverno.

d) Quando lá foram pela terceira vez, o que aconteceu?

Quando lá foram pela terceira vez, aconteceu um milagre: as árvores já tinham frutos.

e) Atualmente, o que acontece na Sé de Braga no dia 5 de dezembro?

Atualmente, no dia 5 de dezembro, a capela fica ornamentada com frutos da época.

3. Com a informação do texto, completa o esquema.

D. Geraldo

Viajou com os seus monges

Chegou a Barroso e ficou doente

Desejou que lhe levassem sumo de frutas

Pede-lhes que fossem ao quintal

Os monges...

• Procuraram e não encontraram →

• Foram outra vez e não encontraram →

• À terceira vez viram as árvores carregadas de frutos e aconteceu um milagre.

S. Geraldo...

• Pediu que fossem outra vez ao quintal

• Disse para irem novamente e trazerem o sumo de frutas

4. Usando o esquema, faz o resumo da lenda.

Não te esqueças de referir também:

- Quem foi D. Geraldo;
- Em que dia se festeja o Milagre dos Frutos;
- O que acontece na capela de S. Geraldo, na Sé de Braga.

Havia um bispo chamado Geraldo que era chefe de muitas igrejas, que costumava visitá-las durante muito tempo, acompanhado pelos seus monges.

Numa visita a Barrosas, D. Geraldo ficou doente e pediu que lhe levassem um sumo de frutos. Os monges ficaram admirados, mas, como o bispo insistia, foram ao quintal procurar os frutos que ele tanto queria. Procuraram e não encontraram.

D. Geraldo pediu que voltassem ao quintal e levassem os frutos. Eles foram outra vez e não encontraram.

O bispo pediu mais uma vez que lá fossem. Desanimados e sem esperança, os monges obedeceram.

Quando chegaram ao quintal, ficaram admirados por verem as árvores carregadas de frutos: um milagre tinha acontecido.

Todos os anos no dia 5 de dezembro, a capela de S. Geraldo, na Sé de Braga, fica enfeitada com frutos da época, para relembrar o Milagre dos Frutos.

Anexo 6: Ficha de trabalho - A descoberta do caminho marítimo para a Índia

ESCOLA E. B. 2, 3 ANDRÉ SOARES
 História e Geografia de Portugal

Nome: _____ Nº: _____ Data: 15/5/10

Nome: _____ Nº: _____ Data: 15/5/12



Tendo em atenção toda a informação sobre a aula de hoje, completem a seguinte tabela:

| A descoberta do caminho marítimo para a Índia | | | | | |
|---|--|--------------------------------|---|--|--|
| Localização (espacial e temporal) | | Contextualização | | | |
| Onde? | Quando? | Quem? | O que viram? | Como foram recebidos? | O que levaram? |
| Calcutte | Embarcaram : 1497 chegaram 1498 | Vasco da Gama Paulo da Gama | especiarias, ouro, pratas, pedras preciosas e diamantes. | Bem, no princípio não Vasco da Gama pode conversar com o Samorim. Mas, no final muito mal porque não os deixaram partir pois eles pensavam que tinham virado para roubar | 12 painos de ouro, 6 chapéus coloridos, dois baldes de azeite e de mel. |

Anexo 7: Ficha de trabalho - A (re)descoberta do Brasil

ESCOLA E. B. 2, 3 ANDRÉ SOARES

História e Geografia de Portugal

Nome: _____ Nº: _____ Data: 17/09/2012

Nome: _____ Nº: _____ Data: 17/09/2012



Tendo em atenção toda a informação da aula de hoje, completem a seguinte tabela:

| A (re)descoberta do Brasil | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------|----------------------|---|--|--|
| Localização (espacial e temporal) | | Contextualização | | | |
| Onde? | Quando? | Quem? | O que viram? | Como foram recebidos? | O que ofereceram? |
| Brasil | 22 de abril de 1500 | Pedro Álvares Cabral | viram uma cheia de gente (índios) e um monte que lhe chamaram Monte Pascoal | Foram recebidos bem pelos índios (até fizeram uma festa) | Bananas cermelhos Guinças Colares Barriletes d'angolaras Bacias |

