



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Entender o 25 de abril: uma prática interdisciplinar desenvolvida a partir de um texto de literatura para a infância

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e

Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2026, Jéssica Sofia Monteiro Madaleno



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Jéssica Sofia Monteiro Madaleno

Entender o 25 de abril: uma prática interdisciplinar desenvolvida a partir de um texto de
literatura para a infância

Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História
e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de
Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

março, 2026

Agradecimentos

Ao encerrar mais um capítulo da minha vida, não posso deixar de agradecer profundamente a todos aqueles que fizeram parte desta caminhada.

Ao meu orientador, o Professor Pedro Balaus Custódio, pela disponibilidade e pelo apoio ao longo deste percurso. O seu incentivo foi de extrema importância para nunca desistir.

Aos professores que trabalharam comigo ao longo destes cinco anos pelos conhecimentos transmitidos. Em especial, à professora cooperante Helena Arcanjo, que me permitiu desenvolver este estudo com confiança e entusiasmo.

Às minhas colegas de estágio que, pela ajuda em todo e qualquer momento, nunca me fizeram sentir sozinha.

À Bia, por estar comigo desde o início desta aventura, nos bons e nos maus momentos.

Aos meus pais, por me amarem, por acreditarem em mim e por me apoiarem incondicionalmente. Pela educação e pelos ensinamentos que me transmitiram. Tudo o que sou hoje é graças a vocês!

À minha irmã, por quem eu enfrento este e outro mundo.

Às minhas primas, Mariana e Francisca, por serem as minhas melhores amigas.

A toda a minha família, fonte de toda a minha felicidade.

Em especial, ao meu avô Marino, que sempre acreditou em mim e me motivou a ir mais além. É por ti que luto todos os dias e espero que, no céu, sintas orgulho do que me tenho tornado.

Entender o 25 de abril: uma prática interdisciplinar desenvolvida a partir de um texto de literatura para a infância

Resumo: O presente relatório final foi desenvolvido no decorrer do estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado, no ano letivo de 2023/2024, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O interesse da professora titular de turma pela Revolução dos Cravos e o desconhecimento dos alunos face a este tema motivaram a realização desta investigação. Desta forma, este estudo teve como principal objetivo perceber de que forma é que o trabalho interdisciplinar com base no texto *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?*, de Ana Markl, contribui para a compreensão do significado do 25 de abril de 1974 por alunos do 1.º ano de escolaridade. Para isso foram definidos três objetivos específicos: averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o 25 de abril; abordar o tema com base na obra suprarreferida, promovendo momentos de interdisciplinaridade; e avaliar os conhecimentos dos alunos após a abordagem.

Este estudo adotou os pressupostos de uma investigação mista associada à metodologia da investigação-ação e para a recolha de dados foram utilizados instrumentos tanto quantitativos, como o inquérito por questionário, quanto qualitativos, como a observação participante com registo em meios audiovisuais e a análise documental.

Os resultados revelam uma evolução positiva do conhecimento dos alunos relativamente ao 25 de abril, evidenciada pelo enriquecimento do vocabulário e por uma representação mais aproximada do acontecimento após a intervenção, refletindo uma compreensão mais sólida do significado histórico do dia e dos valores a ele associados.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Literatura para a Infância, 25 de abril de 1974, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Understanding April 25th: an interdisciplinary practice developed from a children's literature text

Abstract: This final report was developed during the curricular internship of the 1st Cycle of Basic Education, in the 2023/2024 school year, within the scope of the curricular unit of Education Practice I of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

The class teacher's interest in the Carnation Revolution and the students' lack of knowledge about this topic motivated this research. Therefore, the main objective of this study was to understand how an interdisciplinary work based on Ana Mark's book, *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?*, contributes to 1st grade students understanding of the significance of April 25th, 1974. To this end, three specific objectives were defined: to identify the students' prior knowledge about April 25th; to address the topic based on the aforementioned book, promoting interdisciplinary moments; and to evaluate the students' knowledge after the approach.

This study adopted the assumptions of a mixed-methods research associated with an action research methodology. For data collection, both quantitative instruments, such as a questionnaire survey, and qualitative instruments, such as participant observation with audiovisual records and document analysis, were used.

The results reveal a positive development in the students' knowledge of April 25th, evidenced by an enrichment of vocabulary and more accurate representation of the event after the intervention, reflecting a more solid understanding of its historical significance and the values associated with it.

Keywords: Interdisciplinarity, Children's Literature, April 25, 1974, 1st Cycle of Basic Education

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas.....	VI
Lista de Figuras.....	VI
Lista de Tabelas	IX
Lista de Quadros.....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA.....	5
1. A Interdisciplinaridade	6
1.1. Definição do conceito.....	6
2. A Educação Literária e a Literatura para a Infância.....	9
2.1. A Educação Literária – Definição do conceito	9
2.2. A Educação Literária nos documentos orientadores.....	9
2.3. A Literatura para a Infância – Definição do conceito.....	11
2.4. A Literatura para a Infância na sala de aula.....	12
3. A Interdisciplinaridade promovida através da utilização de obras de Literatura para a Infância no 1.º CEB	15
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	17
1. Contextualização do estudo	18
2. Motivação e formulação do problema.....	20
3. Questão de partida e objetivos	21
4. Opções metodológicas	21
4.1. Descrição da metodologia de investigação	21
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	23
5. Intervenção pedagógica	25
5.1. Calendarização das intervenções	25
5.2. Escolha do texto	25

5.3. Descrição das sessões.....	26
6. Apresentação e discussão dos resultados	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
APÊNDICES	63

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

Lista de Figuras

FIGURA 1. LEITURA DA HISTÓRIA <i>AVÓ, ONDE É QUE ESTAVAS NO 25 DE ABRIL?</i> , DE ANA MARKL.....	27
FIGURA 2. LEITURA, PELOS ALUNOS, DA HISTÓRIA <i>AVÓ, ONDE É QUE ESTAVAS NO 25 DE ABRIL?</i> , DE ANA MARKL.....	27
FIGURA 3. RESOLUÇÃO DA FICHA DE LEITURA.....	30
FIGURA 4. EXEMPLO 1 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA DE DIAGNÓSTICO.....	34
FIGURA 5. EXEMPLO 2 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA DE DIAGNÓSTICO.....	34
FIGURA 6. EXEMPLO 3 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA DE DIAGNÓSTICO.....	34
FIGURA 7. EXEMPLO 1 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE DIAGNÓSTICO.....	35
FIGURA 8. EXEMPLO 2 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE DIAGNÓSTICO.....	36
FIGURA 9. EXEMPLO 3 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 3. DA FICHA DE DIAGNÓSTICO.....	36
FIGURA 10. EXEMPLO 4 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE DIAGNÓSTICO.....	37

FIGURA 11.	EXEMPLO 5 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE DIAGNÓSTICO.....	38
FIGURA 12.	EXEMPLO 6 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE DIAGNÓSTICO.....	38
FIGURA 13.	EXEMPLO 1 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA DE LEITURA 1.....	39
FIGURA 14.	EXEMPLO 2 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA DE LEITURA 1.....	39
FIGURA 15.	EXEMPLO 3 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA DE LEITURA 1.....	40
FIGURA 16.	EXEMPLO 1 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE LEITURA 1.....	40
FIGURA 17.	EXEMPLO 2 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE LEITURA 1.....	41
FIGURA 18.	EXEMPLO 3 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE LEITURA 1.....	41
FIGURA 19.	EXEMPLO 4 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE LEITURA 1.....	42
FIGURA 20.	EXEMPLO 1 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA DE LEITURA 2.....	42
FIGURA 21.	EXEMPLO 2 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA DE LEITURA 2.....	43
FIGURA 22.	EXEMPLO 3 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA DE LEITURA 2.....	43
FIGURA 23.	EXEMPLO 1 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE LEITURA 2.....	44
FIGURA 24.	EXEMPLO 2 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA DE LEITURA 2.....	44
FIGURA 25.	EXEMPLO 1 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 3. DA FICHA DE LEITURA 2.....	45
FIGURA 26.	EXEMPLO 2 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 3. DA FICHA DE LEITURA 2.....	45

FIGURA 27.	EXEMPLO 1 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 4. DA FICHA DE LEITURA 2.....	46
FIGURA 28.	EXEMPLO 2 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 4. DA FICHA DE LEITURA 2.....	46
FIGURA 29.	EXEMPLO 1 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA FINAL.....	47
FIGURA 30.	EXEMPLO 2 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA FINAL.....	47
FIGURA 31.	EXEMPLO 3 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA FINAL.....	48
FIGURA 32.	EXEMPLO 4 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA FINAL.....	48
FIGURA 33.	EXEMPLO 5 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA FINAL.....	48
FIGURA 34.	EXEMPLO 6 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA FINAL.....	49
FIGURA 35.	EXEMPLO 1 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA FINAL.....	50
FIGURA 36.	EXEMPLO 2 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA FINAL.....	50
FIGURA 37.	EXEMPLO 3 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 2. DA FICHA FINAL.....	51
FIGURA 38.	EXEMPLO 4 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA FINAL.....	52
FIGURA 39.	EXEMPLO 5 DE RESPOSTA AO EXERCÍCIO 1. DA FICHA FINAL.....	52

Lista de Tabelas

TABELA 1. CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS SOBRE O 25 DE ABRIL DE 1974.....	32
TABELA 2. LOCAL DE CONTACTO COM O TEMA DO 25 DE ABRIL DE 1974.....	32
TABELA 3. ORIGEM DO CONHECIMENTO SOBRE TEMA DO 25 DE ABRIL DE 1974.....	33

Lista de Quadros

QUADRO 1. CRONOGRAMA DAS SESSÕES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	24
--	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, respondendo ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, mais concretamente ao n.º 2 do artigo 11.º, que define a realização de um estágio profissional objeto de um relatório final. Este relatório, baseado no trabalho desenvolvido ao longo da Unidade Curricular de Prática Educativa I, em contexto do 1.º CEB, foi elaborado para a conclusão do Mestrado em questão.

O estágio decorreu no ano letivo 2023/2024, com início no dia 2 de outubro de 2023 e fim no dia 28 de maio de 2024. Durante este período foi presenciada a realidade de uma turma do 1.º ano, constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. De entre os alunos, um foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista e outros apresentavam um ritmo de aprendizagem bastante lento, marcado por várias dificuldades. É de salientar que, apesar de alguns alunos apresentarem nacionalidade estrangeira, todos tinham como língua materna o português, no entanto, o Português era a disciplina na qual apresentavam mais dificuldades. Ainda assim, o aproveitamento escolar da turma situava-se entre o *suficiente* e o *bom*.

O principal objetivo da iniciação à prática profissional passa pelo aprofundamento de competências que favoreçam uma prática docente fundamentada e reflexiva. Para esse aprofundamento foi fundamental o período de adaptação, no qual se fez o reconhecimento do contexto, bem como das metodologias adotadas pela professora titular de turma. O período de intervenção dividiu-se em momentos de observação das intervenções das colegas de estágio e em momentos de intervenção em todas as áreas disciplinares. As intervenções basearam-se em todo o conhecimento, tanto do conteúdo como didático, adquiridos na licenciatura em Educação Básica, bem como, de forma mais aprofundada, no presente mestrado.

O estudo apresentado neste relatório teve como finalidade dar a conhecer o 25 de abril de 1974 a alunos do 1.º ano de escolaridade, através de um texto de literatura para a infância. O interesse da professora titular de turma pelo tema do 25 de abril de 1974 e a desinformação dos alunos sobre o mesmo foram as principais motivações para a realização deste estudo.

Dada a problemática identificada – os alunos celebrarem o dia sem saberem o que realmente se assinala –, definiu-se a questão de partida “De que forma é que a exploração interdisciplinar da obra *Avó, onde estavas no 25 de abril*, de Ana Markl, pode contribuir para a compreensão do significado do 25 de abril de 1974 por alunos do 1.º ano de escolaridade?” e os objetivos específicos: averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do 25 de abril de 1974; abordar o tema com base no texto *Avó, onde estavas no 25 de abril*, de Ana Markl, promovendo momentos de interdisciplinaridade; e avaliar os conhecimentos dos alunos após a abordagem.

O relatório divide-se em duas partes. A primeira é respeitante à componente teórica que, por sua vez, se organiza em três capítulos. No primeiro capítulo é aprofundado o conceito de interdisciplinaridade. Já no segundo, é explorado o conceito de educação literária e de que forma é que este domínio é trabalhado no 1.º CEB, com destaque para a utilização de obras de literatura para a infância. No terceiro e último capítulo, são cruzados os assuntos dos dois capítulos anteriores, de modo a compreender de que forma é que a interdisciplinaridade pode ser promovida através da utilização de obras de literatura para a infância.

A segunda parte do relatório refere-se à componente empírica e está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo dedica-se à contextualização do estudo, na qual se inclui a caracterização do agrupamento, da escola e do grupo de crianças envolvidas na investigação. O segundo capítulo explica a motivação do estudo, que permitiu a identificação da problemática. No terceiro capítulo, apresenta-se a questão de partida e os objetivos específicos. De seguida, no quarto capítulo, é aprofundada a metodologia de investigação adotada, bem como as técnicas de recolha de dados utilizadas. No quinto capítulo é dada a conhecer a intervenção pedagógica, com a descrição pormenorizada das sessões planificadas. Finalmente, o sexto capítulo dá a conhecer os resultados obtidos a partir dos trabalhos realizados pelos alunos ao longo das sessões.

As considerações finais acolhem uma reflexão crítica acerca do cumprimento dos objetivos definidos e de todo o percurso de construção. Para além disso, nesse capítulo procura-se também refletir sobre as potencialidades e limitações do estudo, bem como equacionar novos caminhos que permitam a continuidade das investigações neste sentido.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

1. A Interdisciplinaridade

1.1. Definição do conceito

O conceito de interdisciplinaridade surgiu nos anos sessenta e, desde então, tem sido alvo de estudo por diversos autores, como Piaget (1978), Marion (1978), Palmade (1979), Japiassu (1990), Fazenda (2000) ou Salvador (2006), por exemplo (Pombo, 1994; Souza et al., 2021).

Importa, contudo, salientar alguns aspetos prévios à sua compreensão. Em primeiro lugar, devemos estar cientes de que existem diversas interpretações do termo e que não é possível atribuir-lhe um significado rigoroso. Além disso, este é um conceito que se tende a confundir com o de pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Todos eles convergem na medida em que indicam relações entre as disciplinas, distinguindo-se pelos prefixos acrescentados à palavra “disciplinaridade”, que lhe atribuem diferentes significados.

Os termos pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade são frequentemente usados como sinónimos, uma vez que ambos os prefixos – “pluri” (vários) e “multi” (muitos) – remetem para a diversidade de disciplinas implicadas. Berger (1972, citado por Pombo et al., 1994), no entanto, considera-os diferentes, estabelecendo entre eles uma distinção mínima – a existência, ou não, de relação entre as disciplinas. Assim, por pluridisciplinaridade, o autor entende “a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas nos seus campos de conhecimento”, e por multidisciplinaridade a “justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem relação aparente entre elas” (p. 11).

Pombo et al. (1994) acrescentam que pluridisciplinaridade é “qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas” (p. 12), sem implicações na organização do ensino. Ao adotarem esta abordagem, os professores de cada disciplina apenas se devem coordenar temporalmente, para que o processo de ensino-aprendizagem decorra de forma sequencial ou simultânea.

No que respeita ao conceito de transdisciplinaridade, importa analisar o significado do prefixo “trans”, que sugere algo que vai para além da simples justaposição de várias disciplinas. Desta forma, esta abordagem pode ser compreendida como o grau máximo da integração disciplinar, em que as disciplinas implicadas não só interagem entre si,

como se unificam. A adoção desta abordagem requer a reformulação total do processo de ensino-aprendizagem e a reorganização do funcionamento da escola e do currículo (Afonso, 2022; Pombo et al., 1994).

Analiseemos, agora, algumas perspetivas teóricas acerca do conceito de interdisciplinaridade. Jean Piaget (1978) entende a interdisciplinaridade como a troca de conhecimentos entre várias disciplinas que, através do diálogo, permite a compreensão de um tema de forma mais ampla e contextualizada. Para o autor, esta cooperação entre ciências resulta num enriquecimento recíproco. Quanto ao sujeito, este assume um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, o que promove aprendizagens significativas, visto que o saber não é transmitido de forma estática, mas construído progressivamente através da interação entre o indivíduo e o meio (Pombo et al., 1994; Silva et al., 2024).

No mesmo sentido, Marion (1978) defende que a interdisciplinaridade acontece quando são mobilizadas diferentes áreas do saber para compreender um mesmo tema. Já Palmade (1979), por sua vez, aprofundou o conceito de interdisciplinaridade, aproximando-o do conceito de transdisciplinaridade. O autor defende a fusão das diferentes áreas disciplinares e a unificação do conhecimento, com a criação de uma nova base teórica comum, com conceitos e princípios próprios (Pombo et al., 1994).

Pombo et al. (1994) afirmam que existe interdisciplinaridade a partir do momento em que se ultrapassam os mínimos da pluridisciplinaridade. Desta forma, entendem que interdisciplinaridade é a “combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (p. 13). O processo de ensino-aprendizagem, segundo os autores, é alvo de uma reorganização, exigindo uma cooperação constante entre os professores envolvidos.

