

Refletir e Investigar Sobre a Compreensão Histórica: O Papel das Narrativas no 1.º Ciclo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Sofia Ferreira Rodrigues

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Adriana Lage Costa

Leiria, setembro 2025

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia
de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais e ao Diogo, quero agradecer pelo apoio incondicional e pela confiança constante ao longo de todo este percurso. A sua presença foi fundamental para a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Adriana Lage Costa, agradeço pela orientação rigorosa, pela dedicação ao longo destes dois anos e pelo incentivo contínuo para procurar sempre a melhor versão de mim mesma. À Professora Doutora Gorete Marques, expresso o meu reconhecimento pelo contributo para elevar o meu nível de exigência e por me impulsionar a superar desafios.

Ao meu par pedagógico, Raquel, que se tornou uma amiga, agradeço pela colaboração, pelo companheirismo e pela forma como tornou este caminho mais bonito, demonstrando que no contexto educativo e na vida é sempre possível fazer mais e melhor.

Aos meus colegas e amigos de faculdade, em especial à Sara, Eduarda e Juliana, deixo uma palavra de apreço pelo apoio, pela amizade e por me levarem a ver que o equilíbrio social e profissional é indispensável para o sucesso.

Por fim, gostaria de agradecer aos professores cooperantes que me abriram a porta, em especial à professora Irene Santos e Ana Matilde que foram incansáveis no apoio prestado.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e organiza-se em dois capítulos complementares: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva apresenta de uma forma organizada e sistemática o percurso desenvolvido ao longo das Práticas Pedagógicas, realizadas nos anos letivos 2023-2024 e 2024-2025, procurando evidenciar, de forma teoricamente fundamentada, as experiências educativas vivenciadas, os desafios encontrados, as estratégias implementadas e as aprendizagens construídas nos diferentes contextos educativos. Este exercício de reflexão crítica permitiu-me problematizar as práticas, identificar necessidades de adaptação e promover o desenvolvimento de competências profissionais.

A dimensão investigativa centra-se na análise do papel das narrativas enquanto recurso pedagógico no ensino da História, com particular incidência no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Partindo da sua utilização intencional em sala de aula, exploraram-se as potencialidades das narrativas para o estímulo da curiosidade, empatia histórica e da apreensão de conceitos de temporalidade e causalidade.

Constatou-se que o uso intencional e orientado das narrativas potenciou a compreensão histórica dos alunos, revelando-se um recurso didático de grande valor pedagógico para a promoção de aprendizagens neste domínio disciplinar.

Palavras chave

Narrativas, Lendas, Compreensão Histórica, Estudo do Meio Social, 1.º CEB

ABSTRACT

This report, produced as part of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese, History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education, is structured into two complementary chapters: a reflective dimension and an investigative dimension.

The reflective dimension presents, in an organised and systematic manner, the path developed throughout the Pedagogical Practices carried out during the 2023-2024 and 2024-2025 school years, seeking to highlight, in a theoretically grounded way, the educational experiences undertaken, the challenges encountered, the strategies implemented, and the learning built across different educational contexts. This exercise of critical reflection enabled me to problematise practices, identify adaptation needs, and promote the development of professional competences.

The investigative dimension focuses on analysing the role of narratives as a pedagogical resource in the teaching of History, with particular emphasis on the 1st Cycle of Basic Education. Based on their intentional use in the classroom, the potential of narratives was explored to stimulate curiosity, foster historical empathy, and support the understanding of concepts such as temporality and causality.

It was found that the intentional and guided use of narratives significantly enhanced pupils' historical understanding, proving to be a pedagogical resource of considerable value for fostering learning in this disciplinary domain.

Keywords

Narratives, Historical Understanding, Social and Environmental Studies, Legend, 1st CBE

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	xi
Índice de Gráficos.....	xii
Abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
Parte I: Dimensão Reflexiva.....	2
1. Prática Pedagógica 1.º CEB I	2
1.1. Caracterização do Contexto Educativo	2
1.2. Desafios da Prática Docente.....	4
1.2.1. Organização de Sala de Aula.....	4
1.2.2. O espaço e a Aprendizagem Cooperativa.....	7
1.3. Especificidades do Contexto	8
1.3.1. A Interdisciplinaridade	9
1.3.2. As Narrativas como Base da Interdisciplinaridade.....	11
2. Prática Pedagógica 1.º CEB II.....	14
2.1. Caracterização do Contexto Educativo	14
2.2. Desafios da Prática Docente.....	15
2.2.1. Heterogeneidade Cultural e Linguística	16
2.2.2. Autonomia em Sala de Aula.....	19
2.3. Especificidades do Contexto	22
2.3.1. Estratégias de Relaxamento e Bem-Estar Emocional.....	22
2.3.2. Projetos Multidisciplinares e Abertura à Comunidade.....	24

3. Prática Pedagógica 2.º CEB I e II.....	26
3.1. Caracterização do Contexto Educativo	26
3.2. Prática Pedagógica em Português	27
3.2.1. Desafios da Prática Docente	28
3.2.2. Especificidades do Contexto	31
3.3. Prática Pedagógica História e Geografia de Portugal	35
3.3.1. Desafios da Prática Docente	35
3.3.2. Especificidades do Contexto	38
Parte II: Dimensão Investigativa	43
1. Introdução ao Estudo	43
1.1. Contextualização e Pertinência do Estudo.....	43
1.2. Questão de Investigação	44
2. Enquadramento Teórico.....	46
2.1. O Estudo do Meio Social e a Compreensão Histórica.....	46
2.2. A Narrativa no 1.º CEB	48
2.3. A Literatura Infantil como Mediadora da Compreensão Histórica no 1.º CEB.....	49
3. Metodologia.....	52
3.1. Opções Metodológicas.....	52
3.2. Objetivos do Estudo.....	54
3.3. Participantes do Estudo	54
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	55
3.4. Validação da Investigação	57
3.6. Procedimentos.....	57
3.6.1. Etapa I - Análise das Normas Legais	57
3.6.2. Etapa II - Definição das Opções Metodológicas e Desenvolvimento dos Instrumentos de Recolha de Dados	58
3.6.3. Etapa III - Recolha e Análise de Dados.....	59

3.7. Projeto de Intervenção	59
3.7.1. Linha do tempo.....	61
3.7.2. Lenda de São Martinho	62
3.7.3. Lenda do Milagre das Rosas.....	62
3.7.4. Lenda de Pedro e Inês.....	63
3.7.5. Lenda dos Três Reis Magos	64
3.8. Técnicas de análise de dados	64
4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	67
4.1. Estudo 1.....	67
4.1.1. Lenda de São Martinho	67
4.1.2. Lenda do Milagre das Rosas.....	68
4.1.3. Lenda de Pedro e Inês.....	69
4.1.4. Lenda dos Três Reis Magos	70
4.2. Estudo 2	72
4.2.1. Lenda de São Martinho	73
4.2.2. Lenda do Milagre das Rosas.....	74
4.2.3. Lenda de Pedro e Inês.....	75
4.2.4. Lenda dos Três Reis Magos	75
4.3. Cruzamento de Dados	76
5. Conclusões.....	79
5. Bibliografia.....	82
6. Anexos.....	1
Anexo 1- Pedido de Autorização às Escolas.....	1
Anexo 2 - Consentimento Informado	2
Anexo 3- Estudo 1 Atividade 1	3
Anexo 4- Estudo 1 Atividade 3	5
Anexo 5- Estudo 1 Atividade 4	13

Anexo 6- Estudo 2 Atividade 1	22
Anexo 7- Grelha Atividade 2	22
Anexo 8- Grelha Atividade 3	23
Anexo 9- Grelha Atividade 4	23

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Vista norte da escola.....	3
Figura 2- Vista sul da escola	3
Figura 3- Disposição da sala de aula	5
Figura 4- Sala organizada em ilhas	6
Figura 5- Trabalho de grupo: pesquisa orienta.....	7
Figura 6- Construção de uma vassoura partindo de um exercício de sequências	9
Figura 7- Leitura do livro “A bruxa Esbrenhuxa”	12
Figura 8- Frente da escola	14
Figura 9- Configuração da sala de aula	15
Figura 10- Atividade danças do mundo	16
Figura 11- Guião do projeto da viagem pelo mundo.....	16
Figura 12- Simulação de descolagem de avião	16
Figura 13- Trabalho cooperativo	19
Figura 14- Apresentação de pesquisa em grupo.....	21
Figura 15- Planta da escola.....	26
Figura 16- Estrutura do guião de leitura.....	28
Figura 17- Estrutura do guião de leitura.....	28
Figura 18- esquema síntese da narrativa	30
Figura 19- Evidência da atividade de escrita criativa em pares no	32
Figura 20- Vídeo da dramatização do poema “O Limpa Palavras”	33
Figura 21- Exercício de leitura cocriativa no recreio da escola	35
Figura 22- Rúbricas do manual	37
Figura 23- Estrutura do manual.....	37
Figura 24- Momento de avaliação.....	38
Figura 25- Dramatização no âmbito do estudo da Peste Negra.....	39
Figura 26- Documentos utilizados na aula de 8 de maio	41
Figura 27- Linha do tempo no caderno diário do aluno	61
Figura 28- Linha do tempo construída em grande grupo	62
Figura 29- Localização da Lenda de São Martinho no espaço.....	62
Figura 30- Visualização da Lenda do Milagre das Rosas	63
Figura 31- Produção do aluno E.....	63
Figura 32- Produção do aluno G	64

Figura 33- Produção aluno B.....	3
Figura 34- Produção aluno C.....	3
Figura 35- Produção aluno E.....	3
Figura 36- Produção aluno F.....	4
Figura 37- Produção aluno G.....	4
Figura 38- Produção aluno H.....	4
Figura 39- Produção aluno I.....	5
Figura 40- Produção aluno A.....	5
Figura 41- Produção aluno B.....	6
Figura 42- Produção aluno C.....	6
Figura 43- Produção aluno D.....	7
Figura 44- Produção aluno E.....	8
Figura 45- Produção aluno F.....	9
Figura 46- Produção aluno G.....	10
Figura 47- Produção aluno G.....	11
Figura 48- Produção aluno I.....	12
Figura 49- Produção aluno A.....	13
Figura 50- Produção Aluno B.....	14
Figura 51- Produção aluno C.....	15
Figura 52- Produção aluno D.....	16
Figura 53- Produção aluno E.....	17
Figura 54- Produção aluno F.....	18
Figura 55- Produção aluno G.....	19
Figura 56- Produção aluno H.....	20
Figura 57- Produção aluno I.....	21

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização da Amostra.....	55
Tabela 2- Síntese das Técnicas de Recolha de Dados	55
Tabela 3- Grelha de Observação.....	56
Tabela 4- Planificação das Intervenções.....	60
Tabela 5- Índice Categorical Qualitativo	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparação de desempenho por atividade	74
Gráfico 2: Dados quantitativos atividade 1	70
Gráfico 3: Dados quantitativos atividade 2	741
Gráfico 4: Dados quantitativos atividade 3	752
Gráfico 5: Dados quantitativos atividade 4	763

ABREVIATURAS

ESECS- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPLeiria- Instituto Politécnico de Leiria

PP- Prática Pedagógica

CEB- Ciclo do Ensino Básico

AE- Aprendizagens Essenciais

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

DL- Decreto Lei

INTRODUÇÃO

O presente relatório constitui o culminar do percurso formativo no âmbito do Mestrado de Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria) ao longo dos anos letivos 2023-2024 e 2024-2025. A sua estrutura organiza-se em duas partes complementares, a Parte I de natureza reflexiva e a Parte II de carácter investigativo.

A primeira parte constitui-se como uma reflexão profunda dos desafios, especificidades e aprendizagens realizadas ao longo de quatro Práticas Pedagógicas (PP): duas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em turmas de 2.º e 3.º anos, e duas no 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 5.º ano, nas disciplinas de Português História e Geografia de Portugal.

Por sua vez, a segunda parte corresponde a um estudo de investigação desenvolvido no contexto de PP no 1.º Ciclo do Ensino Básico I, numa turma de 2.º ano numa escola pública do distrito de Leiria. No contexto desta investigação, procurou-se analisar o impacto da utilização intencional de narrativas no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

PARTE I: DIMENSÃO REFLEXIVA

O presente capítulo tem como finalidade apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, o percurso formativo realizado ao longo das Práticas Pedagógicas desenvolvidas durante o Mestrado. Com vista a uma exposição estruturada e coerente, este capítulo encontra-se organizado em secções principais: a Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico I (1.º CEB I), realizada na Escola Básica da Coucinheira, numa turma do 2.º ano; a Prática Pedagógica no 1.º CEB II, desenvolvida na Escola Básica Professor Francisco Veríssimo, numa turma do 3.º ano; e, por fim, as Práticas Pedagógicas no 2.º CEB I e II, concretizadas na Escola Básica Professor Alberto Nery Capucho, com uma turma do 5.º ano nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal.

Em cada uma das secções será realizada uma breve caracterização do respetivo contexto educativo, evidenciando-se os desafios identificados no exercício da prática pedagógica, as especificidades inerentes aos distintos contextos em que me encontrava inserida, bem como as principais aprendizagens construídas ao longo deste percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB I

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica no 1.º CEB I foi desenvolvida no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica da Coucinheira, pertencente ao Agrupamento de Escolas dos Marrazes, no distrito de Leiria, entre os dias 25 de setembro de 2023 e 12 de janeiro de 2024. Esta instituição de ensino, situada no meio rural, era composta por duas turmas, totalizando aproximadamente 30 alunos, dois docentes e uma assistente operacional. No que respeita às infraestruturas, a escola dispunha de duas salas de aula, uma cantina, uma sala destinada a atividades práticas, um pavilhão gimnodesportivo e um espaço exterior amplo com área verde (c.f. Figuras 1 e 2). O ambiente educativo distinguia-se por uma relação de proximidade e por uma forte articulação com a comunidade local.



Figura 1- *Vista norte da escola*



Figura 2- *Vista sul da escola*

A turma em que desenvolvi a prática era constituída por 9 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, matriculados no 2.º ano de escolaridade. Tratava-se de uma turma maioritariamente cooperante.

No que respeita ao desempenho escolar, a turma apresentava níveis diferenciados de proficiência, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita. Enquanto alguns alunos revelavam autonomia e fluência na execução das tarefas propostas, outros necessitavam de apoio regular, apresentando dificuldades de concentração, organização textual e interpretação de enunciados. Identificaram-se, ainda, um caso pontual de necessidades educativas específicas, devidamente acompanhados pelo serviço de educação especial.

A gestão da sala de aula era, regra geral, tranquila e propícia à aprendizagem, embora se verificassem momentos de dispersão, sobretudo em atividades de maior duração ou exigência. A intervenção neste contexto decorreu numa turma habituada a um ensino de cariz expositivo, baseado na utilização sistemática do manual escolar, o que constituiu o principal desafio, exigindo um processo de reflexão/ação constante na prática. Diante deste cenário, eu e o meu par pedagógico procurámos mobilizar estratégias de ensino diversificadas, criar recursos pedagógicos adaptados às necessidades específicas da turma, gerir melhor o tempo de aula e, sobretudo, promover uma rotina que permitisse alterar a estrutura tradicional anteriormente implementada.

Neste sentido, a planificação das aulas assumiu um papel central enquanto instrumento de suporte ao desenvolvimento das atividades ao longo de todo o processo pedagógico. Conforme referido por Cosme et al. (2021), o ato de planificar transcende a simples orientação de estratégias, configurando-se como uma tarefa complexa e exigente, que requer uma reflexão aprofundada a múltiplos níveis. Os mesmos autores defendem que, para que uma planificação seja verdadeiramente eficaz, importa considerar os objetivos de aprendizagem, o contexto em que será implementada, os recursos necessários, bem como as características do público-alvo (Cosme et al., 2021).

1.2. DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Ao longo da intervenção pedagógica, diversos fatores influenciaram a dinâmica relacional da turma, indo além dos aspectos puramente numéricos. Ainda que o reduzido número de alunos pudesse, à partida, sugerir um ambiente mais próximo e colaborativo, a realidade observada revelou outros contornos. Desde o período de observação inicial, tornou-se evidente a presença de comportamentos marcadamente individualistas, tanto nas interações em sala de aula como nas dinâmicas de grupo. A organização do espaço físico, secretárias duplas dispostas em filas, mas ocupadas individualmente, reforçava essa predisposição para o trabalho isolado, dificultando o desenvolvimento de relações interpessoais mais próximas e colaborativas.

Com efeito, Eiterer e Pereira (2025) referem que a organização física do espaço educativo não constitui apenas um elemento logístico, mas configura-se como um instrumento pedagógico que influencia os padrões de comunicação, a dinâmica relacional e a eficácia das práticas de ensino-aprendizagem. A disposição do mobiliário, nomeadamente das mesas e cadeiras, pode favorecer, ou, pelo contrário, inibir a interação entre os discentes, sendo considerada um fator determinante para a construção de ambientes sociopáticos, isto é, espaços que estimulam a proximidade, o diálogo e a colaboração (Teixeira e Reis, 2012).

Sempre que se exigia partilha de espaço ou materiais, observei tensões e resistências, indiciando dificuldades ao nível da socialização e da gestão de conflitos. A turma não se encontrava familiarizada com metodologias de trabalho cooperativo, apresentando fragilidades nas competências de comunicação e colaboração, pilares essenciais para a construção conjunta do conhecimento (Eiterer e Pereira, 2025). Estes fatores distinguem o trabalho cooperativo do trabalho de grupo tradicional, onde muitas vezes não há um compromisso mútuo com os objetivos comuns (Teixeira e Reis, 2012). A escuta ativa, a exposição de ideias e a partilha de saberes entre pares eram práticas pouco enraizadas, evidenciando a necessidade de intervenção pedagógica orientada para a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos, inclusivos e colaborativos.

1.2.1. ORGANIZAÇÃO DE SALA DE AULA

A forma como o espaço da sala de aula é estruturado exerce um impacto direto sobre as práticas pedagógicas e sobre as relações sociais estabelecidas no seio da turma. Tal como

defendem Fernandes et al. (2011) e Teixeira e Reis (2012), existe uma interdependência entre o modelo de ensino adotado e a organização física da sala: o tipo de tarefa proposta e o estilo pedagógico do professor influenciam a configuração do espaço, mas este, por sua vez, pode também condicionar ou potencializar determinadas práticas educativas.

Assim, a disposição das mesas, cadeiras e recursos didáticos deve ser pensado de forma estratégica, com o objetivo de responder às necessidades específicas dos alunos e facilitar as interações pedagógicas. A configuração observada, ainda que num formato em “U”, mantinha os alunos voltados para o quadro (c.f. Figura 3), reforçando o ensino transmissivo. Este modelo, tradicional e centrado no professor, pode ser eficaz em exposições diretas (Arends, 2008), mas tende a dificultar a comunicação entre pares e a partilha de ideias, comprometendo o desenvolvimento de competências como a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação (Altun, 2023).



Figura 3- *Disposição da sala de aula*

Durante uma atividade ocorrida a 21 de novembro, confrontei-me com uma situação de resistência à partilha da secretária. Este episódio motivou uma reflexão conjunta, com a professora cooperante e o meu par pedagógico, que culminou numa reorganização do espaço da sala de aula. À semelhança do que propõe Arends (2008), optou-se por uma disposição do mobiliário em “ilhas de trabalho”, o que se revelou potenciador de uma maior comunicação, cooperação e envolvimento entre os alunos. Segundo Teixeira e Reis (2012), esta disposição é particularmente adequada à realização de atividades em pequeno grupo, tais como a discussão orientada ou a aprendizagem cooperativa. Os autores alertam, porém, que esta configuração pode implicar a necessidade de reorganização temporária do espaço, nomeadamente aquando de exposições ou demonstrações, de forma a garantir que os alunos estejam voltados para o professor. Tal exigência evidencia a necessidade de flexibilidade na organização do espaço letivo, de modo que este responda às exigências pedagógicas e facilite a aprendizagem.

A sala de aula, sendo mais do que um mero espaço físico, deve constituir-se como um ambiente acolhedor e funcional, dotado das condições necessárias à promoção das diversas aprendizagens, sejam elas da leitura, da escrita ou de outra natureza. Neste sentido, Martins (2020) sublinha a importância da ambientação e da preparação do espaço, defendendo que o mesmo deve estar ajustado às práticas pedagógicas, constituindo-se como um verdadeiro agente educativo.

Ainda que Arends (2008) proponha a formulação de grupos constituídos por quatro a seis alunos optamos por formar grupos de três elementos (c.f. Figura 4) dado o reduzido número de alunos da turma. O mesmo autor sublinha que a organização da sala deve estar alinhada com as funções que se pretendem desenvolver, sendo que diferentes configurações espaciais respondem a diferentes exigências educativas, e uma vez que nem eu nem o meu par pedagógico nos identificamos com o modelo de ensino tradicional optamos por adotar a estrutura que, a nosso ver, poderia promover de práticas pedagógicas mais interativa, favorecendo a comunicação entre os alunos, facilitando o trabalho cooperativo (Arends, 2008).



Figura 4- Sala organizada em ilhas

No entanto, importa reconhecer que este modelo também apresenta desafios, como a possibilidade de distrações ou dificuldades na concentração quando os alunos se encontram de costas ou lateralmente em relação ao quadro. A chave está, pois, na flexibilidade e capacidade de adaptação do professor. A escolha de uma determinada disposição não deve ser rígida nem baseada em preferências pessoais, mas sim ajustada ao contexto educativo, aos objetivos de cada atividade e às necessidades específicas do grupo-turma. A possibilidade de experimentar diferentes disposições, sempre acompanhada de orientações claras e regras bem definidas, pode contribuir para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e eficaz. A forma como o

professor organiza o espaço reflete a sua visão educativa e o seu compromisso com a promoção de uma aprendizagem centrada no aluno (Martins, 2020).

1.2.2. O ESPAÇO E A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Tendo como ponto de partida uma organização flexível do espaço, como referi anteriormente, os alunos foram convidados a trabalhar em pequenos grupos, com o intuito de realizarem tarefas conjuntas (c.f. Figura 5). Esta reorganização teve como premissa uma intenção clara: desenvolver e promover a aprendizagem cooperativa, estratégia que se revela determinante para fomentar a autonomia, a entreajuda e a responsabilidade partilhada entre os alunos.



Figura 5- Trabalho de grupo: pesquisa orienta

Segundo Freitas (2003), estas estratégias potenciam não só os conteúdos programáticos como o desenvolvimento de competências sociais, frequentemente negligenciadas no ensino tradicional. Neste paradigma transmissivo, os alunos tendem a desenvolver a sua aprendizagem de forma isolada, competindo entre si e focando-se apenas no seu próprio progresso (Silva et al., 2018). Face a esta realidade, a aprendizagem cooperativa surge como uma abordagem transformadora, centrada na colaboração e na construção partilhada do conhecimento.

Contudo, como alude Freitas (2003), para que o trabalho colaborativo tenha sucesso devem seguir-se alguns princípios, tais como: definição clara dos objetivos da atividade, composição adequada dos grupos, explicitação das tarefas, valorização do contributo individual, acompanhamento do desempenho e avaliação rigorosa e formativa.

Trabalhar cooperativamente implica organizar os alunos em pequenos grupos, idealmente compostos por três a quatro elementos, com o objetivo comum de alcançar metas de

aprendizagem previamente definidas. Neste contexto, os alunos aprendem em conjunto e tornam-se agentes ativos no processo de ensino dos seus pares, ajudando-se mutuamente, esclarecendo dúvidas, explicando procedimentos e estimulando o esforço coletivo (Silva et al., 2018).

Ao contrário da metodologia tradicional, onde cada aluno é responsável apenas pelo seu desempenho, a aprendizagem cooperativa pressupõe uma corresponsabilidade entre os membros do grupo: cada elemento é responsável não só pela sua própria aprendizagem, como pelo progresso dos colegas com quem trabalha (Lopes e Silva, 2022).

Importa sublinhar que a simples constituição de grupos não configura, por si só, aprendizagem cooperativa. Esta abordagem baseia-se num conjunto de princípios estruturantes que lhe conferem intencionalidade pedagógica. Assim, a aprendizagem cooperativa assenta em cinco pilares fundamentais: (1) interdependência positiva, (2) responsabilidade individual e de grupo, (3) interação promotora face a face, (4) desenvolvimento de competências interpessoais e (5) avaliação grupal com reflexão crítica (Lopes e Silva, 2022; Teixeira e Reis, 2012).

Este modelo educativo promove, assim, uma cultura de colaboração, onde os alunos são incentivados a valorizar as diferenças, a reconhecer as competências dos colegas e a contribuir para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e solidário. A reconfiguração do espaço físico, adaptando a disposição da sala para facilitar o trabalho em grupo, revelou-se essencial para concretizar esta abordagem, reforçando a interação entre os alunos e permitindo-lhes desenvolver competências sociais e cognitivas de forma integrada.

1.3. ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO

Desde o início da prática supervisionada, e após um período inicial de observação, tanto eu como o meu par pedagógico, Raquel, refletimos criticamente sobre a organização tradicional do tempo e do espaço escolar. Constatámos que o cumprimento estrito do horário segmentado, característico do modelo disciplinar clássico, não favorecia a continuidade pedagógica nem a construção de competências transversais por parte dos alunos. Perante esta constatação, optámos por adotar uma abordagem metodológica assente na interdisciplinaridade, entendida não como mera sobreposição de disciplinas, mas como um princípio organizador da prática educativa. Esta decisão teve como base,

por um lado, o reconhecimento do valor da articulação curricular e, por outro, a intenção de dar resposta às orientações do Ministério da Educação que, através de documentos orientadores como o *Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória (PASEO)* e as *AE* (Martins et al., 2017), preconiza uma escola promotora de aprendizagens críticas e integradas.

Assim, definimos como estratégia de intervenção pedagógica a seleção semanal de um tema agregador, a partir do qual procurávamos desenvolver, de forma articulada, conteúdos pertencentes áreas disciplinares distintas, trabalhando pelo menos duas em simultâneo (c.f. Figura 6). Esta organização permitiu-nos planificar situações de aprendizagem mais próximas da experiência dos alunos e promover uma visão mais holística do conhecimento.

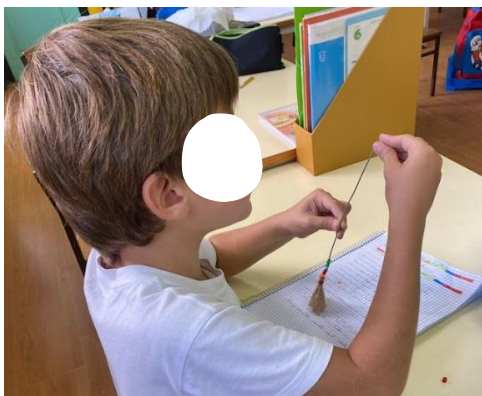


Figura 6- *Construção de uma vassoura partindo de um exercício de sequências*

1.3.1. A INTERDISCIPLINARIDADE

A opção pela interdisciplinaridade foi sustentada, em termos teóricos, na proposta de Pombo (2008), que define a interdisciplinaridade como uma prática que pressupõe a convergência e a complementaridade de saberes, Brandão (2021) acrescenta que o conceito de interdisciplinaridade remete para uma prática de articulação entre diferentes disciplinas, centrada na cooperação, no respeito mútuo e na troca de saberes.

Como referido, esta prática não visa apenas a justaposição de áreas do saber, mas sim uma construção coletiva e dialógica do conhecimento, capaz de ultrapassar as limitações impostas pelas abordagens disciplinares isolada. Esta articulação efetiva entre diferentes disciplinas, permite a construção de novos significados e a superação da compartimentação disciplinar tradicional (Brandão, 2021; Pombo, 2008). Tal como referem Jesus et al. (2024), o fundamento maior da interdisciplinaridade reside na capacidade de reconhecer os limites do saber individual e na valorização do outro como

parceiro na construção de significados. Neste sentido, a interdisciplinaridade deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo de integração, em que diferentes áreas do saber interagem de forma crítica e criativa para responder a problemáticas complexas.

No domínio educativo, a interdisciplinaridade revela-se uma estratégia pedagógica promissora para o desenvolvimento integral dos alunos. Conforme defendem Jesus et al. (2024), a integração de disciplinas contribui para a promoção de uma aprendizagem significativa, ao estimular competências como o pensamento crítico, a criatividade, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas. Esta abordagem permite aos estudantes estabelecer conexões entre conteúdos diversos, aproximando o conhecimento escolar das suas vivências e da realidade social em que estão inseridos (Jesus et al., 2024; Lopes, 2017).

No entanto, Lopes (2017) adverte que, para que esta abordagem tenha impacto real, é imprescindível que seja fruto de um planeamento intencional e não apenas de um discurso pedagógico vazio de operacionalização. Com base neste pressuposto, a minha prática procurou assumir-se como uma experiência consciente de articulação disciplinar, enraizada num compromisso partilhado e numa visão integrada do ensino.

Importa reconhecer que esta opção metodológica implicou um conjunto de desafios. Desde logo, a necessidade de um trabalho colaborativo intenso entre docentes, assente no diálogo, na negociação de objetivos comuns e na flexibilização dos conteúdos curriculares (Jesus et al., 2024). A implementação de um projeto pedagógico interdisciplinar exigiu, igualmente, uma atitude de abertura e disponibilidade para redefinir papéis, rever rotinas e reconstruir percursos didáticos. A ausência de tempo institucionalmente consagrado à planificação conjunta e a pressão dos conteúdos programáticos constituíram dificuldades sentidas ao longo do processo.