Anexo 8: Ficha de trabalho - Os territórios em África

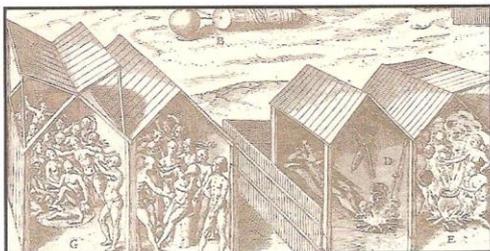


Agrupamento de Escola André Soares
Ano letivo de 2011/12
Aula Oficina – Ensino de História e Geografia de Portugal



Grupo 2: Os territórios em África

Vamos procurar explicar o conceito de “Império Português”. Para tal, cada grupo de trabalho vai analisar aspetos relacionados com este conceito. Em grupo, deverão realizar sequencialmente, todas as tarefas no tempo estabelecido, consultando estas fontes, assim como as páginas 163, 164 e 165 do manual.



Doc. 1 – Aldeamento de uma tribo africana

~~Um dia os homens brancos chegaram em navios com asas [...]. Travaram duras batalhas com o N'gola e bombardearam-no. Conquistaram suas salinas [...]. Desde então aos nossos dias, os brancos não nos trouxeram nada senão guerras e miséria.~~

~~Tradição oral da tribo Pende (Angola), século XV (adaptado)~~

~~Doc. 3 – Os portugueses em África~~

O rei Dom Manuel... determinou mandar homens letrados ao reino do Congo, com os quais mandou mestres de ler e escrever e outros para lá ensinarem o catecismo... e aos que encarregou disto mandou entregar muitos livros da doutrina cristã (...), cruzeiros de prata e outras coisas necessárias para o serviço divino e a todos deu ordenados e embarcações.

Damião de Góis

Doc. 4 – A missão portuguesa em África

[...] E o dito senhor Infante [D. Henrique] fez desta ilha de Arguim um contrato por dez anos, nos termos seguintes: que ninguém pudesse entrar neste golfo para traficar com os Árabes, salvo aqueles que entram no contrato, os quais têm habitação nesta ilha, e têm feitores, que compram e vendem aos ditos Árabes [...] como são panos, telas e pratas e ali-quicés, isto é, tunicas, tapetes e sobretudo trigo [...]; e recebem em troca negros [...] de modo que este senhor Infante faz actualmente edificar um castelo na dita ilha, para conservar este comércio para sempre; e por esta razão todo o ano vão e vêm caravelas de Portugal a esta ilha.

Luis Cadamosto, *Primeira Navegação*, 1445 (adaptado)

Doc. 3 – As feitorias

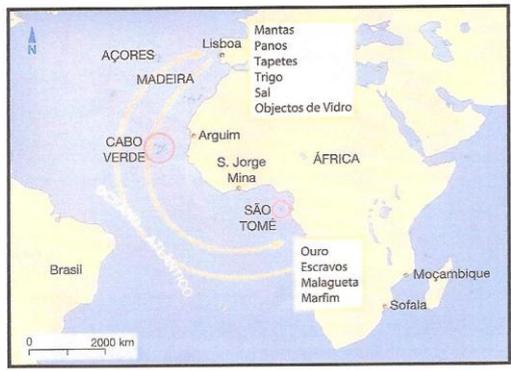
Esta gente é negra, e são homens de bons corpos; andam nus, somente trazem uns panos [...]. E as mulheres moças, [...] trazem os beiços furados por três lugares, e ali trazem uns pedaços de estanho retorcidos.

Álvaro Velho, *Relação da Viagem de Vasco da Gama*, 1498

Doc. 2 – Os povos de África



Doc. 5 – Missionários portugueses em África



Doc. 6 – Principais produtos e locais de comércio na costa africana

(...) vieram os naturais da terra em suas embarcações e trouxeram-nos as suas mercadorias, a saber: (...) dentes de elefante e uma porção de malagueta em grão (...). No outro dia, vimos gentes (...) e chegámos até próximo e fizemos paz com eles (...). E aí recebi uma certa quantidade de ouro, em troca das nossas mercadorias, a saber: panos, pulseiras de cobre, etc..