Salvador (2006) propõe uma análise à etimologia da palavra, para compreender o seu significado. Ao radical “disciplina”, que se refere a uma área do conhecimento, junta-se o prefixo “inter”, que sugere a ideia de ligação, e o sufixo “dade”, que indica movimento. Aliando estas três ideias, a interdisciplinaridade pode ser entendida como a interação entre diversas áreas do conhecimento, através da qual se identificam elos de ligação (Souza et al., 2020).

Com base na última perspetiva analisada, Souza et al. (2020) afirmam que a interdisciplinaridade pode ser, portanto, a “ação que se realiza entre as disciplinas envolvidas” (p. 106). Da mesma forma que Piaget (1978) e Marion (1978), defendem que esta metodologia deve ser baseada na comunicação, para que, deste modo, seja possível não só compreender os pontos de convergência entre elas, como também permitir a participação de vários pontos de vista na discussão de um tema.

Conjugando todas as perspetivas, conclui-se que para a interdisciplinaridade acontecer devem estar implicadas pelo menos duas disciplinas. A maioria das perspetivas também converge por considerarem que a interdisciplinaridade se dá pela interação entre as diferentes áreas do saber na busca pela compreensão de um tema.

O tema, por sua vez, segundo Skovsmose (1994, citado por Tomaz & David, 2008) deve obedecer a alguns critérios. Desde logo, deve estar relacionado com as experiências, interesses ou conhecimentos prévios dos alunos. Em segundo lugar, deve de ser exequível no tempo disponível, para que seja possível discuti-lo e desenvolvê-lo de modo aprofundado e participativo, permitindo a reflexão, a partilha de ideias e a consolidação das aprendizagens de forma significativa. Deve também “ter um valor em si próprio” (Tomaz & David, 2008, p. 20), capaz de sustentar aprendizagens por si mesmo, e não ser apenas um pretexto para abordar outro conteúdo. Por fim, devem ser privilegiados os temas reais e socialmente significativos, dando foco à dimensão social do conhecimento e favorecendo a compreensão crítica da realidade. Desta forma, tal como explicam Tomaz e David (2008), “os conteúdos curriculares são organizados em torno desses temas à medida que o trabalho com os alunos vai sendo realizado” (p. 21).

Constata-se também que a interdisciplinaridade ocupa uma posição intermédia relativamente aos outros conceitos analisados. Apesar de todos serem práticas de ensino diversificadas que aliam várias disciplinas, a interdisciplinaridade ultrapassa os mínimos da pluridisciplinaridade/multidisciplinaridade e não excede o que se entende por transdisciplinaridade.

2. A Educação Literária e a Literatura para a Infância

Nos últimos anos, tem-se verificado uma valorização crescente da educação literária e da formação de hábitos de leitura nos alunos. Consequentemente, o trabalho desenvolvido a partir da literatura foi ganhando lugar no espaço escolar (Balça, 2023).

2.1. A Educação Literária – Definição do conceito

Compreendamos, antes de mais, o que se entende por educação literária. Balça (2023) defende que a educação literária implica não só a leitura de um texto, como também o domínio da comunicação literária. Quer isto dizer que não se trata apenas de decifrar as palavras que compõem um texto, mas de desenvolver competências que permitam compreender, interpretar e apreciar as suas intenções. Mota (2018) valoriza o papel do leitor na descodificação de um texto, reconhecendo a leitura como um processo complexo, que exige, simultaneamente, o reconhecimento de sons linguísticos, o conhecimento das regras do código escrito e a atribuição de significado àquilo que se lê.

Além da dimensão cognitiva, Balça (2023) sublinha também a importância da dimensão afetiva e emocional, que pressupõe que o leitor se envolva com o texto ao ponto de realizar a sua leitura por prazer – característica que distingue o texto literário de outros tipos de texto.

2.2. A Educação Literária nos documentos orientadores

Cabe à escola formar jovens leitores e, embora o processo de leitura apenas se desenvolva quando as crianças compreendem o valor simbólico da escrita, o ideal é que a educação literária seja integrada na sua vida desde cedo, preferencialmente no pré-escolar (Balça, 2023; Mota, 2018).

Esta preocupação em integrar precocemente a educação literária reflete-se no documento que orienta a prática pedagógica da Educação Pré-Escolar (EPE), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Neste documento reconhece-se, ainda que não explicitamente, a importância da educação literária na formação das crianças, destacando-se o papel do livro na descoberta do prazer pela leitura e no desenvolvimento da sensibilidade estética. Experiências como leitura em voz alta, conto e criação de histórias potenciam o contacto com o texto narrativo,

estimulando a imaginação e contribuindo para a consolidação de estruturas linguísticas e cognitivas essenciais ao desenvolvimento da literacia (OCEPE, 2016). Gomes e Santos (2005) afirmam que é a partir destes momentos que a criança começa a compreender a função das linguagens oral e escrita e a desenvolver capacidades relacionadas com a leitura e a escrita, tais como: ampliar o vocabulário, compreender a estrutura de frases e textos, identificar sons, reconhecer letras e atribuir significado a algumas palavras (Mota, 2018).

O documento orientador do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), as Aprendizagens Essenciais (AE), consolida a presença da educação literária na formação escolar, apresentando-a como um domínio específico. Este domínio visa a formação de leitores fluentes, através do contacto constante com obras de referência e de experiências de leitura baseadas em recursos e estratégias diversificados. Por ter como principal objeto o texto literário, articula-se facilmente com os domínios da oralidade, da leitura e da escrita, por isso, quando bem dinamizadas, estas experiências de aprendizagem podem não só favorecer o gosto pela leitura e o desenvolvimento de hábitos de leitura diários, como também promover aprendizagens significativas (AE, 2018).

Em articulação com estes documentos orientadores, funciona o Plano Nacional de Leitura (PNL), que surgiu, em 2006, como resposta aos baixos níveis de literacia, principalmente da população escolar. O PNL apresenta estratégias que visam aprofundar competências nos domínios da leitura e da escrita e, consequentemente, reforçar hábitos de leitura (Mota, 2018; Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017, 2017).

A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) é um organismo que também procura responder à problemática dos baixos níveis de literacia em contexto escolar, através da criação de bibliotecas nas escolas públicas. A sua missão passa por responder “de forma eficaz e inovadora aos desafios colocados à educação e à escola, garantindo a todos, e com todos, ambientes de informação e conhecimento” (RBE, s.d.). A disponibilização de recursos diversificados e a promoção de dinâmicas transversais ao currículo potenciam o gosto pela leitura, aprendizagens mais significativas e o desenvolvimento de capacidades e competências que preparem os alunos para a realidade da sociedade atual (RBE, s.d.; Pereira et al., 2021).

2.3. A Literatura para a Infância – Definição do conceito

Embora tenhamos enquadrado curricularmente a educação literária na EPE e no 1.º CEB, debruçemo-nos, agora, sobre o último. Como suprarreferido, pretende-se que, no 1.º CEB, os alunos contactem com obras literárias de referência para se tornarem leitores fluentes.

Estas obras literárias de referência dizem respeito a obras de literatura para a infância, também denominadas de literatura infantojuvenil, literatura para crianças, literatura infantil ou “literatura preferencialmente destinada a crianças ou de potencial receção infantil” (Mota, 2018, p. 11), que, tal como podemos subentender pelas suas diversas designações, têm como público-alvo as crianças. De acordo com Aguiar e Silva (1981, citado por Mota, 2018), este conceito de literatura surgiu na segunda metade do século XVIII em forma de “lendas, histórias de aventuras, contos fantásticos e maravilhosos” (p. 11). Durante algum tempo, foi desvalorizada enquanto instrumento educativo, pois era vista como uma ferramenta que influenciava o pensamento das crianças, ao transmitir-lhes comportamentos e valores.

Ao longo dos anos, a perceção sobre o conceito foi evoluindo. A análise de algumas perspetivas, nomeadamente as de Gomes (1979), Novaes Coelho (1984), Cervera (1991), Brito (2003) ou Mesquita (2011), permite concluir que, para além de reconhecerem que são obras escritas por adultos e que têm como principais destinatárias as crianças, todas convergem ao afirmar que a literatura para a infância deve atender às especificidades do seu público, tanto a nível intelectual como afetivo (Mota, 2018; Rosado, 2011).

Juan Cervera (1991) aprofundou o conceito ao distinguir três tipos de literatura para a infância: a literatura anexada ou adquirida, na qual se incluem todas as produções que, inicialmente, eram dedicadas a adultos, mas que, ao longo do tempo, sofreram adaptações para poderem ser lidas também por crianças – como é o caso da coletânea *d’As Mil e Uma Noites*; a literatura concebida para crianças, que é especificamente desenvolvida para este público, tendo em conta as suas características e necessidades; e a literatura instrumentalizada, cuja finalidade é, exclusivamente, didática, ou seja, dedicada ao ensino, da qual são exemplo os dicionários e as enciclopédias (Mota, 2018; Rosado, 2011).

Atualmente, a literatura para a infância é entendida como “uma fonte de prazer, diversão e enriquecimento pessoal” e como um “meio de conhecer valores e características culturais de determinado contexto” (Mota, 2018, p. 13). Desta forma, a sua função passa, sobretudo, por provocar nas crianças o gosto pela leitura, enquanto permite o desenvolvimento da sua imaginação e a ampliação dos conhecimentos sobre o mundo que as rodeia.

Neste tipo de literatura, as ilustrações são fundamentais, pois são o que, logo à primeira vista, despertam o interesse das crianças. Para além disso, é através das ilustrações que as crianças, principalmente as com competências leitoras pouco desenvolvidas, se aproximam da história que está a ser contada e lhe atribuem um sentido mais claro (Santos, 2020).

2.4. A Literatura para a Infância na sala de aula

Em contexto de sala de aula, o contacto previsto pelas AE é, no entanto, feito através do manual escolar, que, por sua vez, didatiza o texto literário (Soares, 1999, citado por Almeida, 2016).

Neste ciclo de ensino, os géneros textuais predominantes são o poético e o narrativo, porém, ao contrário do primeiro, o texto narrativo, nos manuais escolares, raramente surge na sua totalidade. A sua fragmentação retira-lhe, desde logo, parte da essência, pois, em vez de se organizar em situação inicial, desenvolvimento e conclusão, se limita a apresentar o início da narrativa, interrompendo o seu desenvolvimento e deixando em aberto o seu desfecho. Além disso, nestes livros didáticos o texto torna-se “objeto de exercícios de leitura” (Almeida, 2016, p. 30), nomeadamente de ortografia, interpretação e gramática, afastando-se daquilo que é promovido pelas AE – a realização da sua leitura por prazer. Em suma, o texto deixa de ser uma experiência literária para se tornar objeto de estudo (Almeida, 2016).

Valverde (2015, citado por Balça, 2023) afirma que “as práticas pedagógicas em redor do texto literário têm de possibilitar uma interação significativa entre o leitor e a obra literária” (p. 13) e, para isso, é fundamental que o professor, desde início, forneça aos alunos livros de qualidade, que os estimulem crítica e reflexivamente (Mota, 2018). Estes livros devem, no entanto, cumprir alguns critérios, que exploraremos a seguir.

Azevedo (2013, citado por Bento & Balça, 2016) define três aspetos que devemos ter em conta ao escolher uma obra de literatura para a infância. Primeiramente, o autor alerta para a seleção de um texto que se adegue às competências linguísticas, cognitivas e literárias do seu público. Para além disso, o texto tem de corresponder aos seus interesses, necessidades e preferências, mas sempre de acordo com as “ideologias e valores soberanos” (p. 84). Por outro lado, Colomer (2002) e Tejerina (2004) priorizam a qualidade estética e literária e só depois é que têm em conta os valores morais transmitidos. Os terceiro e quarto critérios não são consensuais entre os autores: enquanto Colomer entende que, primeiro, se deve ter em conta a opinião e os gostos dos leitores e, por último, o itinerário de aprendizagem literária, Tejerina considera, primeiramente, o tema tratado e só depois a identificação dos leitores com o tema (Mota, 2018).

Neste contexto, Silva (2013) defende a necessidade de critérios universais e rejeita a existência de uma ordem específica de critérios. O autor acredita, portanto, que os critérios devem estar interligados, uma vez que contribuem todos para a consolidação do valor artístico das obras (Mota, 2018).

Apesar de ser o professor a selecionar livros de qualidade, tendo em conta os critérios referidos anteriormente, cabe, por último, ao leitor decidir o que deseja ler. Não obstante, o professor continua a ter um papel fulcral neste processo, enquanto mediador da leitura, uma vez que deve promover hábitos de leitura diários, através de situações de leitura nas quais os alunos participem ativamente, de forma interessada. Neste sentido, Mota (2018) evoca a literatura de Yopp e Yopp (2006) que defende a organização da leitura em três fases: a fase de pré-leitura, a fase de leitura e a fase de pós-leitura.

A primeira fase, a fase de pré-leitura, tem como objetivo estimular a curiosidade dos alunos para a leitura a realizar na fase seguinte. Neste momento, a exploração dos elementos paratextuais ou a dinamização de um diálogo sobre o tema possibilitam a mobilização de conhecimentos e experiências prévias. Esta fase serve também para os alunos levantarem hipóteses sobre o enredo, confrontando diferentes pontos de vista.

Na fase de leitura, tal como o nome indica, ocorre a leitura do texto. A leitura, em voz alta, pelo professor, é uma estratégia que cativa os alunos, uma vez que, por ler de forma espontânea e natural, consegue mais facilmente aplicar expressividade àquilo que lê. Ao

longo desta fase, os alunos devem ativar as suas capacidades de compreensão para poderem interpretar o que foi lido e, desta forma, confirmarem ou refutarem as hipóteses levantadas na fase anterior.

Finalmente, a fase da pós-leitura é uma fase reflexiva. Nesta reflexão, oral ou escrita, os alunos comparam as suas conceções iniciais com o que realmente aconteceu (Mota, 2018; Balça et al., 2015).

A organização da leitura nestas três fases é uma alternativa aos questionários homogéneos apresentados pelos manuais escolares, que limitam a exploração do texto. Balça et al. (2015) consideram que “o ensino da compreensão da leitura com base no manual escolar pode ser redutor (...) e não ensina verdadeiramente o aluno a ler o texto escrito” (p. 21), defendendo a adoção de outras estratégias que envolvam ativamente o aluno ao longo do processo e, conseqüentemente, o tornem mais capaz e autónomo.

Assim, podemos concluir que é através de um aglomerado de fatores, nomeadamente a seleção cuidada de uma obra, a planificação de atividades adequadas às características dos alunos e a forma como estas atividades são executadas, que se promove a educação literária em contexto de sala de aula e se formam leitores fluentes.

3. A Interdisciplinaridade promovida através da utilização de obras de Literatura para a Infância no 1.º CEB

É cada vez mais frequente a introdução de práticas interdisciplinares em sala de aula, por possibilitarem a interligação de diferentes saberes, com vista a dar resposta a um mesmo problema. A monodocência que caracteriza o 1.º CEB facilita o desenvolvimento destas práticas, permitindo um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Valentim & Milhano, 2016 e Alòs & Masferrer, 2014, citados por Henriques, 2023).

As obras de literatura para a infância não se devem cingir à aprendizagem da língua portuguesa e devem, sim, ser uma ferramenta de referência na promoção de interdisciplinaridade (Henriques, 2023). Estes recursos não só permitem o ensino do Português, como também de outras áreas do saber, nomeadamente da Matemática, do Estudo do Meio e até das Expressões Artísticas (Jorge, 2022). Pontes (2023) reforça o papel das obras de literatura para a infância na promoção de interdisciplinaridade, devido ao seu carácter multidimensional que permite “tratar dos diversos assuntos, de diversas formas e estilos” (p. 71), estimulando nos alunos “a curiosidade, a reflexão e a construção de um corpo de conhecimento integrado e contextualizado” (Simões & Simões, 2025, p. 3).

Apesar de serem recursos que possibilitam este tipo de experiências, as obras de literatura para a infância são apenas um ponto de partida, uma vez que cabe ao professor criar ambientes e situações interdisciplinares. Ao implementar esta prática, o professor assume um papel de mediador entre os alunos e a obra literária que, por sua vez, lhes transmitirá o conhecimento. Neste contexto, para a interdisciplinaridade ser uma prática bem-sucedida, também o aluno deve encarar a leitura de um texto além da sua dimensão narrativa, sem deixar de o fazer por prazer (Henriques, 2023).

A interdisciplinaridade a partir de uma obra de literatura para a infância enquanto prática recorrente em sala de aula promove aprendizagens significativas. A articulação de diferentes áreas do saber em torno de um mesmo texto estimula a curiosidade dos alunos e incentiva-os a aprofundar o tema, a procurar novas informações e a ampliar o seu vocabulário. Este processo contribui, simultaneamente, para o desenvolvimento de

competências leitoras, formando leitores mais autónomos, críticos e capazes de interpretar as intenções e sentidos do texto com maior eficácia (Araújo, 2024).