Neste enquadramento, os benefícios da interdisciplinaridade são múltiplos: favorece a produção de conhecimento inovador, estimula a reflexão crítica, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para a complexidade do mundo atual e aproxima a escola da realidade social, cultural e económica dos alunos. Ao romper com a fragmentação do saber, a interdisciplinaridade permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenómenos, promovendo uma educação verdadeiramente transformadora (Brandão, 2021; Lopes, 2017). Deste modo, foi possível potenciar a

motivação dos alunos, facilitar a transferência de conhecimentos entre contextos e promover aprendizagens. A centralidade conferida aos temas geradores favoreceu a mobilização de saberes diversos, a problematização da realidade e o desenvolvimento do pensamento crítico, em conformidade com as finalidades educativas previstas nos documentos orientadores do currículo.

A minha experiência confirma que a interdisciplinaridade, quando intencional e colaborativamente construída, constitui uma via promissora para promover aprendizagens contextualizadas, integradoras e socialmente relevantes. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de repensar a organização escolar, de modo a viabilizar estruturalmente este tipo de abordagem, que continua, como refere Pombo (2008), a ser simultaneamente um imperativo epistemológico e uma tarefa por cumprir.

1.3.2. AS NARRATIVAS COMO BASE DA INTERDISCIPLINARIDADE

A prática pedagógica interdisciplinar aplicada neste contexto foi desenvolvida de acordo com as perspetivas de diversos autores que advogam a centralidade da narrativa como estratégia estruturante no ensino da História e noutras áreas curriculares. Neste sentido, a prática partiu, de um modo geral, do estudo do Meio Social para as mais distintas áreas como o Português, o Estudo do Meio Físico, a Matemática ou as Expressões Artísticas.

A experiência realizada demonstrou que a narrativa ultrapassa o mero estatuto de recurso didático, assumindo-se como um espaço de interseção entre conhecimentos, culturas e subjetividades. Como refere Solé (2014), a narrativa constitui um instrumento privilegiado na construção de significados, permitindo às crianças aceder a conteúdos factuais e a experiências humanas ancoradas em contextos históricos, sociais e culturais diversos. Neste sentido, ao serem convocadas para lidar com narrativas, as crianças são simultaneamente chamadas a interpretar o passado e a posicionar-se face a ele, desenvolvendo competências de análise, empatia e interpretação crítica (Barca, 2014), foi neste contexto teórico e prático que procurei desenvolver a minha investigação.

A ideia de que a narrativa pode operar como um dispositivo de mediação entre áreas disciplinares surge, uma vez que as histórias, ao integrarem oposições binárias e elementos estruturantes da experiência humana (como o bem e o mal ou o medo e a segurança), favorecem a construção de um fio condutor que sustenta o envolvimento emocional e cognitivo dos alunos (Gago, 2018). Assim, a narrativa revela-se uma

ferramenta poderosa para a transmissão de conteúdos e atribuição de sentidos, possibilitando uma abordagem mais humanizada e integrada da aprendizagem, serve de exemplo a articulação entre as dimensões linguística, histórica e cultural, como na abordagem da obra *A Bruxa Esbrenhuxa* (c.f. Figura 7) e na discussão em torno das tradições do Dia das Bruxas, do Pão por Deus e do Dia de Todos os Santos.



Figura 7- *Leitura do livro “A bruxa Esbrenhuxa”*

Do ponto de vista da didática da História, autores como Barca e Gago (2001) e Gago (2018) sublinham que é precisamente no confronto de múltiplas perspetivas que reside o potencial formativo da disciplina de história, permitindo aos alunos compreender que a mesma não é uma sucessão de verdades absolutas, mas uma construção interpretativa, fundamentada em fontes e em escolhas narrativas conscientes. Este entendimento foi particularmente visível nas diversas experiências, nas quais convidei os alunos a reescrever lendas, mobilizando conhecimento histórico, pensamento crítico, criatividade para preencher lacunas e interpretar intenções dos acontecimentos passados.

Por outro lado, a reflexão sobre o papel da linguagem, tal como defendida por Gago (2018), remete-nos para a importância da palavra como instrumento de representação e de construção do passado. A forma como os alunos relatam, escutam e (re)constróem narrativas revela muito sobre os seus esquemas de compreensão do mundo e sobre a sua capacidade de atribuir significados aos conteúdos escolares. Nesse processo, como docente, pude aceder a universos simbólicos que habitualmente permanecem invisíveis no ensino mais tradicional, permitindo-me ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades, interesses e ritmos dos alunos (Gago, 2018).

A narrativa foi mais do que um recurso, assumiu-se como uma forma de pensar e viver o conhecimento na escola. Ao entrelaçar histórias (literárias, históricas, pessoais ou

culturais), entrelaçamos também disciplinas, experiências e subjetividades, criando um ambiente de aprendizagem verdadeiramente significativo, partilhado e comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos (Martins, 2021).

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.º CEB II

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Ainda no contexto do 1.º CEB tive a oportunidade de desenvolver a Prática Pedagógica no 1.º CEB II na Escola Básica Professor Francisco Veríssimo, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente, no distrito de Leiria, entre os dias 26 de fevereiro e 5 de junho de 2024. Esta instituição de ensino, situada na cidade da Marinha Grande, era composta por oito turmas, totalizando aproximadamente 150 alunos, sete professores titulares de turma, uma educadora e 11 assistentes operacionais. No que respeita às infraestruturas, a escola dispunha de duas entradas diferentes que davam acesso a dois halls de entrada que por sua vez acediam a quatro salas de aula, a escola dispunha ainda de uma cantina, uma sala polivalente e uma biblioteca. O espaço exterior (c.f. Figura 8) era amplo com uma zona de parque infantil e um campo destinado à prática de desporto.



Figura 8- *Frente da escola*

A turma em que desenvolvi a prática era constituída por 22 alunos (treze do sexo feminino e nove do sexo masculino), nesta estavam integrados alunos de sete nacionalidades distintas, matriculados no 3.º ano de escolaridade.

No que respeita ao desempenho escolar, foi possível observar ritmos de trabalho muito diferentes e, por isso, os alunos que apresentavam mais dificuldades ao nível da aprendizagem estavam perto do quadro, por estratégia da professora cooperante. No que respeita à avaliação global da turma, a maioria dos alunos revelaram uma progressão positiva nas suas aprendizagens, embora manifestassem dificuldades na aquisição/compreensão de conhecimentos, bem como na sua aplicação, o que, em alguns casos, dificultou a progressão no currículo com vista ao seu sucesso educativo. A gestão da sala de aula era, regra geral, tranquila e propícia à aprendizagem, embora se

verificassem momentos de dispersão, sobretudo em atividades de maior duração ou exigência.

A sala de aula encontrava-se organizada em ilhas de trabalho (c.f. Figura 9), ainda assim a aprendizagem baseava-se maioritariamente em trabalho individual. A gestão das aulas, por parte da professora, era à base do manual escolar ainda que existisse uma constante correlação das atividades propostas com pequenos exemplos da vida real. Conforme referido por Rego et al. (2010), o manual constitui, em contextos que visam garantir o acesso equitativo a uma educação de qualidade, um recurso educativo importante, acessível a diferentes estratos sociais e contextos culturais, económicos e geográficos. Esta ampla acessibilidade confere-lhe um papel marcante no processo de escolarização, sendo, por conseguinte, elaborado em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais* (AE) da disciplina e do ano de escolaridade em questão, com recurso a uma linguagem clara e inclusiva.



Figura 9- Configuração da sala de aula

2.2. DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

A prática pedagógica constitui, por natureza, um espaço privilegiado de confronto entre a teoria e a realidade educativa, Albuquerque (2019) destaca “a importância (...) do ato de pensar, criticar e gerar dúvidas voltadas para a produção do conhecimento. Assim sendo, a contextualização facilita o processo de aprendizagem e contribui para a construção de conhecimento e formação de capacidades intelectuais superiores” (p.5). No contexto da Prática Pedagógica II, vivenciada numa turma do 3.º ano emergiram múltiplos desafios que exigiram uma constante adaptação da intervenção docente e um exercício contínuo de reflexão crítica.

Estes desafios surgiram ao nível da gestão da diversidade presente na turma, como nas dificuldades relacionadas com a promoção de competências essenciais para a

aprendizagem, nomeadamente a autonomia e a confiança dos alunos. A complexidade destas situações revelou-se uma oportunidade de crescimento profissional, permitindo desenvolver competências pedagógicas mais ajustadas à realidade concreta da sala de aula (Albuquerque, 2019).

A identificação e análise dos desafios que marcaram este período de intervenção são fundamentais para compreender o processo de desenvolvimento profissional enquanto docente em formação, bem como para fundamentar as decisões pedagógicas adotadas ao longo da prática.

2.2.1. HETEROGENEIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA

Um dos principais desafios com que me deparei no decurso da PP II prendeu-se com a gestão da diversidade linguística e cultural da turma. Composta por vinte e dois alunos, de sete nacionalidades distintas, esta turma revelou-se significativamente heterogénea não apenas em termos culturais, mas também no que diz respeito às competências linguísticas, nomeadamente no domínio da língua portuguesa.



Figura 10- Atividade danças do mundo



Figura 12- Guião do projeto da viagem pelo mundo



Figura 11- Simulação de decolagem de avião

Neste contexto, foram desenvolvidos diversos projetos cujo objetivo foi promover a diversidade cultural dando a conhecer as especificidades de cada uma das culturas a toda a turma, como é exemplo o projeto *Viagem pelo Mundo* (c.f. Figuras 10 a 12) no qual os

alunos tiveram a oportunidade de viajar pelos sete países de origem da turma e pesquisar sobre as suas culturas e tradições. As diferenças linguísticas revelaram-se particularmente evidentes em dois alunos, um dos quais não compreendia nem se expressava em português ou inglês, o que exigia a mediação linguística do colega que assumia, frequentemente, o papel de tradutor. Ambos beneficiavam de apoio no âmbito do Português Língua Não Materna (PLNM)¹, embora persistissem constrangimentos na compreensão das instruções em contexto de sala de aula, bem como na sua capacidade de comunicação autónoma.

Pinto (2013) salienta a diversidade e a heterogeneidade dos contextos educativos onde se dá o ensino de PLNM. Esta constatação revela-se especialmente pertinente no atual panorama das escolas portuguesas, nomeadamente no 1.º CEB, onde se verifica um aumento expressivo da presença de alunos oriundos de contextos migratórios diversos.

Neste nível de ensino, coexistem alunos com perfis linguísticos profundamente diferenciados: por um lado, crianças recém-chegadas a Portugal, com um domínio incipiente da língua portuguesa; por outro, alunos nascidos em território nacional, mas cujo contacto predominante com outras línguas se estabelece no ambiente familiar. A distinção entre *língua segunda* (L2) e *língua estrangeira* (LE) (Pinto, 2013) tem sido objeto de debate.

Embora, em determinadas situações, a distinção entre L2 e LE se tenha esbatido, chegando mesmo o termo "segunda língua" a funcionar como conceito abrangente (Pinto, 2013), a análise das suas tradições teóricas e finalidades permite sustentar a utilidade de manter essa diferenciação conceptual. Esta pluralidade linguística e cultural exige, por parte dos docentes, uma abordagem didática flexível, que seja capaz de dar resposta às necessidades diferenciadas de aprendizagem, promovendo a inclusão e a equidade no acesso ao currículo.

¹ A oferta da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) no currículo dos ensinos básico encontra-se prevista no artigo 12.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto e preconiza a promoção de equidade e igualdade de oportunidades, através da articulação da escola com os encarregados de educação, disponibilizando respostas educativas que facilitem o acesso ao currículo, através de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Ministério da Educação, 2018).

Pinto (2013) sublinha a importância de compreender o plurilinguismo enquanto competência individual, dinâmica e integrada, que implica a mobilização funcional de diferentes línguas em contextos comunicativos diversos e favorece o diálogo intercultural. Esta perspetiva reconhece a pluralidade linguística como um recurso educativo e social, fundamental num contexto cada vez mais multicultural. Em linha com esta visão, Soares e Carecho (2019) advertem, que a realidade escolar portuguesa ainda se encontra marcada por uma lógica monolíngue, apesar dos avanços normativos e do reconhecimento oficial da diversidade linguística. Os autores recorrem ao conceito de "monolíngüismo mitigado" (Soares e Carecho, 2019) para caracterizar a política linguística portuguesa, que tolera a diversidade, mas raramente a valoriza de forma sistemática e estruturada.

A presença desta diversidade exigiu uma planificação pedagógica cuidadosamente diferenciada e flexível, assente na premissa da equidade educativa. Neste sentido, a diferenciação pedagógica constituiu-se como um princípio orientador da minha intervenção, procurando respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno, bem como as suas necessidades específicas. Como alude Esteves (2017) é uma abordagem educacional que, como referido, visa adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, reconhecendo e respondendo às suas diferenças, interesses e ritmos. Deste modo, há um reconhecimento de que os alunos não são todos iguais procurando criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde cada aluno possa desenvolver o seu potencial máximo (Esteves, 2017).

É fundamental reconhecer que a concretização da diferenciação pedagógica num contexto marcado por exigências curriculares e constrangimentos temporais se revelou um desafio constante. Contudo, pelo facto de me encontrar em contexto de prática, a gestão desta diferenciação tornou-se mais exequível. Durante momentos mais expositivos, os alunos que evidenciavam maiores dificuldades beneficiavam do apoio prestado quer pelo meu par pedagógico (na minha semana de intervenção), quer pela professora cooperante, o que contribuía para uma maior fluidez das aulas e, simultaneamente, para o progresso dos alunos, os quais demonstraram uma evolução significativa ao nível da proficiência linguística ao longo do semestre.

Deste modo, levo para futuras intervenções a percepção de que a comunicação deve ser adaptada ao público-alvo, por vezes vai ser necessário recorrer a apoio visual, a

linguagem não verbal, a repetição de instruções e a mediação entre pares. Estratégias como a utilização de imagens, exemplos concretos ou a dramatização de conceitos são fundamentais para garantir a compreensão dos conteúdos. É essencial refletir sobre a importância de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e culturalmente responsivas, que valorizem a diversidade como recurso e não como obstáculo, promovendo uma escola democrática e equitativa (Esteves, 2017).

2.2.2. AUTONOMIA EM SALA DE AULA

Outro desafio emergente ao longo do estágio relacionou-se com a dificuldade em fomentar nos alunos a autonomia e, sobretudo, a autoconfiança nas suas próprias capacidades. Desde os primeiros momentos de intervenção, tornou-se evidente que muitos alunos manifestavam uma forte dependência da validação do adulto, revelando receio em arriscar respostas, hesitação em tomar decisões de forma autónoma e tendência para imitar os colegas, mesmo quando a tarefa solicitava um raciocínio pessoal.

Este comportamento foi particularmente notório na utilização da plataforma *Plickers*, em que vários alunos alteravam as suas respostas após observarem as opções dos colegas, o que, por vezes, os levava a cometer erros evitáveis. Esta atitude poderá refletir níveis reduzidos de autoestima académica, frequentemente associados a experiências anteriores de insucesso ou a uma perceção de menor competência face aos pares. A baixa autoestima pode estar associada a um sentimento de insegurança e ansiedade, prejudicando o desempenho e a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Consciente desta realidade, procurei desenvolver práticas que incentivassem a tomada de iniciativa, a confiança nas próprias ideias e a assunção do erro como parte integrante do processo de aprendizagem, em consonância com as *AE* (Ministério da Educação, 2018).



Figura 13- Trabalho cooperativo

A introdução de momentos de autorreflexão, o reforço positivo, o trabalho em pares cooperativos (c.f. Figura 13) e a responsabilização progressiva foram algumas das estratégias utilizadas para promover a autonomia dos alunos. Não obstante os avanços observados, reconheço que a construção da autonomia é um processo contínuo e multifatorial, que requer tempo, consistência e, acima de tudo, uma relação pedagógica baseada na confiança e na escuta ativa.

A este respeito, os estudos de Silva et al. (2018) revelam que a autoestima desempenha um papel mediador entre o stresse percebido e os comportamentos de evitamento, sendo que baixos níveis de autoestima estão fortemente associados à insegurança, à hesitação em contextos avaliativos e à busca constante de aprovação.

A investigação em torno da aprendizagem socioemocional (SEL) fornece contributos valiosos para enfrentar este tipo de desafios. Papadopoulos (2020), num estudo com alunos do ensino pré-escolar, demonstrou que programas baseados em competências socioemocionais, quando devidamente estruturados, são eficazes no aumento da autoestima, da autoeficácia e da autorregulação emocional. Estes programas centram-se no desenvolvimento de cinco competências essenciais: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisões responsável (Papadopoulos, 2020). Ainda que o contexto do estudo mencionado diga respeito à educação pré-escolar, os princípios subjacentes mantêm-se pertinentes ao longo de todo o percurso escolar, uma vez que a autonomia e a autoconfiança se desenvolvem de forma cumulativa e contínua.

Paralelamente, a abordagem teórica de Jerez-López et al. (2025) reforça a importância do autoconceito multidimensional, particularmente nas dimensões emocional e académica, para o sucesso educativo e o bem-estar psicológico. Estes autores sublinham que o autoconceito é profundamente influenciado pela qualidade das experiências escolares, pelas relações estabelecidas com adultos e pelo reconhecimento das capacidades individuais. Quando os alunos são expostos a ambientes pedagógicos pautados pela escuta ativa, pela valorização do erro e pela partilha cooperativa do saber (c.f. Figura 14), tendem a desenvolver uma perceção mais positiva de si próprios, o que se traduz numa maior iniciativa, persistência e segurança.



Figura 14- *Apresentação de pesquisa em grupo*

Neste sentido, as estratégias adotadas durante a PP, como a introdução de momentos de autorreflexão, o reforço positivo, o trabalho em pares e a responsabilização progressiva, procuram dar resposta às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação, tal como descritas na Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2022). Esta teoria sustenta que a motivação intrínseca dos alunos é estimulada quando estas necessidades são reconhecidas e satisfeitas, promovendo comportamentos autodeterminados e maior envolvimento nas tarefas escolares.

No entanto, importa reconhecer que o desenvolvimento da autonomia não se alcança exclusivamente por via de estratégias pontuais ou da mera exposição a contextos de decisão. Exige tempo, consistência e, sobretudo, uma relação pedagógica baseada na confiança mútua, na segurança afetiva e na construção partilhada do conhecimento. Como defendem Jerez-López et al. (2025), o fortalecimento do autoconceito emocional implica um trabalho contínuo de auto-observação, validação interna e reformulação de crenças limitadoras, só possível num ambiente educativo acolhedor e respeitador da individualidade de cada aluno.

A reflexão crítica sobre esta experiência permitiu, portanto, compreender que a resistência à autonomia por parte dos alunos não deve ser interpretada como desmotivação ou falta de interesse, mas como um sinal de que ainda não foram reunidas as condições emocionais e relacionais para que essa autonomia floresça. Cabe ao docente criar essas condições, atuando como mediador sensível entre o desafio cognitivo e o apoio emocional, entre a exigência e o encorajamento. Como sublinha Papadopoulos (2020), é neste equilíbrio que reside o verdadeiro potencial da ação pedagógica transformadora. É um processo moroso, por vezes invisível, mas decisivo para o sucesso educativo e para a construção de cidadãos críticos, responsáveis e confiantes nas suas capacidades.

2.3. ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO

Paralelamente aos desafios vivenciados, houve elementos singulares e diferenciadores que contribuíram para enriquecer esta intervenção educativa, que assumiram um papel relevante no desenvolvimento de um ambiente pedagógico mais inclusivo e promotor de bem-estar e de aprendizagens contextualizadas.

As rotinas estruturadas em torno do bem-estar emocional dos alunos, bem como o envolvimento da turma em projetos multidisciplinares com ligação à comunidade educativa, constituíram experiências pedagógicas particularmente marcantes. Estas práticas refletem uma abordagem holística do processo educativo, em que se valoriza o aluno na sua totalidade, enquanto ser cognitivo, emocional, social e cultural.

2.3.1. ESTRATÉGIAS DE RELAXAMENTO E BEM-ESTAR EMOCIONAL

Uma das dimensões mais marcantes desta experiência pedagógica foi a atenção dedicada ao bem-estar emocional dos alunos, evidenciada pela aplicação sistemática de estratégias de relaxamento e autorregulação. Estas práticas, realizadas de forma regular e intencional, assumiram particular importância no período imediatamente após o intervalo do almoço, momento em que os alunos regressavam à sala com níveis de agitação mais elevados. Nessa sequência, foi introduzida uma rotina diária de exercícios respiratórios e de relaxamento ao som da música “*Om Mani Padme Hum*”, integrada no âmbito do projeto *MindUP*, com o intuito de facilitar a transição para o ambiente de aprendizagem e promover a concentração.

O *MindUP* é um programa educacional estruturado com base em investigação científica, que visa apoiar o desenvolvimento socioemocional, a autorregulação e o equilíbrio emocional dos alunos (The Hawn Foundation, 2011). Desenvolvido pela Goldie Hawn Foundation em parceria com especialistas nas áreas da neurociência, da psicologia positiva e da educação, o programa propõe uma abordagem holística que procura responder aos desafios emocionais e comportamentais comuns no contexto escolar.

A estrutura do currículo assenta em três pilares essenciais: o conhecimento básico sobre o funcionamento do cérebro, a prática de *mindfulness* e os princípios da psicologia positiva. Através desta abordagem, os alunos desenvolvem competências como a empatia, a capacidade de concentração, o autocontrolo e a resiliência emocional. A prática

regular de *mindfulness*, entendida como atenção plena ao momento presente, permite reduzir a ansiedade, melhorar o foco e fortalecer a autorregulação emocional, o que contribui igualmente para a melhoria do clima relacional da sala de aula e para um ambiente propício à aprendizagem (Snel, 2019).

Gordon e Shonin (2017) sugerem que a crescente procura por *mindfulness* pode refletir um desejo genuíno de conexão interior ou, alternativamente, uma adesão a uma tendência social emergente. Os autores defendem que, caso uma percentagem mínima da população mundial adotasse esta prática, os efeitos positivos seriam amplamente significativos, sobretudo na prevenção de estados depressivos e na gestão do stress e da ansiedade. O *mindfulness*, ao interromper padrões de pensamento negativos, contribui para a melhoria da memória, o aumento da criatividade e uma maior agilidade nos tempos de reação.

Ao nível do desenvolvimento infantil, Snel (2019) observa que as crianças que praticam *mindfulness* adquirem maior consciência do momento presente e aprendem a reconhecer e a gerir os seus impulsos e emoções, desenvolvendo, assim, competências importantes para a sua autorregulação. Esta aprendizagem precoce favorece a aceitação das experiências menos agradáveis e prepara as crianças para lidar com a adversidade de forma mais serena.

Neste sentido, as práticas implementadas em sala de aula, particularmente o exercício de relaxamento pós-almoço mostraram-se coerentes com as conclusões de diversos estudos internacionais. Alphonso et al. (2019), por exemplo, destacam que, perante os desafios emocionais da sociedade contemporânea, as crianças necessitam de desenvolver competências de autorregulação para gerir eficazmente os seus comportamentos. Os dados do estudo conduzido pelas autoras em vários contextos culturais revelam que a aplicação sistemática de práticas de *mindfulness* durante quatro a seis semanas resultou em melhorias na socialização entre pares, na resolução de problemas e na gestão emocional das crianças, confirmando os impactos positivos da atenção plena em ambiente escolar.

Por fim, importa sublinhar que a inclusão de estratégias de relaxamento e atenção plena na rotina escolar reforça a importância de uma abordagem pedagógica centrada no aluno como ser integral. Esta visão holística, que vai além da mera instrução académica,

reconhece e valoriza as dimensões emocionais e relacionais da aprendizagem, criando condições mais favoráveis ao desenvolvimento humano e acadêmico.

2.3.2. *PROJETOS MULTIDISCIPLINARES E ABERTURA À COMUNIDADE*

Outra dimensão distintiva da prática pedagógica experienciada consistiu na valorização do trabalho interdisciplinar e colaborativo, através da dinamização de projetos com ligação à comunidade educativa. Projetos como “*Dentro da Música Somos Todos Iguais*”, com foco na musicoterapia e na inclusão de alunos com necessidades educativas específicas, ou “*Ler é Viajar*”, que procurou estimular o gosto pela leitura e o desenvolvimento da autonomia leitora, demonstraram a relevância de estratégias que integrem as várias áreas do saber e que mobilizem os interesses e motivações dos alunos em contextos autênticos de aprendizagem. Estas iniciativas promoveram o aprofundamento de competências cognitivas e o desenvolvimento pessoal, emocional e social dos educandos, numa lógica de formação integral, tal como preconizado por Carvalho e Pereira (2016), para quem a escola deve oferecer a bússola para orientar os alunos no seu percurso de vida.

Particular relevância assumiu o projeto “*A Família vem à Escola*”, concebido com o propósito de estreitar a relação entre a escola e os contextos familiares dos alunos. A participação ativa dos encarregados de educação em atividades letivas contribuiu para transformar a relação escola-família, promovendo o envolvimento parental num plano mais horizontal, colaborativo e corresponsável. Ao integrar as famílias no quotidiano escolar, este projeto fomentou sentimentos de pertença, reforçou a confiança mútua entre professores e encarregados de educação e contribuiu para a melhoria do ambiente educativo, com efeitos visíveis na motivação e no comportamento dos alunos.

De acordo com Loureiro (2017), numa sociedade marcada por profundas transformações nas estruturas familiares e nas dinâmicas escolares, importa consolidar práticas de articulação entre estes dois contextos, reconhecendo a escola e a família como parceiros imprescindíveis e complementares no processo educativo. A autora salienta ainda que uma escola que valoriza o envolvimento parental está mais apta a responder aos desafios sociais e pedagógicos contemporâneos, favorecendo o sucesso académico dos alunos e a sua formação enquanto cidadãos críticos, solidários e responsáveis. Tal como se verificou no projeto *Escola-Família: Aprendendo juntas...* (Carvalho e Pereira, 2016), a promoção da participação das famílias, independentemente do seu nível sociocultural, contribui para

a democratização do acesso à educação e para o reforço do compromisso educativo partilhado.

Esta perspetiva encontra eco no *PASEO* (Martins et al., 2017), que sublinha a importância da interação com a comunidade e da participação em projetos colaborativos como elementos essenciais para o desenvolvimento da cidadania, da responsabilidade social e da consciência crítica dos alunos. Ao proporcionar contextos educativos abertos e integradores, a escola assume-se, assim, como espaço de diálogo entre saberes, de construção de identidades e de compromisso com a transformação social.

Estas experiências evidenciam, que uma escola centrada nos interesses e necessidades dos alunos, dinamizadora de projetos interdisciplinares e promotora da articulação com as famílias e a comunidade, é capaz de gerar aprendizagens mais motivadoras e contextualizadas. Trata-se de uma visão da escola enquanto instituição educativa que não se fecha sobre si mesma, mas que se abre ao mundo, reconhecendo que educar é, acima de tudo, um ato coletivo, partilhado e enraizado na realidade concreta dos sujeitos que nela habitam.

evidenciada pela presença de três nacionalidades: três alunos de origem indiana, dois de nacionalidade brasileira e vinte e um de nacionalidade portuguesa.

No que respeita ao perfil da turma, observa-se uma heterogeneidade significativa no ritmo de aprendizagem dos alunos. De um modo geral, a maioria dos alunos revelaram uma evolução positiva nas aprendizagens, ainda que, por vezes, demonstrassem dificuldades na compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos, o que, em determinados casos, condicionou a progressão no currículo e, conseqüentemente, o alcance do sucesso educativo.

3.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PORTUGUÊS

No âmbito da disciplina de Português, lecionava-se, semanalmente, quatro ou cinco blocos de cinquenta minutos, sendo o quinto bloco lecionado em semanas alternadas, devido à sobreposição com outra disciplina. Às terças-feiras, a aula decorria em dois blocos consecutivos, separados por um intervalo de dez minutos, o que perfazia um total de cem minutos de leção. A turma revelava uma relação positiva tanto com a disciplina como com a docente, evidenciando interesse e envolvimento nas atividades propostas. As aulas apresentavam, maioritariamente, uma estrutura de carácter expositivo, baseada no manual escolar adotado, no entanto, a professora demonstrava uma capacidade notável para captar a atenção dos alunos, recorrendo frequentemente a exemplos do quotidiano e a estratégias didáticas adquiridas ao longo da sua experiência profissional.

No que concerne à minha postura enquanto docente do 2.º Ciclo, considero que foi uma tarefa exigente pois necessitou uma reconfiguração do meu olhar profissional, atendendo ao contexto específico em que me encontrava inserida, bem como à faixa etária dos alunos com os quais iria intervir. Ainda assim, considero que adotei sempre uma postura correta tendo atingido os objetivos pretendidos em ambos os semestres de prática, adaptei-me, dei um passo atrás quando necessário e procurei diversificar intencionalmente as estratégias de ensino, com o propósito de responder de forma eficaz às necessidades da turma.

3.2.1. DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Uma das dificuldades evidenciadas por parte dos alunos desde os primeiros momentos prendeu-se com a fraca relação com hábitos de leitura, refletindo-se numa marcada dificuldade na interpretação de diferentes tipos de texto e enunciado. Para além desta limitação, era notória a ausência de entusiasmo por parte dos alunos perante a leitura, o que constituía um entrave adicional ao desenvolvimento de competências leitoras.