Diogo Gomes, *A relação dos descobrimentos da Guiné e das ilhas, séc.XV* (adaptado)

Doc. 7 – A troca de produtos

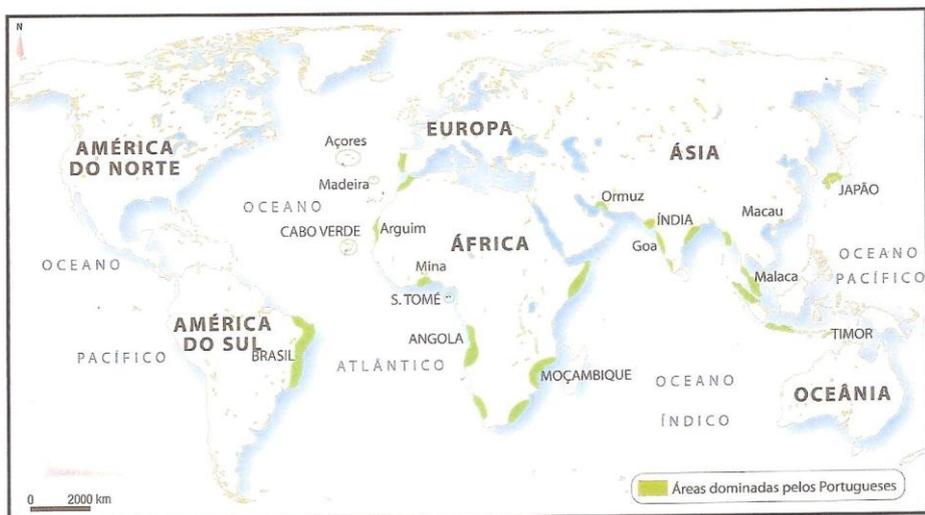
Navegando por mares e oceanos desconhecidos, os Portugueses descobriram ilhas no Atlântico, contornaram a África e chegaram à Índia e ao Brasil.

Mas era preciso consolidar o domínio português nesses novos espaços, fazer o aproveitamento dos seus recursos naturais e, se possível, ir ainda mais longe...

Em fins do século XVI, Portugal tinha já um império de grande extensão.

Fátima Costa, *História e Geografia de Portugal – 5º ano*

Doc. 8 – O Império Português no século XVI



Doc. 9 – A expansão portuguesa no século XVI



Tarefa 1 (25 minutos)

Respondam cuidadosamente às questões orientadoras de análise dos documentos:

1. Tendo em atenção o documento 1, o que podem concluir relativamente ao modo de vida dos povos africanos?

Na África os povos africanos eram pessoas negras com corpos bonos tinham nus, as mulheres e fazem becos fufados

2. Atendendo aos documentos ~~2 e 3~~^{6 e 7}, indiquem que produtos os portugueses traziam para Portugal e que produtos levavam para África.

Os portugueses levavam para África: canhas, pães, tapetes, trigo, sal e objectos de vidro, e os portugueses levavam para Portugal: ouro, escravos, malaguetas e ~~3~~ rosas.

3. Com base no documento ~~3~~³, indiquem como era feita a colonização em África.

Era por feitorias.

4. Expliquem o que eram as feitorias e como funcionavam.

As feitorias era onde se realizava o comércio ou ~~estava~~^{estava} ~~armazéns~~^{armazéns} onde se guardavam ~~produtos~~^{produtos} para comercializar.

5. Uma das missões de D. Manuel I era converter os povos ao Cristianismo. Indiquem as medidas que ele tomou para o fazer. (Documentos ~~5 e 6~~^{5 e 6}) 4 e 5

D. Manuel I mandou homens experientes ao Reino do Congo, mas quis mandar mestres ler e escrever e para ensinarem o catolicismo.

6. Tendo em consideração os documentos 8 e 9, indiquem os espaços por onde se estendia o Império Português no século XVI.

O Império Português no século XVI estendia-se por mares e oceanos, os portugueses descobriam terras no Atlântico, continham África e chegaram à Índia e ao Brasil. Fazendo o aproveitamento dos seus recursos naturais e do possível, em maior tempo.



Tarefa 2 (20 minutos)

1. Com base nos documentos que analisaram, o vosso grupo vai criar uma narrativa histórica, onde expliquem a ocupação dos territórios em África e em que consistiu o Império Português no século XVI (povos que lá habitavam, modo de colonização, trocas comerciais, religião introduzida e extensão do Império Português).