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

1. Contextualização do estudo

Um agrupamento de escolas corresponde a uma unidade organizacional, com órgãos administrativos e de gestão próprios, que incluem estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis de ensino (DL n.º 75/2008, 2008, p.2344). O agrupamento que integra o centro escolar onde foi desenvolvido este estudo, localiza-se no centro de Coimbra e é composto por escolas de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico – 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB –, sendo possível contabilizar quatro Jardins de Infância, oito escolas do 1.º CEB e duas escolas do 2.º e 3.º CEB. Neste agrupamento, o 1.º CEB é o ciclo que mais alunos abrange, tendo sido neste ciclo de ensino que este estudo se realizou, no ano letivo 2023/2024.

Neste ano letivo, o centro escolar em questão acolhia cento e cinquenta e nove alunos, distribuídos por dois grupos de Educação Pré-Escolar e cinco turmas do Ensino Básico: uma turma de 1.º ano, duas turmas de 2.º ano, uma turma de 3.º ano e uma turma de 4.º ano. Para além das salas de cada uma das turmas, a escola dispunha de espaços que atendiam às necessidades básicas dos alunos, como as casas de banho e o refeitório; de espaço exterior, onde existia um campo de jogos descoberto e uma horta; e da Biblioteca Escolar.

O estudo dirigiu-se à turma do 1.º ano de escolaridade, composta por vinte e um alunos, treze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. Do total de alunos da turma, cinco não eram de nacionalidade portuguesa: três alunos apresentavam nacionalidade brasileira, um aluno apresentava nacionalidade moçambicana e um aluno apresentava nacionalidade alemã. Apesar desta diversidade, a língua materna de todos os alunos era a portuguesa. A turma era, maioritariamente, de classe média-alta, tendo sido possível apurar que mais de metade dos Encarregados de Educação, possuía escolaridade a nível superior.

Aquando da constituição da turma, nenhum aluno estava sinalizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, porém, algumas semanas após o início do ano letivo, um aluno apresentava algumas capacidades pouco desenvolvidas, como por exemplo a fala, e evidenciava dificuldades. Com a realização de algumas avaliações, tanto escolares como médicas, foi diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista e, por isso, foram-lhe aplicadas medidas, fundamentadas pelo Relatório Técnico-Pedagógico, nomeadamente o

acompanhamento de um professor de Educação Especial. Ao longo do ano letivo, pelo menos quatro alunos apresentavam um ritmo de trabalho mais lento e demonstravam bastantes dificuldades, tendo, por isso, sido propostos para apoio educativo.

No geral, apesar de se revelarem, por vezes, agitados, os alunos eram empenhados e interessados, encontrando-se num nível de aprendizagem entre o *suficiente* e o *bom*, sendo que evidenciavam mais dificuldades na área do Português, que, de acordo com um questionário oral realizado pela professora cooperante, também era a disciplina que menos preferiam. Contrariamente, na área da Matemática, os alunos apresentavam fortes capacidades a nível do raciocínio matemático, da compreensão e resolução de problemas, bem como em processos de cálculo mental.

Aquando do estudo, desenvolvido em contexto de sala de aula, os alunos trabalharam, maioritariamente, de forma individual, tendo apenas a leitura da obra sido feita em grande grupo. Ao longo da resolução das tarefas propostas foi possível verificar os diferentes ritmos de aprendizagem existentes, tendo sido notório um ritmo de aprendizagem mais lento nos alunos que beneficiavam de apoio educativo.

Embora a turma fosse constituída por vinte e um alunos, apenas dezassete foram considerados neste estudo. Três dos alunos não compareceram a todas as sessões previstas não reunindo, por isso, os critérios necessários para a recolha de dados. O aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, apesar de ter comparecido em todas as sessões, não realizou um trabalho possível de ser analisado, motivo pelo qual não foi incluído na amostra final.

2. Motivação e formulação do problema

No 1.º CEB, o tema do 25 de abril de 1974 é tardiamente introduzido. Embora os professores possam, por iniciativa própria, antecipar a sua abordagem, este tema apenas é integrado, do ponto de vista curricular, no 4.º ano de escolaridade. Nas AE de Estudo do Meio deste ano, são dois os objetivos que, explicitamente, o abordam: “Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando (...) o 25 de Abril” e “Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos” (AE, 2018, p. 6).

Durante o estágio, verificou-se o interesse da professora titular de turma pelo 25 de abril de 1974, evidenciado pelo envolvimento em vários projetos desenvolvidos em celebração do cinquentenário da Revolução dos Cravos. Grande parte dos alunos, por sua vez, não apresentava conhecimentos acerca do tema, o que me permitiu identificar a problemática: os alunos celebrarem o dia sem saberem o que realmente se assinala.

Para Azevedo (2023), as obras literárias desempenham um papel fundamental na compreensão das origens de uma sociedade, bem como na preservação e transmissão da sua cultura e história, contribuindo para a construção da identidade dos indivíduos. Neste sentido, Figueiredo (2006), ao constatar o desconhecimento dos alunos face ao 25 de abril, propõe a integração de obras de literatura para a infância dedicadas a esse tema. A autora acredita que estas são ferramentas poderosas na transmissão do significado desta que é, para muitos alunos, uma simples referência histórica, reduzida à condição de feriado.

Cruzeiro e Monteiro (2000, citados por Figueiredo, 2006) destacam a Revolução de Abril relativamente a outras da História de Portugal, devido à sua proximidade com a atualidade. A preservação dos testemunhos que ainda permanecem entre nós é necessária e, nesse sentido, são vários os autores, que, de forma ficcional ou informativa, os fazem chegar até ao público mais jovem (Figueiredo, 2006). *História de uma flor*, de Matilde Rosa Araújo, *O Tesouro*, de Manuel António Pina ou *Romance do 25 de Abril*, de João Pedro Mésseder são alguns exemplos de obras que tratam o 25 de abril de forma simples, de modo a ser entendido por crianças, e envolvem o leitor, contribuindo não só

para o desenvolvimento de competências literárias como também “para a preservação da memória” (Silva, 2024, p. 63).

3. Questão de partida e objetivos

A partir da problemática identificada e reconhecendo as potencialidades da literatura para a infância, tornou-se evidente a necessidade de trabalhar o 25 de abril de 1974 através da obra *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?*. Definiram-se os seguintes objetivos:

- a) Averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do 25 de abril de 1974;
- b) Abordar o tema com base na obra *Avó, onde estavas no 25 de abril?*, de Ana Markl, promovendo momentos de interdisciplinaridade;
- c) Avaliar os conhecimentos dos alunos após a abordagem.

Tendo em conta os objetivos definidos, foi possível formular a seguinte questão de investigação:

- a) “De que forma é que a exploração interdisciplinar da obra *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?*, de Ana Markl, pode contribuir para a compreensão do significado do 25 de abril de 1974 por alunos do 1.º ano de escolaridade?”.

4. Opções metodológicas

Para responder à questão de partida e aos objetivos definidos na secção anterior, o presente estudo adotou os pressupostos de uma investigação mista associada à metodologia da investigação-ação.

4.1. Descrição da metodologia de investigação

A metodologia da investigação-ação é descrita por vários autores, como Kemmis (1984), Watts (1985), Bartolomé (1986), Lomax (1990) ou Elliot (1993), embora não exista um consenso quanto à sua definição. Reunindo as diferentes perspetivas é possível concluir que a investigação-ação se trata de uma metodologia de pesquisa que procura responder a um problema real, articulando, de forma cíclica, momentos de ação e de reflexão. A investigação-ação, segundo Coutinho et al. (2009), desenvolve-se em quatro fases que decorrem de forma circular: “planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão

(teorização)” (p. 366). A cada ciclo reflexivo, os métodos utilizados são reajustados, o que permite melhorar a qualidade da recolha de dados e aprofundar a sua interpretação. Este processo visa a compreensão do objeto de estudo e a melhoria da prática no próprio contexto em que a investigação decorre (Coutinho et al., 2009).

A investigação baseada numa abordagem qualitativa procura compreender e descrever experiências, comportamentos e perceções de forma minuciosa, o que torna este tipo de estudo mais demorado. Nesta abordagem, os métodos de recolha de dados são bastante flexíveis e podem ser ajustados ao longo do processo. Bogdan e Biklen (1994) entendem o ambiente natural como a fonte direta dos dados, no qual o investigador assume o papel de principal instrumento de recolha. Esta perspetiva leva-nos ao primeiro método de recolha de dados – a observação participante – que implica a imersão do investigador no meio e o contacto profundo e intenso com os sujeitos envolvidos, de modo a garantir que os dados recolhidos “em forma de palavras ou imagens, notas de campo, documentos pessoais (...), fotografias, vídeos, gravações de áudio, entre outros registos” (Freitas, 2024, p. 34) correspondem à realidade. Nesta abordagem também é comum o recurso à entrevista, na qual o investigador coloca questões abertas que permitem aos indivíduos responder em função da sua perspetiva pessoal, expressando-se livremente, sem estarem condicionados por questões estruturadas que orientem as suas respostas (Bogdan & Biklen, 1994; Moreira, 2007).

A investigação quantitativa, ao contrário da anterior, segundo Moreira (2007), procura “analisar factos objetivos, existentes e submetidos a leis e padrões gerais” (p. 50) através de procedimentos matemático-estatísticos, tendo como objetivo encontrar regularidades e fazer generalizações (Amado, 2017). A relação entre o investigador e os sujeitos envolvidos é limitada e de curta duração, cingindo-se apenas ao momento da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). Neste tipo de estudo, recorre-se a “questionários e instrumentos estruturados, uso de dados de desempenho, de atitude, observacionais e de censo, além da análise estatística” para a recolha dos dados (Rios, 2021, p. 14).

Uma investigação de natureza mista ou quali-quantitativa combina métodos e instrumentos característicos tanto da investigação qualitativa como da investigação quantitativa, permitindo, simultaneamente, uma análise estatística e textual dos dados (Rios, 2021).

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para qualquer ato de investigação, é fundamental a adoção de técnicas e instrumentos de recolha de dados, que Latorre (2003) distingue em três categorias. Na primeira categoria o autor considera as técnicas baseadas na observação, ou seja, técnicas que se centram na perspetiva do investigador, que observa o objeto de estudo presencial e diretamente. A segunda categoria refere-se às técnicas baseadas na conversação e é voltada para a perspetiva dos participantes, com os quais são proporcionados ambientes de diálogo e de interação. A terceira categoria, também centrada na perspetiva do investigador, corresponde à análise de documentos, que, tal como o nome indica, pressupõe a pesquisa, leitura e interpretação de documentos escritos (Coutinho et al., 2009).

Na presente investigação foram adotadas técnicas baseadas na conversação e na análise de documentos e mobilizados métodos quantitativos, como o inquérito por questionário, e qualitativos, como a observação participante, com registos fotográficos e de áudio, e a análise documental de fichas de trabalho.

a) Inquérito por questionário

Característico da abordagem quantitativa, o questionário é um instrumento que facilita a recolha e análise de dados, uma vez que as perguntas colocadas são simples e estruturadas. Este instrumento de recolha de dados, no entanto, não permite analisar os dados em profundidade (Traqueia et al., 2021).

Neste estudo, o inquérito por questionário foi aplicado como instrumento de diagnóstico, com o objetivo de perceber o contacto que os alunos já haviam tido com o tema do 25 de abril de 1974.

b) Observação participante com registo em meios audiovisuais

A observação participante, como já referido na secção 4.1., é uma técnica comum na abordagem qualitativa que permite a observação direta dos comportamentos dos sujeitos envolvidos e das interações que estabelecem entre si no âmbito da investigação. Este processo pode ser documentado através de notas de campo, diários de bordo ou meios audiovisuais, nomeadamente a fotografia, o vídeo e o áudio (Traqueia et al., 2021).

A observação participante foi o método de recolha de dados mais utilizado ao longo da investigação. Para tornar os dados mais fiáveis, recorreu-se à documentação do processo através de meios audiovisuais, mais especificamente através da fotografia e do áudio. Através destes meios, foi possível extrair pormenores de forma mais detalhada, proporcionando uma análise dos dados mais rica e completa.

c) Análise documental

A análise documental consiste na exploração tanto de documentos oficiais, nomeadamente legislação, planificações ou registos de avaliação, por exemplo, quanto de documentos pessoais, como diários e outros instrumentos utilizados pelo investigador, para a aquisição de informações acerca do meio onde decorre a investigação. Para além disso, a análise de documentos resultantes da investigação também pode ser considerada nesta técnica (Traqueia et al., 2021).

A análise documental, no seio desta investigação, permitiu conhecer o contexto educativo, bem como identificar as características e dificuldades das crianças, fundamentais para a planificação das atividades. Na fase da análise dos dados, esta técnica revelou-se igualmente fundamental para a interpretação e compreensão dos resultados obtidos.

5. Intervenção pedagógica

5.1. Calendarização das intervenções

O estudo em questão desenvolveu-se no ano letivo de 2023/2024, mais especificamente em abril de 2024, coincidindo com as comemorações do cinquentenário da Revolução dos Cravos. A recolha de dados prolongou-se por três semanas e foi estruturada em três fases distintas: a fase de pré-intervenção, a fase de intervenção e a fase de pós-intervenção. O Quadro 1 apresenta o cronograma das sessões da intervenção pedagógica, tendo em conta as três fases definidas.

Quadro 1

Cronograma das sessões da intervenção pedagógica

Fase de pré-intervenção		Fase de intervenção		Fase de pós-intervenção
Questionário	Ficha de diagnóstico	Sessão 1	Sessão 2	Ficha Final
16 de abril		22 de abril	23 de abril	29 de abril

É de salientar que a recolha foi feita com o consentimento de todos os Encarregados de Educação, que assinaram a autorização para recolha/divulgação de imagens e de áudio (Apêndice 1), da professora titular de turma e de ambas as instituições de ensino, a escola onde foi desenvolvido o estudo e a Escola Superior de Educação de Coimbra. Garantiu-se, igualmente, o anonimato de todas as crianças envolvidas na investigação.

5.2. Escolha do texto

O texto em que se baseou esta intervenção pedagógica intitula-se *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?* e é da autoria de Ana Markl, com ilustrações de Christina Casnellie. É uma obra que pertence ao Plano Nacional de Leitura, cujo público-alvo são as crianças a partir dos seis anos.

De entre todas as obras de literatura para a infância produzidas no âmbito do 25 de abril, algumas das quais enumeradas na secção 2., esta foi a que melhor se adequou às características da turma onde foi aplicado o estudo, dadas as suas competências leitoras reduzidas. O texto simples combinado com as ilustrações apelativas possibilitam uma

experiência leitora rica e cativante e as várias peripécias que ocorrem ao longo do texto conduzem à explicação do 25 de abril, de uma forma clara e adequada, abordando conceitos como revolução, liberdade e liberdade de expressão. A proximidade entre a personagem principal e os alunos é outro dos fatores que justificam a escolha desta obra. As semelhanças entre as suas idades, interesses e vivências quotidianas levam à identificação dos leitores com a narrativa, funcionando como motivação para a leitura e contribuindo para a compreensão do tema histórico abordado. Desta forma, com base em Azevedo (2013, citado por Balça, 2023), a obra adequa-se às competências linguísticas, leitoras e cognitivas das crianças, para além de se enquadrar tanto nos seus interesses como no currículo.

Para além disso, este texto apresenta um elevado potencial didático, permitindo a articulação de diversas áreas disciplinares tais como, desde logo, o Português e o Estudo do Meio, como também, de forma menos explícita, a Matemática e a Educação Artística.

5.3. Descrição das sessões

a) Fase de pré-intervenção

A fase de pré-intervenção teve como objetivo principal avaliar e compreender os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao 25 de abril de 1974. Para tal, os alunos responderam a uma ficha de diagnóstico (Apêndice 2), na qual se pretendia que escrevessem uma, duas ou três palavras que se relacionassem com o 25 de abril e ilustrassem aquilo que, na sua perspetiva, representa a data. A escrita de palavras isoladas e a ilustração foram as estratégias mais adequadas para permitir que os alunos explicitassem as suas conceções de forma clara, dado que as suas competências de escrita ainda se encontravam numa fase precoce. Já a leitura do enunciado foi realizada, previamente, pela investigadora, de modo a ser compreendido mais fácil e rapidamente pelos alunos.

Para complementar a recolha de informações sobre as conceções prévias relativamente ao tema, os alunos foram sujeitos a um questionário (Apêndice 3), onde constavam perguntas estruturadas, “Já ouviste falar do 25 de abril?”, “Onde ouviste falar do 25 de abril?” e “Quem te falou do 25 de abril?”, de resposta direta. O questionário foi

respondido individualmente, de forma oral, e as respostas foram sendo registadas pela investigadora.

b) Fase de intervenção

Na fase de intervenção foram planificadas duas sessões (Apêndices 4 e 5), cada uma com a duração de noventa minutos. Estas sessões dedicaram-se à leitura do texto *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?*, de Ana Markl, cuja extensão levou a que fosse dividida pelas duas aulas. Em ambas as sessões foram adotadas as três fases defendidas por Yopp e Yopp (2006, citados por Mota, 2018): pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A primeira sessão iniciou-se, portanto, com o momento de pré-leitura, no qual foram explorados os elementos paratextuais apresentados na capa, nomeadamente o título e as ilustrações. Com base nestes elementos, foi promovido um diálogo orientado por algumas questões, permitindo que os alunos refletissem sobre eles. Neste momento, foi possível integrar a Matemática a partir da questão “Será que o 25 de abril aconteceu o ano passado?”. Após dar a conhecer aos alunos o ano em que ocorreu a Revolução dos Cravos, recorreu-se à subtração para determinar quantos anos se passaram desde esse acontecimento até à data. Tendo em conta esta questão e para retomar a obra, a investigadora questionou os alunos se os seus pais, há cinquenta anos, já existiam. A reflexão levou-os a concluir que as pessoas mais próximas de si que viveram o 25 de abril são, na maioria dos casos, os seus avós, tal como revela o seguinte diálogo:

Professora estagiária: “Será que há cinquenta anos os vossos pais estavam vivos?”