No âmbito da leitura integral da obra *A Viúva e o Papagaio*, e em articulação com o meu par pedagógico, optámos por conceber um recurso didático que permitisse captar a atenção da turma e promover uma compreensão aprofundada da narrativa, recorrendo a diferentes níveis de abordagem. Este recurso concretizou-se sob a forma de um guião de leitura, estruturado em formato de livro e organizado em três fases distintas: atividades pré-leitura, atividades durante a leitura e atividades pós-leitura (c.f. Figuras 16 e 17).

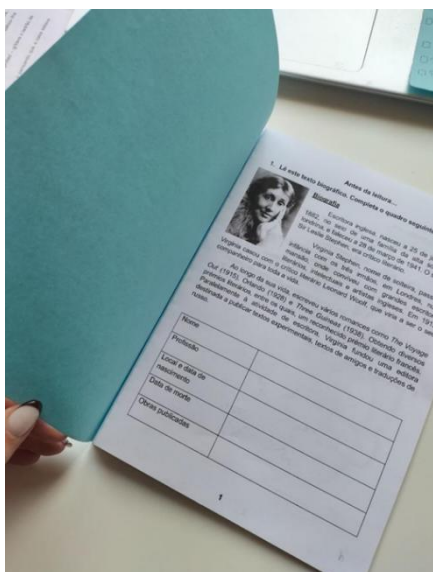


Figura 17- Estrutura do guião de leitura

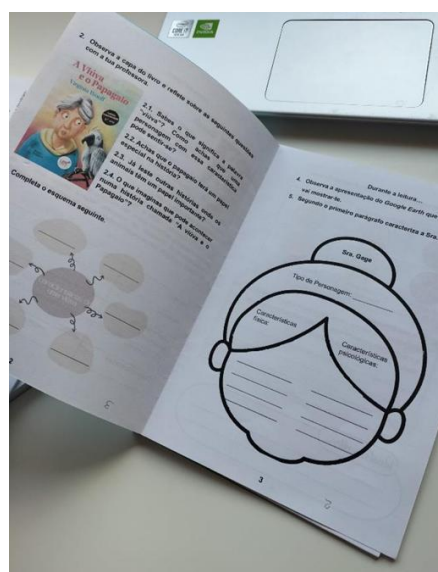


Figura 16- Estrutura do guião de leitura

Nas atividades desenvolvidas antes da leitura pré-leitura, orienta-se o aluno a relacionar os conhecimentos prévios com as novas aprendizagens, criando um ponto de partida que favoreça a conexão com o texto. Desta forma permite-se a ativação dos conhecimentos prévios, ajudando os alunos a prepararem-se para interpretar o texto de forma mais consciente e informada (Viana e Barbeiro, 2020).

Durante a leitura, Viana e Barbeiro (2020) defendem que se deve realizar paragens estratégicas é fundamental para orientar o aluno na interpretação do texto e para que este não perca o fio condutor da história. Este momento é crucial para desenvolver

competências como a identificação de informação relevante, a inferência e o julgamento crítico sobre o que é lido.

Por fim, o momento após a leitura, os mesmos autores defendem que é o momento mais explorado. O aluno deve ser capaz de responder a perguntas que testam a sua compreensão do texto e estimulam uma reflexão mais profunda, nomeadamente as que desafiam o aluno a pensar sobre o final da história, sobre as ações das personagens ou sobre como a história poderia ser diferente caso as normas sociais fossem outras (Viana e Barbeiro, 2020).

Deste modo, o processo de questionamento em cada fase da leitura orienta os alunos na interpretação do texto e proporciona uma visão crítica, estimulando a empatia e promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva.

O guião integrou cinquenta tarefas diversificadas, organizadas com o objetivo de promover o desenvolvimento dos diferentes níveis de compreensão leitora definidos por Giasson (1993): microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos. Esta organização foi concebida numa lógica progressiva de complexidade, iniciando-se pela compreensão da frase, passando pela articulação entre parágrafos, até à construção de sentido global do texto. Os processos de elaboração correspondem à capacidade de inferência por parte do leitor, enquanto os processos metacognitivos se constituem como o patamar mais elevado da compreensão textual, por exigirem uma consciência crítica sobre o próprio ato de ler (Giasson, 1993; Sim-sim, 2007).

Segundo Viana et al. (2010) “estes processos e estratégias, que vão sendo aprendidos ao longo da experiência, nem sempre se mostram os mais adequados” (p. 8). Esta situação, segundo as autoras, fica a dever-se ao facto de não existir um ensino explícito dos mesmos. A Escola, neste sentido, pode e deve ensinar a compreender, ou seja, os alunos devem ser ajudados pois esta competência é determinante para formar leitores. Viana et al. (2018) acrescentam que a compreensão de um texto implica a atribuição de significado a diferentes níveis, palavras, frases e o texto como um todo, num processo resultante da interação entre o leitor e o conteúdo. Este aspeto é fundamental, pois diferentes leitores podem alcançar níveis variados de entendimento do mesmo texto, e até um mesmo leitor pode interpretar o conteúdo de forma distinta, dependendo do contexto.

De acordo com Leite (2017), o caderno de leitura constitui simultaneamente ponto de partida e de chegada para diversas atividades pedagógicas, permitindo fomentar o envolvimento efetivo dos alunos com as obras literárias. A sua estrutura favorece uma articulação equilibrada entre duas orientações frequentemente percebidas como antagônicas: por um lado, a necessidade de monitorização das aprendizagens e do cumprimento de metas; por outro, a valorização da expressão individual e da criatividade dos alunos. Este dispositivo didático, segundo a mesma autora, assenta numa confiança nas capacidades dos estudantes, atribuindo-lhes um papel ativo e responsável no processo educativo, o que contribui para a construção de aprendizagens duradouras.

O guião integrava, ainda, um esquema-síntese da narrativa (c.f. Figura 18). Amor (1993) defende que os esquemas constituem estruturas de conhecimento organizadas em torno da realidade, funcionando como princípios organizadores do significado. No contexto da leitura narrativa, tais esquemas facilitam a compreensão das relações entre elementos como as personagens, as ações, o tempo e o espaço. O esquema concebido teve, por isso, como foco central a compreensão das motivações e intenções das personagens, a explicação do desenrolar da ação e a identificação de relações de causalidade. Conforme salienta Giasson (1993), os alunos mais novos nem sempre conseguem estabelecer autonomamente estas relações, uma vez que não possuem, à semelhança dos leitores adultos, a mesma bagagem de experiências de vida. Por esta razão, optou-se por disponibilizar um esquema previamente estruturado, facilitador da construção de sentido.

O esquema é um formulário colorido para a análise da narrativa 'A viúva e o papagaio'. No topo central, há um círculo amarelo com o texto 'ANÁLISE DA NARRATIVA'. À esquerda, uma seção vermelha rotulada '1. Situação Inicial' contém campos para 'Personagem principal:', 'Tempo:', 'Local:', 'Narrador:' e 'Acontecimento:'. À direita, uma seção roxa rotulada '3. Situação final' contém um campo para 'Resolução:'. No centro, há um círculo verde com o título 'A viúva e o papagaio' e uma ilustração de um papagaio. Abaixo do título, há uma ilustração de uma mulher idosa sentada em uma cadeira. À esquerda, uma seção azul rotulada '2. Peripécias' contém quatro campos para 'Problema 1:', 'Problema 2:', 'Problema 3:' e 'Problema 4:'. Cada campo para problema tem subcampos para 'Acontecimento:', 'Solução:', 'Novos espaços:' e 'Novas personagens:'. Arrows coloridas (verde, roxo, amarelo) conectam as seções e os problemas.

Figura 18- Esquema síntese da narrativa

Da mesma forma que integrámos um esquema-síntese, este recurso dispunha ainda de um glossário no qual os alunos deveriam registar as palavras com as quais não estavam familiarizados, referenciando-as e em turma procurando o seu significado num dicionário.

Esta estratégia surgiu de modo a dar resposta à evidente falta de vocabulário demonstrada por grande parte da turma. Ainda assim, a fim de dar continuidade ao aumento do campo lexical dos alunos, foi implementada uma rotina em sala de aula denominada *Palavra do Dia*. Esta atividade consistia na pesquisa, no início de cada aula, da palavra sugerida pelo dicionário *Priberam*. Após a pesquisa, os alunos registavam a palavra no seu caderno diário, acompanhada dos seus significados, construindo, assim, um dicionário coletivo da turma. Embora a escolha da palavra através de uma plataforma digital constituísse um fator motivacional para os alunos, verificou-se que os termos selecionados são, frequentemente, pouco usuais e pertencem a domínios temáticos demasiado específicos, não se adequando ao nível de ensino em questão.

Assim, após esta reflexão optei por proceder a uma alteração desta prática, passando a selecionar a palavra do dia de forma intencional. Desta forma, foi possível proporcionar aos alunos um repertório lexical mais relevante e funcional, permitindo-lhes mobilizar e integrar esses novos vocábulos no seu quotidiano de forma mais eficaz.

3.2.2. *ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO*

À parte dos desafios, a turma apresentava também algumas especificidades entre as quais uma grande aptidão para o trabalho cooperativo. Retomando a experiência vivida no 1.º CEB, onde a implementação da aprendizagem cooperativa, sustentada nos contributos de Freitas (2003), Silva et al. (2018) e Teixeira e Reis (2012), se revelou particularmente eficaz na promoção de um ambiente mais inclusivo, colaborativo e centrado no aluno, importa agora analisar de que forma estas práticas foram aprofundadas e consolidadas no 2.º CEB. A continuidade e a adaptação desta abordagem, face às exigências de um novo ciclo e à evolução do perfil dos alunos, permitiram reforçar o desenvolvimento de competências socio emocionais e cognitivas, sustentadas por uma intencionalidade pedagógica cada vez mais consciente e estruturada (Lopes e Silva, 2022).

Neste sentido, foram privilegiadas metodologias que valorizam a construção coletiva do conhecimento e o papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. No domínio da escrita (Ministério da Educação, 2018) foram desenvolvidas atividades de escrita colaborativa, ancoradas numa perspetiva processual e intencional da produção textual.

A escrita, como salienta Barbeiro (2000), constitui uma competência nuclear do currículo escolar, não apenas enquanto meio de comunicação, mas também como ferramenta de expressão individual e de desenvolvimento do pensamento. Nesta linha, a sala de aula foi concebida como um espaço de experimentação escrita orientada para objetivos específicos, em que os alunos puderam planificar, redigir e rever os seus textos em cooperação com os colegas (c.f. Figura 19), com o apoio mediador do professor.

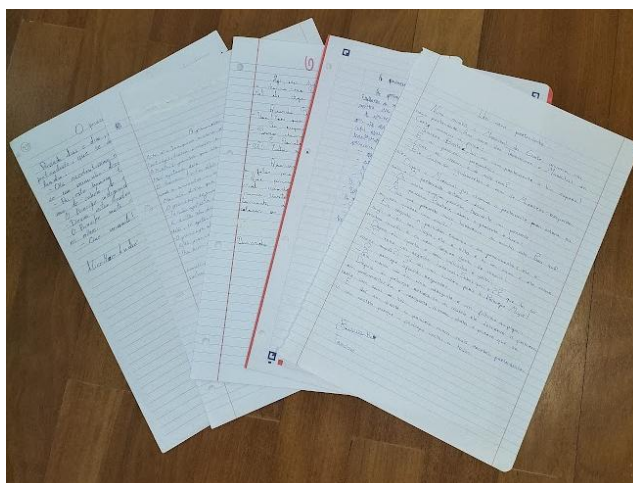


Figura 19- Evidência da atividade de escrita criativa em pares no âmbito do estudo da obra *O Príncipe Nabo*

O processo de escrita não se restringe à simples formulação de ideias, mas envolve a reformulação contínua dessas ideias, num movimento dinâmico e recursivo. Barbeiro (2019) salienta que o escritor necessita de "ir produzindo" ou "ir trazendo" para o processo o próprio material linguístico a ser esculpido. Este aspeto sublinha a dimensão criativa da escrita, em que cada segmento é pensado, moldado e ajustado para assegurar a coerência e a coesão do texto. Assim, o escritor não só tece o texto, mas também o esculpe, conferindo-lhe forma e estrutura de modo criterioso e reflexivo.

De acordo com Azevedo e Teixeira (2011), a eficácia do ensino da escrita está intrinsecamente ligada à forma como o professor estrutura o percurso de aprendizagem, promovendo práticas regulares, diversificadas e acompanhadas de *feedback* contínuo. Neste quadro, o papel do docente assume particular relevância como facilitador da reflexão metalinguística, incentivando a revisão, a reescrita e a construção de textos cada vez mais claros, coesos e adequados às finalidades comunicativas.

Paralelamente, a dimensão cooperativa foi igualmente valorizada no domínio da gramática (Ministério da Educação, 2018) através de Laboratórios Gramaticais,

inspirados na proposta metodológica de Duarte (1992), os quais visaram transformar o ensino da gramática numa experiência ativa e reflexiva, ancorada nos princípios do método científico. Esta abordagem coloca o aluno no centro do processo de construção do conhecimento linguístico, promovendo competências como a observação, a formulação de hipóteses, a análise crítica e a sistematização de regras.

A organização dos Laboratórios Gramaticais em quatro fases: apresentação de dados; problematização e análise; exercícios de treino; e avaliação da aprendizagem, viabilizou uma progressão dos alunos ao nível metalinguístico e instrumental, reforçando a sua capacidade para aplicar conscientemente os conhecimentos gramaticais na produção e interpretação de textos. Como afirma Duarte (1992), esta abordagem potencia o desenvolvimento de um “olhar de cientista” sobre a língua, iniciando os alunos na investigação linguística e no pensamento sistemático, competências essenciais para a formação de sujeitos críticos e autónomos.

De igual modo, no domínio da Leitura- Interpretação (Ministério da Educação, 2018) deu-se uma valorização da expressão estética e sensorial da linguagem através da prática da dramatização de poemas em pequenos grupos que culminou na construção de um vídeo (c.f. Figura 20) que foi, posteriormente, partilhado com os encarregados de educação, estratégia pedagógica que se revelou particularmente eficaz na articulação entre os domínios da Educação Literária e da Expressão Dramática. Segundo Dias e Antunes (2019), esta prática permite uma vivência mais profunda e significativa do texto poético, mobilizando competências linguísticas, interpretativas, expressivas e afetivas. A dramatização, mais do que um recurso performativo, constitui uma abordagem integradora, que transforma a leitura em experiência estética partilhada, valorizando o corpo, a voz e o espaço como mediações fundamentais na apropriação do texto literário.

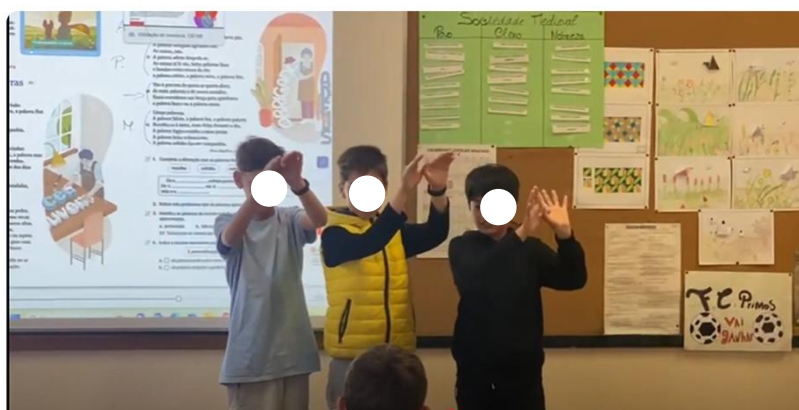


Figura 20- Vídeo da dramatização do poema “O Limpa Palavras”

Esta metodologia permitiu, por um lado, ultrapassar obstáculos frequentemente associados ao ensino da poesia, como a percepção da sua linguagem como inacessível ou a excessiva formalização analítica e, por outro, criar condições para que os alunos se reconhecessem como sujeitos de linguagem, cultura e criação. Tal como referem Dias e Antunes (2019), a leitura poética ganha profundidade quando é seguida de momentos de troca interpretativa, criação coletiva e diálogo, promovendo a construção partilhada de significados e o desenvolvimento da sensibilidade estética.

A dramatização de poemas, coerente com *AE* (Ministério da Educação, 2018) e com os princípios do *PASEO* (Martins et al., 2017), revelou-se uma prática educativa transformadora, promotora da autonomia, da criatividade e da consciência estética. Ao permitir aos alunos dizer, sentir e (re)criar o texto poético com corpo e voz, esta metodologia consolidou-se como uma via legítima de literacia literária e expressão pessoal, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação mais afetiva e lúdica com a linguagem poética.

Condessa (2023) sublinha que a leitura pode e deve ser um espaço de encontro, entre sujeitos, entre linguagens, entre emoções, e que, para tal, é necessário criar contextos de segurança emocional e pertença, onde os alunos se sintam ouvidos, valorizados e implicados. A leitura co-criativa, tal como por ele concebida, integra o corpo, a voz, a escuta ativa e o jogo como dimensões estruturantes de uma pedagogia da relação. Ao promover a partilha oral de textos literários num ambiente colaborativo e não hierárquico, esta abordagem contribuiu para que os alunos se reconhecessem como interlocutores válidos, capazes de interpretar, reimaginar e recriar o texto a partir da sua experiência individual e coletiva.

A dramatização de poemas, nestes termos, deixou de ser apenas um exercício de expressão dramática para se afirmar como um gesto de coautoria e de reconexão com a linguagem enquanto matéria viva. Como refere Condessa (2023), quando o texto literário é abordado de forma lúdica (c.f. Figura 21), partilhada e sensorial, os alunos desenvolvem competências comunicativas e relacionais e redefinem a sua própria imagem enquanto leitores, oradores e criadores. Este reposicionamento subjetivo é essencial num paradigma de educação centrado no aluno enquanto ser integral, em que a leitura deixa de ser uma imposição escolar para se tornar uma experiência de descoberta pessoal e de construção comunitária.



Figura 21- *Exercício de leitura cocriativa no recreio da escola*

Deste modo, os contributos de Condessa (2023) vêm reforçar a pertinência e a legitimidade pedagógica das práticas de leitura dramatizada como estratégias profundamente alinhadas com os princípios da educação inclusiva, participativa e transformadora. Ao valorizar a oralidade, a expressividade e a cocriação como eixos da ação educativa, esta visão amplia o potencial da leitura literária como experiência estética, emocional e ética, dotando-a de um poder formativo que transcende os limites da sala de aula e se estende à construção de vínculos mais humanos e autênticos com o mundo e com os outros.

3.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Paralelamente à docência da disciplina de Português, lecionava igualmente dois blocos semanais, de 50 minutos cada, na disciplina de História e Geografia de Portugal. A turma em que decorria a prática pedagógica era a mesma anteriormente referida, pelo que se mantinham muitos dos desafios e especificidades já assinalados no âmbito da disciplina de Português. No entanto, importa destacar algumas particularidades inerentes à natureza e exigência da disciplina de HGP.

3.3.1. DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Tal como verificado no contexto da disciplina de Português, também neste domínio curricular se evidenciou uma relação frágil relação dos alunos com a leitura, particularmente notória no contacto inicial com fontes históricas escritas. Os alunos,

habituaados a metodologias passivas, demonstravam dificuldades significativas na extração de informação relevante a partir dos documentos analisados.

A utilização de fontes escritas no ensino da História ao nível da Educação Básica revela-se fundamental para o desenvolvimento do pensamento histórico dos discentes. Segundo Fabrício et al. (2014), esta abordagem permite uma aproximação ao período histórico em estudo, facilita a compreensão dos elementos presentes nas fontes e promove uma perceção mais aprofundada dos contextos e dos fenómenos sociais que moldaram as vivências dos sujeitos históricos. Além disso, contribui para uma maior dinamização das aulas e um envolvimento mais ativo por parte dos alunos, desde que sustentada numa metodologia assente na problematização do conhecimento e que posicione o aluno como agente do seu próprio processo de aprendizagem (Fabrício et al., 2014).

Barca (2021) reforça que o conhecimento histórico, para ser construído de forma rigorosa e próxima da realidade, exige um trabalho interpretativo sobre as fontes relativas ao contexto em análise. A autora sublinha que a História, enquanto ciência, recorre a um método de observação indireta, sendo que a representação coerente e fundamentada do passado não resulta da simples acumulação ou seleção de dados convergentes. Pelo contrário, implica uma reconstituição mental do contexto histórico, permitindo a construção de uma narrativa explicativa que contemple não apenas a descrição dos factos, mas também as razões que os motivaram, os mecanismos que os possibilitaram, os seus efeitos e os múltiplos impactos sobre os diferentes agentes envolvidos.

Foi precisamente a partir desta perspetiva que decidi recorrer, em cada aula, a fontes históricas diversificadas. Para apoiar os alunos na superação desta dificuldade, elaborei, em conjunto com o meu par pedagógico, um *Manual de Interpretação* (cf. Figuras 22 e 23), que incluía uma breve introdução com a explicitação dos diferentes tipos de documentos existentes. Seguiu-se um guia intitulado *Como ler um documento histórico*, estruturado em sete passos, e, por fim, eram apresentadas oito dicas e estratégias destinadas a potenciar a capacidade de interpretação documental. A elaboração deste recurso revelou-se fundamental, na medida em que proporcionou aos alunos um instrumento de apoio autónomo e sistematizado, promovendo a compreensão dos documentos e refletindo-se diretamente nas atividades propostas.



Figura 23- Estrutura do manual

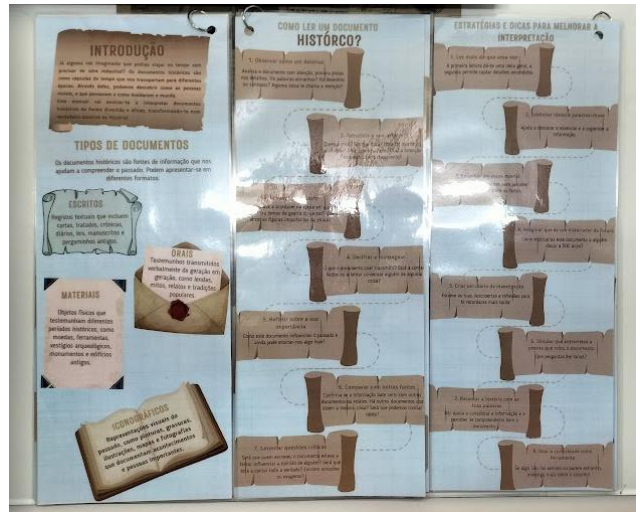


Figura 22- Rúbricas do Manual

Cada documento entregue era acompanhado de duas a três questões orientadoras, geralmente formuladas nos seguintes termos: “Quando aconteceu?”, “Onde aconteceu?” e “Porque aconteceu?”. Estas questões visavam facilitar a compreensão dos acontecimentos históricos e incentivar a reflexão crítica sobre os mesmos. Deste modo, era posta em prática a abordagem analítica, essencial para a compreensão do passado, indo além da simples enumeração de factos, estimulando o desenvolvimento de competências interpretativas e críticas (Barca, 2021).

Outra dificuldade sentida ao longo desta prática foi a avaliação nas aulas de história dado o grau de subjetividade, deste modo, procurei sempre avaliar adotando um carácter formativo e contínuo, recorrendo-se para o efeito tanto a grelhas de observação como ao diálogo. De acordo com Barreira (2006) a avaliação formativa visa determinar o grau de apropriação de uma tarefa de aprendizagem específica, identificando as componentes não dominadas. Assim, o seu propósito não é a atribuição de classificações, mas antes de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo a ambos, aluno e professor, identificar e superar dificuldades (Barreira et al., 2006).

Neste enquadramento, a avaliação formativa assumiu um papel regulador, orientando o desenvolvimento de competências e saberes, e beneficiando simultaneamente o aluno e o docente: ao primeiro, facilita a superação das dificuldades; ao segundo, permite ajustar as estratégias pedagógicas e diversificar as práticas, potenciando uma abordagem mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos. Esta avaliação foi aplicada sempre que considerei necessário ao longo das unidades de ensino, assumindo, idealmente, um

carácter “contínuo e permanente” (Barreira et al., 2006), o que favoreceu uma intervenção pedagógica atempada e adequada à diversidade da turma.

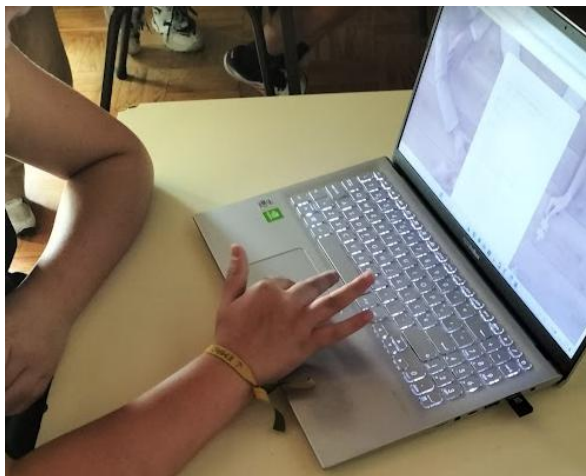


Figura 24- *Momento de avaliação*

Como referem Barreira et al. (2006), a avaliação formativa concretiza-se “na intimidade da relação professor-aluno, ou mesmo no interior da autoanálise feita pelo aluno ou pelo professor (...)”(p.10), evidenciando-se, assim, como um processo profundamente reflexivo, que privilegia a construção partilhada do saber.

3.3.2. ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO

No âmbito do trabalho desenvolvido, a planificação das aulas estruturou-se com base em duas abordagens metodológicas complementares: a aula-oficina e o ensino explícito. A aula-oficina configura-se como uma proposta pedagógica que promove uma aprendizagem ativa, baseada na problematização e no desenvolvimento do pensamento histórico (Barca, 2004; Silva et al., 2021). Esta metodologia valoriza os conteúdos a abordar e, sobretudo, os modos de pensar historicamente, investigar, questionar e construir sentido por parte dos alunos.

A seleção e utilização de fontes históricas, primárias e secundárias, assumiu um papel central, na medida em que permitiu problematizar os saberes ensinados e aprendidos, aproximando os alunos da prática investigativa inerente ao “fazer História” (Dias, 2023). O contacto com fontes históricas, em particular as de natureza escrita, constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências interpretativas, críticas e construtivas no domínio do conhecimento histórico, dado que possibilita aos alunos

“interpretar, criticar a fonte pesquisada e, conseqüentemente, construir conhecimento histórico” (Rodríguez, 2010, p. 37).



Figura 25- *Dramatização no âmbito do estudo da Peste Negra*

De acordo com esta abordagem, os momentos fundamentais da aula-oficina podem ser organizados em quatro etapas interdependentes: (1) levantamento de ideias prévias, em que o professor propõe questões orientadoras com o objetivo de explorar os conhecimentos iniciais dos alunos sobre o tema em estudo; (2) seleção e análise de fontes, fase em que se elegem documentos históricos pertinentes que possibilitem a investigação e o desenvolvimento do pensamento crítico; (3) construção do conhecimento, momento em que os alunos, individualmente ou em grupo, analisam as fontes, discutem interpretações e elaboram novas leituras do passado; e, finalmente, (4) avaliação e reflexão, etapa em que se promove uma discussão partilhada sobre as aprendizagens realizadas e o seu impacto nas concepções iniciais (Barca, 2004).

Estas fases não devem ser concebidas como compartimentos estanques, mas como processos articulados, exigindo do professor uma planificação intencional e fundamentada, orientada para o desenvolvimento de competências instrumentais, como a interpretação de fontes, a contextualização histórica e a comunicação de ideias. Como refere Barca (2004), “imaginar a aula em concreto, à priori, é fundamental para o sucesso em termos de perspetivação das aprendizagens a promover” (s.p.).

Silva et al. (2021) corroboram esta perspetiva, ao salientarem que a aula-oficina introduz uma lógica investigativa em contexto de sala de aula, encorajando os alunos a formular

explicações históricas, ainda que provisórias, a partir das suas próprias hipóteses e interpretações das fontes. A valorização das inferências, da comparação de evidências e do estabelecimento de relações entre passado e presente constituem eixos centrais desta metodologia, permitindo aos alunos tomar consciência dos seus saberes, das aprendizagens efetuadas e das questões que ainda pretendem explorar.

Paralelamente, o ensino explícito configura-se como uma abordagem centrada na instrução direta e estruturada de conteúdos e procedimentos, assegurando que os alunos compreendam, de forma clara, os objetivos e exigências de cada etapa do processo de aprendizagem. Esta metodologia revela-se particularmente pertinente quando articulada com outras estratégias pedagógicas, nomeadamente na introdução de conceitos históricos mais complexos. Como salienta Pereira (2010), o ensino explícito implica a ação intencional do professor, que “intervém para tornar o complexo objeto de aprendizagem visível e claro para quem aprende”.

Segundo Bressoux (2022), esta abordagem distingue-se do ensino tradicional por não se limitar à exposição passiva de conteúdos centrada na figura do professor, sendo antes caracterizada por uma ação docente estruturada e proativa, na qual o professor assume um papel dinamizador, conduzindo a aula, questionando os alunos, formulando comentários e avaliando os diferentes níveis de compreensão. O mesmo autor propõe cinco momentos essenciais para a implementação do ensino explícito: (1) abertura da sessão, onde são explicitados os objetivos da aula e os conceitos-chave; (2) modelagem, em que o professor demonstra o objeto de aprendizagem; (3) prática orientada, fase de consolidação do conteúdo com acompanhamento docente; (4) prática autónoma, durante a qual os alunos realizam tarefas sem intervenção direta do professor; e (5) encerramento, momento de síntese e recapitulação dos pontos essenciais (Bressoux, 2022).