Em África os povos que lá habitavam eram povos de raça negra, com corpos bonitos e andavam nus e as mulheres tinham os lábios furados, o modo de colonização era por feitorias que era onde se realizava o comércio onde havia armazéns onde se guardavam alimentos para comercializar. Os portugueses levaram para África, muitos bens tipo, sal e objetos de vidro e levaram para Portugal ouro, especiarias, malagotas e marfim. A religião introduzida era o cristianismo. O Império Português no século XVI estendia-se por mar e oceanos, os portugueses descobriram ilhas no Atlântico, contornaram África e chegaram à Índia e ao Brasil e esperavam ir mais longe.

Grupo: 2 Data: 23/5/12 Ano: 5 Turma: _____

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____

Anexo 9: Ficha de trabalho - Os territórios na Ásia

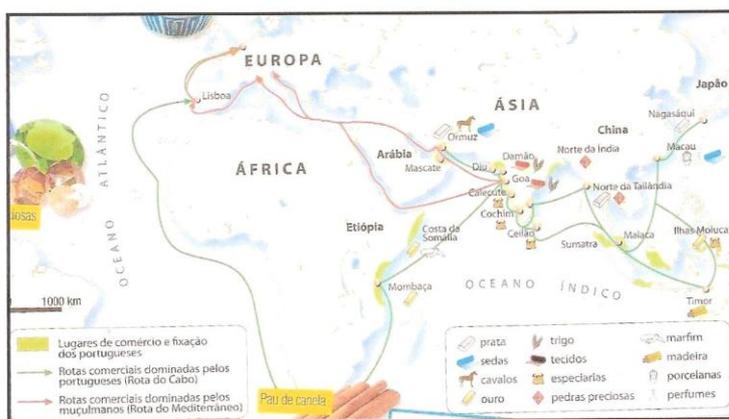


Agrupamento de Escola André Soares
Ano letivo de 2011/12
Aula Oficina – Ensino de História e Geografia de Portugal

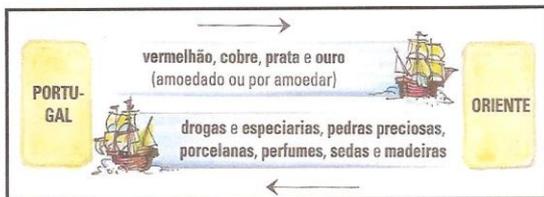


Grupo 5: Os territórios na Ásia

Vamos procurar explicar o conceito de “Império Português”. Para tal, cada grupo de trabalho vai analisar aspetos relacionados com este conceito. Em grupo, deverão realizar sequencialmente, todas as tarefas no tempo estabelecido, consultando estas fontes, assim como as páginas 166, 167 e 168 do manual.



Doc. 1 – O império português no Oriente



Doc. 2 – Principais trocas comerciais no Oriente



Doc. 4 – Afonso de Albuquerque

(...) Vem, pois, el-rei D. Manuel o ódio grande dos Mouros contra nós, (...) ordenou que, além das naus que haviam de regressar com a carga de especiarias, fosse também uma forte armada de navios e gente de armas. Mandou também um governador [vice-rei*] para que ficasse na Índia e aí residisse para proteger os que eram nossos amigos e as feitorias [fortificações onde se realizava comércio; existiam nesses locais armazéns onde se guardavam as mercadorias para depois as comercializar] que aí tínhamos e, também, impedir o comércio dos ditos mouros [nossos] inimigos (...).

*vice-rei: membro da nobreza que assumia o governo em substituição do rei.

F. Lopes de Castanheda, *Livro das Cidades e Fortalezas da Índia*, 1582 (adaptado)

Doc. 3 – Medidas para o domínio do comércio no Oriente

A fim de enfraquejar a hostilidade local, D. Manuel aconselhou Afonso de Albuquerque, governador da Índia, a promover casamentos inter-raciais de soldados portugueses com indianas [...]. Muitas mulheres de Goa [...] aceitaram converter-se.