Alunos: “Não!”

M: “Não, os avós.”

D: “Os pais dos nossos pais.”

Professora estagiária: “Ok, então, os pais dos nossos pais são quem?”

Alunos: “Os avós!”

Posto isto, procedeu-se, então, à leitura do texto (Figura 1). A investigadora assumiu o papel de narrador e elegeu três alunos para lerem as falas das personagens Manu, Sofia e Pai, visto que eram constituídas por frases curtas e, na maioria das vezes, simples, adequando-se ao nível de leitura dos alunos. Ainda assim, os três alunos selecionados

foram aqueles que apresentavam competências leitoras mais desenvolvidas, com o objetivo de garantir uma leitura fluída. A cada um dos três alunos foi disponibilizado um livro, com as respetivas falas destacadas, de modo a facilitar a identificação das partes que deveriam ler (Figura 2). Os restantes alunos acompanharam a leitura do texto através da projeção no quadro da sala.

Figura 1

Leitura da história Avó, onde é que estavas no 25 de abril?, de Ana Markl



Figura 2

Leitura, pelos alunos, da história Avó, onde é que estavas no 25 de abril?, de Ana Markl



A fase de pós-leitura foi dedicada à resolução individual da ficha de leitura 1 (Apêndice 6) que promovia a identificação tanto das personagens principais como dos espaços onde decorria a história. Com este tipo de exercícios pretendia-se que os alunos conseguissem interpretar e retirar informações do texto, algo que até ao momento, ainda não tinha sido trabalhado no âmbito da disciplina de Português. Para além de responderem às questões de forma escrita, era pedido que os alunos ilustrassem as suas respostas, estimulando-os a dar forma, através do desenho, às ideias que desenvolveram ao longo da leitura. O enunciado das questões, à semelhança do que aconteceu na sessão de pré-intervenção, foi lido pela investigadora, de modo a ser compreendido mais fácil e rapidamente pelos alunos.

Para encerrar a primeira sessão e estabelecer uma ligação com a próxima, a investigadora leu a expressão “No dia seguinte...” (Markl, 2024, p. 13), que iniciaria a leitura da segunda sessão, e solicitou que os alunos previssem os acontecimentos seguintes, permitindo o desenvolvimento de capacidades como a formulação de hipóteses, a criatividade e a imaginação. Algumas das previsões feitas foram: *“Vai plantar mais flores”, “O menino vai descobrir o 25 de abril e vai gostar”, “Eu acho que a avó vai explicar tudo do 25 de abril, o menino vai gostar e vai comemorar esse dia”*.

A segunda sessão, tal como a primeira, iniciou-se com o momento de pré-leitura. Nesse momento, a investigadora promoveu o resumo das ideias principais da parte da história ouvida na sessão anterior, com a identificação das personagens, dos espaços onde decorre a ação, bem como da sequência de acontecimentos, assim como revela o seguinte excerto do diálogo estabelecido com os alunos:

Professora estagiária: “Alguém se lembra como é que... como é que era o título da história?”

MC: “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”

Professora estagiária: “Então, “Avó onde é que estavas no 25 de abril?”. E ainda alguém me sabe dizer quais é que eram as personagens?” (...), para além da MC. MF.”

MF: “Ahm a Sofia.”

Professora estagiária: “A Sofia. F.”

F: “O pai.”

Professora estagiária: “O pai. M., a principal...”

M: “O Manu.”

Professora estagiária: “O Manu. Então, na primeira parte do livro tínhamos três personagens: a Sofia, o pai e o Manu. E o que é que aconteceu, alguém se lembra ainda? (silêncio) Ninguém se lembra o que é que aconteceu ontem na história?”

(...)

F: “O Manu fo... foi almoçar...”

Professora estagiária: “O Manu foi almoçar, sim. O que é que era o almoço dele?”

Alunos: “Brócolos.”

Professora estagiária: “Será que ele gostava dos brócolos?”

Alunos: “Não!”

Professora estagiária: “Não. Então, por isso, como não queria comer os brócolos o que é que ele começou a fazer?”

D: “Não quero brócolos!”

Professora estagiária: “Começou a protestar... começou a fazer uma re...”

M: “...revolução.”

Professora estagiária: “Uma revolução. E depois do almoço, o que é que ele foi fazer?”

F: “Foi brincar.”

M: “Foi... foi jogar à bola para o jardim.”

Professora estagiária: “Foi jogar à bola.”

D: “E, e, e... e chutou a bola prós cravos.”

MC: “Com muita força... com muita força prós cravos.”

Professora estagiária: “Estragou os cravos, não foi? E alguém ficou muito chateado com o Manu.”

Alunos: “O pai!”

D: “E mandou o Manu...”

Alunos: “Pró quarto!”

D: “... de castigo.”

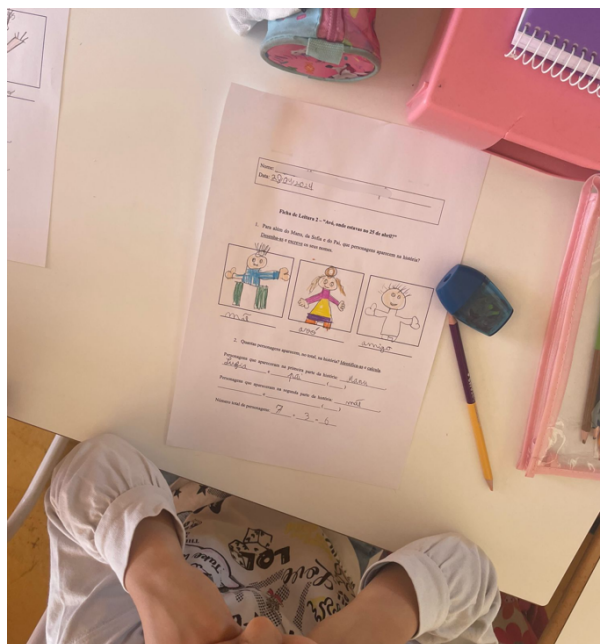
Ainda neste momento, os alunos foram incentivados a relembrar as previsões feitas no final da sessão passada, para que as pudessem confirmar ou refutar aquando da conclusão da leitura da história.

De seguida, deu-se a conclusão da leitura da história, tendo os alunos que leram na sessão anterior, continuado com essa função e outros três alunos desempenhado o papel das novas personagens que surgiram na história: a Mãe, a Avó e o Amigo da Avó. O critério de seleção aplicado foi o mesmo que na sessão anterior. A investigadora prosseguiu com a função de narrador.

No momento de pós-leitura, os alunos resolveram, individualmente, a ficha de leitura 2 (Apêndice 7) que, da mesma forma que a primeira, promoveu a identificação das personagens e dos espaços onde decorreu a ação (Figura 3). Para além disso, e como forma de sintetizar toda a narrativa, a última questão visava a ordenação dos acontecimentos de acordo com a sequência temporal apresentada na história. É também de salientar que, nesta ficha de leitura, a interdisciplinaridade foi promovida em vários momentos: nomeadamente com Matemática, através da identificação e da contagem total das personagens da história; e com Estudo do Meio, em que os alunos associaram as ações desenvolvidas ao longo da narrativa aos espaços correspondentes.

Figura 3

Resolução da Ficha de Leitura 2



c) Fase de pós-intervenção

A fase de pós-intervenção teve como objetivo principal avaliar e compreender os conhecimentos dos alunos em relação ao 25 de abril de 1974, após a exploração interdisciplinar da obra *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?*, de Ana Markl. Para isso, foi aplicada uma ficha semelhante à de diagnóstico (Apêndice 9), realizada na fase de pré-intervenção, apenas diferindo uma da outra na primeira questão. Os alunos, ao invés de terem de escrever uma, duas ou três palavras que se relacionassem com o 25 de abril, deviam escrever até cinco palavras, tendo em conta que, por já terem contactado com o tema, possuíam um vocabulário mais amplo sobre ele. Ainda que as questões fossem as mesmas, a investigadora procedeu à leitura do enunciado, de modo a evitar que a falta de compreensão compromettesse o desempenho dos alunos.

Com esta tarefa, pretendeu-se comparar as respostas dadas na fase de pré-intervenção e na fase de pós-intervenção e verificar a evolução dos alunos, em termos de conhecimentos adquiridos acerca do 25 de abril, para a qual contribuiu o trabalho desenvolvido nas duas sessões descritas acima.

6. Apresentação e discussão dos resultados

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos tanto a partir dos questionários como das fichas de diagnóstico, de trabalho e da ficha final. Os dados recolhidos com base em técnicas quantitativas surgem representados em tabelas e acompanhados de uma descrição, com vista à sua melhor compreensão. Já os recolhidos por meio de técnicas qualitativas são apresentados através de uma análise descritiva, reforçada por evidências resultantes do trabalho dos alunos.

Começamos, primeiramente, por verificar quais os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao 25 de abril de 1974, antes da intervenção pedagógica. Com base nas respostas ao questionário aplicado foi possível verificar que:

Tabela 1

Conhecimentos prévios dos alunos sobre o 25 de abril de 1974

Conhecimento do tema	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	11	64,7%
Não	6	35,3%
Total	17	100%

Mais de metade dos alunos inquiridos afirmou possuir conhecimentos prévios sobre o 25 de abril, ao contrário de seis alunos que indicaram não ter conhecimentos sobre o tema, evidenciando a pertinência da abordagem realizada. A partir deste momento, a análise das respostas ao questionário considerará apenas os onze alunos que, nesta questão, afirmaram possuir conhecimentos prévios sobre o tema.

Tabela 2

Local de contacto com o tema do 25 de abril de 1974

Local de contacto	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Casa	4	36,3%
Escola	2	18,2%
Rua	0	0%

Outro	5	45,5%
Total	11	100%

A Tabela 2 permite compreender onde é que os alunos que afirmaram possuir conhecimentos prévios sobre o 25 de abril contactaram com o tema. Neste contexto, quatro alunos afirmam ter conhecido o tema em “Casa” e dois alunos na “Escola”. A resposta dos restantes cinco alunos, por sua vez, enquadra-se na opção “Outro”, uma vez que o local onde todos estes alunos contactaram com o tema corresponde a um espaço de educação não formal, mais concretamente à biblioteca municipal. Nenhum dos alunos inquiridos contactou com o tema na “Rua”.

Tabela 3

Origem do conhecimento sobre o tema do 25 de abril de 1974

Origem	Frequência Absoluta	Frequência relativa (%)
Mãe/Pai	2	18,2%
Avô/Avó	2	18,2%
Outro familiar	0	0%
Amigo	0	0%
Professor	2	18,2%
Outro	5	45,4%
Total	11	100%

Na sequência da questão anterior, que procurou identificar os locais onde os alunos adquiriram conhecimentos prévios acerca do tema, a última questão incide sobre a origem do seu conhecimento. Os dados obtidos e registados na Tabela 3 levam a concluir que as fontes de origem são, sobretudo, familiares ou profissionais da educação: dois alunos revelam que a origem do seu conhecimento foi a mãe ou o pai, dois alunos apontam para o avô ou a avó e ainda outros dois alunos referem o professor como fonte do seu conhecimento. À semelhança da questão anterior, a resposta dos restantes cinco alunos, que contactaram com o tema num local de educação não formal, enquadra-se na opção “Outro”, visto que quem originou o contacto entre os alunos e o tema e, consequentemente, a formação de conhecimentos prévios, foi a bibliotecária.

A ficha de diagnóstico permitiu verificar em concreto quais os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao 25 de abril. Na primeira questão, a maioria dos alunos escreveu três palavras que considerava relacionarem-se com o tema, tendo apenas dois alunos escrito duas palavras e quatro alunos escrito uma palavra. Um aluno não escreveu palavra nenhuma.

As palavras mais escritas foram “cravo(s)”, “vinte cinco” e “abril”, porém, alguns alunos também associaram o tema ao conceito de “liberdade” (Figuras 4 e 5) e a emoções como “amor” (Figura 4), “carinho” e “injustiça” (Figura 6).

Figura 4

Exemplo 1 de resposta ao exercício 1. da ficha de diagnóstico

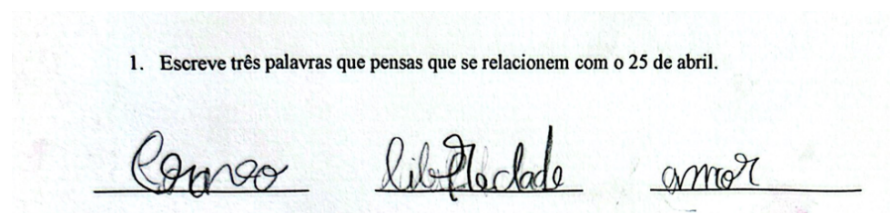


Figura 5

Exemplo 2 de resposta ao exercício 1. da ficha de diagnóstico

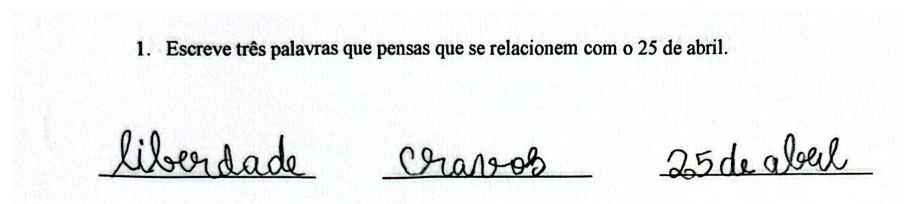
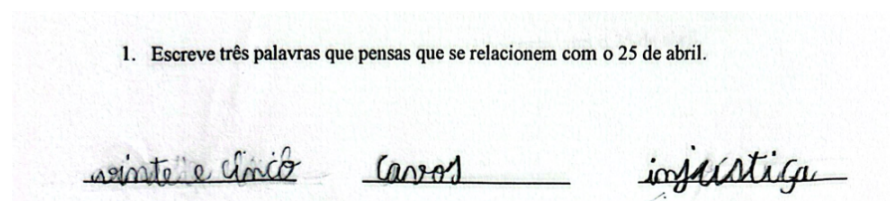


Figura 6

Exemplo 3 de resposta ao exercício 1. da ficha de diagnóstico



Analisando as respostas é possível compreender que os conhecimentos prévios dos alunos estão, em grande parte, associados a elementos simbólicos e factuais do 25 de abril de 1974, no entanto, existem alguns alunos que têm uma compreensão conceptual e emocional acerca do acontecimento.

No segundo exercício, as ilustrações feitas aproximaram-se, na maior parte dos casos, às palavras escritas no exercício anterior. Todos os alunos elaboraram um desenho sobre aquilo que consideravam ter sido o 25 de abril, à exceção do aluno que, no exercício 1., não escreveu nenhuma palavra.

Em praticamente todas as ilustrações, os cravos estiveram presentes como elemento central (Figura 7). Para além disso, as figuras humanas surgem, em algumas ilustrações, representadas com um semblante alegre, refletindo a perceção positiva que os alunos têm acerca do 25 de abril (Figura 8). É também possível constatar que alguns alunos associam a data a uma comemoração (Figura 9).

Figura 7

Exemplo 1 de resposta ao exercício 2 da ficha de diagnóstico



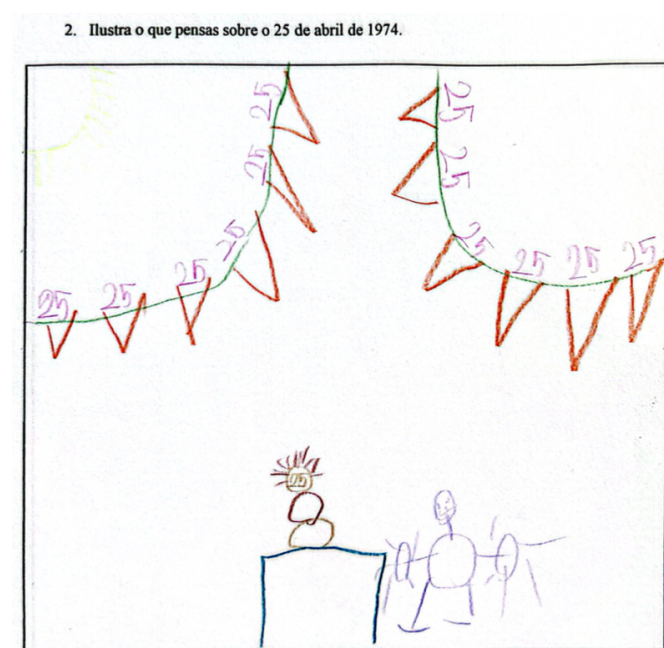
Figura 8

Exemplo 2 de resposta ao exercício 2. da ficha de diagnóstico



Figura 9

Exemplo 3 de resposta ao exercício 2. da ficha de diagnóstico



É de destacar uma ilustração que se aproxima bastante daquilo que aconteceu no 25 de abril, na qual um aluno representou um quartel cercado por tanques e soldados com cravos nas mãos, tal como demonstra a Figura 10. Esta produção reflete uma compreensão inicial sólida sobre o acontecimento, demonstrando que existiu um contacto aprofundado com o tema que permitiu ao aluno construir uma ideia clara e significativa deste marco histórico.