Neste sentido, o ensino explícito caracteriza-se por uma organização sequencial e estruturada da aprendizagem, na qual a ação pedagógica do professor visa facilitar a apropriação do saber por parte dos alunos, através de explicações claras, demonstrações modeladas e práticas guiadas (Bressoux, 2022). Quinquer (2004) complementa esta visão ao enfatizar o papel do professor na mediação do processo educativo, sobretudo em contextos que requerem uma aquisição estruturada de novos conhecimentos. O autor argumenta que a aula expositiva, quando associada a estratégias de processamento ativo

da informação, como a análise de fontes ou a elaboração de esquemas, pode constituir um instrumento eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Importa sublinhar que também no contexto da aula-oficina o professor assume um papel mediador, acompanhando os grupos, esclarecendo dúvidas, promovendo o diálogo e incentivando a problematização. Esta intervenção visa criar condições para uma apropriação dos conteúdos de forma autónoma, reflexiva e crítica por parte dos alunos. Conforme referem Barca (2004) e Silva et al. (2021), na aula-oficina o saber não é transmitido de forma unidirecional, mas antes construído coletivamente, através da mediação pedagógica e da interação didática.

As sessões foram, assim, concebidas com uma clara intencionalidade pedagógica: promover o desenvolvimento do pensamento histórico através da análise e interpretação de documentos e fontes. Um exemplo ilustrativo desta abordagem ocorreu na aula de 8 de maio (c.f. Figura 26), na qual os alunos, organizados em grupos, procederam à análise de diferentes tipos de fontes relativas aos concelhos medievais, nomeadamente cartas de foral, atas de assembleias de homens-bons e símbolos de autonomia municipal. As conclusões alcançadas foram partilhadas em plenário e sistematizadas, de forma colaborativa, na construção de um esquema explicativo no quadro, integrando os contributos de todos os grupos.

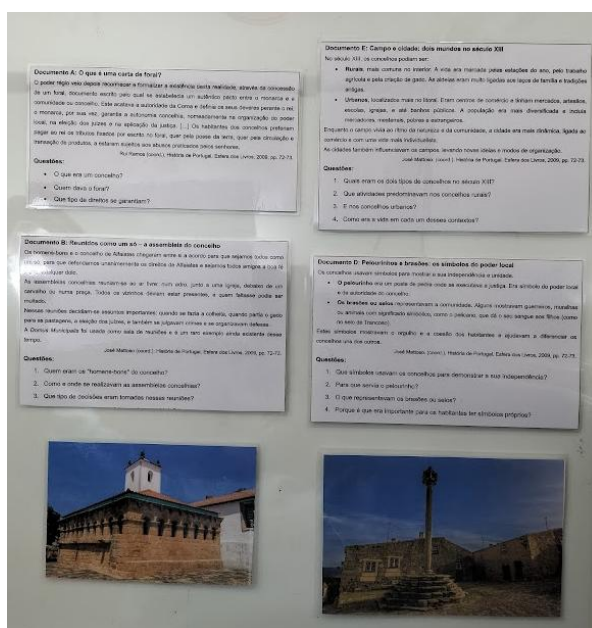


Figura 26- Documentos utilizados na aula de 8 de maio

Atividades desta natureza favorecem, como defendem Dias (2023) e Rodriguez (2010), o contacto direto com vestígios do passado, reforçando a concepção da História como uma construção interpretativa, bem como promovendo simultaneamente a literacia histórica e uma compreensão crítica, contextualizada e fundamentada dos fenómenos históricos.

PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. INTRODUÇÃO AO ESTUDO

Na segunda parte do presente relatório, intitulada Dimensão Investigativa, apresenta-se a investigação desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica do 1.º CEB I, realizada numa turma de 2.º ano (c.f. Parte I – Secção 2), centrada no desenvolvimento da compreensão histórica. A Parte II estrutura-se em cinco secções. A primeira corresponde à Contextualização e Pertinência do Estudo onde se fará a exposição da questão de investigação e o respetivo ponto de partida. A segunda secção integra o Enquadramento Teórico, onde se sistematizam, a partir da bibliografia consultada, conceitos, perspetivas e metodologias de ensino-aprendizagem que sustentam teórica e didaticamente o estudo. A terceira secção é dedicada à Metodologia de Investigação, explicitando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados elaborados em conformidade com a questão de investigação e com os objetivos definidos, bem como as etapas seguidas no processo. Na quarta secção procede-se à análise dos resultados obtidos a partir dos dados recolhidos. Por fim, na quinta secção apresentam-se as Considerações Finais, salientando-se os contributos do estudo para a evolução da aprendizagem dos alunos, assim como as implicações e limitações identificadas.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O presente estudo surge da necessidade de identificar, mediante a observação, intervenção e análise, como se iniciam as noções de compreensão histórica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta constitui um desafio pedagógico relevante, uma vez que os alunos se encontram numa fase precoce do desenvolvimento do pensamento abstrato e ainda apresentam dificuldades em lidar com conceitos de tempo, causalidade e mudança. Neste contexto, torna-se fundamental identificar estratégias que possibilitem a mediação destes conceitos de forma acessível, envolvente e significativa. A narrativa assume, assim, um papel central, pois, ao articular factos, personagens e acontecimentos numa sequência coerente, permite às crianças compreender melhor as relações de continuidade e descontinuidade históricas, aproximando-as do raciocínio próprio da disciplina (Barca, 2000; Gago, 2021; Solé, 2009).

A prática pedagógica decorreu numa turma de 2º ano do 1º ciclo, composta por nove alunos do 2.º ano de escolaridade com níveis heterogéneos de desempenho. Através da observação do quotidiano escolar, da intervenção com atividades planeadas e da análise dos resultados obtidos a utilização das narrativas revelou-se particularmente pertinente.

Neste sentido, a escolha da narrativa como estratégia não se circunscreveu apenas a uma opção metodológica, mas antes a uma resposta fundamentada às condições concretas da turma: alunos em fase de consolidação da leitura e da escrita, com dificuldades de concentração em atividades prolongadas e habituados a uma rotina transmissiva. A narrativa, ao conjugar linguagem, imaginação e emoção, oferece uma oportunidade para captar a atenção, facilitar a compreensão de conceitos complexos e promover competências de questionamento e raciocínio histórico (Gago, 2021).

De acordo com Solé, (2009),

(...)a narrativa, ou seja, as histórias contribuem para a construção do conhecimento histórico: contribuem para a organização de sequências cronológicas; ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acometimentos; permite identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado e o presente e promovem o desenvolvimento da linguagem de tempo. (p.193)

Deste modo, a investigação justifica-se pela necessidade de compreender de que forma a utilização de narrativas pode potenciar o desenvolvimento da compreensão histórica nas crianças do 1.º ciclo, valorizando uma abordagem e estratégias que favoreçam o envolvimento ativo dos alunos.

1.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

A investigação centra-se na problemática da compreensão histórica no 1.º ciclo do ensino básico, procurando analisar o papel das narrativas enquanto recurso pedagógico neste nível de ensino. A questão que orienta o estudo pode ser sintetizada da seguinte maneira: *De que forma o uso das narrativas potencia o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico?*

Tendo em vista esta questão de partida, definiu-se como objetivo geral analisar as potencialidades da narrativa para o desenvolvimento da compreensão histórica nas aulas

do 1.º ciclo, com particular incidência no 2.º ano de escolaridade. A partir deste propósito mais amplo, delinearão-se quatro objetivos específicos que se irão explorar adiante.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. O ESTUDO DO MEIO SOCIAL E A COMPREENSÃO HISTÓRICA

No 1.º ciclo do ensino básico, a área curricular de Estudo do Meio assume um papel estruturante na exploração das dimensões naturais, sociais e culturais que envolvem as crianças, sendo simultaneamente ponto de partida para a iniciação à compreensão histórica. Conforme assinala Solé (2021), desde a década de 1970 os programas do ensino primário em Portugal têm progressivamente reduzido os conteúdos de História, passando de uma abordagem centrada nos grandes momentos da história nacional para o foco no passado individual, familiar, local e em factos associados a feriados, seguindo uma lógica em espiral que vai do próximo ao distante e do conhecido ao desconhecido.

Segundo a mesma autora, embora decretos-lei mais recentes, como o DL 55/2018, tenham atribuído maior autonomia e flexibilidade curricular às escolas, a carga horária destinada à História foi reduzida e os programas, muitos em vigor desde a década de 1990, continuam a apresentar uma organização predominantemente linear e cronológica, com forte ênfase na narrativa nacional, sobretudo nos primeiros ciclos de ensino (Solé, 2021). Já Abud (2012), defende que o ensino de História nos anos iniciais, tal como é praticado, falha no seu objetivo essencial: iniciar a construção do conhecimento histórico e do pensamento crítico. Em vez disso, perpetua um modelo baseado na repetição de informações factuais e na celebração cívica, desvinculado dos processos e da interpretação histórica que caracterizam a ciência de referência.

No 2.º ano, em particular, a História surge integrada no Estudo do Meio, promovendo aprendizagens que permitem consolidar noções de identidade pessoal e familiar, compreender dinâmicas sociais da comunidade próxima e desenvolver referências temporais elementares. Esta orientação está em consonância com o *PASEO* (Martins et al., 2017), que preconiza um processo educativo centrado no aluno, valorizando a sua experiência prévia e a construção progressiva de uma identidade crítica e participativa.

Neste quadro, o desenvolvimento do pensamento histórico constitui um objetivo fundamental. Barca (2000) sublinha que tal competência não se limita à acumulação de datas, mas implica formular questões, problematizar acontecimentos, reconhecer perspetivas diversas e construir interpretações fundamentadas do passado. De igual modo,

Lee (2005) considera que a essência do pensamento histórico reside na compreensão de que o conhecimento histórico é sempre interpretativo, resultando da análise de fontes e da construção de narrativas. Solé (2018b) acrescenta que é nos primeiros anos que devem ser estimuladas as estruturas cognitivas basilares para o desenvolvimento do pensamento histórico e temporal, como a sucessão, a mudança, a permanência e a causalidade, permitindo às crianças construir uma consciência histórica inicial (Gago, 2021; Solé, 2018b).

Autores recentes reforçam esta perspectiva. Lopes e Mota (2024) salientam que a consciência e a evidência histórica se articulam como processos indissociáveis: compreender a temporalidade humana requer, em simultâneo, analisar criticamente vestígios do passado e elaborar narrativas significativas. Graça e Maia (2024), por seu lado, sublinham que pensar historicamente exige operar com conceitos metahistóricos como multiperspetiva, empatia e significância histórica, que permitem interpretar o passado a partir de diferentes ângulos. A convergência destas posições revela que o ensino da História no 1.º ciclo deve ultrapassar a memorização factual e assumir-se como processo formativo que promove literacia histórica, pensamento crítico e cidadania democrática.

Nesta linha, as *Aprendizagens Essenciais* destacam que a História integrada no Estudo do Meio deve privilegiar uma abordagem experiencial, ancorada na memória pessoal, na história familiar e nas tradições locais, criando pontes entre a disciplina e o quotidiano dos alunos (Ministério da Educação, 2018). Estas propostas encontram correspondência nas orientações de Seixas e Morton (2013), que defendem a introdução precoce de conceitos estruturantes do pensamento histórico, como evidência, relevância e relação passado-presente. Assim, a compreensão histórica inicial não se restringe à transmissão de informação factual, como referida anteriormente, mas configura-se como um processo ativo de descoberta e construção de sentido, que desafia o aluno a relacionar a sua experiência com fenómenos sociais mais amplos (Barca, 2021; Graça e Maia, 2024).

Tendo em consideração os autores supramencionados, afirmar-se que o ensino da História no 1.º ciclo, ao ser integrado no Estudo do Meio, deve articular três dimensões complementares: (1) o desenvolvimento da identidade individual e coletiva, (2) a apropriação progressiva de conceitos históricos de segunda ordem e (3) a promoção de competências críticas que capacitem os alunos para compreender e interpretar o mundo

contemporâneo (Barca, 2021; Graça e Maia, 2024; Lopes e Mota, 2024; Seixas e Morton, 2013; Solé, 2021).

2.2. A NARRATIVA NO 1.º CEB

A introdução da História no 1.º ciclo enfrenta desafios próprios, derivados das características cognitivas e linguísticas das crianças. A compreensão do tempo histórico, da causalidade e da mudança exige níveis de abstração que muitas vezes ultrapassam a experiência imediata dos alunos (Browning e Hohenstein, 2024). Neste cenário, a narrativa assume-se como estratégia privilegiada de mediação, permitindo aceder ao passado através de histórias estruturadas em torno de personagens, cenários e sequências temporais.

Ramsey (2017) entende a narrativa como um modo de comunicação que organiza acontecimentos no tempo e no espaço, conferindo-lhes sentido através de personagens e enredos. Quando aplicada à História, a narrativa histórica integra dispositivos literários, mas com base em referências factuais, possibilitando conjugar rigor científico e envolvimento emocional (Ramsey, 2017). Browning e Hohenstein (2024) confirmam que, em contextos do 1.º CEB, o recurso a narrativas não ficcionais potencia competências de pensamento histórico, como a ordenação cronológica e a compreensão de relações de causa e efeito, promovendo maior retenção conceptual do que textos expositivos.

Do ponto de vista da consciência histórica, Barca (2011) observa que as narrativas infantis revelam como as crianças articulam passado, presente e futuro. Mesmo quando simples ou fragmentadas, estas produções narrativas constituem pontos de partida para a construção de ideias históricas mais complexas. Neste sentido, a narrativa não deve ser encarada apenas como ilustração, mas como estrutura organizadora do currículo, permitindo aos alunos experienciar a História como sequência significativa de acontecimentos.

É esta perspetiva que sustenta metodologias como a *Storyline*, em que os conteúdos se apresentam como episódios interligados, suportados por personagens, contextos e conflitos, o conceito de *Storyline* (ou *O Fio da História*, na tradução de Máximo-Esteves, 1998 citado em Freitas e Solé, 2003) traduz-se numa estratégia de ensino que organiza os conteúdos curriculares segundo a lógica da narrativa, concebendo-os como episódios interligados que se desenvolvem a partir de contextos, personagens e acontecimentos. Tal

como salientam Freitas e Solé (2003), esta perspetiva, influenciada pelos contributos de Kieran Egan, Fred Rendell e Margit McGuire, privilegia a integração curricular e o envolvimento ativo dos alunos, enquanto valoriza a dimensão afetiva da aprendizagem. A proximidade com o uso da narrativa é evidente, não apenas enquanto recurso de motivação, mas sobretudo como estrutura organizadora que confere sentido e coerência ao processo educativo, permitindo articular conhecimentos de diferentes áreas e promover aprendizagens significativas.

Para além de favorecer a motivação e de conjugar dimensões cognitivas e afetivas, a narrativa estimula a empatia, o pensamento crítico e aprendizagens significativas. Esta pode assumir carácter multimodal, integrando imagens, dramatizações ou recursos digitais, o que facilita a visualização de contextos históricos e a identificação com personagens (Browning e Hohenstein, 2024). Neste quadro, projetos de história local revelam-se particularmente pertinentes, pois, a partir de fontes acessíveis, como fotografias, testemunhos orais ou objetos quotidianos, os alunos podem elaborar narrativas situadas, relacionando o conhecimento escolar com as suas vivências (Barca, 2011).

Contudo, como adverte Kindenberg (2025), o recurso à narrativa deve ser complementado por momentos de distanciamento crítico, que convidem os alunos a comparar versões, discutir causas e consequências e problematizar simplificações. A mediação docente é, assim, determinante para que a narrativa se converta num ponto de partida para a análise crítica e para aprendizagens historicamente rigorosas.

2.3. A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA DA COMPREENSÃO HISTÓRICA NO 1.º CEB

Se na secção anterior se destacou a narrativa enquanto estrutura organizadora do pensamento histórico, importa agora analisar a forma como essa dimensão se concretiza em recursos pedagógicos específicos, nomeadamente a literatura infantil e as lendas. Estes textos constituem ferramentas privilegiadas para o ensino da História no 1.º ciclo, pois articulam dimensão estética, imaginação e conhecimento, permitindo às crianças estabelecer relações significativas com o passado.

De acordo com Solé (2009, 2018a), a literatura de temática histórica favorece a construção do conhecimento através da articulação entre factos, ficção e imaginação. Ao

envolver as crianças em histórias contextualizadas, possibilita-se que compreendam noções temporais de sucessão, mudança e permanência, bem como relações de causalidade que estruturam o raciocínio histórico. Este processo amplia a capacidade de interpretar e atribuir sentido ao passado.

O confronto com diferentes versões de uma mesma narrativa constitui oportunidade para desenvolver competências essenciais do pensamento histórico, como distinguir realidade e ficção, identificar intencionalidades do autor e valorizar patrimônio cultural (Cooper, 2006; Mattoso, 2002).

Gago (2021) reforça esta visão ao destacar a natureza interpretativa do conhecimento histórico. Inspirada na Escola de Londres², a autora sublinha que a objetividade histórica deve ser entendida como objetividade intersubjetiva, construída no diálogo crítico entre diferentes narrativas. Neste mesmo sentido, Isabel Barca, dinamizadora deste núcleo de investigação em Portugal, demonstra que crianças e jovens, ainda que de forma diferenciada, dispõem de recursos cognitivos para operar com conceitos meta-históricos como evidência, explicação ou mudança.

As lendas, em particular, desempenham um papel relevante por conjugarem elementos de ficção com traços de memória coletiva. Ao serem trabalhadas em contexto escolar, promovem não apenas a compreensão de conceitos temporais, mas também o reconhecimento de símbolos culturais e de valores identitários partilhados. Deste modo, contribuem para articular a dimensão cognitiva do pensamento histórico com a dimensão cultural da formação cidadã (Solé, 2018a).

Barca (2000, 2004) acrescenta que a apropriação da literatura infantil no ensino da História pode estimular os alunos a produzir narrativas próprias, reorganizando a informação e atribuindo-lhe novos significados. O exercício de recontar ou reescrever

² A chamada *Escola de Londres*, no contexto da Educação Histórica reúne investigadores como Peter Lee, Denis Shemilt, Rosalyn Ashby e Arthur Chapman, que têm desenvolvido estudos sobre o pensamento histórico dos alunos, com particular foco em conceitos de segunda ordem (ou meta-históricos), como evidência, explicação, narrativa e empatia, os quais estruturam a compreensão histórica e a orientação temporal (Gago, 2021).

histórias torna-se, assim, uma estratégia pedagógica e avaliativa que evidencia de que modo as crianças mobilizam conceitos estruturantes, como a sucessão temporal, a causalidade ou a multiperspetiva.

A literatura empírica confirma que, mesmo em idades precoces, os alunos compreendem que versões divergentes de um mesmo acontecimento resultam de escolhas metodológicas, da intencionalidade do autor ou do contexto cultural em que foram produzidas. Esta constatação reforça a pertinência de experiências didáticas que desafiem as crianças a “fazer História”, isto é, a trabalhar com fontes, formular hipóteses e elaborar narrativas próprias (Solé et al., 2014).

Neste processo, a imaginação surge como elemento transversal. Egan (1994) considera-a essencial para que as crianças apreendam conceitos complexos antes de conseguirem defini-los formalmente. Quando aplicada ao ensino da História, a imaginação não substitui o rigor, mas funciona como catalisador de motivação, envolvimento e construção de sentido.

Assim, a utilização de ficção histórica e lendas, pela conjugação de elementos ficcionais e factuais, por Barca (2014), Matoso (2002), Solé (2009, 2018a) potencia aprendizagens significativas ao:

- desenvolver a consciência temporal (mudança, continuidade, duração);
- promover a multiperspetividade histórica, aproximando experiências humanas do passado das vivências atuais;
- estimular a crítica através da comparação de versões;
- valorizar património cultural e identidade coletiva;
- integrar diferentes áreas curriculares, favorecendo aprendizagens interdisciplinares.

3. METODOLOGIA

A metodologia de investigação implica, simultaneamente, um processo de natureza racional e um conjunto de técnicas e procedimentos que viabilizam a concretização do estudo. Embora a investigação esteja presente em grande parte das áreas disciplinares, as formas da sua aplicação variam em função das conceções do investigador e das particularidades próprias de cada domínio científico (Fortin, 2009). Nesse sentido, a metodologia assume-se como eixo estruturante da investigação, ao definir as estratégias, os instrumentos e os procedimentos necessários para dar resposta às questões previamente delineadas. A escolha metodológica deve, por isso, ser entendida como um processo intencional e refletido, que procura assegurar a adequação dos métodos às especificidades do objeto de estudo e ao contexto em que este se insere.

Neste sentido, importa salientar que a presente investigação se inscreve na lógica de um estudo de caso único, assumindo a singularidade do contexto analisado e procurando compreender em profundidade as dinâmicas educativas em causa, através da combinação de abordagem mista “classe de pesquisa onde o pesquisador mistura ou combina técnicas, métodos, abordagens, conceitos ou linguagem de pesquisa qualitativa ou quantitativa em um único estudo” (Johnson e Onwuegbuzie, 2004 como citado em Yin, 2010, p.87). Esta escolha decorre da necessidade de captar não apenas a complexidade das práticas e interações, mas também de obter dados que permitam uma análise mais sistemática e comparável (Sampieri et al., 2013).

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A escolha do estudo de caso único justifica-se pelo facto de este permitir uma exploração intensiva de um fenómeno situado, atendendo à sua dimensão contextual e interpretativa. Segundo Coutinho (2011) foca-se na análise de um caso em profundidade durante um determinado período, reconhecendo a sua complexidade. Gómez (2021) destaca como vantagem neste tipo de estudo a colaboração entre o investigador e o participante, nesta colaboração os participantes têm a oportunidade de descrever as suas perspetivas permitindo ao investigador uma melhor compreensão das suas ações. Esta estratégia possibilita uma compreensão holística das práticas educativas observadas, valorizando as perspetivas dos intervenientes e a análise das condições concretas em que estas se desenvolvem (Yin, 2010).

Paralelamente, a natureza mista do estudo assenta na articulação de métodos qualitativos e quantitativos, reconhecendo que cada um contribui de forma diferenciada para o aprofundamento da problemática em análise. A vertente qualitativa segundo Bogdan e Biklen (2013) assenta em cinco pilares principais: (1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, assumindo que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto onde ocorre; (2) investigação é descritiva apresentando os dados recolhidos em forma de palavras; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado; (4) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (5) o significado é a importância vital na abordagem qualitativa privilegia a descrição densa, a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos e a análise das interações no terreno.

Deste modo, retomando Gómez (2021):

(...) a investigação qualitativa é uma investigação científica sistemática que procura construir uma descrição, em grande parte narrativa, para informar sobre a compreensão de um determinado fenómeno social ou cultural. A investigação qualitativa é um termo geral para uma vasta gama de diferentes abordagens e métodos que diferem consideravelmente em termos de perspectiva suposições sobre a natureza do conhecimento e papel do investigador. (p.10)

A vertente quantitativa, por sua vez, possibilita a recolha de dados estruturados e a identificação de tendências e padrões que podem enriquecer a interpretação global dos resultados. Esta metodologia assenta na crença de que “se uma coisa existe pode ser medida” (Fortin, 2009, p.29) assim a investigação assente nesta metodologia pretende estabelecer factos, colocar relações em evidência, predizer resultados de causa efeito, bem como verificar teorias (Fortin, 2009). Neste sentido, “o enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na mediação numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias.” (Sampieri et al., 2013, p.30)

Deste modo, a investigação procura conjugar a riqueza interpretativa própria da abordagem qualitativa com a robustez analítica da abordagem quantitativa, numa perspectiva de complementaridade e triangulação metodológica. Esta opção não apenas aumenta a validade interna do estudo, mas também amplia o alcance das inferências

possíveis, ao permitir que diferentes dimensões do objeto de investigação sejam exploradas de forma integrada (Sampieri et al., 2013).

3.2. OBJETIVOS DO ESTUDO

Definiu-se como objetivo geral analisar as potencialidades da narrativa para o desenvolvimento da compreensão histórica nas aulas do 1.º ciclo, com particular incidência no 2.º ano de escolaridade. Por fim, delineararam-se quatro objetivos específicos, que procuram estruturar e aprofundar a investigação:

1. Conhecer de que modo o uso de narrativas pode auxiliar os alunos na compreensão de conceitos históricos;
2. Identificar as potencialidades e desafios associados à implementação de narrativas no 1.º ciclo do ensino básico para a compreensão de conceitos históricos;
3. Conhecer em que medida as narrativas contribuem para o desenvolvimento do conceito de tempo e de outros elementos estruturantes do pensamento histórico.
4. Verificar a eficácia pedagógica das narrativas para o desenvolvimento da noção de tempo histórico.

A formulação desta problemática e respetivos objetivos emerge da necessidade de compreender de que forma as narrativas podem ser integradas de forma intencional e sistemática no ensino do 1º ciclo, constituindo-se enquanto estratégia pedagógica que promove o desenvolvimento de conceitos de tempo e da compreensão histórica desde os primeiros anos de escolaridade.

3.3. PARTICIPANTES DO ESTUDO

A investigação desenvolveu-se no contexto de uma escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizada numa zona rural da freguesia de Amor, concelho de Leiria. Esta instituição integra duas turmas, acompanhadas por dois professores titulares e apoiadas por uma assistente operacional. O estudo foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, ao longo do ano letivo 2023/2024, incidindo sobre uma turma do 2.º ano de escolaridade.

A turma em análise era constituída por nove alunos, sete rapazes e duas raparigas, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, todos de nacionalidade portuguesa. O grupo apresentava uma relativa homogeneidade, registando-se apenas a presença de um aluno com necessidades educativas específicas.

A Tabela 1 apresenta a caracterização detalhada dos participantes, contemplando idade, nacionalidade e informação relativa às necessidades específicas, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Tabela 1-
Caracterização da Amostra

Aluno	Idade	Sexo	Necessidades específicas
A	8	M	Medidas Universais
B	7	M	-
C	7	M	-
D	7	M	-
E	7	F	-
F	7	F	-
G	7	M	-
H	7	M	-
I	7	M	-

Para efeitos deste estudo, todos os alunos da turma participaram na investigação.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo em atenção os objetivos da presente investigação considerou-se pertinente adotar uma variedade de técnicas e instrumentos de recolha de dados, esta opção é defendida por Creswell (2012), que afirma que a escolha de instrumentos “mistos” se revela bastante vantajosa por permitir uma melhor visão da realidade.

Tabela 2-

Síntese de técnicas e instrumentos de recolha de dados

Instrumento de Recolha de dados	Tipo de Estudo	Objetivo
Observação direta- Diário de Bordo	Qualitativo	Conhecer a perceção dos alunos relativa à narrativa como facilitadora da compreensão de conceitos históricos; Identificar o papel da narrativa no desenvolvimento do conceito de tempo histórico.
Produções dos Alunos		
Grelha de Observação	Quantitativo	Analisar a noção de conceito de tempo, sequenciação, marcadores temporais.

Entre os instrumentos e técnicas de recolha de dados surge a observação participante na qual “o investigador/observador participa na vida da comunidade, do grupo ou da

situação, assumindo o papel de membro, o que lhe permite chegar ao conhecimento da vida do grupo a partir do seu interior” (Rebolo, 2021, p. 93).

Partindo da observação foi possível elaborar um relato escrito das observações do investigador constituindo, assim, o recurso diário de bordo. Foram, simultaneamente, recolhidos dados através das produções dos alunos elaboradas ao longo das intervenções, deste modo, deu-se uma análise destas produções. Esta técnica é descrita por Silva (2021) como uma técnica valorativa em investigações que utilizam técnicas e instrumentos de recolha de dados mistos, por permitir uma descrição sólida de um fenómeno, evento ou organização define-se assim como “pesquisa objetiva e sistemática, de avaliação da evidência, sintetizando-a de modo a estabelecer factos e a desenvolver conclusões acerca de acontecimentos” (Borg, 1963, como citado em Silva, 2021, p.105).

Foi, ainda, elaborada uma grelha de observação, organizada em torno de critérios avaliados numa escala de 1 a 4. Em cada atividade, o investigador atribuía a classificação correspondente a cada critério, de acordo com a observação realizada e a produção apresentada. A escolha dos critérios avaliativos deu-se através da análise documental das *AE* (Ministério da Educação, 2018), *PASEO* (Martins et al., 2017) e de autores como Solé (2009).

Tabela 3-
Grelha de observação

Critérios	Aluno	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Resume a Narrativa trabalhada.										
Situa a narrativa no espaço e no tempo.										
Revela compreender a passagem do tempo entre os acontecimentos da história.										
Organiza os eventos de maneira sequencial, empregando vocabulário temporal preciso: “primeiro”, “depois”, “no final”.										
É capaz de recontar os vários momentos da história evidenciando a capacidade de sequenciar.										
Aplica vocabulário relacionado ao tempo cíclico: dia, noite, meses, estação do ano.										
Compara o presente e o passado e identifica semelhanças e diferenças.										

Identificam e aplicam vocabulário temporal diversificado como: naquele tempo, antigamente, na época, antigamente...									
Reconhece diferentes versões de uma mesma história.									
Estabelecem relação entre factos da vida e a história.									
Identificam relação causal na história.									
Escala: 1-Nenhum; 2-Pouco; 3-Parcialmente; 4- Totalmente; NA- Não Aplicável									

3.4. VALIDAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A validação da presente investigação assentou em critérios éticos e procedimentais que conferem legitimidade científica ao estudo. A amostra selecionada correspondeu à turma na qual decorreu a Prática Pedagógica do 1.º CEB I. Antes da implementação da intervenção didática, foi conduzido um processo formal de recolha de autorizações junto da direção da instituição escolar, da professora cooperante e dos encarregados de educação dos alunos envolvidos, em conformidade com os princípios éticos de consentimento informado assegurados pela docente cooperante em reunião com os Encarregados de Educação no início do ano letivo, onde foram informados da pesquisa a realizar e forneceram autorização (c.f. anexos 1 e 2). Este procedimento permitiu assegurar a conformidade com as normas deontológicas aplicáveis ao contexto educativo, garantindo a proteção dos participantes e a transparência das intenções da investigação.