Mistura de raças, século XVI

Doc. 5 – Mistura de raças na Índia

Estes homens [os Portugueses] [...] bebem em copo, sem oferecerem aos outros.
Comem com os dedos e não com pauzinhos, como nós [...]. Não compreendem o significado dos caracteres escritos.
[...] são gente que passa a vida viajando de aqui para além, sem morada certa [...]. No fundo, não são má gente.
Crónica japonesa Teppo-Ki, século XVI

Doc. 6 – Os portugueses no Oriente

[...] É gente de muitas cortesias uns com os outros [...] sempre trazem espadas e punhais [...] sejam fidalgos, do povo, ou com mais de catorze anos [...].
Carta de S. Francisco Xavier, 1549 (adaptado)

Doc. 7 – Os povos do Oriente

Navegando por mares e oceanos desconhecidos, os Portugueses descobriram ilhas no Atlântico, contornaram a África e chegaram à Índia e ao Brasil.

Mas era preciso consolidar o domínio português nesses novos espaços, fazer o aproveitamento dos seus recursos naturais e, se possível, ir ainda mais longe...

Em fins do século XVI, Portugal tinha já um império de grande extensão.

Fátima Costa, História e Geografia de Portugal – 5º ano

Doc. 8 – O Império Português no século XVI



Doc. 9 – A expansão portuguesa no século XVI



10 - Portugueses das colónias ilhas no Atlântico contornaram África e chegaram à Índia e ao Tâncil.

Tarefa 2 (20 minutos)

1. Com base nos documentos que exploraram, o vosso grupo vai criar uma narrativa histórica, onde expliquem a ocupação dos territórios na Ásia e em que consistiu o Império Português no século XVI (povos que lá habitavam, costumes, modo de colonização, trocas comerciais, religião introduzida e extensão do Império Português).

As trocas comerciais eram feitas no Japão, Macau, Timor, Malaca, Veneza da Tailândia, Ceylon, Cochim, Calcuta, Goa, Tânica, Diu, Ormuz e Moambica.
O modo de colonização era feito através das feitorias. Os costumes dos portugueses eram beber em copos sem darem aos outros, comer com os dedos e não com facas e colheres. Não compreendem o significado das colónias, não sabe que para a vida e a viagem sem o modo certo. O Império português era constituído pelo Japão, Timor, Malaca, Macau, Índia, Goa, Ormuz, Moambique, Angola, Guiné, Niua, Cabo Verde, Agulhas, Brasil, Madagáscar e Açores. A religião introduzida foi o português porque mulheres indianas e mulheres do S. E. asiáticas converteram-se.

Grupo: 5 Data: 23/05/2012 Ano: 5º Turma: _____

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____

Anexo 10: Ficha de trabalho - Os territórios na América



Agrupamento de Escola André Soares
Ano letivo de 2011/12
Aula Oficina – Ensino de História e Geografia de Portugal



Grupo 3: Os territórios na América

Vamos procurar explicar o conceito de “Império Português”. Para tal, cada grupo de trabalho vai analisar aspetos relacionados com este conceito. Em grupo, deverão realizar sequencialmente, todas as tarefas no tempo estabelecido, consultando estas fontes, assim como as páginas 169, 170 e 171 do manual.

A gente da terra é honrada [rica] [...]. Vestem-se, e às mulheres e filhos, de toda a sorte de veludos, damascos e outras sedas [...].

São sobretudo dados a banquetes, em que de ordinário [com frequência] andam comendo um dia dez ou doze senhores de engenho juntos [...]. Enfim, em Pernambuco se acha mais vaidade que em Lisboa!

Os vianenses* são senhores de Pernambuco**.

Fernão Cardim, padre jesuíta, 1584 (adaptado), in J. H. Saraiva, *História de Portugal*

*vianenses – homens vindos do Minho e que embarcavam no porto de Viana.

**Pernambuco – cidade do Brasil.

Doc. 1 – Os portugueses no Brasil

(...) A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andavam nus, sem cobertura alguma... traziam o beijo de baixo furado e uma espécie de cabeleira de penas de ave amarela (...).

O capitão, quando eles vieram, estava sentado numa cadeira (...). Um deles fitou o colar do capitão, e começou a fazer acenos com a mão em direção à terra, e depois para o colar, como se quisesse dizer-nos que havia ouro na terra. E também olhou para um castiçal de prata, como se lá também houvesse prata!