Figura 10

Exemplo 4 de resposta ao exercício 2. da ficha de diagnóstico



Observa-se, contudo, que nem todas as ilustrações apresentam uma relação explícita com o 25 de abril de 1974. Algumas produções refletem temáticas alheias ao tema em questão, retratando elementos do quotidiano, como veículos ou figuras humanas em situações comuns, tal como demonstram as Figuras 11 e 12.

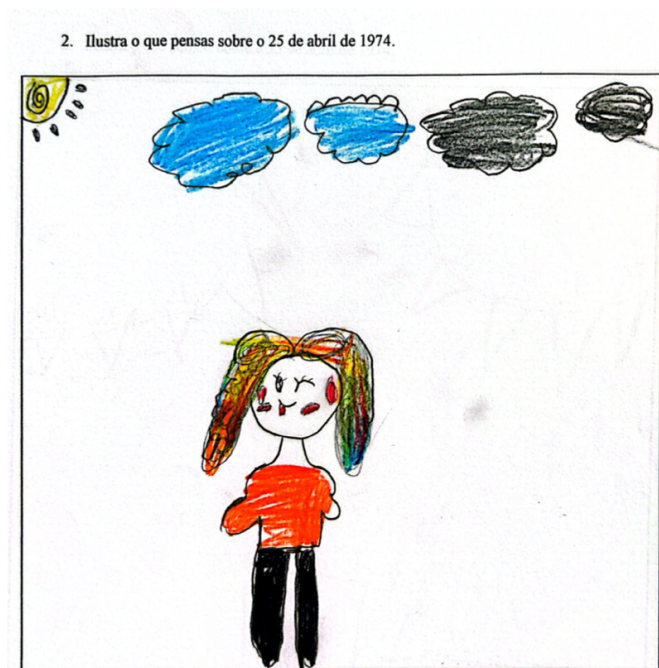
Figura 11

Exemplo 5 de resposta ao exercício 2. da ficha de diagnóstico



Figura 12

Exemplo 6 de resposta ao exercício 2. da ficha de diagnóstico



Compreendidos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o 25 de abril de 1974, analisemos, agora, o trabalho desenvolvido ao longo da fase de intervenção com base na leitura do texto *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?*. Com a análise das fichas de leitura resolvidas pretende-se verificar as competências de interpretação de texto dos alunos, pouco trabalhadas, até então, no âmbito da disciplina de Português.

A primeira questão da ficha de leitura 1, resolvida na primeira sessão, visava a identificação das personagens principais (Figura 13) e foram apenas dois os alunos que não conseguiram identificar o “Pai” como uma dessas personagens (Figura 14 e 15), possivelmente pela brevidade da sua participação ao longo do texto.

Figura 13

Exemplo 1 de resposta ao exercício 1. da ficha de leitura 1

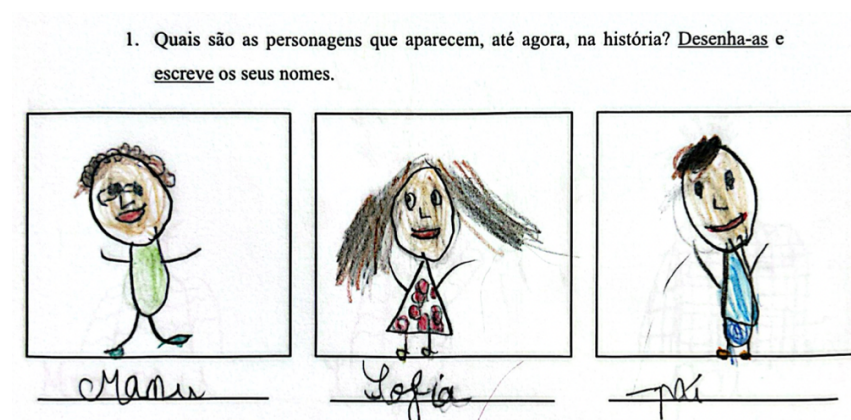


Figura 14

Exemplo 2 de resposta ao exercício 1. da ficha de leitura 1

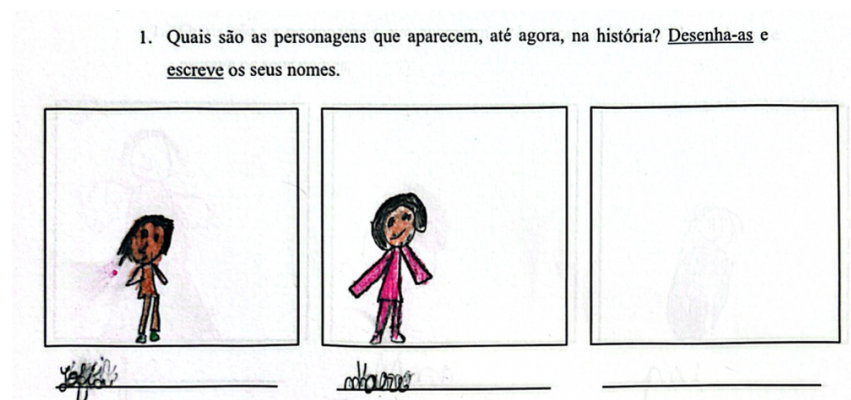
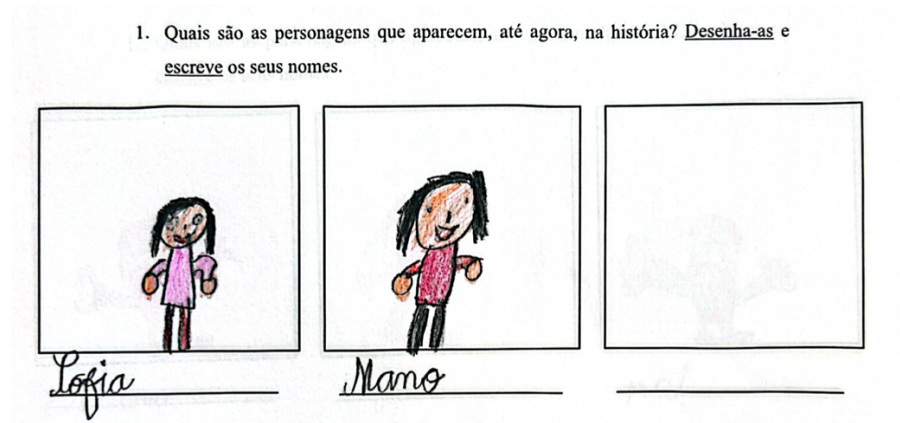


Figura 15

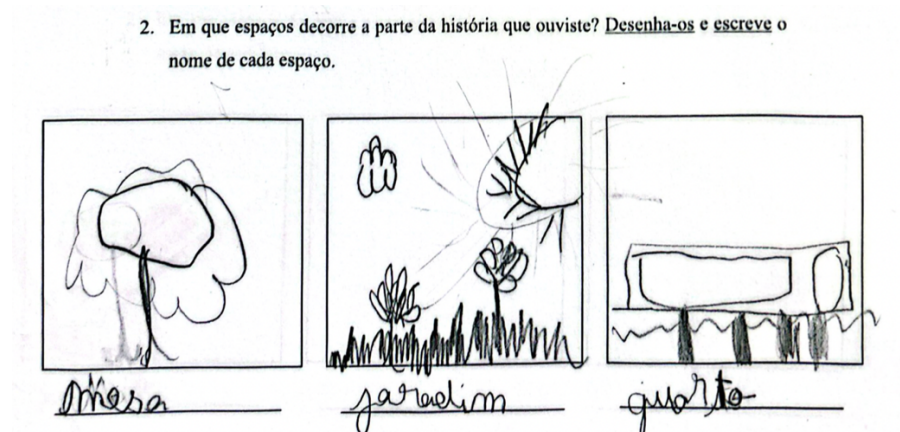
Exemplo 3 de resposta ao exercício 1. da ficha de leitura 1



A questão 2. pretendia que os alunos identificassem os espaços onde decorre a ação. Nesta questão, os alunos deveriam identificar a “sala de jantar”, o “jardim” e o “quarto”, contudo, a maioria referiu a “cozinha” ao invés da primeira. Tendo em conta que esta corresponde à realidade de muitos alunos e que, efetivamente, as refeições podem ser feitas nesse espaço, a resposta “cozinha” foi considerada igualmente válida. Verificou-se também, muitas vezes, que os alunos recorreram a objetos característicos de um determinado espaço para o identificarem, como é o caso da “mesa”, associada ao espaço da cozinha ou da sala de jantar (Figura 16).

Figura 16

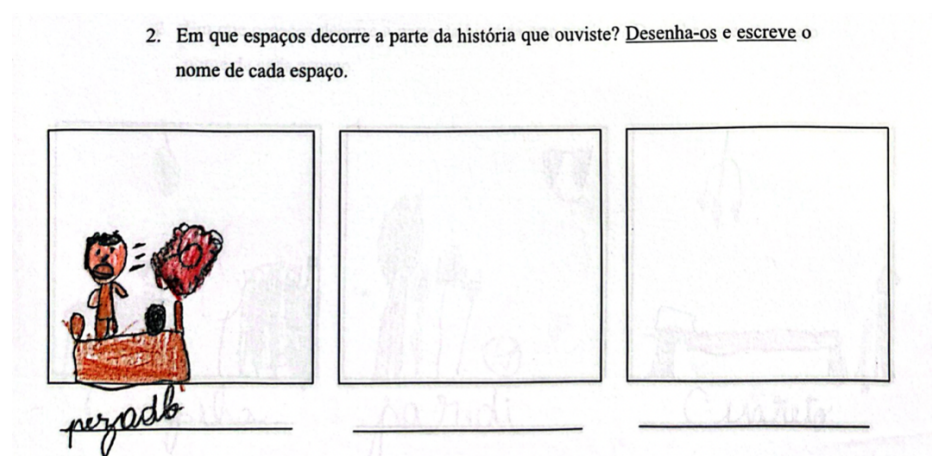
Exemplo 1 de resposta ao exercício 2. da ficha de leitura 1



Três alunos não conseguiram identificar a “cozinha” ou a “sala de jantar” como um espaço onde decorre a ação e um aluno não identificou nenhum dos espaços pretendidos, referindo, no entanto, o “pesadelo” como um lugar central da história (Figura 17), o que revela a sua dificuldade em distinguir o cenário dos acontecimentos da narrativa.

Figura 17

Exemplo 2 de resposta ao exercício 2. da ficha de leitura 1



Neste momento, também foi possível verificar a inclusão do 25 de abril nas ilustrações dos alunos, principalmente através da representação de cravos, no jardim (Figuras 18 e 19).

Figura 18

Exemplo 3 de resposta ao exercício 2. da ficha de leitura 1

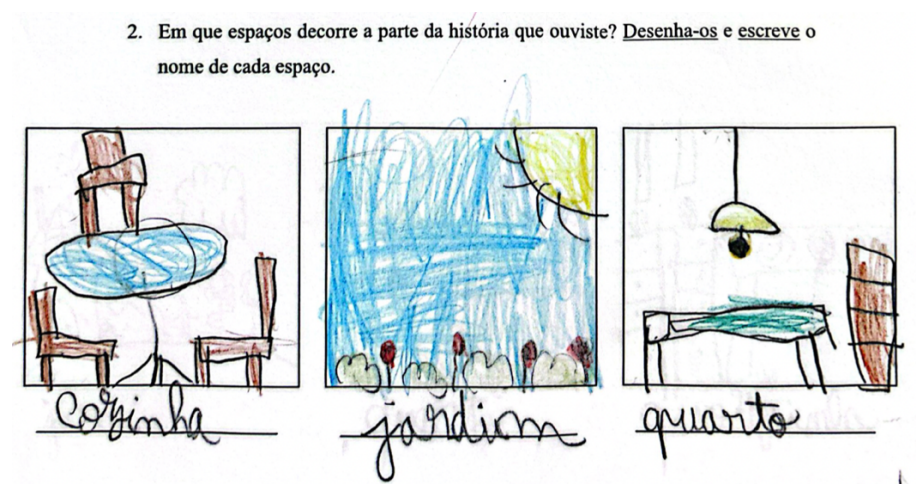
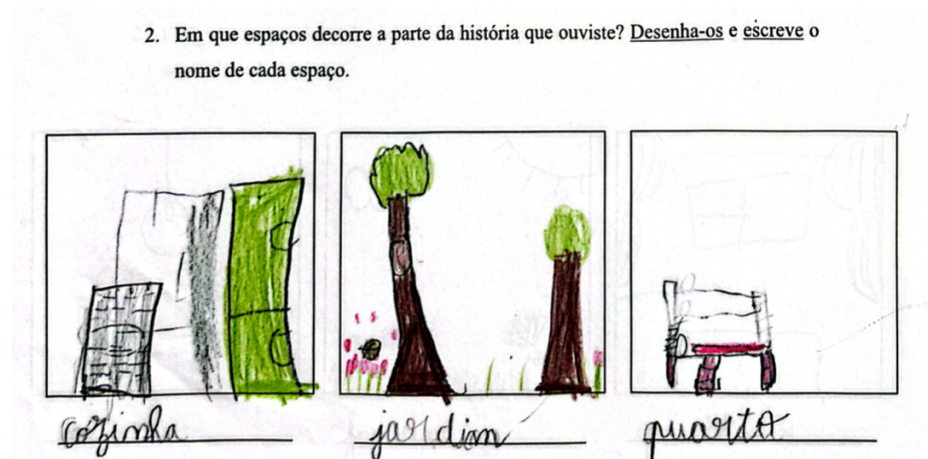


Figura 19

Exemplo 4 de resposta ao exercício 2. da ficha de leitura 1



A primeira questão da ficha de leitura 2, resolvida na segunda sessão, pretendia que os alunos identificassem as personagens que surgem na história, para além do “Manu”, da “Sofia” e do “Pai”. Nesta questão a maior parte dos alunos respondeu o que se pretendia, ou seja, “Mãe”, “Avó” e “Amigo da Avó” (Figuras 20 e 21), porém quatro alunos não conseguiram identificar o “Amigo da Avó” como uma das personagens, tendo, em vez disso, voltado a indicar o “Manu” (Figura 22).