Paralelamente, a validade da investigação foi reforçada pela clareza metodológica e pela adequação dos instrumentos aplicados, concebidos em função dos objetivos de estudo e ajustados às características do público-alvo. A articulação entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica desenvolvida permitiu sustentar a pertinência das opções tomadas conferindo consistência e robustez ao processo investigativo.

3.6. PROCEDIMENTOS

3.6.1. ETAPA I - ANÁLISE DAS NORMAS LEGAIS

A investigação teve início em setembro de 2023, na sequência de uma primeira intervenção em que se abordaram as fases da vida dos alunos, solicitando-lhes a construção de uma linha do tempo correspondente. Após constatar o elevado grau de abstração destes conceitos para a turma, considerou-se que seria uma temática particularmente pertinente para investigação. Nesse sentido, procedeu-se a uma pesquisa preliminar em repositórios científicos e bases de dados académicas (B-on; RECAAP; IC-

Online; RepositóriUM), abrangendo artigos científicos, teses e obras de referência pertinentes ao objeto de estudo. Paralelamente, procedeu-se à análise detalhada de documentos oficiais do Ministério da Educação, designadamente as *AE* (Ministério da Educação, 2018) e *PASEO* (Martins et al., 2017). Este processo permitiu identificar orientações curriculares e referenciais normativos que fundamentassem a utilização pedagógica intencional de narrativas no contexto escolar, assegurando, assim, o enquadramento teórico do presente relatório.

Ainda durante o mês de setembro, foram delineados os objetivos da investigação e analisada a relevância da temática. A amostra selecionada correspondeu à turma na qual decorreu a Prática Pedagógica em 1.º CEB I. Antes da implementação da intervenção didática, foi conduzido um processo formal de recolha de autorizações em conformidade com os princípios éticos de consentimento informado.

3.6.2. ETAPA II - DEFINIÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESENVOLVIMENTO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A segunda etapa, desenvolvida em novembro de 2023, consistiu na definição das opções metodológicas e na conceção dos instrumentos de recolha de dados. O desenho metodológico assentou na integração de narrativas literárias e históricas como estratégia de mediação pedagógica, de modo a avaliar as suas potencialidades na promoção da compreensão histórica, isto é, do desenvolvimento de estruturas cognitivas basilares para o desenvolvimento do pensamento histórico e temporal, como a sucessão, a mudança, a permanência e a causalidade (Solé, 2018).

A recolha de dados assentou no registo sistemático das observações no diário de bordo do investigador, na recolha das produções dos alunos e, com base na revisão de literatura e na análise das contribuições teóricas de autores de referência, como Solé (2009), *AE* (Ministério da Educação, 2018), *Paseo* (Martins et al., 2017), na elaboração de uma grelha de observação direta em conformidade com a aprovação das mesmas por parte da Professora Doutora Adriana Lage Costa.

Nesta etapa foram selecionados as Lendas que a aplicar no contexto, esta seleção teve por base alguns critérios como: progressão temporal; causa e consequência; história de Portugal; e o calendário escolar dos alunos. Após a seleção das mesmas foi necessário proceder à sua adaptação de acordo com o público alvo, deste modo teve-se em

consideração o vocabulário e a extensão dos textos, seguindo-se a planificação das atividades.

3.6.3. ETAPA III - RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A terceira etapa decorreu entre novembro e dezembro de 2023 e correspondeu à fase de recolha empírica de dados. A investigação foi conduzida no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de sala de aula, através da implementação cinco intervenções pedagógicas, cuidadosamente planificadas para responder aos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Durante cada intervenção, foi aplicada forma sistemática a grelha de observação direta, registando as interações e respostas dos alunos com vista à monitorização do desenvolvimento das aprendizagens e à identificação de eventuais competências ampliadas. Simultaneamente deu-se o registo de observações por via de um diário de bordo e foram ainda recolhidas as produções dos alunos. Este procedimento permitiu a recolha de dados detalhados, relevantes para a análise da eficácia da estratégia pedagógica adotada.

Na fase subsequente, procedeu-se à organização, categorização e interpretação dos dados obtidos, possibilitando uma reflexão crítica sobre os resultados alcançados. Os dados foram posteriormente discutidos em função da problemática em estudo, sendo identificadas potencialidades, limitações e desafios inerentes à utilização de narrativas como recurso pedagógico no contexto da prática educativa (Amado, 2017; Sampieri, et al., 2013).

3.7. PROJETO DE INTERVENÇÃO

Cada sessão foi planificada de acordo com objetivos de aprendizagem específicos, previamente alinhados com as orientações curriculares, as atividades foram organizadas de forma progressiva, iniciando-se com a exploração de noções básicas de tempo e sequenciação, passando posteriormente para o trabalho com textos narrativos, lendas e tradições populares, culminando na análise de acontecimentos históricos mediados por narrativas.

Com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais clara do percurso desenvolvido, a Tabela 4 apresenta, de forma sistematizada, as informações relativas à implementação

das cinco intervenções didáticas. A tabela inclui a duração de cada atividade, a organização da turma, a modalidade de participação dos alunos e o número total de participantes envolvidos (Amado, 2017).

Tabela 4-
Planificação das Intervenções

Atividade	Descrição	Ligação aos objetivos específicos
0 - Linha do tempo (09/10/2023)	Exploração da noção de tempo através da sequência dos dias da semana, resolução de problemas quotidianos e construção de uma linha do tempo das fases da vida.	Atividade diagnóstica. ³
1 - Lenda de São Martinho (08/11/2023)	Leitura e comparação de diferentes versões da lenda; problematização sobre presente/passado e significado dos acontecimentos.	Favorece a compreensão da temporalidade e o desenvolvimento do pensamento histórico (Obj. 1 e 3).
2 - Milagre das Rosas (22/11/2023)	Leitura e visionamento da lenda de D. Isabel; debate sobre valores e atitudes; comparação de versões e atividade criativa de construção de rosas em papel.	Demonstra a eficácia motivadora das narrativas e o seu contributo para a compreensão histórica e de valores (Obj. 2 e 4).
3 - Pedro e Inês (04/12/2023)	Exploração da história de Pedro e Inês; localização espacial; ordenação sequencial de imagens da narrativa.	Potencia a sequenciação e localização histórica , reforçando a compreensão de tempo e espaço (Obj. 1 e 3).
4 - Dia de Reis (11/12/2023)	Leitura e interpretação da lenda dos Reis Magos; ordenação sequencial de imagens e reflexão sobre tradições.	Consolida a avaliação da eficácia das narrativas como recurso pedagógico na aprendizagem da História (Obj. 4).

As atividades analisadas permitiram dar resposta aos objetivos definidos para o estudo. Em primeiro lugar, possibilitaram analisar de que modo o uso de narrativas auxilia os alunos na compreensão de conceitos históricos (Objetivo 1), através da exploração de lendas.

³ A atividade 0, realizada fora do âmbito formal de investigação, constituiu o ponto de partida do estudo por ter despertado interesse ao investigador pela temática. Por esse motivo, não foram aplicados os instrumentos de recolha e análise de dados, ao contrário do que ocorreu nas atividades subsequentes.

Em segundo lugar, favoreceram a identificação das potencialidades e desafios da implementação de narrativas no 1.º ciclo (Objetivo 2), promovendo práticas pedagógicas diversificadas que mobilizam a leitura, a oralidade e a escrita.

Em terceiro lugar, contribuíram para conhecer em que medida as narrativas potenciam o desenvolvimento do conceito de tempo e de outros elementos estruturantes do pensamento histórico (Objetivo 3), mediante a construção de linhas do tempo, a ordenação sequencial de acontecimentos e a contextualização espacial.

Finalmente, proporcionaram condições para avaliar a eficácia das narrativas enquanto estratégia pedagógica para a compreensão de conceitos históricos (Objetivo 4), através da observação direta das aprendizagens dos alunos, da análise das suas produções e da sistematização das atividades realizadas.

3.7.1. LINHA DO TEMPO

A atividade designada *Linha do Tempo* constituiu, como anteriormente referido, o ponto de partida desta investigação. A sua execução centrou-se na exploração do conceito de tempo, previa a construção de uma linha do tempo alusiva às fases da vida, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver o conceito de temporalidade e de compreender a sua representação sequencial (Ministério da Educação, 2018).

Estas capacidades seriam desenvolvidas mediante a construção de uma linha do tempo, primeiramente no caderno diário (c.f. Figura 27) e posteriormente em grande grupo (c.f. Figura 28), na qual ordenavam os acontecimentos da sua vida: *o nascimento, entrada no pré escolar, entrada no primeiro ciclo*. Era expectável que após a realização do exercício os alunos construíssem uma pequena frase onde utilizassem palavras como: *primeiro, depois, agora, passado, presente, futuro*, contudo apesar de terem ordenado de forma correta os acontecimentos revelaram algumas dificuldades na utilização de indicadores temporais.

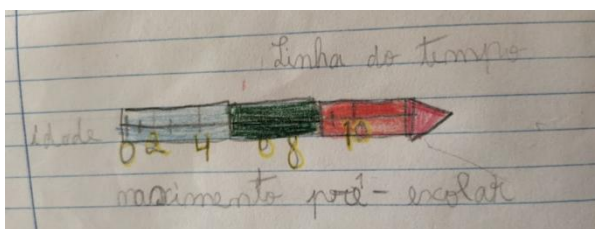


Figura 27- Linha do tempo no caderno diário do aluno

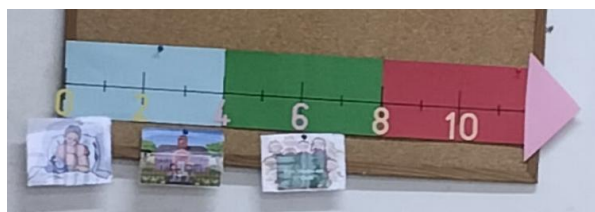


Figura 28- *Linha do tempo construída em grande grupo*

3.7.2. *LENDA DE SÃO MARTINHO*

A primeira lenda trabalhada no âmbito da investigação foi a *Lenda de São Martinho*. Os estudantes tiveram contacto com duas versões da narrativa, inicialmente em formato audiovisual e, posteriormente, em formato escrito. Esta abordagem possibilitou a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre as versões, a análise da sequência temporal e a problematização do significado dos acontecimentos. Através desta atividade, os alunos foram conduzidos a distinguir entre presente e passado, favorecendo o desenvolvimento do pensamento histórico e o reconhecimento da dimensão temporal das narrativas. O processo culminou com o reconto da lenda, realizado pelos estudantes com recurso às suas próprias palavras.



Figura 29- *Localização da Lenda de São Martinho no espaço*

3.7.3. *LENDA DO MILAGRE DAS ROSAS*

A segunda atividade incidiu sobre a *Lenda do Milagre das Rosas*. Após a leitura e visionamento da narrativa, os alunos foram incentivados a refletir sobre valores e atitudes, bem como a situar os acontecimentos no tempo e no espaço. Seguiu-se um exercício de comparação de versões e, posteriormente, uma atividade criativa: a construção de rosas

em papel que integravam a resposta à questão “*E se pudesses realizar um milagre? O que farias? Porquê?*”.



Figura 30- Visualização da Lenda do Milagre das Rosas

3.7.4. LENDA DE PEDRO E INÊS

A terceira atividade teve como foco a *Lenda de Pedro e Inês*, trabalhada inicialmente através da leitura em suporte escrito. Os alunos foram desafiados a identificar expressões que remetessem para a dimensão temporal. Posteriormente, foram distribuídas imagens representativas de diferentes momentos da narrativa, com o objetivo de proceder à sua organização sequencial. Esta atividade permitiu reforçar a capacidade de estruturar narrativas temporais, potenciando o desenvolvimento de competências fundamentais do pensamento histórico.

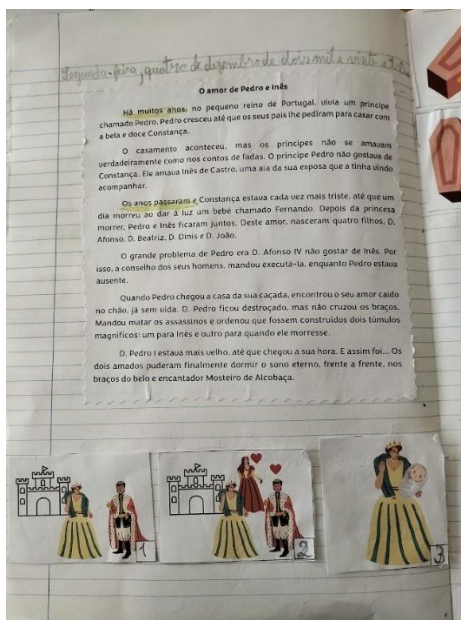


Figura 31- Produção do aluno E

3.7.5. LENDA DOS TRÊS REIS MAGOS

A *Lenda dos Três Reis Magos* foi explorada mediante a leitura, interpretação e ordenação sequencial de imagens. A dinâmica desenvolveu-se de forma semelhante à da *Lenda de Pedro e Inês*, contudo foi acrescentada uma dimensão adicional: a cada imagem, os alunos deveriam associar um reconto escrito correspondente ao excerto que esta representava. Esta abordagem contribuiu para a consolidação da distinção entre passado e presente, assim como para a compreensão da dimensão cultural e simbólica associada às tradições.



Figura 32- Produção do aluno G

3.8. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A técnica de análise de dados qualitativos tem como objetivo analisar as observações do investigador e dados recolhidos, procurando classificá-los e categorizá-los segundo os parâmetros definidos pelo investigador. Brandão et. al. (2021) sublinha que o método permite realizar inferências replicáveis e válidas dos dados para o seu contexto. O resultado que o investigador obtém são conceitos ou categorias que o leva a produzir inferências partindo de deduções lógicas e pertinentes para estabelecer relações.

Para a análise das produções dos alunos e do diário de bordo foram definidos critérios de análise. De acordo com Amado (2017), a categorização consiste num processo na qual os dados brutos são transformados e agrupados em unidades específicas, possibilitando uma descrição precisa e detalhada das características relevantes do conteúdo. O sistema de categorias foi estabelecido com base na Tabela 5.

Tabela 5-
Índice Categorical Qualitativo

Categoria	Subcategorias	Descrição geral
Categoria 1 - A narrativa como facilitadora da compreensão de conceitos históricos	Mudança	Identificação de transformações ao longo do enredo (antes/depois, frio/calor, chuva/sol, sofrimento/bem-estar).
	Continuidade	Reconhecimento de elementos ou valores que permanecem e se repetem na narrativa (gestos, tradições, costumes).
	Causa-consequência	Compreensão de que determinadas ações desencadeiam efeitos ou resultados (ação do protagonista → efeito narrativo).
Categoria 2 - O papel da narrativa no desenvolvimento do conceito de tempo histórico	Organização cronológica	Sequenciação dos acontecimentos numa ordem temporal coerente (início, desenvolvimento, desfecho).
	Marcadores temporais	Utilização de conectores ou expressões que situam os acontecimentos no tempo (ex.: “um dia”, “de repente”, “passados alguns dias”).
	Compreensão da duração	Representação da extensão temporal dos acontecimentos (ideias de longevidade, demora, passagem de dias ou anos).

A avaliação quantitativa das intervenções teve como referência uma tabela de critérios de avaliação previamente definida (c.f. Tabela 3), contemplando descritores de desempenho relativos à compreensão e apropriação das narrativas (ex.: resumir a narrativa, situar acontecimentos no tempo e no espaço, identificar significados temáticos, reconhecer a dimensão histórica). Estes descritores foram operacionalizados em níveis graduados (Nenhum, Pouco, Parcialmente, Totalmente), permitindo avaliar de forma sistemática e comparável a evolução dos alunos ao longo das sessões.

De modo a reforçar a validade dos dados recolhidos, procedeu-se à triangulação de instrumentos, cruzando as observações diretas com as produções escritas e gráficas dos alunos, bem como com os registos de avaliação baseados na tabela de critérios previamente estabelecida (Sampieri, 2013). Este procedimento permitiu garantir maior consistência na análise, mitigando o risco de subjetividade inerente à observação isolada. Por outro lado, a utilização de descritores de desempenho graduados assegurou a

fiabilidade interna da avaliação, dado que os indicadores se mantiveram constantes ao longo das diferentes sessões, permitindo comparabilidade dos resultados. A coerência entre os objetivos delineados, as tarefas implementadas e os critérios de avaliação contribuíram, assim, para a robustez metodológica do estudo.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. ESTUDO 1

O Estudo 1 corresponde à recolha e análise de dados no âmbito qualitativo. Para este efeito, foram definidas duas categorias de análise: Categoria 1- A narrativa como facilitadora da compreensão de conceitos históricos e Categoria 2- O papel da narrativa no desenvolvimento do conceito de tempo histórico. A cada uma destas categorias foram associadas três subcategorias: mudança, continuidade e causa-consequência, no caso da primeira, e organização cronológica, marcadores temporais e compreensão da duração, no caso da segunda. Esta estrutura categorial teve como finalidade orientar o trabalho do investigador no processo de análise.

4.1.1. LENDA DE SÃO MARTINHO

A exploração da Lenda de São Martinho constituiu um momento significativo para a compreensão das categorias temporais e do pensamento histórico. A mudança foi facilmente identificada pelos alunos através da transformação climática, expressa em produções como “*São Martinho já estava montado no cavalo apareceu o sol*” (Aluno E) ou “*subiu para o cavalo e ficou sol*” (Aluno H). Contudo, apesar da perceção da transformação meteorológica, nenhum aluno estabeleceu de forma explícita a relação de causa–consequência entre o gesto de partilha da capa e o aparecimento do sol, o que sugere dificuldades na articulação entre ação e resultado.

A dimensão da continuidade emergiu na ligação da lenda à tradição cultural do Magusto, como ilustra a produção de um aluno: “*O céu ficou com sol e comemora-se o dia de São Martinho*” (Aluno G). Este aspeto evidencia a permanência cultural de práticas tradicionais, confirmando o papel das narrativas populares na transmissão intergeracional de valores e rituais.

No domínio do tempo histórico, todos os alunos conseguiram organizar a narrativa numa ordem lógica, embora com tendência para recontos fragmentados e pouco articulados. O recurso a marcadores temporais simples “*um dia*” ou “*depois*” demonstra uma utilização incipiente, mas adequada à idade, confirmando que estas competências necessitam de treino reiterado (Wineburg, 2001). Apesar de distinguirem passado e presente, a noção de duração revelou-se pouco consolidada, o que está em consonância com a literatura que

salienta a progressividade da construção da consciência temporal (Cooper, 2012; Lee, 2005).

A atividade evidenciou avanços na identificação das categorias de mudança e continuidade, mas fragilidades na compreensão da relação de causa e consequência. O relato permitiu trabalhar a organização cronológica, ainda que com limitações na coesão narrativa e na percepção da duração. Estes resultados confirmam a relevância de narrativas moralmente significativas, capazes de mobilizar emoção e raciocínio, para promover aprendizagens históricas iniciais (Barca e Gago, 2010).

4.1.2. LENDA DO MILAGRE DAS ROSAS

A exploração da *Lenda do Milagre das Rosas* permitiu destacar a dimensão simbólica da História, favorecendo a articulação entre valores e conceitos históricos. A mudança foi identificada na oposição entre a proibição de D. Dinis e a ação de D. Isabel, como expressa o comentário: “*Se estivesse no lugar de D. Dinis, eu deixava dar comida aos pobres porque os pobres precisam*” (Aluno E, Diário de Bordo). A continuidade refletiu-se na valorização da generosidade como valor intemporal, reconhecida por vários alunos: “*A atitude de D. Isabel foi boa*” (Diário de Bordo). A dimensão de causa–consequência foi mais facilmente compreendida, uma vez que os alunos estabeleceram a relação direta entre o gesto da rainha e o milagre do pão transformado em rosas.

Quanto ao tempo histórico, observaram-se progressos na organização cronológica, ainda que persistissem dificuldades na sequenciação completa da narrativa. O recurso a marcadores temporais foi pouco frequente, e a noção de duração limitou-se, na maioria dos casos, à distinção entre passado e presente. Destaca-se, contudo, a tentativa de contextualização histórica por parte de um aluno: “*D. Dinis era de Portugal e vivia em Leiria, mandou plantar o pinhal de Leiria*” (Aluno B, Diário de Bordo), o que permitiu explorar a dimensão espacial através da localização no mapa. Além disso, o facto de alguns alunos terem referido conhecer a lenda pela transmissão oral dos avós reforça o papel da memória coletiva na preservação das tradições históricas.

Estas observações estão de acordo com a literatura que sublinha que, em idades precoces, os alunos tendem a privilegiar o enredo imediato, sendo necessário apoio pedagógico para desenvolver uma consciência temporal mais complexa (Cooper, 2012; Seixas e Morton, 2013).

A atividade revelou que os alunos compreenderam de forma clara as dimensões de mudança, continuidade e causa–consequência, articulando valores e atitudes com os acontecimentos narrados. As dificuldades mais evidentes situaram-se na organização cronológica e na compreensão da duração temporal, ainda pouco consistentes. A introdução de elementos de contextualização histórica e a valorização da transmissão oral confirmam, no entanto, a relevância das narrativas lendárias para o desenvolvimento do pensamento histórico.

4.1.3. LENDA DE PEDRO E INÊS

A terceira atividade realizada no âmbito do presente estudo consistiu na exploração da lenda de Pedro e Inês. A proposta de ordenação sequencial de imagens mostrou-se particularmente significativa, dado que permitiu trabalhar a estruturação narrativa como eixo central do desenvolvimento do pensamento histórico.

Nesta atividade, todos os alunos identificaram no texto as expressões temporais “*há muito tempo*” e “*os anos passaram*” (c.f. anexo 4), revelando sensibilidade para a marcação do tempo narrativo. Este dado confirma que, mesmo em idades precoces, é possível reconhecer indicadores linguísticos de temporalidade, ainda que a sua aplicação a uma ordenação cronológica correta nem sempre se concretize. Com efeito, embora alguns alunos (B, D, G e I) tenham conseguido organizar as imagens pela ordem proposta (1-2-3-4-5-6-7), outros revelaram dificuldades: A, C e F erraram na segunda imagem, e apesar de terem indicado o fim correto da Lenda transpareceram confusão com o enredo; E e H erraram a sequência a partir da quarta imagem o que demonstra uma melhor compreensão da narrativa do que o grupo anteriormente referido (c.f. anexo 4). De forma tendencial, os equívocos concentraram-se na parte conclusiva do enredo, onde os acontecimentos assumem maior complexidade: a morte de Constança, o nascimento dos filhos de Pedro e Inês; a morte de D. Inês; coroação póstuma desta.

A análise destes resultados permite destacar diferentes dimensões do pensamento histórico trabalhadas na atividade. Em primeiro lugar, a identificação das expressões temporais demonstra a capacidade dos alunos em reconhecer marcas narrativas que situam a ação, ainda que nem sempre consigam traduzi-las numa ordenação visual coerente. Em segundo lugar, a organização cronológica evidenciou progressos, mas também fragilidades: enquanto alguns alunos alcançaram a linearidade esperada, outros apresentaram dificuldades em lidar com sequências narrativas mais densas, sobretudo

quando estas envolvem acontecimentos simultâneos ou sobrepostos. Esta dificuldade confirma que a cronologia, enquanto princípio estruturante da História, exige treino sistemático e reflexão guiada (Lee, 2005; Seixas e Morton, 2013).

A dimensão da mudança e continuidade também emerge neste contexto. Os erros na ordenação final sugerem que os alunos tiveram dificuldade em distinguir a sucessão de acontecimentos (morte de D. Constança → nascimento dos filhos → morte de Inês → coroação), o que revela ainda uma compreensão incipiente sobre a transformação histórica e as suas repercussões. Todavia, a presença de elementos narrativos de continuidade, como a relação amorosa entre Pedro e Inês, parece ter funcionado como fio condutor, permitindo que os alunos mantivessem alguma coerência global no reconto.

A articulação entre narrativa literária e História nacional contribui para a compreensão do tempo histórico, ainda que com diferentes níveis de consolidação. O recurso a imagens em sequência reforçou a capacidade de estruturar narrativas temporais, mas revelou também que a progressiva complexidade do enredo exige apoio pedagógico mais direcionado, nomeadamente no reconhecimento de mudanças significativas, de causalidades e na consolidação da noção de duração. Estes resultados confirmam o potencial das narrativas na construção do pensamento histórico, mas também sublinham a necessidade de proporcionar experiências diversificadas que permitam aos alunos superar as dificuldades identificadas (Barca e Gago, 2010; Cooper, 2012; Schmidt e Barca, 2014; Freitas e Solé, 2003).

4.1.4. LENDA DOS TRÊS REIS MAGOS

A última atividade realizada consistiu no estudo da Lenda dos Três reis magos, como referido, a atividade conjugou as diferentes vertentes das anteriormente trabalhadas: organização de imagens; reconto; e diálogo. A análise das produções narrativas elaboradas pelos alunos (anexo 5) a partir da atividade de ordenação e reconto da *lenda dos Reis Magos* evidencia diferentes níveis de complexidade na apropriação da narrativa e na construção de conceitos históricos. Primeiramente, todos os alunos conseguiram ordenar de forma correta as imagens representativas da Lenda. No que concerne à reescrita, em termos gerais, foi possível distinguir dois grupos de desempenhos: um primeiro grupo, mais elementar, limitou-se a descrever a sequência de imagens apresentadas, sem acrescentar informação significativa (A, B, G e H). Nestes textos observa-se uma estrutura linear, baseada na enumeração das ações principais: ver a

estrela; segui-la, oferecer presentes; e encontrar o menino Jesus, o que revela um registro de descrição básica com reduzida elaboração discursiva.

Um segundo grupo de produções (C, D, E, F e I) apresentou maior riqueza narrativa, incorporando elementos de contextualização histórica e cultural. Nestes recontos surgem referências adicionais, como a caracterização dos magos enquanto sábios ou astrólogos, a alusão a Maria e José, a identificação dos nomes dos Reis Magos ou, ainda, a indicação de que a estrela assinalava um nascimento especial. Estes contributos, para além de evidenciarem conhecimentos prévios, denotam um esforço de articulação entre o enredo proposto pelas imagens e uma interpretação mais alargada da tradição associada à lenda. Esta diversidade de respostas corrobora a ideia de que a narrativa constitui um recurso privilegiado para a mediação do conhecimento histórico, permitindo que os alunos, a partir da reconstrução de enredos, atribuam sentido aos acontecimentos e mobilizem as suas referências culturais (Barca e Gago, 2010; Schmidt e Barca, 2014).

No que respeita às categorias de análise, constata-se que a noção de mudança é mais explícita nas produções que assinalam a transição entre o momento da observação da estrela e o reconhecimento do nascimento de um novo rei (C, D, E, F). Já a continuidade manifesta-se sobretudo na repetição do motivo da estrela como guia, presente em todos os recontos, e, em alguns casos, na continuidade do papel dos magos como estudiosos do céu (C, F). A relação de causa e consequência surge de forma mais evidente nas produções em que se explicita que o aparecimento da estrela desencadeia a viagem e a oferta de presentes (C, D, E, I), enquanto nos textos mais simples essa relação permanece implícita. Estes resultados estão em consonância com a literatura que sublinha a importância da identificação de mudanças, permanências e relações causais como dimensões centrais do pensamento histórico em idade escolar (Cooper, 2012; Lee, 2005).

Relativamente ao desenvolvimento do conceito de tempo histórico, todos os alunos demonstraram capacidade de organizar os acontecimentos numa ordem cronológica coerente, ainda que, em muitos casos, essa organização se reduza a uma sequência de ações justapostas. Apenas algumas produções recorrem a marcadores temporais típicos da narrativa “*era uma vez*” ou “*num país distante*”, contribuindo para situar os acontecimentos no tempo. Já a compreensão da duração permanece incipiente, uma vez que a maior parte dos recontos sugerem que os eventos ocorreram de forma imediata, sem referência à longa viagem ou à passagem de dias, apenas sendo sugerida uma noção de

processo em narrativas mais elaboradas (C e D). Esta limitação confirma que a construção da consciência temporal é uma competência progressiva, que exige oportunidades de prática narrativa e reflexão orientada sobre o tempo histórico (Freitas e Solé, 2003; Seixas e Morton, 2013).

As produções analisadas revelam que a atividade possibilitou a todos os alunos a construção de uma sequência narrativa mínima, ainda que com diferentes graus de elaboração. Enquanto alguns se limitaram à descrição das imagens, outros conseguiram integrar conhecimentos prévios e enriquecer a narrativa com elementos históricos e culturais, o que evidencia não só o papel facilitador da narrativa na compreensão de conceitos históricos, mas também o seu contributo para o desenvolvimento do pensamento temporal em contexto escolar

4.2. ESTUDO 2

O Estudo 2 corresponde à recolha e análise de dados no âmbito quantitativo. Para este efeito, foi criada uma tabela de observação direta com onze descritores de desempenho relativos à compreensão e apropriação das narrativas (ex.: resumir a narrativa, situar acontecimentos no tempo e no espaço), definidos com base nas *AE* (Ministério da Educação, 2018), *PASEO* (Martins et al., 2017) e de autores como Solé (2009). Estes foram avaliados numa escala de 1 a 4 (Nenhum, Pouco, Parcialmente, Totalmente). Em cada atividade, o investigador atribuía a classificação correspondente a cada critério, de acordo com a observação realizada.