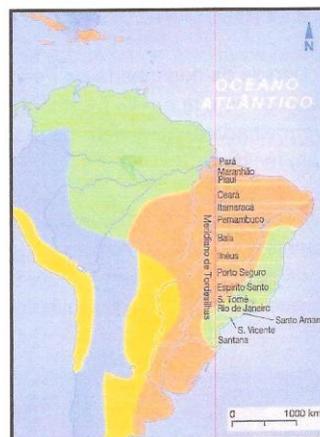
Mostraram-lhes um papagaio pardo que o capitão trazia consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como se houvesse ali (...). Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela.

Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outro animal acostumado ao viver dos homens. Nem comem senão inhame*, que aqui há muito, e frutos.

Pêro Vaz de Caminha, “Carta a El-Rei D. Manuel”
– escrita de Porto Seguro de Vera Cruz à data de 1 de maio de 1500

*inhame = raiz comestível

Doc. 2 – A tribo de Porto Seguro



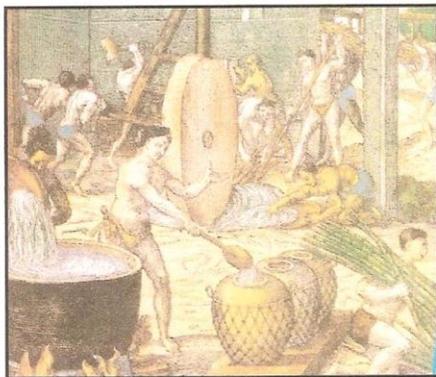
Doc. 3 – Principais locais de fixação dos portugueses e registo das primeiras capitânias

(...) Para Pêro do Campo Tourinho poder povoar a capitania de Porto Seguro, vendeu todos os seus bens e preparou à sua custa uma frota de navios, na qual embarcou com a sua mulher e filhos e muitos moradores casados, seus parentes e amigos e outra muita gente, com a qual se partiu do porto de Viana. E com bom tempo foi procurar a terra do Brasil e foi tomar porto no rio de Porto Seguro, onde desembarcou com a sua gente (...). No seu tempo, instalaram-se alguns engenhos* [de açúcar], no que teve, nos primeiros anos, muito trabalho por causa da guerra que lhe fizeram os índios Tupiniquim, que viviam naquela terra.

*engenho – propriedade que continha plantações (de cana-de-açúcar), engenho de açúcar (“fábrica”), a casa grande (casa do senhor) e a senzala (local onde dormiam os escravos).

Gabriel Soares, *Roteiro Geral*, século XVI (adaptado)

Doc. 4 – Colonização do Brasil



Doc. 5 – Engenho da cana-de-açúcar



Doc. 6 – Missa no Brasil

O nosso principal objectivo é a doutrina das crianças, aos meninos ensinamos a ler, escrever e cantar [...].
Alguns índios, de outras aldeias, vêm morar conosco, com toda a sua casa, e principalmente um que quer renunciar aos seus costumes e seguir o que lhe dissermos [...].

Carta do jesuíta José de Anchieta, século XVI (adaptado)

Doc. 7 – Missionaço no Brasil

Navegando por mares e oceanos desconhecidos, os Portugueses descobriram ilhas no Atlântico, contornaram a África e chegaram à Índia e ao Brasil.

Mas era preciso consolidar o domínio português nesses novos espaços; fazer o aproveitamento dos seus recursos naturais e, se possível, ir ainda mais longe...

Em fins do século XVI, Portugal tinha já um império de grande extensão.

Fátima Costa, *História e Geografia de Portugal* – 5º ano

Doc. 8 – O Império Português no século XVI



Doc. 9 – A expansão portuguesa no século XVI



Tarefa 1 (25 minutos)

Os Territórios no Américo

Respondem cuidadosamente às questões orientadoras de análise dos documentos:

1. Tendo em atenção o documento 1, de onde eram originários os primeiros colonos portugueses no Brasil?

Os primeiros colonos ^{portugueses} vieram de Lisboa
por via

2. Atendendo aos documentos 1 e 2, indiquem as diferenças entre os portugueses e os habitantes do Brasil (vestuário, cor de pele, ...).