Figura 20

Exemplo 1 de resposta ao exercício 1. da ficha de leitura 2

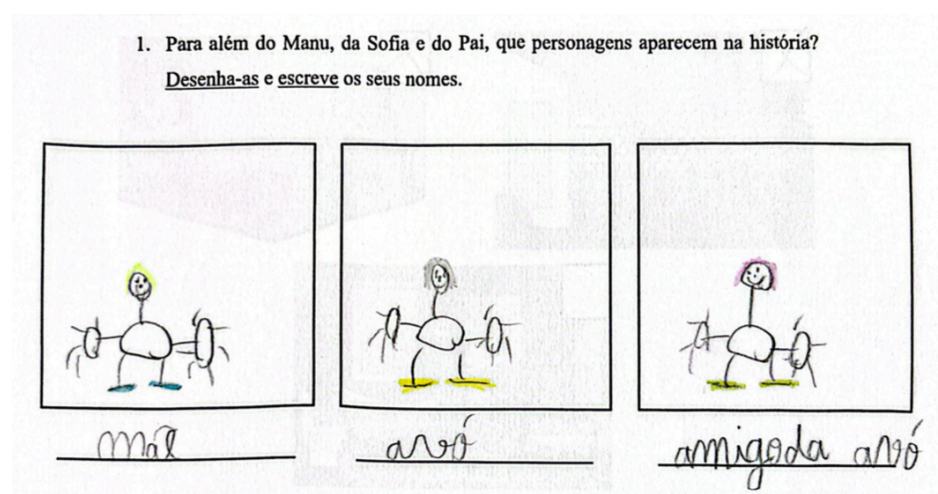


Figura 21

Exemplo 2 de resposta ao exercício 1. da ficha de leitura 2

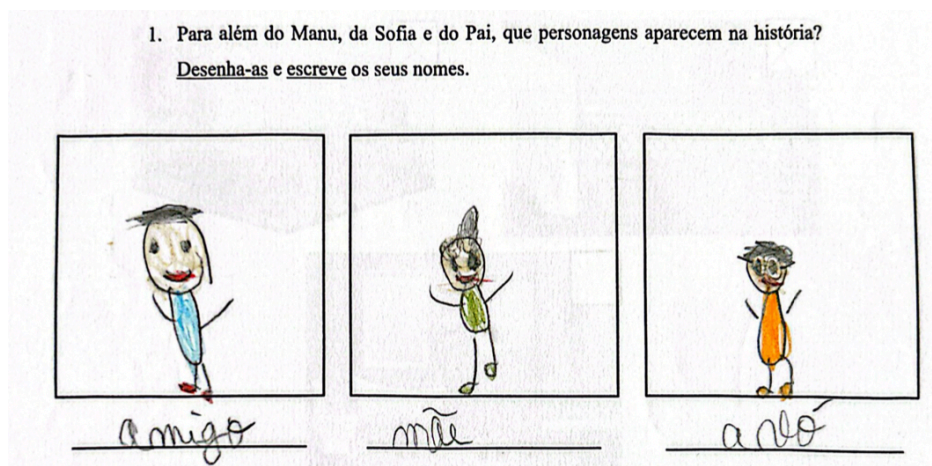
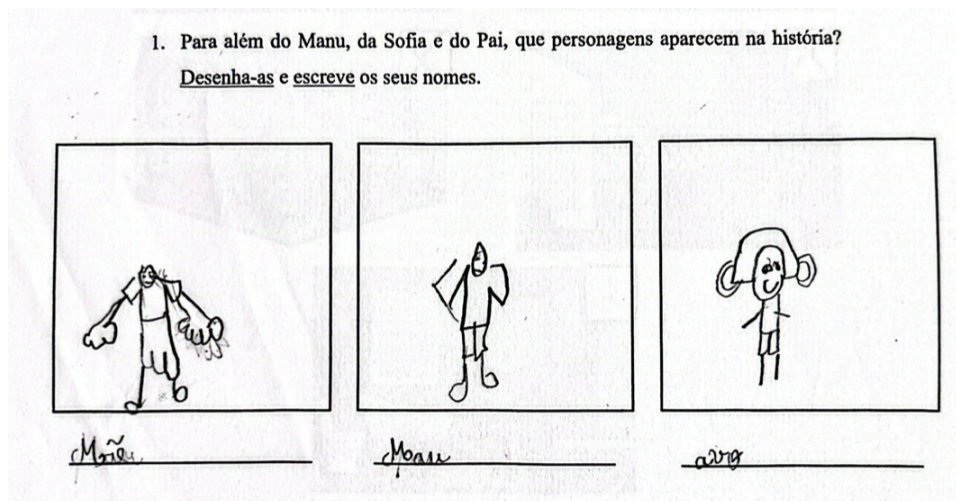


Figura 22

Exemplo 3 de resposta ao exercício 1. da ficha de leitura 2



Na questão seguinte, foi estabelecida, explicitamente, interdisciplinaridade com Matemática. Os alunos deveriam identificar e calcular o número total de personagens da história (Figura 23). Tendo em conta que, na questão anterior, alguns alunos identificaram incorretamente as personagens, a exatidão das respostas nesta questão foi, consequentemente, afetada. Ainda assim, o cálculo do número total de personagens,

nesses casos, correspondeu ao pretendido, uma vez que a falha incidiu na nomeação das personagens e não na sua quantificação (Figura 24).

Figura 23

Exemplo 1 de resposta ao exercício 2. da ficha de leitura 2

2. Quantas personagens aparecem, no total, na história? Identifica-as e calcula.

Personagens que apareceram na primeira parte da história: Lofia,
pai e Manu (3)

Personagens que apareceram na segunda parte da história: avó,
mãe e amigo (3)

Número total de personagens: 3 + 3 = 6

Figura 24

Exemplo 2 de resposta ao exercício 2. da ficha de leitura 2

2. Quantas personagens aparecem, no total, na história? Identifica-as e calcula.

Personagens que apareceram na primeira parte da história: Manu,
Yofin e pai (3)

Personagens que apareceram na segunda parte da história: Mãe,
avó e Mamã (3)

Número total de personagens: 3 + 3 = 6

A terceira questão desta ficha era semelhante à questão 2. da ficha de leitura 1, distinguindo-se apenas na forma como era apresentada a resposta. Deste modo, as respostas dadas deveriam também ser semelhantes, o que se verificou (Figura 25). A única variação verificada ocorreu quando alguns alunos assinalaram a “sala de jantar” em vez da “cozinha” (Figura 26). Tal como aconteceu na questão 2. da ficha de leitura 1, esta resposta foi considerada válida. Nenhum aluno assinalou outra opção que não as pretendidas.

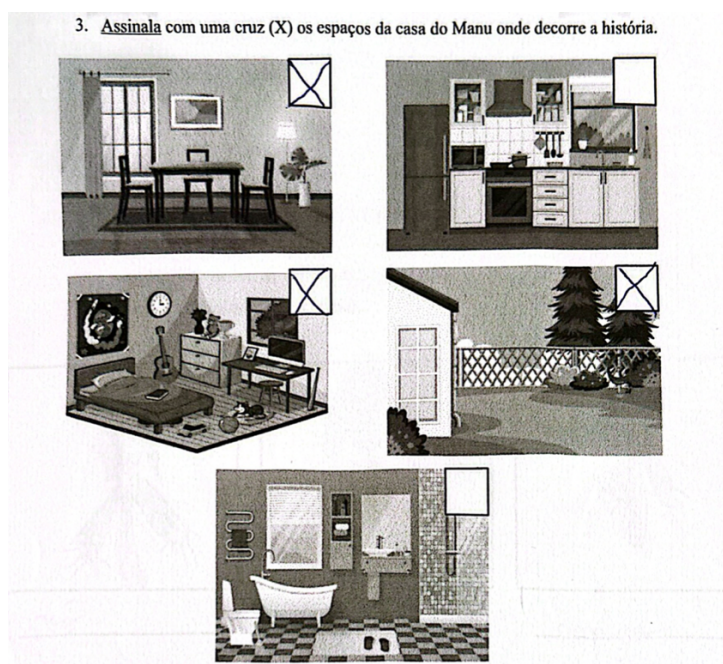
Figura 25

Exemplo 1 de resposta ao exercício 3. da ficha de leitura 2



Figura 26

Exemplo 2 de resposta ao exercício 3. da ficha de leitura 2



Por último, na questão 4., os alunos deviam ordenar os acontecimentos de acordo com a sequência temporal apresentada no texto (Figura 27). Verificou-se que cerca de metade das respostas dadas estavam incorretas (Figura 28), revelando a dificuldade dos alunos na organização cronológica dos eventos e evidenciando a necessidade de reforçar estratégias de leitura que favoreçam a identificação de marcadores temporais e a reconstrução da sequência narrativa.

Figura 27

Exemplo 1 de resposta ao exercício 4. da ficha de leitura 2

4. Ordena as frases, de 1 a 4, de acordo com a sequência da história.

2 - Depois de almoço, o Manu e a Sofia vão para o quintal jogar à bola, que acerta nos cravos do Pai.

4 - No dia seguinte, a Avó do Manu vai a sua casa e explica-lhe o que é que aconteceu no 25 de abril de 1974.

1 - Certo dia, o Manu revolta-se por não querer comer brócolos ao almoço.

3 - Os dois amigos vão para o quarto e a Sofia pergunta ao Manu o que sabe sobre o 25 de abril.

Figura 28

Exemplo 2 de resposta ao exercício 4. da ficha de leitura 2

4. Ordena as frases, de 1 a 4, de acordo com a sequência da história.

1 - Depois de almoço, o Manu e a Sofia vão para o quintal jogar à bola, que acerta nos cravos do Pai.

3 - No dia seguinte, a Avó do Manu vai a sua casa e explica-lhe o que é que aconteceu no 25 de abril de 1974.

4 - Certo dia, o Manu revolta-se por não querer comer brócolos ao almoço.

2 - Os dois amigos vão para o quarto e a Sofia pergunta ao Manu o que sabe sobre o 25 de abril.

Terminada a fase da intervenção, os alunos foram sujeitos a uma ficha semelhante à de diagnóstico, através da qual se verificou a evolução dos seus conhecimentos em relação ao 25 de abril de 1974. No primeiro exercício, apenas cinco alunos escreveram menos do que cinco palavras: dois alunos escreveram duas palavras, outros dois alunos escreveram três palavras e um aluno escreveu quatro palavras. Importa referir que nenhum aluno escreveu uma palavra ou deixou a resposta em branco.

Comparativamente ao exercício 1. da ficha de diagnóstico, constatou-se um aumento significativo de vocabulário sobre o tema. Enquanto na ficha de diagnóstico foram escritas nove palavras diferentes, na ficha final o número de palavras distintas triplicou, mantendo-se “cravos” e “25 de abril” como as mais frequentes, a par da palavra “liberdade” (Figura 29) e de expressões equivalentes como “ser livre” (Figura 30). Entre as palavras registadas, algumas remetem para ações despoletadas no seio do 25 de abril, nomeadamente “revolução” e “votar” (Figura 29 e 30).

Figura 29

Exemplo 1 de resposta ao exercício 1. da ficha final

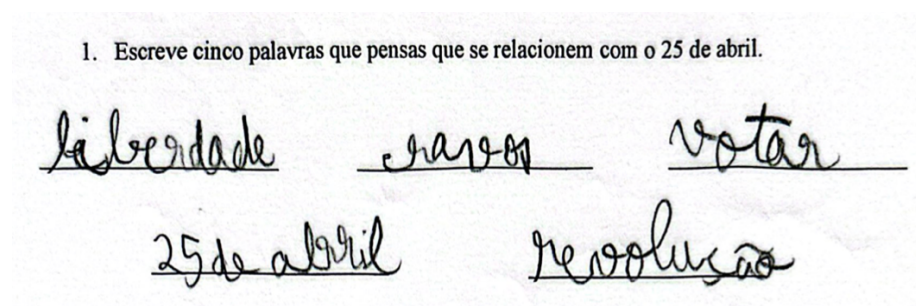
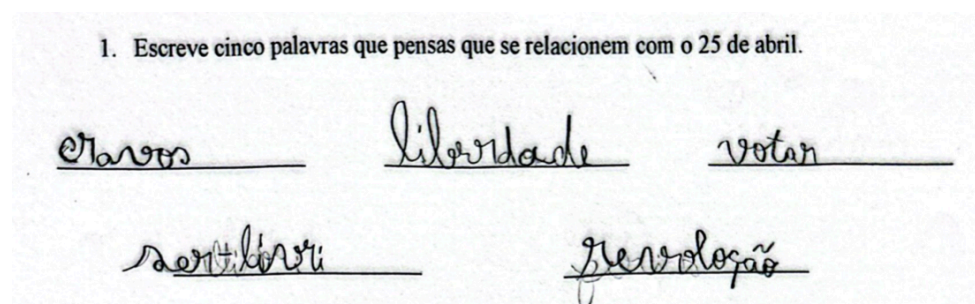


Figura 30

Exemplo 2 de resposta ao exercício 1. da ficha final



Emoções e valores inerentes à Revolução de Abril tiveram igualmente expressão neste exercício. “Respeito”, “amor” (Figura 31), “união”, “amizade” (Figura 32), “reunião” e “felicidade” (Figura 33) foram algumas das palavras registadas pelos alunos.

Figura 31

Exemplo 3 de resposta ao exercício 1. da ficha final

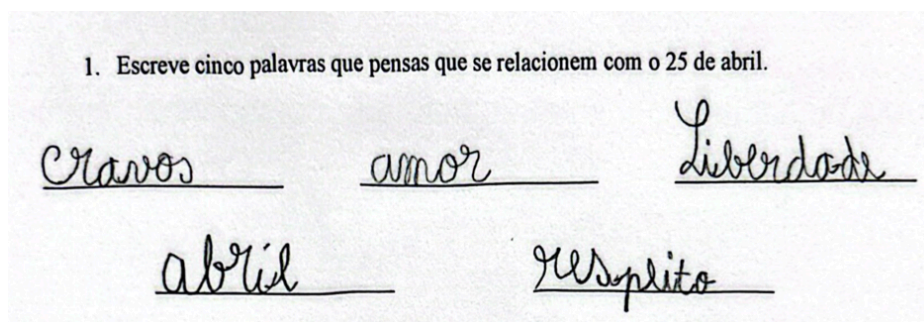


Figura 32

Exemplo 4 de resposta ao exercício 1. da ficha final

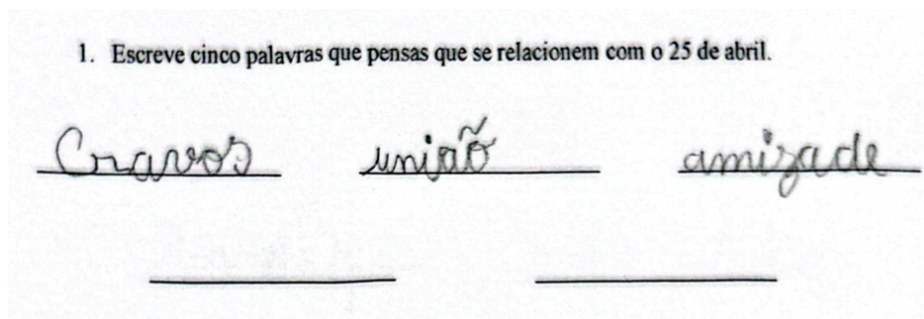
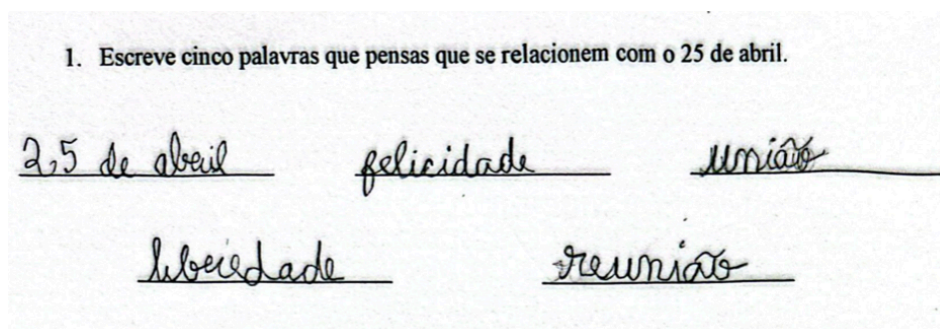


Figura 33

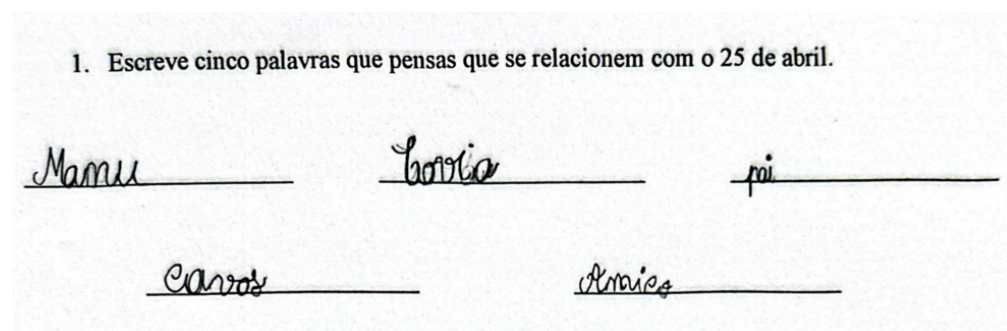
Exemplo 5 de resposta ao exercício 1. da ficha final



Ainda neste exercício é de salientar o trabalho do aluno que, no exercício 1. da ficha de diagnóstico, não havia escrito nenhuma palavra. Todas as palavras que escreveu neste exercício, à exceção de “cravo”, correspondiam ao nome de algumas das personagens do texto literário trabalhado (Figura 34). Tal facto, embora revele a capacidade do aluno em mobilizar os conhecimentos adquiridos na fase de intervenção, evidencia igualmente as dificuldades por ele sentidas em associar esses conhecimentos a conceitos e valores inerentes ao 25 de abril.

Figura 34

Exemplo 6 de resposta ao exercício 1. da ficha final



Já no segundo exercício, as ilustrações elaboradas, mantiveram, na maior parte dos casos, a representação dos cravos, desta vez, de uma forma consciente e contextualizada. Neste sentido, foi bastante frequente a figuração de soldados com os cravos nas mãos ou na espingarda (Figura 35 e 36). Algumas produções procuraram ainda representar o conceito de liberdade, tal como se observa na Figura 37. Salvo raras exceções, foi possível constatar uma evolução positiva, na medida em que as ilustrações elaboradas passaram a aproximar-se de forma significativa daquilo que o 25 de abril efetivamente representa, evidenciando uma compreensão mais rigorosa dos seus símbolos, protagonistas e valores.