A análise qualitativa das atividades (c.f. Gráfico 1), evidencia um percurso de evolução das aprendizagens históricas dos alunos, ainda que se verifiquem diminuição de valores em alguns parâmetros da atividade 1 em relação à atividade 2, de um modo geral observa-se a passagem de desempenhos iniciais incipientes e heterogêneos (atividade 1 e 2) para níveis mais consistentes e generalizados (atividade 3 e 4) esta evolução foi especialmente visível nos critérios: situa a narrativa no espaço e no tempo; revela compreender a passagem do tempo entre os acontecimentos da história; aplica vocabulário relacionado ao tempo cíclico: dia, noite, meses, estação do ano; e compara o presente e o passado e identifica semelhanças e diferenças. Tal progressão confirma a pertinência de uma abordagem didática assente na problematização narrativa e na exploração de múltiplos recursos, em linha com a literatura que sublinha a importância da construção do tempo

histórico e da sequenciação como competências estruturantes no 1.º ciclo (Barca e Gago, 2004; Freitas e Solé, 2003).

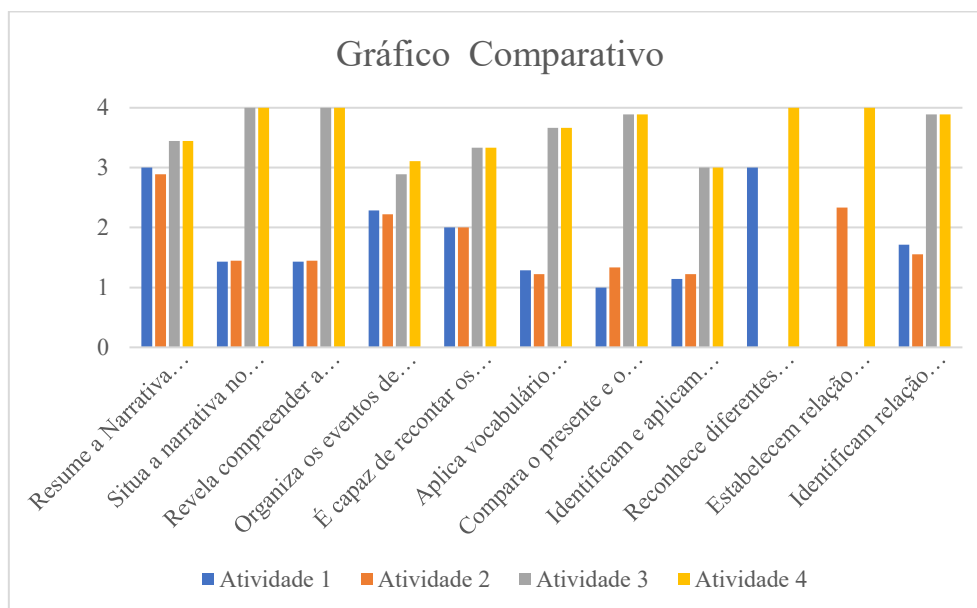


Gráfico 1: Comparação de desempenho por atividade

4.2.1. LENDA DE SÃO MARTINHO

Na primeira atividade, relativa à *Lenda de São Martinho*, registaram-se fragilidades marcantes nos critérios avaliados (c.f. Gráfico 2). Todos os alunos evidenciaram alguma capacidade de síntese, embora de forma fragmentada bem como a capacidade de reconhecer diferentes versões da mesma narrativa (nível 3). O critério “situa a narrativa no espaço e no tempo” apresentou desempenhos particularmente baixos (nível 1), sugerindo uma compreensão ainda inicial da noção de contexto histórico. Também a “compara o presente e o passado e identifica semelhanças e diferenças.” se mostrou incipiente, com desempenhos mínimos e dispersos. A escassa aplicação de vocabulário temporal cíclico (dia, noite, estações) confirma que, neste momento, os alunos operavam sobretudo numa lógica descritiva, dependente da mediação do adulto.

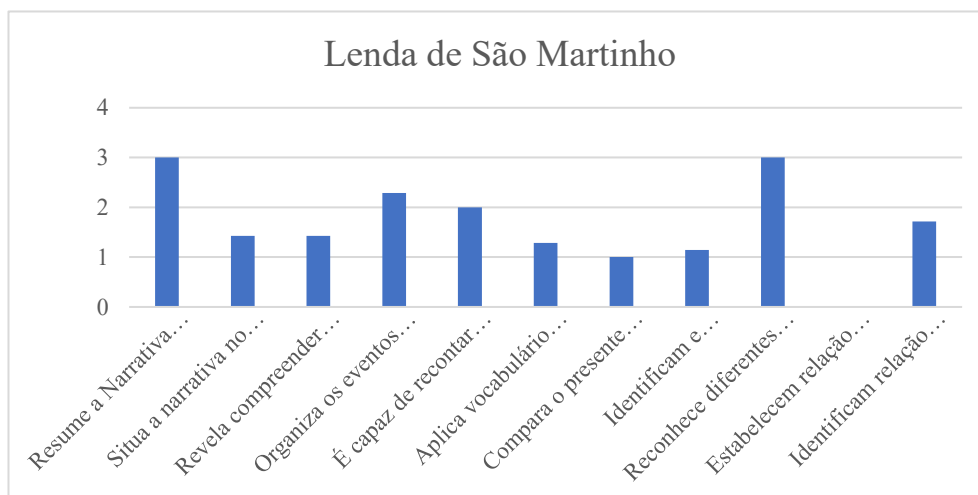


Gráfico 2: *Dados quantitativos atividade 1*

4.2.2. LENDA DO MILAGRE DAS ROSAS

Na atividade subsequente, centrada na *Lenda do Milagre das Rosas*, é possível observar progressos pontuais em alguns aspetos (c.f. gráfico 3). A capacidade de resumo e organização sequencial da narrativa apresentou uma ligeira diminuição evidenciando a necessidade de um trabalho contínuo (Seixas e Morton, 2013). Os critérios “situa a narrativa no espaço e no tempo.” e “revela compreender a passagem do tempo entre os acontecimentos da história.” mantêm-se em níveis baixos (nível 2), evidenciando uma certa estagnação. Os restantes critérios melhoraram, ainda que timidamente, revelando o início de uma articulação entre narrativa histórica e experiência pessoal, a utilização de vocabulário relacionado com tempo e a comparação entre o presente e passado. De modo geral, permanece uma forte desigualdade entre desempenhos individuais, sinalizando a necessidade de estratégias de diferenciação pedagógica (Lee, 2011).

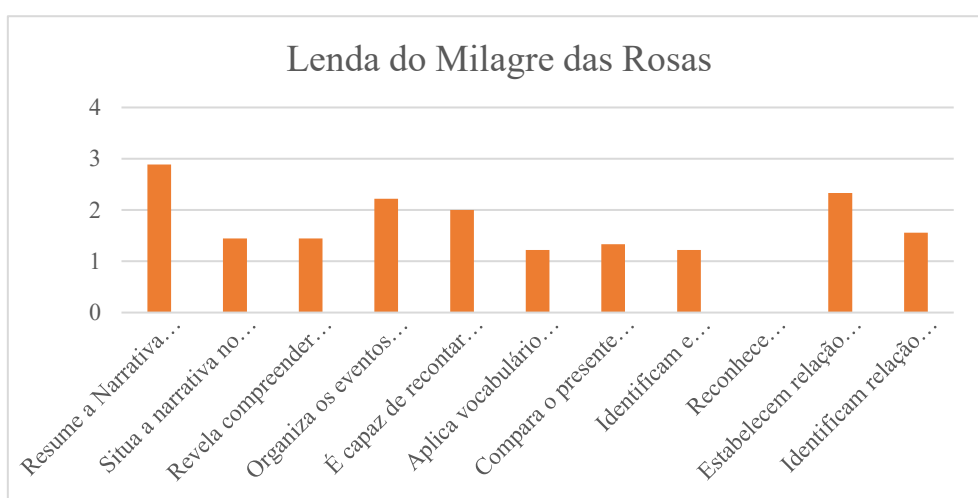


Gráfico 3: *Dados quantitativos atividade 1*

4.2.3. LENDA DE PEDRO E INÊS

A atividade sobre a *Lenda de Pedro e Inês* marca um ponto de viragem. Os resultados revelam uma evolução coletiva, com a maioria dos alunos a atingir níveis 3 em critérios centrais como “resume a narrativa”, “é capaz de recontar os vários momentos da história evidenciando a capacidade de sequenciar.” e “Aplica vocabulário relacionado ao tempo cíclico: dia, noite, meses, estação do ano.”. Todos os alunos alcançaram níveis elevados na “compreensão da passagem do tempo entre os acontecimentos” e “situa no espaço e no tempo” (nível 4), o que demonstra apropriação progressiva do conceito de sucessão temporal (c.f. Gráfico 4).



Gráfico 4: Dados quantitativos atividade 2

4.2.4. LENDA DOS TRÊS REIS MAGOS

Por fim, a atividade relativa à *Lenda dos Três Reis Magos* revela uma consolidação alargada das aprendizagens. Quase todos os alunos alcançaram o nível 4 nos critérios “situa a narrativa no espaço e no tempo” e “compreende a passagem do tempo”, o que denota não apenas apropriação dos conceitos, mas também homogeneização positiva dos desempenhos. Alunos que inicialmente revelaram dificuldades, como C e H, demonstram evolução significativa, atingindo níveis 3 e 4 em vários critérios. A introdução explícita do trabalho com versões distintas da lenda permitiu que o critério “reconhece diferentes versões de uma mesma história” fosse finalmente cumprido por todos, confirmando a importância de uma mediação intencional e sistemática. A aplicação de vocabulário cíclico e a comparação entre presente e passado surgem, nesta fase, como competências transversais ao grupo (c.f. Gráfico 5).

Assim, a análise longitudinal confirma que os alunos transitaram de um nível particular, marcado por desempenhos díspares e incipientes, para um nível geral, em que as aprendizagens se encontram mais consolidadas e partilhadas pelo coletivo. Tal evolução vai ao encontro das perspetivas de Barca e Gago (2001) e Lee (2011), que defendem que o desenvolvimento do pensamento histórico no ensino básico requer práticas de mediação que articulem a experiência individual dos alunos com narrativas históricas culturalmente significativas, promovendo progressivamente a consciência temporal e a contextualização histórica.

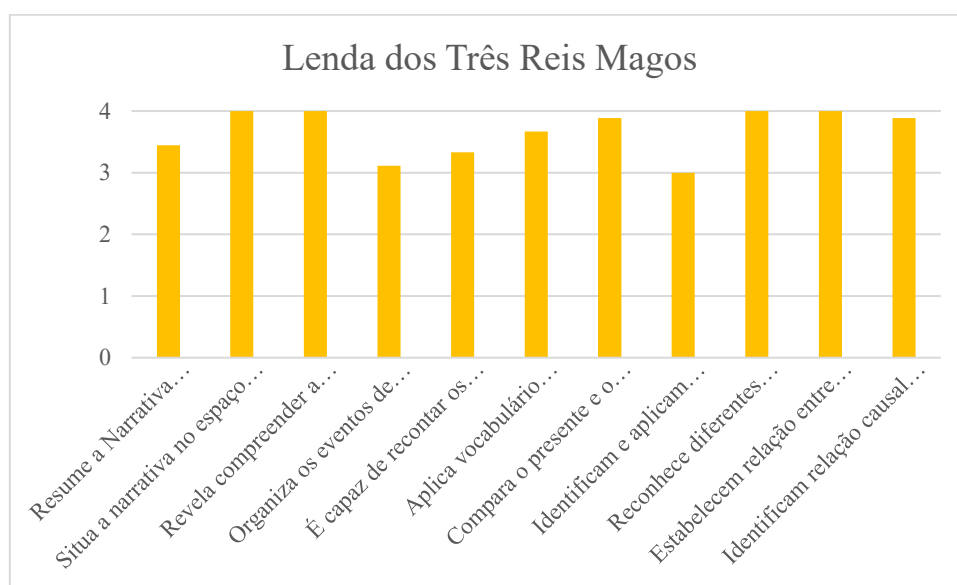


Gráfico 5: Dados quantitativos atividade 4

4.3. CRUZAMENTO DE DADOS

A triangulação entre os resultados do Estudo 1 (qualitativo) e do Estudo 2 (quantitativo) permite uma leitura mais robusta do percurso de aprendizagem dos alunos relativamente ao papel da narrativa na compreensão de conceitos históricos e no desenvolvimento do tempo histórico.

No caso da *Lenda de São Martinho*, os dois estudos convergem na identificação de fragilidades iniciais. Do ponto de vista qualitativo, verificou-se que os alunos conseguiram reconhecer a mudança associada à transformação meteorológica, mas não foram capazes de estabelecer a relação de causa e consequência entre o gesto de partilha da capa e o aparecimento do sol. Do ponto de vista quantitativo, as grelhas confirmam esse padrão, evidenciando desempenhos baixos nos critérios de identificação de relação causal e compreensão de passagem do tempo (níveis 1 e 2). A triangulação sugere,

portanto, uma compreensão ainda incipiente das categorias de causalidade e de duração, mas também uma primeira aproximação à organização cronológica, coerente com o que a literatura reconhece como o carácter progressivo da consciência temporal em idades precoces (Lee, 2005; Wineburg, 2001).

Na *Lenda do Milagre das Rosas*, a complementaridade dos dados é ainda mais evidente. As análises qualitativas destacam que os alunos identificaram a mudança (oposição entre a proibição de D. Dinis e a ação de D. Isabel), a continuidade (valorização da generosidade) e, sobretudo, a relação de causa e consequência (gesto da rainha e milagre das rosas). Estes aspetos encontram correspondência nos dados quantitativos, onde se verificam progressos nos critérios de “resume a narrativa” e “identifica relação causal”. Persistem, no entanto, dificuldades tanto qualitativas como quantitativas na organização cronológica e no uso de marcadores temporais, o que reforça a ideia de que estas competências exigem treino sistemático (Cooper, 2012; Seixas e Morton, 2013).

Com a *Lenda do Amor de Pedro e Inês*, ambos os estudos apontam para uma evolução significativa. A análise qualitativa mostrou que todos os alunos reconheceram expressões temporais (“há muito tempo”, “os anos passaram”), revelando sensibilidade para a marcação do tempo narrativo, ainda que com dificuldades em sequências mais densas. A análise quantitativa confirmou este progresso, com a maioria a atingir níveis 3 e 4 nos critérios de organização cronológica e compreensão da sucessão de acontecimentos. A triangulação revela, portanto, um avanço coletivo na apropriação do tempo histórico, embora subsistam lacunas em categorias de mudança mais complexas e na capacidade de reconhecer diferentes versões de uma mesma narrativa.

Por fim, a *Lenda dos Três Reis Magos* evidencia, nos dois estudos, um momento de consolidação das aprendizagens. Qualitativamente, observou-se que todos os alunos conseguiram ordenar corretamente as imagens, distinguindo-se dois grupos: um mais elementar, com descrições básicas, e outro mais elaborado, que incorporou elementos de contextualização cultural e histórica. Quantitativamente, esta diferenciação traduziu-se em pontuações altas (nível 4) na maioria dos critérios, incluindo “situa a narrativa no espaço e no tempo” e “compreende a passagem do tempo”, com evolução notória de alunos que inicialmente revelaram fragilidades. Destaca-se ainda a convergência entre os estudos na identificação da causa e consequência, a estrela desencadeia a viagem e a

oferta de presentes, e no reconhecimento de diferentes versões da narrativa, pela primeira vez atingido por todos.

A triangulação confirma uma progressão da turma do particular para o geral: de desempenhos incipientes e díspares (São Martinho) para uma apropriação mais consistente e homogénea das categorias de análise (Reis Magos). As dificuldades iniciais na compreensão da causalidade, da duração e da organização cronológica foram sendo gradualmente superadas através de estratégias didáticas de mediação narrativa, corroborando a relevância da narrativa como recurso privilegiado na aprendizagem histórica (Barca e Gago, 2010; Cooper, 2013; Schmidt e Barca, 2014). Ao mesmo tempo, a análise cruzada mostra que as fragilidades mais persistentes se encontram na articulação entre factos da vida e a história, bem como na utilização diversificada de marcadores temporais, confirmando a necessidade de um trabalho continuado nestas dimensões.

5. CONCLUSÕES

Partindo da questão “*De que forma o uso das narrativas potencia o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos do 1.º CEB?*”, os resultados convergem no sentido de que as narrativas, particularmente lendas e textos de temática histórica, trabalhadas com mediação intencional, potenciam ganhos mensuráveis e observáveis na compreensão histórica dos alunos do 2.º ano. Em termos qualitativos, os recontos e as produções escritas/orais evidenciaram progressos na identificação de mudança e continuidade e na emergência de relações de causa–consequência; em termos quantitativos, as grelhas indicaram uma trajetória de melhoria de níveis 1–2 para níveis 3–4 em descritores como resumir a narrativa, situar no tempo/espaço, sequenciar acontecimentos, aplicar marcadores temporais e comparar passado/presente. A triangulação confirma, portanto, que a estrutura narrativa funciona como mediadora cognitiva e afetiva da aprendizagem histórica, tal como proposto no enquadramento teórico (Barca, 2000, 2021; Cooper, 2013; Browning e Hohenstein, 2024; Graça e Maia, 2024; Lopes e Mota, 2024; Seixas e Morton, 2013; Solé, 2018a, 2021).

No que concerne à resposta aos objetivos específicos, verificou-se evolução na apreensão de mudança, continuidade e causalidade. A causalidade foi, inicialmente, a dimensão mais frágil como se pode observar na dificuldade em ligar ações a efeito, mas tornou-se mais explícita quando os textos e atividades integraram pistas narrativas claras “aparecimento da estrela- viagem -oferta de presentes”, reforçando que o enredo instrucional ajuda a estabilizar explicações (Lee, 2005; Seixas e Morton, 2013).

Foram identificadas potencialidades como a motivação, coesão do discurso, transferência para a experiência pessoal ou local e integração curricular. Os desafios persistentes relacionaram-se com o uso consistente de marcadores temporais, compreensão da duração e reconhecimento explícito de versões múltiplas sem orientação do docente, confirmando a necessidade de mediação e distanciamento crítico (Kindenberg, 2025).

No que concerne ao desenvolvimento do conceito de tempo histórico, observou-se progressão na organização cronológica, maior variedade de marcadores, ainda que nem sempre estáveis, e avanços graduais na noção de duração, de forma implícita para parcialmente explícita. Estas melhorias alinham-se com a ideia de progressividade da consciência temporal em idades precoces (Cooper, 2013; Solé, 2018b).

Por fim, os dados quantitativos (escala 1–4) e qualitativos (produções e notas de campo) apontam para eficácia pedagógica substantiva quando as narrativas são trabalhadas com intencionalidade didática, através da problematização, comparação de versões, sequenciação, ligação à História local e à memória familiar, em consonância com as *AE* (Ministério da Educação, 2018) e o *PASEO* (Martins et al., 2017) e com a autonomia e flexibilidade curriculares (DL 55/2018).

O estudo confirma que, no Estudo do Meio do 1.º CEB, a História ganha densidade quando a narrativa é assumida não como adorno, mas como estrutura organizadora do currículo: episódios, personagens e contextos ancoram conceitos de segunda ordem (evidência, relevância, mudança, causalidade, relação passado–presente) e articulam identidade pessoal/familiar com referências culturais mais amplas (Barca, 2021; Graça e Maia, 2024; Lopes e Mota, 2024; Seixas e Morton, 2013; Solé, 2021). Didaticamente, sobressaem quatro princípios:

1. Sequenciação multimodal (texto, imagens, dramatização) para estabilizar cronologia;
2. Comparação de versões e uso de fontes simples (orais/visuais) para introduzir multiperspectiva;
3. Exploração de marcadores temporais com auxílio linguístico para consolidar duração e encadeamento;
4. Relação com o quotidiano/local para promover significância histórica e cidadania.

Ainda assim, é necessário ressaltar que este se trata de um estudo de caso, com amostra reduzida, e duração limitada, a generalização é analítica e não estatística.

Com base nos resultados do estudo, emergem várias implicações para a prática. Primeiramente, destaca-se a pertinência de metodologias como o *Storyline* estruturadas com objetivos específicos que orientem a compreensão de mudança, continuidade, causalidade, cronologia (Freitas e Solé, 2003; Solé, 2018b). A par desta abordagem, recomenda-se a implementação de rotinas de leitura histórica, nas quais os alunos sejam convidados a assinalar transições como, “entretanto”, “depois” ou “por fim” e a mapear acontecimentos em linhas de tempo, de forma a consolidar a sequenciação. Importa, igualmente, promover momentos de incentivo à comparação entre versões distintas da

mesma narrativa e discussão através de questionamentos como “quem diz”; “porquê” ou “qual a evidência” sempre com linguagem adaptada a faixa etária (Barca, 2021).

À luz do quadro teórico, que reclama um ensino histórico para além da memorização e centrado na literacia histórica, e dos objetivos propostos, conclui-se que as narrativas, trabalhadas com mediação pedagógica estruturada, são uma via eficaz para iniciar e sustentar a compreensão histórica no 1.º CEB. Permitem articular identidade e conhecimento, mobilizar conceitos de segunda ordem e promover pensamento crítico desde os primeiros anos, em consonância com o Perfil dos Alunos (Martins et al., 2017) e com as Aprendizagens essenciais (Ministério da Educação, 2018). O estudo reforça, assim, a necessidade de políticas e práticas que valorizem tempo, recursos e formação docente para que a narrativa se consolide como dispositivo estruturante de um ensino de História rigoroso (Barca, 2021; Graça e Maia, 2024; Lopes e Mota, 2024; Kindenberg, 2025; Seixas e Morton, 2013; Solé, 2021).

5. BIBLIOGRAFIA

- Abud, K. M. (2012). *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. Cortez.
- Albuquerque, A. G. (2019). A importância da contextualização na prática pedagógica. *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca*, 8(11), 1-13. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i11.1472>.
- Alphonso, K., Durrani, S. & Sood, M. (2019). Effects of Mindfulness Strategies on Student Self-regulation Skills in Primary and Elementary Students. Retrieved from *Sophia*. <https://sophia.stkate.edu/maed/299>.
- Altun, M. (2023). The ongoing debate over teacher centered education and student centered education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 106-110. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i1p106>.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português Fundamentos e Metodologia* (1.^a ed.). Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, R. & Teixeira, M. (2011). Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores?. *Fórum linguístico*, 8 (1), 23-39.
- Barbeiro, L. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>.
- Barca, I. (2000). Educação histórica: Uma nova área de investigação. *Centro de Estudos em Educação*.

- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In I., Barca (Ed.), *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, 42, 59-71.
- Barca, I. (2014). Investigação em Educação Histórica, em Portugal. *Investigación en la enseñanza de la historia en América latina*, (2), 263-289.
- Barca, I. (2021). *Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História*. [Paper]. Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar. <https://hdl.handle.net/10216/135510>.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/563>.
- Barca, I. & Gago, M. (2004). Usos da narrativa em História. In M. Melo & J. Lopes (Org.), *Actas do 1.º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalizadas Narrativas Históricas e Ficcionalizadas Recepção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 29-39). Instituto de Estudo da Criança.
- Barca, I. & Gago, M. (2010). *Narrativas históricas e aprendizagem da História*. [Paper]. Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18601.pdf>.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação Formativa- Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-132.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brandão, C. Ribeiro, J. & Costa, A. (2021). Análise de Dados. In S. Gonçalves, J. Gonçalves & C. Marques (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa* (1.ª ed., pp. 105-123). Pactor.
- Brandão, T. (2021). O Debate da Interdisciplinaridade: Uma Introdução Crítica. *RECIMA21- Revista Científica Multidisciplinar*, 2(2), 270-277.

- Bressoux, P. (2022). Ensino explícito: do que se trata, porque funciona e em que circunstâncias? *CSEN*, 1-17.
- Browning, E. & Hohenstein, J. (2024). The narrative teacher: Narrative nonfiction as a teaching tool in the primary history classroom. *Review of Education*, 12, 1-26. <https://doi.org/10.1002/rev3.3459>.
- Carvalho, L. & Pereira, M. (2016) Escola-Família: Aprendendo Juntas... Um projeto socioeducativo. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 47-62.
- Condessa, P. (2023). Relações humanas e práticas de leitura - um testemunho. *Palavras*, (60/61). <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.175>
- Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista, Especial*, 171-190.
- Cooper, H. (2012). *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um Guia para Professores*. Base Editorial.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (1.ª ed.). Almedina.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (1ª ed.). Pearson.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129.
- Dias, A. (2023). *Práticas e concepções da história e da didática da história na formação de professores do ensino básico (2.º CEB) estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/21744>

- Dias, M. F. & Antunes, C. P. (2019). Sinergias Entre Educação Literária e Expressão e Educação Dramática: O Texto Poético. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(2), 351-362.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. Martins et al. (Coord.), *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Edições Colibri.
- Egan, K. (1994). *O uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Dom Quixote.
- Eiterer, C. L. & Pereira, D. S. (2025). A Aula: Uma Reflexão a Partir das Categorias de Espaço e Tempo. *Revista Comciência*, 11(15), 1-15. <https://revistas.uneb.br/index.php/comciencia>.
- Esteves, M. (2017). A Diferenciação Pedagógica e a Formação de Professores. In. M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coord.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Universidade do Algarve
- Fabício, A. R., Azevedo, C. B. & Cunha, L. T. P. (2014). Fontes escritas e imagens em sala de aula de História: Reflexões no âmbito da formação inicial de professores. *Revista Educação e Linguagens*, 3(5), 27-49.
- Fernandes, A. C., Huang, J. & Rinaldo, V. (2011). Does where a student sits really matter? - The impact of seating locations on student classroom learning. *Community College Enterprise*, 10(1), 66-77. <https://pt.scribd.com/document/528068359/f362b5201ca792c9c5256ed7aeb25de12c00>.
- Freitas, L. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Freitas, M. & Solé, M. (2003). O Uso da Narrativa nos Estudos Sociais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 216-230.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos do Processo de Investigação*. Lusodidacta.
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

- Gago, M. (2021). Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica. *Vinte anos das jornadas internacionais de educação histórica*, 181-198.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura* (1.^a ed.). Edições Asa.
- Goméz, E. E. (2021). Desenhos de Investigação Qualitativa. In S. Gonçalves, J. Gonçalves & C. Marques (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa* (1.^a ed., pp. 4-23). Pactor.
- Gordon, W. & Shonin, E. (2017). Mindfulness: the art of being human. *Mindfulness*, 9, 664-666. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0819-6>
- Graça, V., & Maia, C. (2024). Diálogos Entre a Educação Histórica e o Desenvolvimento do Pensamento Crítico: Um Estudo de Caso Com Alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB. *Saber & Educar*, 33 (1).
- Jerez-López, P., Chacón-Cuberos, R., Serrano-García, I., Belmonte-Arévalo, A. B., & Castro-Sánchez, M. (2025). Regulación emocional, autoconcepto y motivación en educación superior: Estilo de vida activo como determinante. *Retos*, 65, 721–735. <https://doi.org/10.47197/retos.v65.109359>
- Jesus, E. A., Guerra, A. L. R., & Pereira, A. R. G. (2024). A Interdisciplinaridade Como Estratégia Para o Desenvolvimento de Uma Aprendizagem Significativa. *International Contemporary Management Review*, 5(2), 1-12.
- Kindenberg, B. (2025). Navigating narrative and analysis: students' mediation of historical content through storytelling. *Language and Education*, 39 (1), 91-110, <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2362907>.
- Leite, S. (2017). *O Caderno de Leitura: Um recurso a explorar*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31–77). The National Academies Press.

- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 63–72). Routledge.
- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para professores* (2.^a ed.). PACTOR.
- Lopes, J. & Mota, L. (2024). Mobilização da consciência e evidência histórica através da metodologia de trabalho por projeto. Concepções de crianças do 6.º ano de escolaridade. *I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras*. 24-48.
- Lopes, T. C. (2017). Reflexões sobre a interdisciplinaridade no Estudo da Geografia. *GeoUECE*, 6(11), 83-99. Obtido <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/6864/5784>.
- Loureiro, M., A. (2017). Relação Família-Escola: Educação Dividida ou Partilhada?. *Revista da Psicologia*, 1(3). 103-114. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>.
- Martins, E. C. (2020). Arquitetura e Espaços Escolares na Escola Portuguesa (Período do séc. XIX e séc. XX): Lugares de Memória. *Revista Do Programa de Pós Graduação Em Educação- UNESCO*, 9(2), 156–174.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M.U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Caçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, R. M. (2021). A Educação Histórica: Epistemologia, Estética e Ética. In L. A. M. Alves, M. Gago, M. Lagarto (Coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CITCEM.
- Mattoso, J. (2002). *A escrita da História*. Círculo de Leitores.
- Ministério da Educação (Ed.) (2018). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno*. Estudo do Meio: 2.º ano/1.º Ciclo do Ensino Básico.