"A feição deles é serem "pardos",
com muita avermelhada, de longos costos e narizes curvados
mas tinham o leito peito. tinham uma habilidade
de fazer de seus armas.
Os portugueses eram o centro.

3. Com base no documento 2 e 4, indiquem como era feita a colonização no Brasil.

Por esclavatura.

4. Indiquem, com base nos documentos 4 e 5, como funcionavam os engenhos da cana-de-açúcar.

Os engenhos de cana-de-açúcar eram utilizados
para extrair açúcar.

5. Uma das missões de D. Manuel I era converter os povos ao Cristianismo. Indiquem de que modo este objetivo era alcançado. (Documentos 6 e 7)

Alguns índios, outros aldeias, vêm morar
com nós, com toda a casa, e primeiramente
tem as suas costumes e segui o que
hoje chamamos.

6. Tendo em consideração os documentos 8 e 9, indiquem os espaços por onde se estendia o Império Português no século XVI.



Estendia-se para o Brasil, Moçambique, Angola, Índia, Goa, Macau, Malaca, Timor, Japão, as ilhas das Azóres, da Madeira, da Cabo Verde e São Tomé.

Tarefa 2 (20 minutos)

1. Com base nos documentos que analisaram, o vosso grupo vai criar uma narrativa histórica, onde expliquem a ocupação dos territórios no Brasil e em que consistiu o Império Português no século XVI (povos que lá habitavam, modo de colonização, religião introduzida e extensão do Império Português).

→ OS povos que lá habitavam era no Brasil. O modo de colonização era por capitania e os portugueses tinham padrões. *confusão de ideias*

D. Manuel I queria converter os povos ao cristianismo para isso tinham de levar alguns índios para ver os seus costumes. *para isso*

← Estendiam-se para o Brasil, Moçambique, Goa, Índia, Ormuz, Tímor, Macau, Malaca, Timor, Japão, Argoim, Angola e as Ilhas das Azóres e da Madeira, de S. Tomé e as Ilhas do Cabo Verde.

Grupo: 3 Data: 23/5/12 Ano: 5 Turma: _____

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____

Nome: _____ Nº _____

2

Anexo 11: Narrativas históricas

Narrativas históricas

Os territórios em África

Os territórios africanos foram colonizados pelos portugueses, no século XVI.

Os povos africanos andavam nus, com um só pano à cintura, a sua pele era negra e as mulheres usavam uma espécie de brimeos nos lábios. As suas casas eram muito simples, morava muita gente numa só, não tinham mobiliário e dormiam no chão.

A colonização foi feita por feitorias, que eram fortificações (como castelos) que tinham sido mandadas edificar pelo Infante D. Henrique que, onde se faziam trocas e comércio. Apenas nestes locais se podia comprar e vender. Além, os portugueses traziam ouro, escravos, malaqueta e marfim. Para África levaram mantas, panos, tapetes, trigo, sal, objetos de vidro e pulseiras de cobre.

Uma das missões do rei D. Manuel I era converter os povos ao Cristianismo. Para isso enviou homens que sabiam ler e escrever e outros para ensinarem o catecismo. Mandou entregar também livros da doutrina cristã, cruzes de prata e outras coisas para efetuar o serviço divino. A todos estes homens, que se disponibilizaram a ir em missão, D. Manuel I deu embarcações e ordenados.

Em África existiam territórios que faziam parte do Império Colonial Português, tal como os territórios dominados na Ásia, na América do sul e as ilhas atlânticas.

Os territórios na Ásia

Os territórios na Ásia foram colonizados no século XVI pelos portugueses. Lá encontraram povos muito gentis e educados. Estes territórios foram ocupados em regime de feitorias, que eram fortificações onde se realizava o comércio. Nestes locais existiam armazéns onde eram guardadas as mercas.

douras para depois comercializar. Para Portugal traziam drogas, especiarias, pedras preciosas, perfumes, sedas e madeiras. Para o oriente levavam sêmellão, cobre, prata e ouro.