Figura 35

Exemplo 1 de resposta ao exercício 2. da ficha final

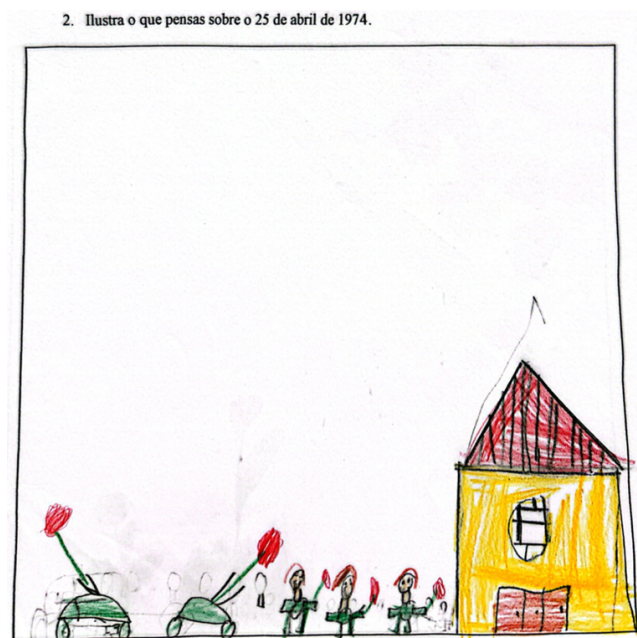


Figura 36

Exemplo 2 de resposta ao exercício 2. da ficha final



Figura 37

Exemplo 3 de resposta ao exercício 2. da ficha final



As exceções existentes refletem uma interpretação deficiente do acontecimento, evidenciando que alguns alunos ainda não consolidaram plenamente o seu significado histórico, simbólico e valorativo, traduzindo-se, consequentemente, em representações visuais incoerentes. O exemplo apresentado na Figura 38 pertence ao aluno que, na questão anterior, enunciou as personagens da história. A sua produção aparenta representar a situação da narrativa em que Manu e Sofia estavam a jogar à bola no jardim, o que poderá significar que o aluno se manteve focado na dimensão ficcional da narrativa, demonstrando alguma dificuldade em estabelecer a conexão esperada entre o texto e contexto histórico do 25 de abril. Já na ilustração apresentada na Figura 39, o aluno associou o conceito de liberdade à Estátua da Liberdade.

Figura 38

Exemplo 4 de resposta ao exercício 2. da ficha final

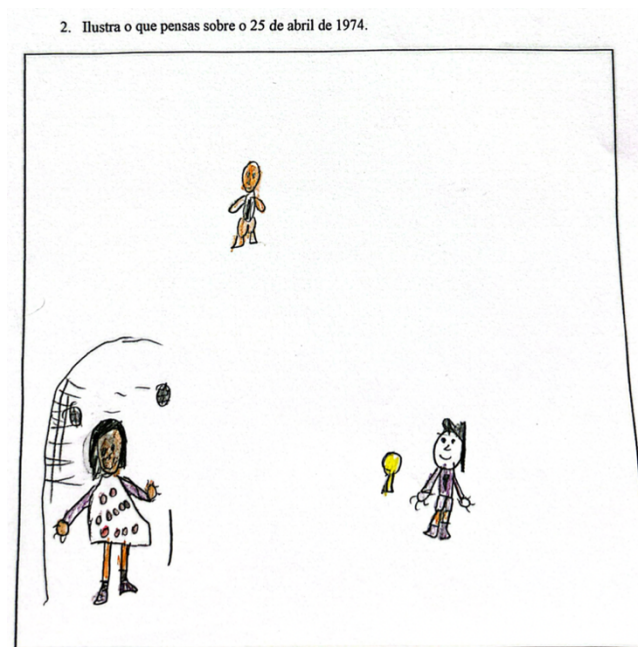


Figura 39

Exemplo 5 de resposta ao exercício 2. da ficha final



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo surge em forma de conclusão. Nele será feita uma retrospectiva ao estudo desenvolvido, a partir da análise dos seus pontos fortes e das suas limitações, em articulação com as perspetivas teóricas apresentadas na Parte I. Este capítulo culminará numa reflexão crítica sobre a eficácia deste trabalho, bem como sobre o potencial do tema para o desenvolvimento de investigações futuras.

O 25 de abril de 1974 marcou de forma decisiva a história de Portugal, com a Revolução dos Cravos e, apesar de ter ocorrido há pouco mais de cinquenta anos, este acontecimento ainda é desconhecido por algumas crianças (Figueiredo, 2006). Curricularmente, o contacto com o tema dá-se apenas no 4.º ano de escolaridade, no entanto, a data é assinalada desde cedo, através de práticas comemorativas promovidas tanto em contexto escolar como familiar.

Mais de metade dos alunos da turma onde foi implementado o estudo afirmou possuir conhecimentos sobre o 25 de abril, tendo-os adquirido, maioritariamente, em situações não formais ou em contexto familiar. A ficha de diagnóstico, em contrapartida, permitiu constatar que esses conhecimentos eram bastante superficiais, verificando-se que os alunos apresentavam um vocabulário reduzido relativamente ao tema, associando-o essencialmente a uma celebração na qual o cravo assume um papel simbólico central. Este cenário, aliado ao ainda elevado número de alunos que afirmaram não possuir qualquer conhecimento sobre a Revolução dos Cravos e à proximidade do cinquentenário do 25 de abril, confirmou a pertinência deste estudo.

A literatura é uma ferramenta que permite a transmissão e preservação da cultura e da história (Azevedo, 2023) e, para Figueiredo (2006), é a mais indicada para abordar a Revolução de Abril com as crianças. Para além disso, é através da literatura, mais concretamente da literatura para a infância, que a educação literária se começa a desenvolver pois, mais do que um domínio das Aprendizagens Essenciais, é uma competência. No 1.º CEB, segundo Almeida (2016), a fragmentação e a didatização do texto literário propostas pelos manuais escolares condicionam, porém, o desenvolvimento pleno da educação literária, que inclui, além de saber ler, saber interpretar e apreciar as intenções do texto (Balça, 2023).

Assim, para a fase de intervenção, foi delineada uma sequência didática que desse a conhecer o acontecimento responsável pela restauração da liberdade em Portugal e, simultaneamente, proporcionasse o trabalho integral da obra de literatura para a infância *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?*, de Ana Markl.

Nesta fase é de salientar a organização das sessões em momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Yopp & Yoop, 2006, citados por Mota, 2018). Esta prática conferiu sequencialidade a cada sessão da intervenção, permitindo que o trabalho em torno da obra fosse feito de forma gradual e contextualizada. Cada momento de pré-leitura preparava os alunos para o momento de leitura, através de diálogos que motivavam a formulação de hipóteses e o resumo de ideias principais. Após a leitura, a implementação das fichas procurava aferir a capacidade dos alunos em selecionar informações do texto.

Relativamente à obra suprarreferida, de entre as produzidas no contexto do 25 de abril, foi a que mais se aproximou das competências linguísticas e cognitivas dos alunos em questão, assim como Azevedo (2013, citado por Bento & Balça, 2016) propõe que aconteça. Ainda assim, apesar do seu texto simples, a sua leitura foi marcada por algumas dificuldades, tendo sido essa uma das limitações a apontar à intervenção didática planificada. Embora os alunos escolhidos para a realizar evidenciassem algumas competências leitoras, a atividade não foi realizada com a fluidez desejada. Neste sentido, a realização da leitura pela investigadora teria sido mais benéfica, permitindo uma melhor compreensão do texto por todos os alunos.

Os constrangimentos a nível da leitura não comprometeram, porém, as respostas às fichas de trabalho, uma vez que, dadas as competências pouco desenvolvidas a nível da interpretação, os exercícios se focaram, sobretudo, na identificação das personagens e dos espaços da narrativa. Foi ao ordenar cronologicamente os acontecimentos, no exercício 4. da ficha de leitura 2, que os alunos revelaram maiores dificuldades.

O estudo do 25 de abril através da literatura para a infância permitiu a adoção de uma abordagem interdisciplinar. A interdisciplinaridade, conciliando as perspetivas de Piaget (1978), Marion (1978), Pombo et al. (1994) ou Salvador (2006), concretiza-se pela interação de duas ou mais disciplinas em prol da compreensão de um mesmo tema. As principais disciplinas envolvidas nesta investigação foram, evidentemente, o Português e

o Estudo do Meio, ainda que, no 1.º ano de escolaridade, o tema selecionado não surja explicitamente enunciado no documento que orienta a prática pedagógica da última disciplina referida. Também a Educação Artística teve expressão neste estudo, principalmente ao longo das fichas, tanto de leitura como de diagnóstico e final, para facilitar o registo das respostas dos alunos cujas capacidades de escrita ainda eram limitadas. A Matemática foi igualmente integrada, não só através de momentos de diálogo, como também numa das fichas de leitura. Esta última, contudo, não ocorreu de forma natural e não contribuiu para a compreensão do 25 de abril nem para a análise do texto, constituindo um segundo aspeto menos positivo a assinalar.

Na ficha final, os conhecimentos acerca da Revolução dos Cravos, adquiridos sobretudo no momento da leitura, revelaram-se mais consistentes, tendo-se verificado uma evolução positiva comparativamente às respostas dadas na ficha de diagnóstico.

Os resultados obtidos confirmam que a promoção de experiências de leitura orientada pode contribuir para que os valores de abril permaneçam acesos entre as gerações mais novas, garantindo a sua preservação. Seria, no entanto, igualmente pertinente aplicar esta abordagem a outros momentos significativos da história de Portugal e verificar qual o papel da literatura para a infância na construção da consciência histórica e na transmissão de valores.

Em suma, é possível afirmar que o trabalho interdisciplinar em torno da obra de literatura para a infância *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?*, de Ana Markl, contribuiu positivamente para a compreensão do significado do 25 de abril de 1974, por alunos de uma turma do 1.º ano de escolaridade. Por terem nascido e crescido numa realidade em que os valores de abril já estavam consolidados, os alunos não se apercebem da sua importância e não os valorizam como deviam e, com esta intervenção pedagógica, não se pretendia lecionar rigorosamente o 25 de abril, mas, antes, consciencializá-los para a importância que este dia teve para o estabelecimento desses mesmos valores, proporcionando, simultaneamente, uma experiência literária completa, estruturada e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, D. (2022). *O desafio da interdisciplinaridade – experiências na prática educativa de 1.º CEB*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/40620>.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, H. A. C. (2016). *Escola e Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a vez e a voz dos alunos*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto].
- Araújo, L. P. F. S. (2024). *Práticas de Educação Literária e a Interdisciplinaridade*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/4810>
- Azevedo, F. (2023). *Práticas de promoção da leitura em contextos não formais de aprendizagem: os Planos Locais de Leitura*. In Azevedo, F., Martins, C. O., Magalhães, L. (Coords.). *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 89-108). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.
- Balça, A. (2023). *A educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar*. In Azevedo, F., Martins, C. O., Magalhães, L. (Coords.). *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 9-35). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.
- Balça, A., Souza, R. J. & Guerreiro, A. C. (2015). *Leitura e compreensão leitora – estratégias, práticas e avaliação da leitura em contexto escolar*. Educação em Foco, 17(23), 13-31. <https://doi.org/10.24934/eef.v18i25.326>.
- Bento, I. & Balça, A. (2016). *Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Cadernos de Letras da UFF: A crise da leitura e a formação do leitor, 52, 81-100. <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2016n52a90>.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (12.ª ed.). Porto Editora.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, 8(2), pp. 355-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1.º ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: 4.º ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf.

Fazenda, I. (2000). *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa* (5.ª ed.). Papyrus Editora.

Figueiredo, M. A. F. P. (2006). *O 25 de Abril na Literatura para Crianças e Jovens*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta de Lisboa].

Freitas, Y. M. A. (2024). *A applet multiplicação da Plataforma Hypatiamat na compreensão dos sentidos da operação aritmética multiplicação*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/50434>.

Henriques, T. V. S. (2023). *A Literatura Infantojuvenil como promotora de um trabalho interdisciplinar*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/46424>

Jorge, M. (2022). *A utilização das histórias como instrumento de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41314>.

Markl, A. (2024). *Avó, onde é que estavas no 25 de abril: descobre a revolução que mudou a nossa história* (3.ª ed.). Penguin Random House.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.

Mota, V. L. C. (2018). *A Leitura e a Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores].

Pereira, M. J., Cosme, A. M. A., Malato, M. L. (2021). *A qualificação em educação literária na construção do professor como interlocutor qualificado*. Revista Intersaberes, 16(39), 1219-1244. <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2133>.

Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (2.ª ed.). Texto Editora.

Pontes, V. M. A. (2023). *A Formação Literária no Espaço Escolar*. In Azevedo, F., Martins, C. O., Magalhães, L. (Coords.). *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 67-88). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.

Rede de Bibliotecas Escolares. (s.d.). *Sobre*. Ministério da Educação. <https://www.rbe.mec.pt/np4/sobre.html>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017, de 31 de março. (2017). Diário da República n.º 65, Série I – 2017-03-31.

Rios, J. (2021). *Estudo de caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa?*. In Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. P. (Coords.). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (pp. 13-31). UA Editora.

Rosado, I. M. S. C. (2011). *Literatura para a Infância – Concepções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11260>.

Santos, N. M. (2020). *Pela estrada afora em A Terra dos meninos pelados: um olhar sobre a literatura destinada à infância*. [Dissertação de mestrado, Centro Universitário Academia – UniAcademia de Juiz de Fora].

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, L., Bueno, F. & Monteiro, P. (2024). *A interdisciplinaridade no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem do ensino profissionalizante*. Revista Contemporânea, 4(10), 1-14.

Silva, S. R. (2024). *Memory(ies) of April in children's literature*. Child Studies, (5) 63-86. <https://doi.org/10.15304/elos.8.7975>.

Simões, D. D. S. & Simões, A. R. G. S. M. (2025). *Um projeto interdisciplinar com recurso à literatura infantil numa comunidade de prática: perceções dos envolvidos*. Revista Delos 18(65), 1-22.

Souza, M. A., Bussolotti, J. M., Cunha, V. M. P. & Fazenda, I. C. A. (2020). *Currículo e Interdisciplinaridade: O que dizem os estudantes de um mestrado profissional em educação*. Imagens da Educação, 10(2), 104-124. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51219>.

Souza, M. A., Salgado, P. A. D., Chamon, E. M. Q. O. & Fazenda, I. C. A. (2021). *Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores*. Revista Portuguesa de Educação, 35(1), 4-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>.

Tomaz, V. S. & David, M. M. M. S. (2008). *Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.

Traqueia, A., Pacheco, E. & Taveira, E. (2021). *Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: investigação-ação*. In Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. P. (Coords.). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (pp. 33-50). UA Editora.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Autorização para recolha/divulgação de imagens e de áudio

Autorização para recolha/divulgação de imagens e de áudio

A presente investigação, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB da Escola Superior de Educação de Coimbra, tem como objetivo dar a conhecer o 25 de abril de 1974 aos alunos do 1.º A, através de um texto de literatura para a infância. A participação do(a) vosso(a) educando(a) consiste na realização de atividades pedagógicas integradas no horário letivo e permitirá recolher dados, através de registos escritos, observação direta, questionários e registos fotográficos e de áudio, relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

A participação dos alunos não envolve quaisquer riscos, uma vez que todos os dados recolhidos serão tratados com rigor ético, assegurando o anonimato e a confidencialidade, não constando qualquer elemento que permita a sua identificação. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos.

Neste sentido, solicita-se a sua autorização para a recolha de registos fotográficos e de áudio, com o propósito de documentar o processo educativo.

Grata pela atenção!

Jéssica Madaleno

.....

Eu, _____,

Encarregado de Educação do aluno _____, declaro que

☐ autorizo / ☐ não autorizo a recolha/divulgação de registos fotográficos e de áudio do meu educando.

Coimbra, ____ de _____ de 2024

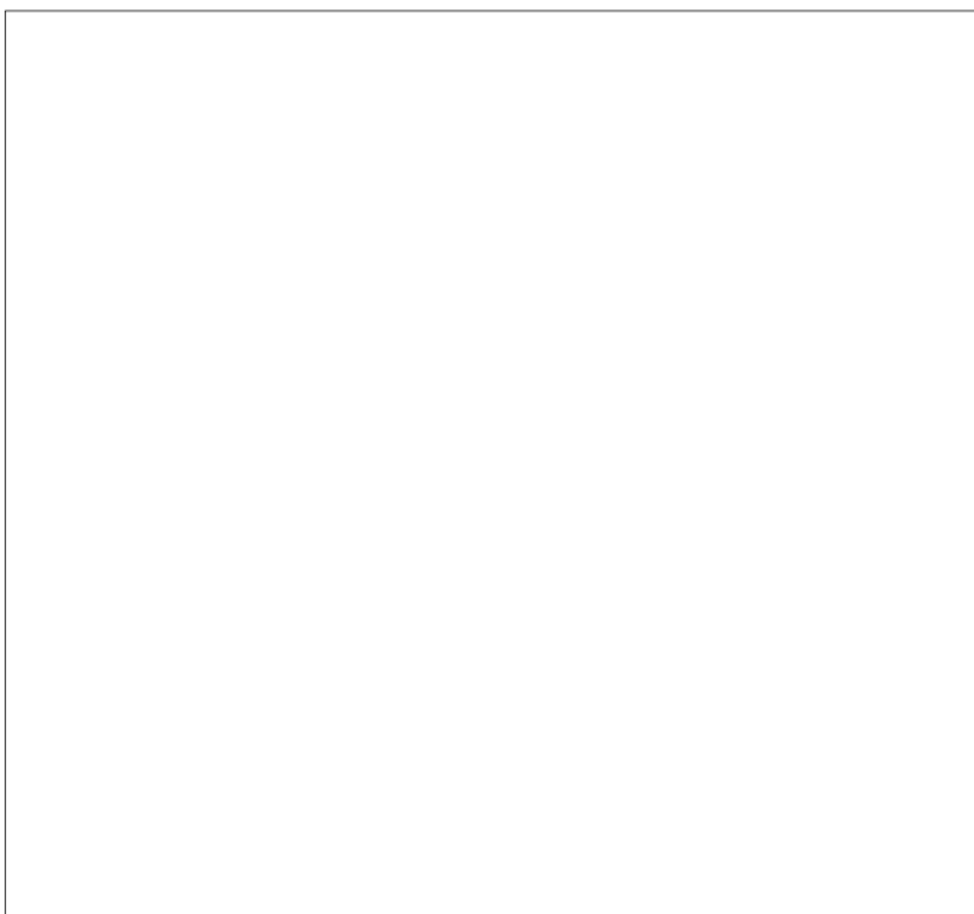
Assinatura: _____

Apêndice 2 – Ficha de diagnóstico

Nome: _____
Data: ____/____/____

1. Escreve três palavras que pensas que se relacionem com o 25 de abril.

2. Ilustra o que pensas sobre o 25 de abril de 1974.



Apêndice 3 – Questionário

Nome do aluno:						
Questão 1.	Já ouviste falar no 25 de abril?					
Resposta	Sim		Não			
Questão 2.	Onde ouviste falar sobre o 25 de abril?					
Resposta	Casa	Escola	Rua	Outro		
Questão 3.	Quem te falou sobre o 25 de abril?					
Resposta	Mãe/Pai	Avô/Avó	Outro familiar	Amigo	Professor	Outro

Apêndice 4 – Planificação da sessão 1

Ano de escolaridade	Área curricular	Duração
1.º Ano	Português	90 minutos

Conhecimentos prévios	Recursos
- Reconhecer o 25 de abril como uma data significativa.	- 1 Livro <i>Avó, onde é que estavas no 25 de abril?</i>; - 3 Folhas com o livro impresso; - 21 Fichas de leitura; - Projetor; - Computador; - Quadro; - Giz; - Material de escrita.