- Ministério da Educação (Ed.) (2018). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno*. HGP: 5.º ano/2.º Ciclo do Ensino Básico.
- Ministério da Educação (Ed.) (2018). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil do Aluno*. Português: 5.º ano/2.º Ciclo do Ensino Básico.
- Papadopoulos, D. (2020). Effects of a social-emotional learning-based program on self-esteem and self-perception of gifted kindergarten students: A pilot study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(3), 1275-1290. <https://doi.org/10.17478/jegys.779438>
- Pereira, I. (2010). *O ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico- Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. Universidade do Minho.
- Pinto, M. da G. L. C. (2013). O plurilinguismo: um trunfo?. *Letras De Hoje*, 48(3), 369–379. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/12584>.
- Pombo, O. (2008). Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Revista do Centro de Educação e Letras*, 10(1), 9-40.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Ramsey, J. (2017). The Validity of Historical Narrative and Its Use in Teaching History. Honors Projects. *Seattle Pacific University*, 67. <https://digitalcommons.spu.edu/honorsprojects/67>.
- Rebolo, A. (2021). Observação. In Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P. & Marques, C. G. (Cord.), *Manual de Investigação Qualitativa* (1.ª ed., pp. 88-101). PACTOR.
- Rego, B., Gomes, C. A. & Balula, J. P., (2010), A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência, *XI Congresso da AEPEC*, Universidade de Évora.
- Rodriguez, M. V. (2010). Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In C. J., Costa, J. J. P., Melo, & L. H., Fabiano (Orgs.), *Fontes e Métodos em História da Educação* (pp. 35-48). Editora UFGD.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. *Springer International Publishing*, 1-7. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, M. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. MC Graw Hill.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Schmidt, M. A. & Barca, I. (2014). *Educação histórica: Teoria e investigação*. Autêntica.
- Silva, A. M. B., Machado, W. L., Bellodi, A. C., Cunha, K. S. & Enumo, S. R. F. (2018). Jovens insatisfeitos com a imagem corporal: Estresse, autoestima e problemas alimentares. *Psico-USF*, 23(3), 483–495. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230308>
- Silva, C. G. (2021). Investigação Documental. In Gonçalves, S. p., Gonçalves, J. P. & Marques, C. G. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa* (1.ª ed., pp. 105-123). Pactor.
- Silva, H. S., Lopes, J. P. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. PACTOR.
- Silva, M. C., Mendes, B., & Nicolini, C. (2021). A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In L. A. M., Alves, M., Gago, & M., Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 101-113). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação – DGIDC.
- Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã*. (1ªed). Lua de Papel.
- Soares, C., & Carecho, I. (2019). Plurilinguismo em contexto educativo: do discurso à prática. *Culturas, Identidades e Litero-Línguas Estrangeiras*. 77-106. Universidade Aberta.

- Solé, G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
- Solé, G. (2014). O Manual Escolar no Ensino Primário em Portugal: Perspetiva Histórica e Análise do Ensino da História Através deste Recurso Didático. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 43-64. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Solé, G., Reis, D. & Machado, A. (2014). Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 6.º ano do Ensino Básico. *História & Ensino*, 20 (1), 7-34.
- Solé, G. (2018a). Potencialidades didáticas do uso de lendas no ensino da história: um estudo com alunos portugueses do 2.º ano do ensino básico. *Diálogos*, 22 (2), 184-201. <http://dx.doi.org/10.4025.dialogos.v22i2.41279>.
- Solé, G. (2018b). O desenvolvimento da compreensão do tempo e do tempo histórica nas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB). *Educatio Siglo XXI*, 36 (1), 59-84. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324171>.
- Solé, I. (2021). História e currículo no 1.º ciclo: Entre a memória cívica e a literacia histórica. *Revista de Educação Histórica*, 2(1), 33–49.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162–187. <https://www.researchgate.net/publication/348658613>
- The Hawn Foundation. (2011). *MindUP has been recognized by industry experts*. <https://www.mindup.org/our-research>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, I. (2010). *O Ensino da compreensão leitora da teoria à prática pedagógica*. Almedina.
- Viana, L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*.

Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.ª ed). Edições Almedina.

Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). *Compreensão da leitura*. In LER: Leitura, escrita, recursos. <https://ler.pnl2027.gov.pt>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso Planeamento e Métodos*. (4.º Ed). Bookman.

6. ANEXOS

ANEXO 1- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ÀS ESCOLAS

Exmo. Senhor(a),



Presidente do Conselho Diretivo da Escola

Eu, Sofia Ferreira Rodrigues, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico estou a desenvolver um estudo que procura contribuir para a avaliação da compreensão histórica nos primeiros anos de ensino. Para este efeito irão ser recolhidos dados por meio de observação direta, registo e recolha das produções dos alunos. O presente estudo tem como principal objetivo analisar as potencialidades da narrativa para o desenvolvimento da compreensão histórica nas aulas do 1.º ciclo, com particular incidência no 2.º ano de escolaridade.

Para levar a cabo a referida investigação, solicito a V.Ex.^a que se digne a autorizar a recolha de dados na escola que preside. A colaboração dos alunos consiste na participação voluntária e anónima das atividades pedagógicas, que decorrerão em contexto de sala de aula com a maior naturalidade.

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a nossa total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os meus melhores cumprimentos

Sofia Ferreira Rodrigues

Contactos: Telemóvel: 92.....

Correio eletrónico: rodriguessofia158@gmail.com

ANEXO 2 - CONSENTIMENTO INFORMADO



Caro(a) Encarregado de Educação,

Eu, Sofia Ferreira Rodrigues, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico estou a desenvolver um estudo que procura contribuir para a avaliação da compreensão histórica nos primeiros anos de ensino.

Uma vez que se trata de um estudo realizado com crianças de 7 a 8 anos de idade, a escola é um local privilegiado de acesso a esta amostra. Neste sentido solicito a sua autorização para o vosso educando(a) participar nesta investigação.

A participação é voluntária e anónima, consistindo na recolha de dados decorrentes das atividades realizadas normalmente em sala de aula. Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a nossa total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

.....
Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do
aluno(a) _____ a participar no estudo.

Amor, ___ de _____ de 2023

O Encarregado de Educação

Contactos:

Telemóvel: 92.....

Correio eletrónico: rodriguessofia158@gmail.com

ANEXO 3- ESTUDO 1 ATIVIDADE 1

A lenda de São Martinho

Era uma vez, São Martinho e o seu cavaleiro e um dia o pai mandou-o ir para França para ele ir à guerra. Então pôs-se a cavalgar e passados de alguns dias ele encontrou um rapaz cheio de frio, e saltou do cavalo, e cumprimentou-o, e deu-lhe a sua capa e lá foi ele. Passado

Figura 33- Produção aluno B

A lenda de São Martinho

O cavaleiro estava a cavalgar no cavalo dele, viu um rapazinho com frio desceu do cavalo, e abriu-lhe a mão, cortou a capa ao meio, deu-lhe a metade da capa e a alçou-se com a capa, tapou as costas e ficou-se. O meu objeto é a capa, ela tom

Figura 34- Produção aluno C

A lenda de São Martinho Bem!

São Martinho estava a cavalgar no seu cavalo, encontrou um rapazinho e cumprimentou o rapaz e deu-lhe a sua capa. O rapazinho foi-se embora quando São Martinho já estava montado no cavalo apareceu o sol.

Figura 35- Produção aluno E

A Lenda de São Martinho
 O São Martinho está a cavalgar para
 a França e no meio do caminho encontrou
 um mendigo e estava a chover muito.
 São Martinho deu a capa ao mendigo e
 depois começou o sol a aparecer e o mendigo
 ficou feliz.

Figura 36- Produção aluno F

A lenda do São Martinho
 O pai mandou-o ir à Alemanha, e ele
 foi com o seu cavalo e a seguir
 encontrou um rapaz. Ele deu-lhe a
 sua capa, e deu-lhe um aperto de mão
 enquanto estava a chover. O céu ficou com
 sol e comemora-se o dia de São Martinho.

Figura 37- Produção aluno G

Muito Bem! A lenda de São Martinho
 O Martinho ia de cavalo,
 viu um mendigo com
 muito frio, ele saltou
 do cavalo. Cortou em metade
 a capa, deu a ^{sua} capa e apertou-lhe
 a mão. ~~Salto~~ para o cavalo
 e ficou sol. O Dia de
 São Martinho

Figura 38- Produção aluno H

A lenda do São Martinho
 Era uma vez São Martinho um cavaleiro
 que vivia numa aldeia perto do Pai? Não, um
 grande guerreiro valente e era o rei que era o
 líder. Chamado pelo imperador, e o
 imperador mandou as pais do São Martinho
 eles viveram muito longe mas muito
 longe. O Martinho estava a ler e a escrever
 de repente começou a chover e entrou em
 uma igreja e começou a aprender o

Figura 39- Produção aluno I

ANEXO 4- ESTUDO 1 ATIVIDADE 3

O amor de Pedro e Inês

Há muitos anos, no pequeno reino de Portugal, vivia um príncipe chamado Pedro. Pedro cresceu até que os seus pais lhe pediram para casar com a bela e doce Constança.

O casamento aconteceu, mas os príncipes não se amavam verdadeiramente como nos contos de fadas. O príncipe Pedro não gostava de Constança. Ele amava Inês de Castro, uma aia da sua esposa que a tinha vindo acompanhar.

Os anos passaram e Constança estava cada vez mais triste, até que um dia morreu ao dar à luz um bebé chamado Fernando. Depois da princesa morrer, Pedro e Inês ficaram juntos. Deste amor, nasceram quatro filhos, D. Afonso, D. Beatriz, D. Dinis e D. João.

O grande problema de Pedro era D. Afonso IV não gostar de Inês. Por isso, a conselho dos seus homens, mandou executá-la, enquanto Pedro estava ausente.

Quando Pedro chegou a casa da sua caçada, encontrou o seu amor caído no chão, já sem vida. D. Pedro ficou destroçado, mas não cruzou os braços. Mandou matar os assassinos e ordenou que fossem construídos dois túmulos magníficos: um para Inês e outro para quando ele morresse.

D. Pedro estava mais velho, até que chegou a sua hora. E assim foi... Os dois amados puderam finalmente dormir o sono eterno, frente a frente, nos braços do belo e encantador Mosteiro de Alcobaça.

The illustrations are numbered 1 through 7. 1 shows a castle with a king and queen. 2 shows a king and queen with hearts. 3 shows a king holding a crown. 4 shows a large stone block. 5 shows two thrones. 6 shows a king, queen, and two children. 7 shows two stone blocks.

Figura 40- Produção aluno A

Ordenação antes da correção: 1-6-2-5-4-3-7



Figura 41- Produção aluno B

Ordenação antes da correção 1-2-3-4-5-6-7

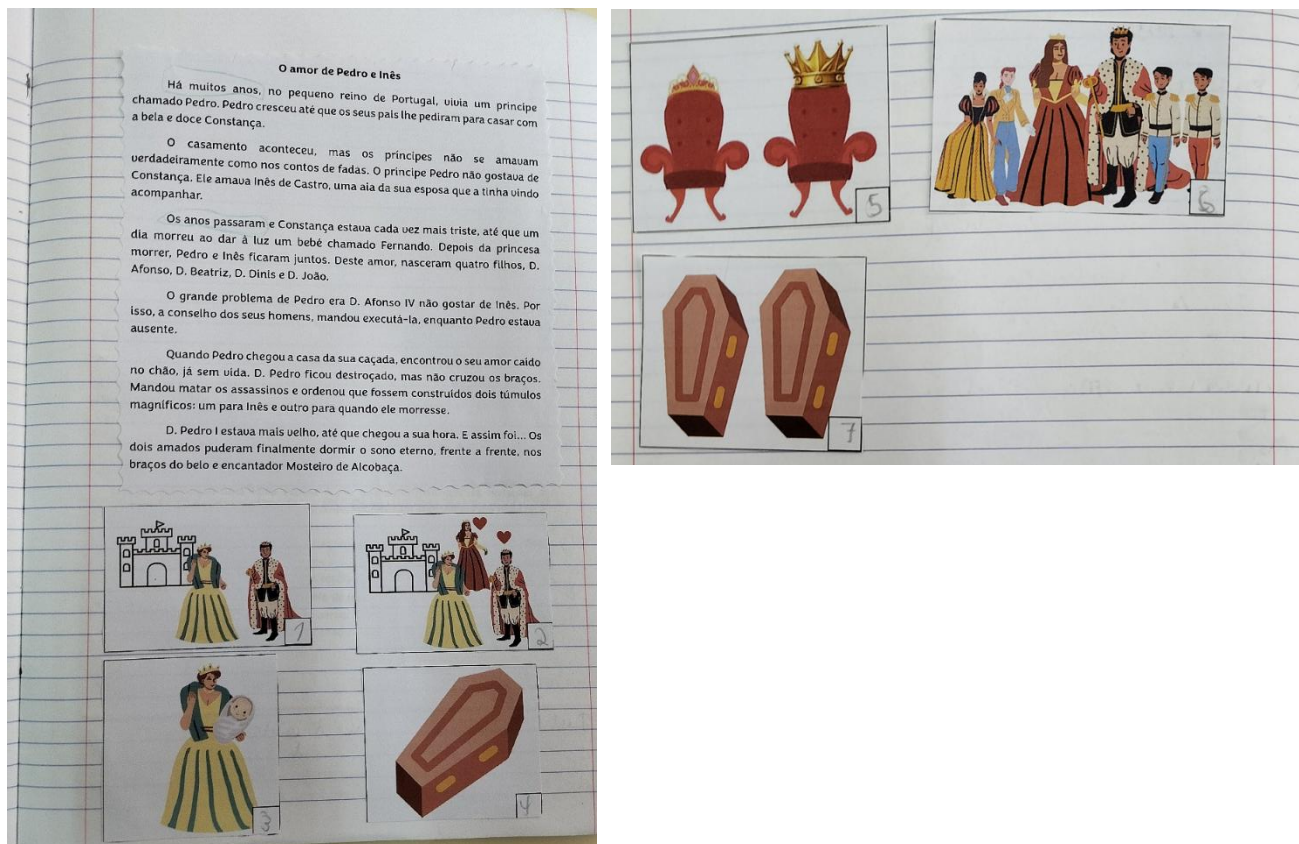


Figura 42- Produção aluno C

Ordenação antes da correção: 1-5-3-4-6-2-7

O amor de Pedro e Inês

Há muitos anos, no pequeno reino de Portugal, vivia um príncipe chamado Pedro. Pedro cresceu até que os seus pais lhe pediram para casar com a bela e doce Constança.

O casamento aconteceu, mas os príncipes não se amavam verdadeiramente como nos contos de fadas. O príncipe Pedro não gostava de Constança. Ele amava Inês de Castro, uma aia da sua esposa que a tinha vindo acompanhar.

Os anos passaram e Constança estava cada vez mais triste, até que um dia morreu ao dar à luz um bebé chamado Fernando. Depois da princesa morrer, Pedro e Inês ficaram juntos. Deste amor, nasceram quatro filhos, D. Afonso, D. Beatriz, D. Dinis e D. João.

O grande problema de Pedro era D. Afonso IV não gostar de Inês. Por isso, a conselho dos seus homens, mandou executá-la, enquanto Pedro estava ausente.

Quando Pedro chegou a casa da sua caçada, encontrou o seu amor caído no chão, já sem vida. D. Pedro ficou destruído, mas não cruzou os braços. Mandou matar os assassinos e ordenou que fossem construídos dois túmulos magníficos: um para Inês e outro para quando ele morresse.

D. Pedro I estava mais velho, até que chegou a sua hora. E assim foi... Os dois amados puderam finalmente dormir o sono eterno, frente a frente, nos braços do belo e encantador Mosteiro de Alcobaça.

Figura 43- Produção aluno D

Ordenação antes da correção: 1-2-3-4-5-6-7

O amor de Pedro e Inês

Há muitos anos, no pequeno reino de Portugal, vivia um príncipe chamado Pedro. Pedro cresceu até que os seus pais lhe pediram para casar com a bela e doce Constança.

O casamento aconteceu, mas os príncipes não se amavam verdadeiramente como nos contos de fadas. O príncipe Pedro não gostava de acompanhar. Ele amava Inês de Castro, uma aia da sua esposa que a tinha vindo acompanhar.

Os anos passaram e Constança estava cada vez mais triste, até que um dia morreu ao dar à luz um bebé chamado Fernando. Depois da princesa morrer, Pedro e Inês ficaram juntos. Deste amor, nasceram quatro filhos, D. Afonso, D. Beatriz, D. Dinis e D. João.

O grande problema de Pedro era D. Afonso IV não gostar de Inês. Por isso, a conselho dos seus homens, mandou executá-la, enquanto Pedro estava ausente.

Quando Pedro chegou a casa da sua caçada, encontrou o seu amor caído no chão, já sem vida. D. Pedro ficou destroçado, mas não cruzou os braços. Mandou matar os assassinos e ordenou que fossem construídos dois túmulos magníficos: um para Inês e outro para quando ele morresse.

D. Pedro I estava mais velho, até que chegou a sua hora. E assim foi... Os dois amados puderam finalmente dormir o sono eterno, frente a frente, nos braços do belo e encantador Mosteiro de Alcobaça.

Figura 44- Produção aluno E

Ordenação antes da correção: 1-2-3-5-7-4-6

O amor de Pedro e Inês

Há muitos anos, no pequeno reino de Portugal, vivia um príncipe chamado Pedro. Pedro cresceu até que os seus pais lhe pediram para casar com a bela e doce Constança.

O casamento aconteceu, mas os príncipes não se amavam verdadeiramente como nos contos de fadas. O príncipe Pedro não gostava de Constança. Ele amava Inês de Castro, uma aia da sua esposa que a tinha vindo acompanhar.

Os anos passaram e Constança estava cada vez mais triste, até que um dia morreu ao dar à luz um bebé chamado Fernando. Depois da princesa morrer, Pedro e Inês ficaram juntos. Destê amor, nasceram quatro filhos, D. Afonso, D. Beatriz, D. Dinis e D. João.

O grande problema de Pedro era D. Afonso IV não gostar de Inês. Por isso, a conselho dos seus homens, mandou executá-la, enquanto Pedro estava ausente.

Quando Pedro chegou a casa da sua caçada, encontrou o seu amor caído no chão, já sem vida. D. Pedro ficou destroçado, mas não cruzou os braços. Mandou matar os assassinos e ordenou que fossem construídos dois túmulos magníficos: um para Inês e outro para quando ele morresse.

D. Pedro I estava mais velho, até que chegou a sua hora. E assim foi... Os dois amados puderam finalmente dormir o sono eterno, frente a frente, nos braços do belo e encantador Mosteiro de Alcobça.

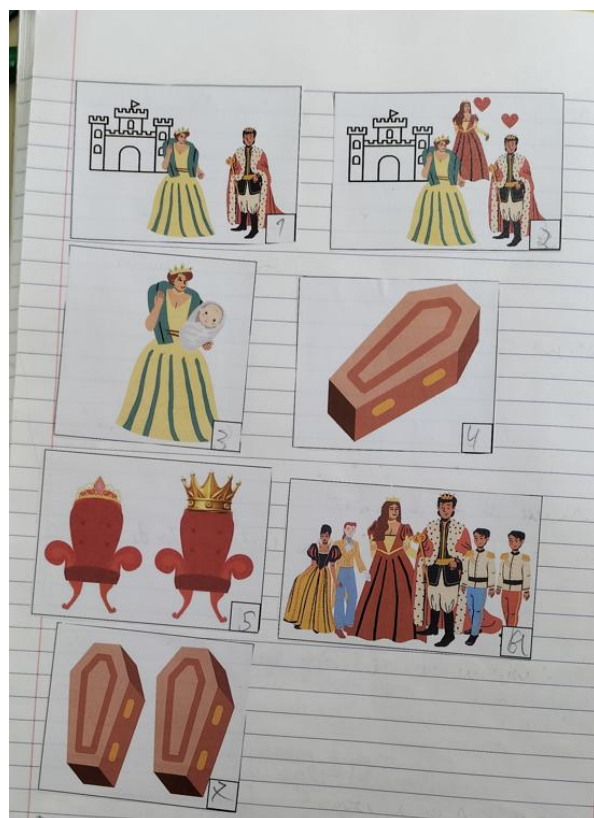


Figura 45- Produção aluno F

Ordenação antes da correção: 1-3-2-6-5-4-7

O amor de Pedro e Inês

Há muitos anos, no pequeno reino de Portugal, vivia um príncipe chamado Pedro. Pedro cresceu até que os seus pais lhe pediram para casar com a bela e doce Constança.

O casamento aconteceu, mas os príncipes não se amavam verdadeiramente como nos contos de fadas. O príncipe Pedro não gostava de Constança. Ele amava Inês de Castro, uma aia da sua esposa que a tinha vindo acompanhar.

Os anos passaram e Constança estava cada vez mais triste, até que um dia morreu ao dar à luz um bebé chamado Fernando. Depois da princesa morrer, Pedro e Inês ficaram juntos. Deste amor, nasceram quatro filhos, D. Afonso, D. Beatriz, D. Dinis e D. João.

O grande problema de Pedro era D. Afonso IV não gostar de Inês. Por isso, a conselho dos seus homens, mandou executá-la, enquanto Pedro estava ausente.

Quando Pedro chegou a casa da sua caçada, encontrou o seu amor caído no chão, já sem vida. D. Pedro ficou destroçado, mas não cruzou os braços. Mandou matar os assassinos e ordenou que fossem construídos dois túmulos magníficos: um para Inês e outro para quando ele morresse.

D. Pedro I estava mais velho, até que chegou a sua hora. E assim foi... Os dois amados puderam finalmente dormir o sono eterno, frente a frente, nos braços do belo e encantador Mosteiro de Alcobça.

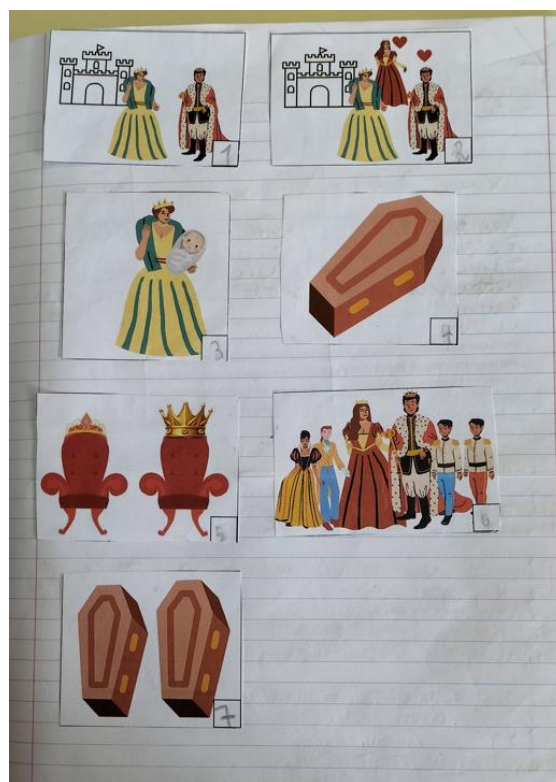


Figura 46- Produção aluno G

Ordenação antes da correção: 1-2-3-4-5-6-7

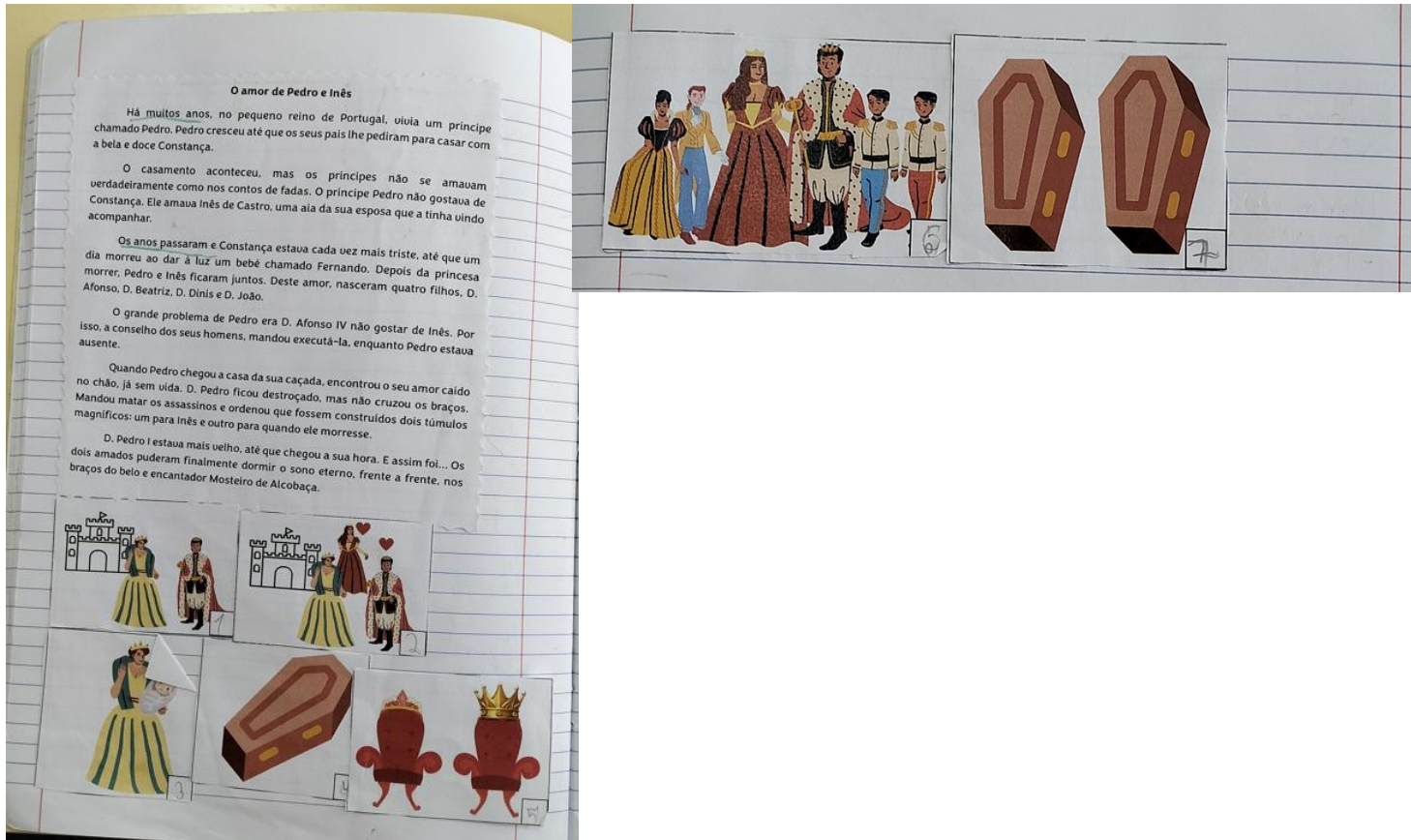


Figura 47- Produção aluno G

Ordenação antes da correção: 1-2-3-6-4-5-7

O amor de Pedro e Inês

Há muitos anos, no pequeno reino de Portugal, vivia um príncipe chamado Pedro. Pedro cresceu até que os seus pais lhe pediram para casar com a bela e doce Constança.

O casamento aconteceu, mas os príncipes não se amavam verdadeiramente como nos contos de fadas. O príncipe Pedro não gostava de Constança. Ele amava Inês de Castro, uma aia da sua esposa que a tinha vindo acompanhar.

Os anos passaram e Constança estava cada vez mais triste, até que um dia morreu ao dar à luz um bebé chamado Fernando. Depois da princesa morrer, Pedro e Inês ficaram juntos. Deste amor, nasceram quatro filhos, D. Afonso, D. Beatriz, D. Dinis e D. João.

O grande problema de Pedro era D. Afonso IV não gostar de Inês. Por isso, a conselho dos seus homens, mandou executá-la, enquanto Pedro estava ausente.

Quando Pedro chegou a casa da sua caçada, encontrou o seu amor caído no chão, já sem vida. D. Pedro ficou destroçado, mas não cruzou os braços. Mandou matar os assassinos e ordenou que fossem construídos dois túmulos magníficos: um para Inês e outro para quando ele morresse.

D. Pedro estava mais velho, até que chegou a sua hora. E assim foi... Os dois amados puderam finalmente dormir o sono eterno, frente a frente, nos braços do belo e encantador Mosteiro de Alcobça.