D. Manuel I nomeou um vice-rei ou governador, que era um membro da nobreza ~~que~~ que assumia o governo em substituição do rei. Assim, Afonso de Albuquerque, um dos vice-reis da Índia, tinha a função de governar, proteger os feitorias e os portugueses que lá habitavam, impedir o comércio dos mouros e promover casamentos inter-raciais dos soldados portugueses com mulheres indianas.

Para tal era necessário que estas se convertessem ao Cristianismo, o que se verificou.

Na etria existiam territórios dominados na costa africana, na América do Sul (Brasil) e nas ilhas Atlânticas.

Os territórios na América

O Brasil foi colonizado no século XVI pelos portugueses.

Quando os seus descobridores lá chegaram, o território já estava habitado por índios, que eram ~~já~~ ~~estava~~ ~~hab~~ pardos, avermelhados de bonos rostos e bonos maúzes e bem fectos. Andavam nus, tinham os lábios fisgados e tinham uma espécie de cabeleira de penas de aves.

Os portugueses ocuparam o território em regime de capitânicas e procuraram fazer a missão de dos índios, ensinando a religião cristã, além de ensinarem a ler, a escrever, e a cantar.

O Brasil era um dos territórios que fazia parte do Império Colonial Português, tal como os territórios dominados na costa africana e na etria, bem como as ilhas Atlânticas.

Anexo 12: Ficha de levantamento de concepções pós-aula

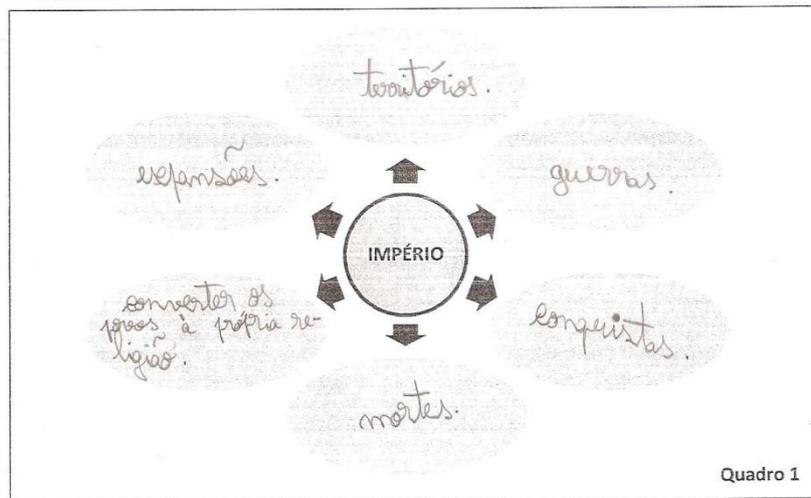


Agrupamento de Escolas André Soares
Ano letivo de 2011/12
Aula Oficina – Ensino de História e Geografia de Portugal



Nome _____ Número _____ Data 24/5/12

1. Agora que já sabes mais sobre “Império”, reconstrói no **Quadro 1** as tuas ideias sobre o conceito.



2. Tenta, individualmente, responder à questão:

O que é, para ti, o “Império Português”?

Para mim, o Império Português é um grande conjunto de territórios, que foram conquistados pelos portugueses. Depois de conquistarem as terras, os portugueses tentavam converter os povos que lá habitavam ao Cristianismo, e se as terras não eram habitadas, povoavam-nas.

Anexo 13: Ficha de autoavaliação

ESCOLA E. B. 2, 3 ANDRÉ SOARES
História e Geografia de Portugal

Nome: _____ Nº: _____ Data: 25/5/2012

AUTOAVALIAÇÃO

Tendo em consideração que, na realização de um trabalho, surgem sempre dificuldades, preenche a tabela, usando os termos: **nenhumas**, **algumas** ou **muitas**.

| Aspetos a considerar | Quantidade de vezes que se sentiu assim |
|---------------------------------------|---|
| Compreensão dos documentos escritos. | algumas |
| Compreensão dos mapas. | algumas |
| Compreensão das perguntas. | algumas |
| Realização das narrativas históricas. | muitas |
| Trabalhar em grupo. | nenhumas muitas |

Indica outras dificuldades que não estejam indicadas na tabela.

Responder a perguntas muito complexas,
analisar, de melhor, explicar algumas diferenças,
estas coisas que se sentem mais em mim.