Domínio	Aprendizagens Essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Áreas de Competência do Perfil dos Alunos
Educação Literária	Antecipar o(s) tema(s) com base em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).	A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; D – Pensamento crítico e pensamento criativo. H – Sensibilidade estética e artística
	Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos.	
	Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias.	

	Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço).	
	Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens.	
Leitura-Escrita	Leitura	Escrita
	Ler pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.	Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (orto)gráfica e com uma gestão correta do espaço da página.
	Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos.	
Oralidade	Expressão	
	Expressar opinião compartilhando ideias e sentimentos.	

Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio

Domínio	Aprendizagens Essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes
Sociedade/Natureza/ Tecnologia	Relacionar espaços da sua vivência com diferentes funções.

Aprendizagens Essenciais de Matemática

Tópico	Subtópico	Aprendizagens Essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes
Cálculo mental	Estratégias de cálculo mental	Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para obter o resultado de subtrações.
		Calcular mentalmente, recorrendo a representações múltiplas, nomeadamente à representação na reta numérica.

Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais

Domínio	Aprendizagens Essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes
Experimentação e Criação	Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho).
	Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

Fase da aula (Tempo)	Descrição do desenvolvimento da aula
Introdução da tarefa (30 minutos)	Desenvolvimento da aula
	Para iniciar a aula e introduzir a obra <i>Avó, onde estavas no 25 de abril?</i> , a professora estagiária irá apresentar a capa, realçando alguns aspetos, tais como o título e as ilustrações, criando um ambiente propício ao diálogo, orientado por algumas questões. Posto isto, indicará que irá ser feita a leitura da obra que, devido à sua extensão, será dividida pelos dois dias de estágio, selecionando três alunos, os que considera ter mais capacidades de leitura, para efetuar a leitura das falas das personagens, que, nesta primeira parte, também são três. A escolha destes alunos deve-se ao facto de, no momento da leitura do texto, não se perder a linha de pensamento, nem se quebrar o ritmo de leitura.

	Para a leitura, a professora estagiária distribuirá, por cada um dos alunos selecionados, o livro digitalizado, destacando as falas, tendo em conta a personagem que cada um irá interpretar. As páginas do livro estarão, simultaneamente projetadas para que os restantes alunos consigam acompanhar a leitura e visualizar as ilustrações.	
	Promoção da aprendizagem	Gestão da aula
	- Promover um momento de diálogo, tendo em conta as seguintes questões orientadoras: • O que será que foi o 25 de abril de 1974? • O que será uma revolução? • Porque é que no título está “avó”? Porque é que não poderia ser “mãe” ou “irmão”? • Há quantos anos é que terá acontecido o 25 de abril? (neste momento é possível integrar a Matemática, através da subtração, de modo a perceber que decorreu há 50 anos, realizando $74 - 24$ (1974 – 2024), com recurso à reta numérica). • Porque é que o 25 de abril mudou a nossa história? • Que flores serão as que estão na capa? • Porque é que estas flores simbolizam o 25 de abril?	- Indicar alunos para fazer a leitura da obra; - Distribuir, pelos alunos que vão ler, as folhas onde consta as páginas do livro impressas; - Projetar as páginas do livro; - Distribuir as fichas de leitura; - Regular as intervenções espontâneas dos alunos; - Garantir o bom funcionamento da aula.
Realização da tarefa (40 minutos)	Desenvolvimento da aula	
	Neste momento, será feita a leitura da obra pelos alunos e pela professora estagiária. Enquanto os alunos lerão as falas que lhes foram atribuídas, relativas às personagens, a professora estagiária lerá o texto do narrador. Posto isto, a professora estagiária distribuirá uma ficha de leitura onde serão analisados alguns aspetos da história,	

	nomeadamente as personagens que surgem na parte do texto lida e o espaço onde decorre a história. A professora estagiária irá ler o enunciado das questões, à medida que vão sendo feitas. Nesta ficha, será integrada a Expressão Plástica, uma vez que, para além de escrever, os alunos também deverão desenhar as respostas.	
	Promoção da aprendizagem	Gestão da aula
	- Incentivar a leitura das falas; - Fazer a leitura do texto do narrador; - Indicar alunos para fazer a leitura das questões da ficha de leitura; - Garantir que os alunos compreendem o que se pede em cada uma das questões.	- Manter o bom funcionamento da aula enquanto é feita a leitura da história; - Distribuir as fichas de leitura pelos alunos; - Regular as intervenções espontâneas dos alunos.
Discussão da tarefa (20 minutos)	Desenvolvimento da aula	
	Este momento decorrerá em simultâneo com a realização da tarefa, na discussão das questões da ficha de leitura.	
Sistematização das aprendizagens	Desenvolvimento da aula	
	Por fim, nesta fase, a professora estagiária referirá a expressão que irá iniciar a leitura no segundo dia de estágio “No dia seguinte...” e questionará aos alunos o que estes pensam que irá acontecer a seguir na história, permitindo o desenvolvimento de capacidades como a criatividade e a imaginação.	
	Promoção da aprendizagem	Gestão da aula
	- Referir a expressão “no dia seguinte”; - Ouvir sugestões de alguns alunos; - Permitir que os alunos cheguem a um consenso relativamente ao que pensam que vai acontecer.	- Manter o bom funcionamento da aula; - Regular as intervenções espontâneas dos alunos.

Apêndice 5 – Planificação da sessão 2

Ano de escolaridade	Área curricular	Duração
1.º Ano	Português	90 minutos

Conhecimentos prévios	Recursos
- Reconhecer o 25 de abril como uma data significativa. - Conhecer as personagens que surgiram na primeira parte da história ouvida; - Conhecer os espaços da casa onde decorreu a primeira parte da história ouvida.	- 1 Livro “Avó, onde é que estavas no 25 de abril”; - 6 Folhas com o livro impresso; - 21 Fichas de leitura; - 21 Folhas do Dicionário de abril; - 21 Folhas do Bilhete de Identidade; - Projetor; - Computador; - Quadro; - Giz; - Material de escrita.

Domínio	Aprendizagens Essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	Áreas de Competência do Perfil dos Alunos
Educação Literária	Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos.	A – Linguagens e textos;
	Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias.	B – Informação e comunicação;

	Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço).		D – Pensamento crítico e pensamento criativo. H – Sensibilidade estética e artística
	Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens.		
Leitura-Escrita	Leitura	Escrita	
	Ler pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.	Escrever frases simples em escrita cursiva, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final.	
	Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos.	Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (orto)gráfica e com uma gestão correta do espaço da página.	
Oralidade	Expressão	Compreensão	
	Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.	Identificar informação essencial em textos orais.	

Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio

Domínio	Aprendizagens Essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes
Sociedade/Natureza/ Tecnologia	Relacionar espaços da sua vivência com diferentes funções.

Aprendizagens Essenciais de Matemática

Tópico	Subtópico	Aprendizagens Essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes
Cálculo mental	Estratégias de cálculo mental	Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para obter o resultado de subtrações.

Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais

Domínio	Aprendizagens Essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes	
Experimentação e Criação	Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho).	
	Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.	

Fase da aula (Tempo)	Descrição do desenvolvimento da aula	
Introdução da tarefa (10 minutos)	Desenvolvimento da aula	
	A professora estagiária iniciará a aula a indicar alguns alunos para resumirem as ideias principais da parte da história ouvida no dia anterior, nomeadamente as personagens que surgiram e o espaço onde decorreu a ação. Posto isto, questionará, novamente, as previsões dos alunos relativamente à continuidade da história e, de seguida, para a leitura da segunda parte da história, indicará os mesmos três alunos que leram na aula anterior, que continuarão a interpretar as mesmas personagens, e mais três alunos, que interpretarão as personagens que surgiram nesta parte. A professora estagiária continuará a desempenhar o papel de narrador.	
	Promoção da aprendizagem	Gestão da aula
	- Promover o resumo das ideias principais da parte da história ouvida; - Retomar as previsões dos alunos relativamente ao desfecho da história.	- Indicar alunos para realizar a leitura da obra; - Distribuir, pelos alunos que vão ler, as folhas onde consta as páginas do livro impressas; - Projetar as páginas do livro; - Distribuir as fichas de leitura; - Regular as intervenções espontâneas dos alunos; - Garantir o bom funcionamento da aula.
Realização da tarefa (60 minutos)	Desenvolvimento da aula	
	Neste momento, será feita a leitura da obra pelos alunos e pela professora estagiária. Após a leitura da história, os alunos irão confrontar as suas previsões com o que realmente aconteceu, reconhecendo semelhanças e diferenças. De modo a consolidar aspetos da história, como as personagens, os espaços e a sequência de acontecimentos, a professora estagiária distribuirá uma ficha de leitura (ver Apêndice 3). O enunciado das questões será lido à medida que forem sendo feitas.	

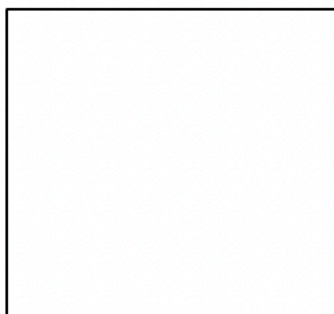
	Promoção da aprendizagem	Gestão da aula
	- Incentivar a leitura das falas; - Fazer a leitura do texto do narrador; - Indicar alunos para fazer a leitura das questões da ficha de leitura; - Garantir que os alunos compreendem o que se pede em cada uma das questões.	- Manter o bom funcionamento da aula enquanto é feita a leitura da história; - Distribuir as fichas de leitura pelos alunos; - Regular as intervenções espontâneas dos alunos.
Discussão da tarefa (10 minutos)	Desenvolvimento da aula	
	Este momento decorrerá em simultâneo com a realização da tarefa, na confrontação entre as previsões dos alunos relativamente ao desfecho da história e o que realmente aconteceu e na discussão das questões da ficha de leitura.	
	Promoção da aprendizagem	Gestão da aula
	- Promover a discussão relativamente às previsões, às questões da ficha de leitura.	- Manter o bom funcionamento da aula; - Regular as intervenções espontâneas dos alunos.
Sistematização das aprendizagens (10 minutos)	Desenvolvimento da aula	
	Como se trata de uma intervenção para o relatório final, não existirá o momento da sistematização das aprendizagens.	

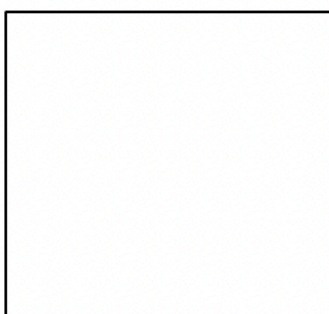
Apêndice 6 – Ficha de Leitura 1

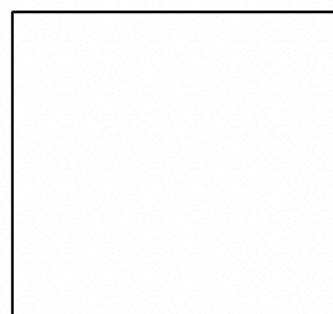
Nome: _____
Data: ____/____/____

Ficha de Leitura 1 – “Avó, onde estavas no 25 de abril?”

1. Quais são as personagens que aparecem, até agora, na história? Desenha-as e escreve os seus nomes.



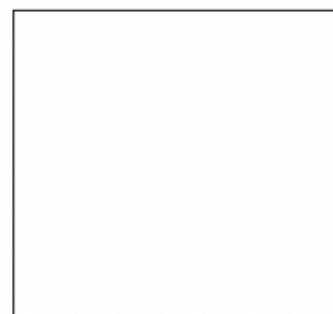




2. Em que espaços decorre a parte da história que ouviste? Desenha-os e escreve o nome de cada espaço.





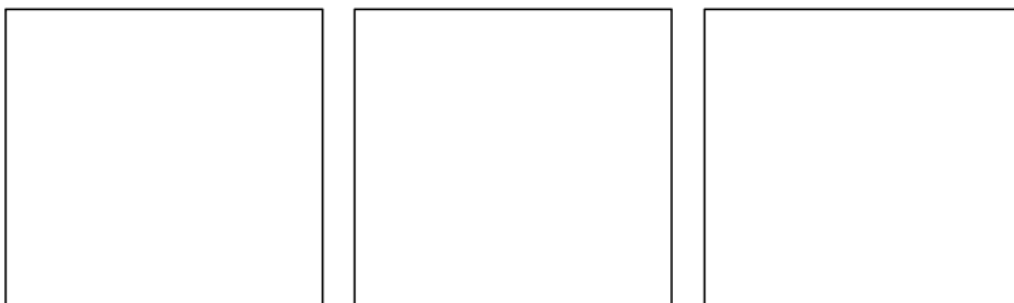


Apêndice 7 – Ficha de Leitura 2

Nome: _____
Data: ____/____/____

Ficha de Leitura 2 – “Avó, onde estavas no 25 de abril?”

1. Para além do Manu, da Sofia e do Pai, que personagens aparecem na história?
Desenha-as e escreve os seus nomes.



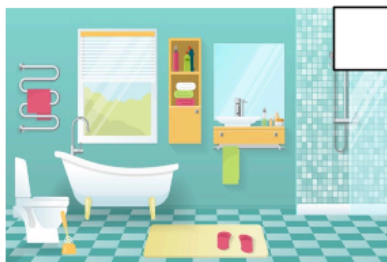
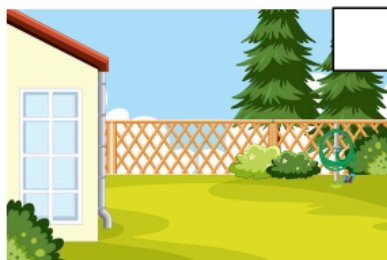
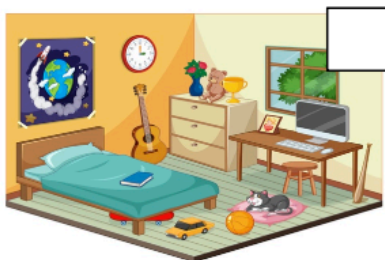
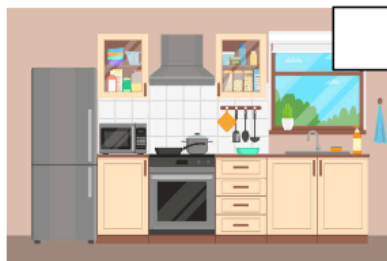
2. Quantas personagens aparecem, no total, na história? Identifica-as e calcula.

Personagens que apareceram na primeira parte da história: _____,
_____ e _____ (_____)

Personagens que apareceram na segunda parte da história: _____,
_____ e _____ (_____)

Número total de personagens: _____ + _____ = _____

3. Assinala com uma cruz (X) os espaços da casa do Manu onde decorre a história.



4. Ordena as frases, de 1 a 4, de acordo com a sequência da história.

_____ - Depois de almoço, o Manu e a Sofia vão para o quintal jogar à bola, que acerta nos cravos do Pai.

_____ - No dia seguinte, a Avó do Manu vai a sua casa e explica-lhe o que é que aconteceu no 25 de abril de 1974.

_____ - Certo dia, o Manu revolta-se por não querer comer brócolos ao almoço.

_____ - Os dois amigos vão para o quarto e a Sofia pergunta ao Manu o que sabe sobre o 25 de abril.

Apêndice 8 – Ficha Final

Nome: _____
Data: ____/____/____

1. Escreve cinco palavras que pensas que se relacionem com o 25 de abril.

2. Ilustra o que pensas sobre o 25 de abril de 1974.