Figura 48- Produção aluno I

Ordenação antes da correção: 1-2-3-4-5-6-7

ANEXO 5- ESTUDO 1 ATIVIDADE 4

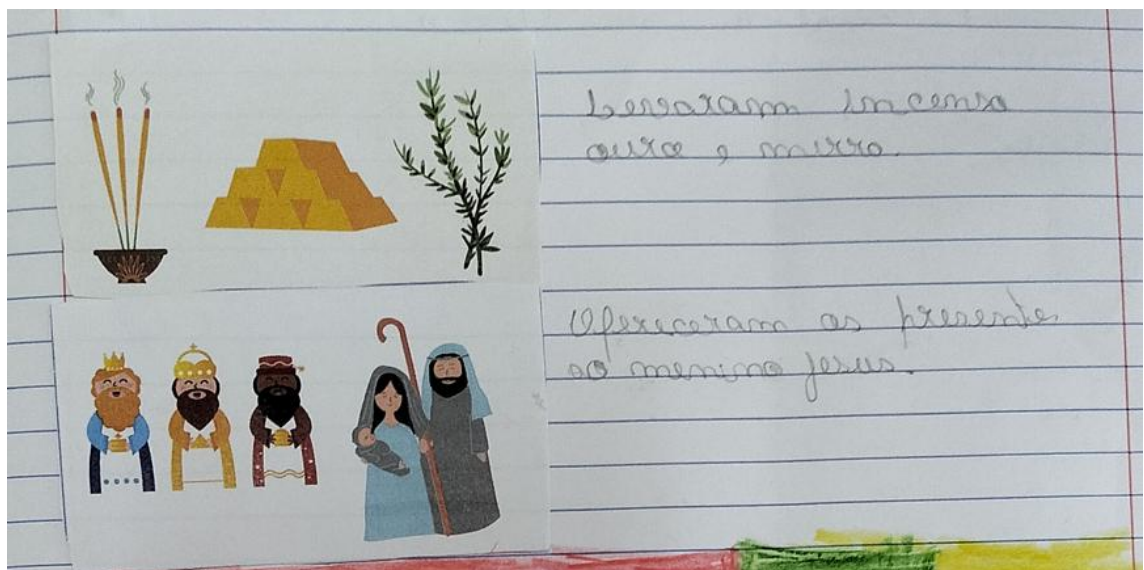
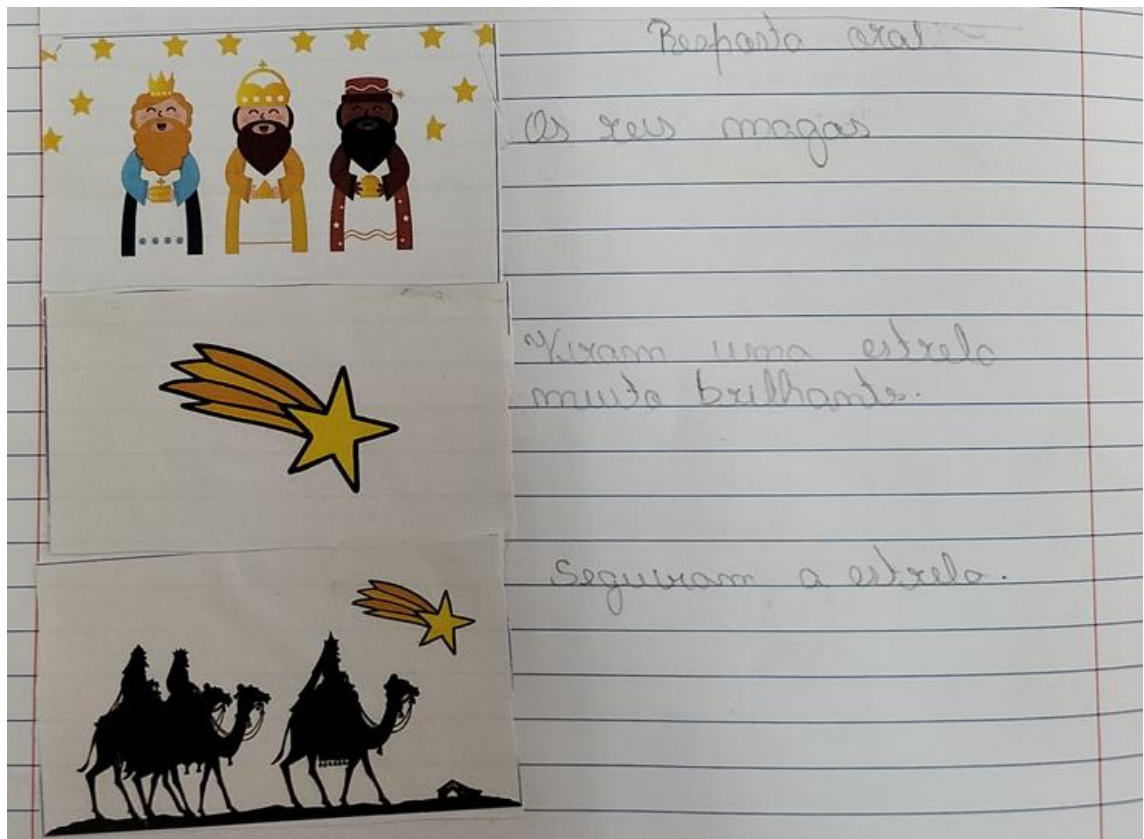


Figura 49- Produção aluno A

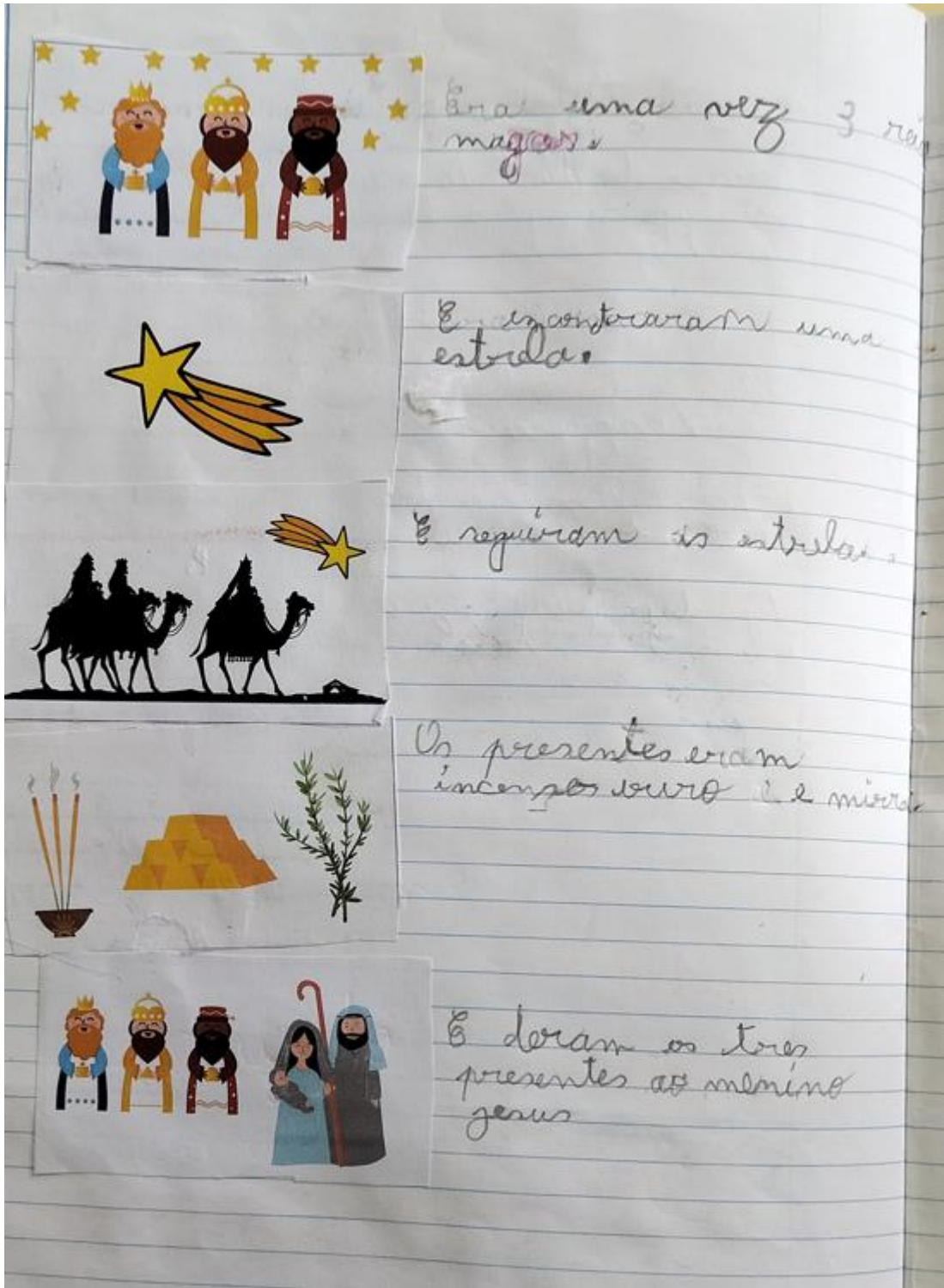


Figura 50- Produção Aluno B

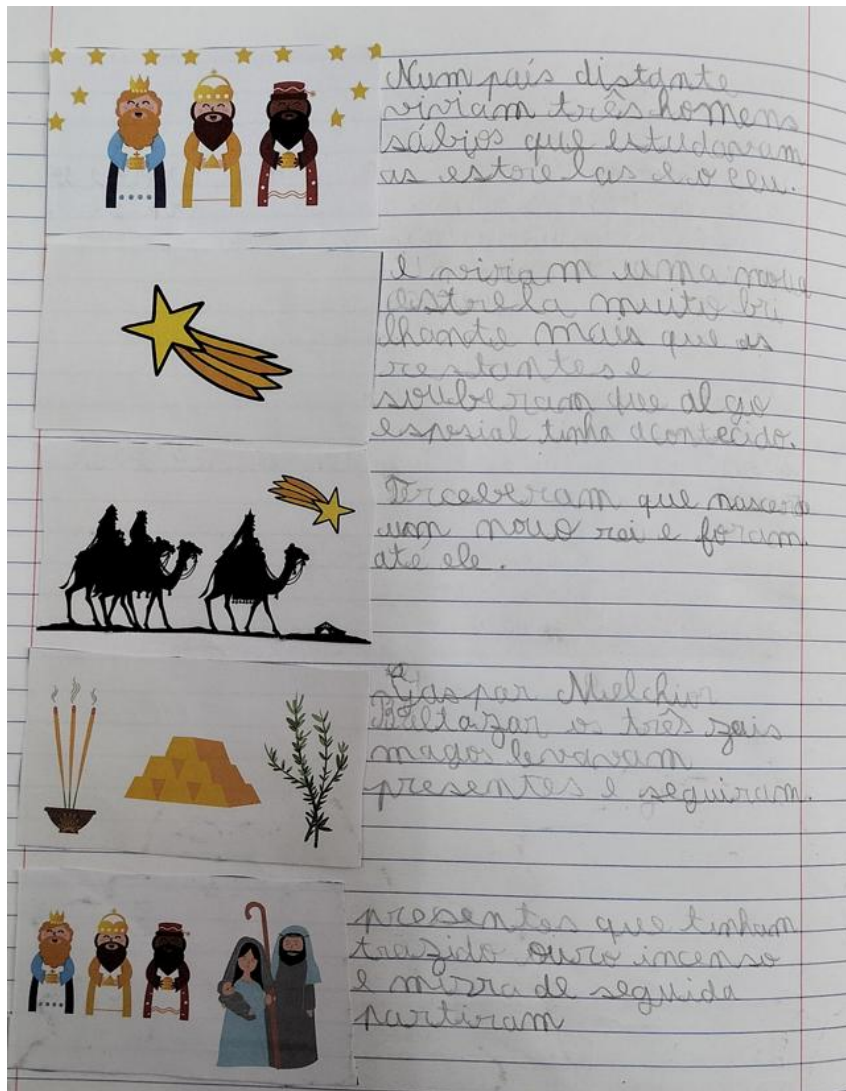


Figura 51- Produção aluno C

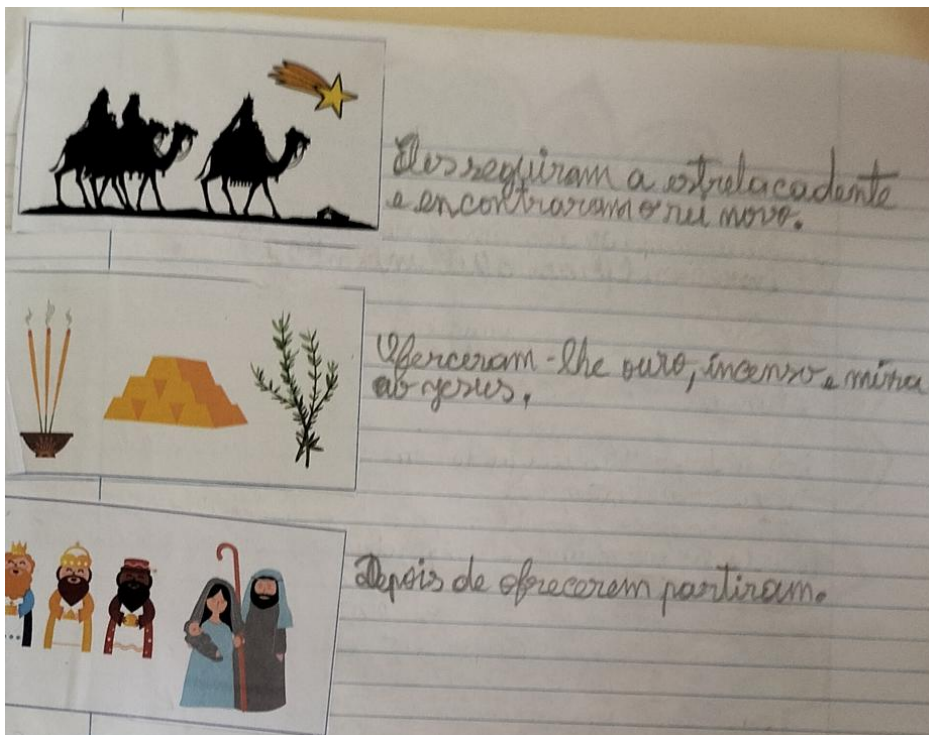
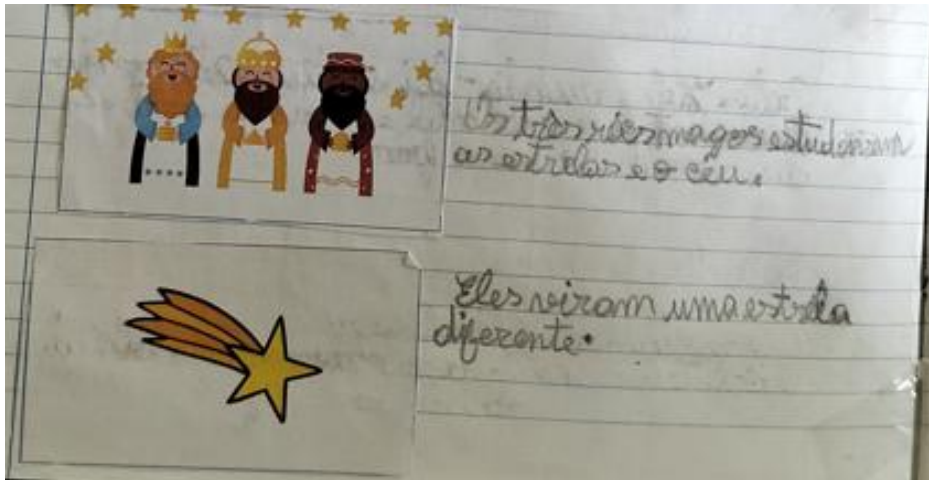


Figura 52- Produção aluno D

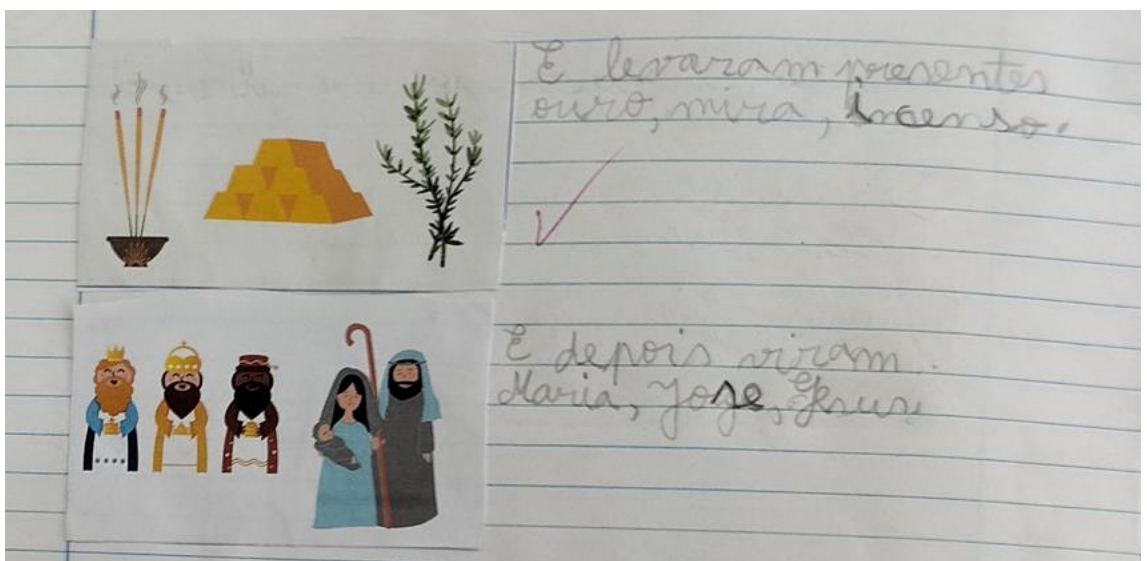


Figura 53- Produção aluno E

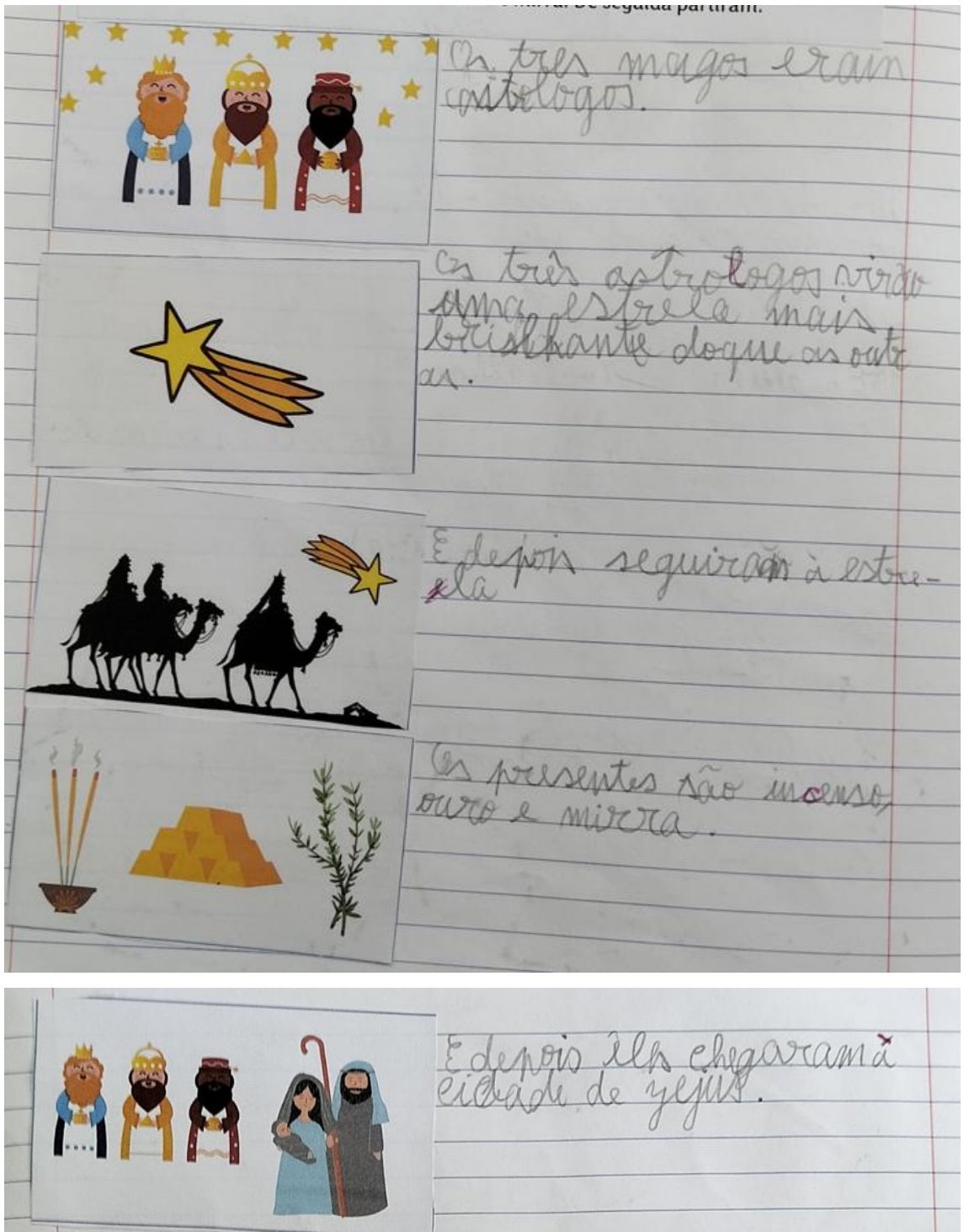


Figura 54- Produção aluno F

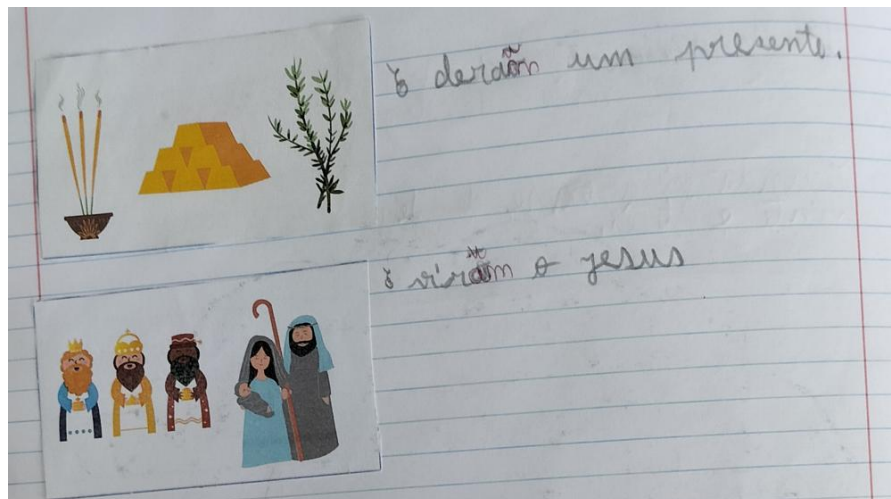


Figura 55- Produção aluno G

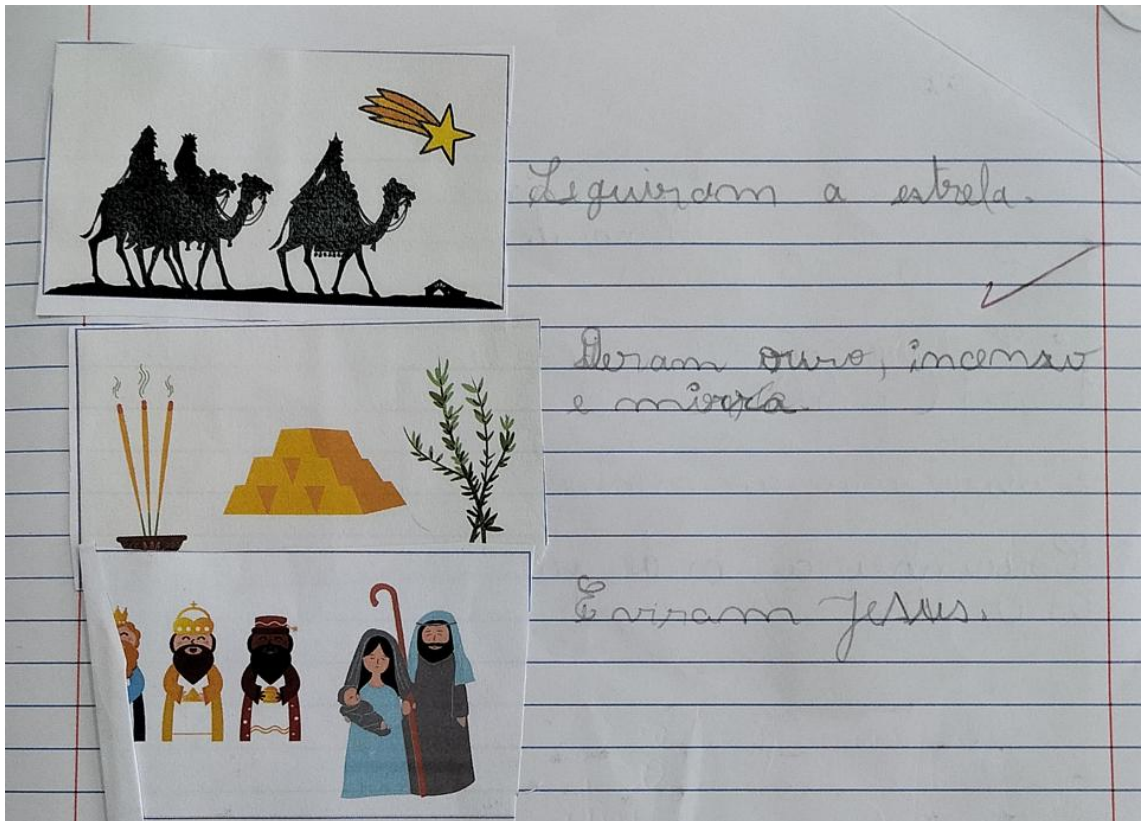


Figura 56- Produção aluno H



Figura 57- Produção aluno 1

ANEXO 6- ESTUDO 2 ATIVIDADE 1

Crítérios \ Aluno	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Resume a Narrativa trabalhada.	na	3	3	na	3	3	3	3	3
Situa a narrativa no espaço e no tempo.	na	2	1	na	1	2	1	1	2
Revela compreender a passagem do tempo entre os acontecimentos da história.	na	2	2	na	1	2	1	1	1
Organiza os eventos de maneira sequencial, empregando vocabulário temporal preciso: “primeiro”, “depois”, “no final”.	na	3	1	na	2	3	2	2	3
É capaz de recontar os vários momentos da história evidenciando a capacidade de sequenciar.	na	2	2	na	2	2	2	2	2
Aplica vocabulário relacionado ao tempo cíclico: dia, noite, meses, estação do ano.	na	3	1	na	1	1	1	1	1
Compara o presente e o passado e identifica semelhanças e diferenças.	na	1	1	na	1	1	1	1	1
Identificam e aplicam vocabulário temporal diversificado como: naquele tempo, antigamente, na época, antigamente...	na	1	1	na	1	1	1	1	2
Reconhece diferentes versões de uma mesma história.	na	3	3	na	3	3	3	3	3
Estabelecem relação entre factos da vida e a história.	na	na	na	na	na	na	na	na	na
Identificam relação causal na história.	na	2	1	na	2	2	2	2	1

ANEXO 7- GRELHA ATIVIDADE 2

Crítérios \ Aluno	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Resume a Narrativa trabalhada.	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Situa a narrativa no espaço e no tempo.	1	2	1	2	1	2	1	1	2
Revela compreender a passagem do tempo entre os acontecimentos da história.	2	2	2	1	1	2	1	1	1
Organiza os eventos de maneira sequencial, empregando vocabulário temporal preciso: “primeiro”, “depois”, “no final”.	1	3	1	3	2	3	2	2	3
É capaz de recontar os vários momentos da história evidenciando a capacidade de sequenciar.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Aplica vocabulário relacionado ao tempo cíclico: dia, noite, meses, estação do ano.	1	3	1	1	1	1	1	1	1
Compara o presente e o passado e identifica semelhanças e diferenças.	1	2	1	1	2	2	1	1	1

Identificam e aplicam vocabulário temporal diversificado como: naquele tempo, antigamente, na época, antigamente...	1	1	1	2	1	1	1	1	2
Reconhece diferentes versões de uma mesma história.	na	na	na	na	na	na	na	na	na
Estabelecem relação entre factos da vida e a história.	1	3	2	2	3	3	2	3	2
Identificam relação causal na história.	1	2	1	1	2	2	2	2	1

ANEXO 8- GRELHA ATIVIDADE 3

Critérios \ Aluno	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Resume a Narrativa trabalhada.	3	4	3	3	4	4	3	4	3
Situa a narrativa no espaço e no tempo.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Revela compreender a passagem do tempo entre os acontecimentos da história.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Organiza os eventos de maneira sequencial, empregando vocabulário temporal preciso: “primeiro”, “depois”, “no final”.	1	4	3	4	2	1	4	3	4
É capaz de recontar os vários momentos da história evidenciando a capacidade de sequenciar.	2	3	3	4	3	4	4	4	3
Aplica vocabulário relacionado ao tempo cíclico: dia, noite, meses, estação do ano.	3	4	3	3	4	4	4	4	4
Compara o presente e o passado e identifica semelhanças e diferenças.	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Identificam e aplicam vocabulário temporal diversificado como: naquele tempo, antigamente, na época, antigamente...	2	4	3	3	3	3	3	3	3
Reconhece diferentes versões de uma mesma história.	na	na	na	na	na	na	na	na	na
Estabelecem relação entre factos da vida e a história.	na	na	na	na	na	na	na	na	na
Identificam relação causal na história.	3	4	4	4	4	4	4	4	4

ANEXO 9- GRELHA ATIVIDADE 4

Critérios \ Aluno	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Resume a Narrativa trabalhada.	3	4	3	3	4	4	3	4	3
Situa a narrativa no espaço e no tempo.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Revela compreender a passagem do tempo entre os acontecimentos da história.	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Organiza os eventos de maneira sequencial, empregando vocabulário temporal preciso: “primeiro”, “depois”, “no final”.	2	2	3	4	4	4	3	3	3
É capaz de recontar os vários momentos da história evidenciando a capacidade de sequenciar.	2	3	3	4	3	4	4	4	3
Aplica vocabulário relacionado ao tempo cíclico: dia, noite, meses, estação do ano.	3	4	3	3	4	4	4	4	4
Compara o presente e o passado e identifica semelhanças e diferenças.	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Identificam e aplicam vocabulário temporal diversificado como: naquele tempo, antigamente, na época, antigamente...	2	4	3	3	3	3	3	3	3
Reconhece diferentes versões de uma mesma história.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estabelecem relação entre factos da vida e a história.	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Identificam relação causal na história.	3	4	4	4	4	4	4	4	4