



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

As letras da História: Estudo interdisciplinar sobre as Literacias
Históricas em torno do Portugal Contemporâneo

Mariana da Silva Carvalho



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Mariana da Silva Carvalho

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB

- Português e História e Geografia de Portugal

As letras da História: Estudo interdisciplinar sobre as Literacias
Históricas em torno do Portugal Contemporâneo

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professor Doutor Gonçalo Maia Marques

Novembro de 2022

“A gratidão é a memória do coração”

Antístenes

Agradecimentos

Desejo expressar os meus profundos agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que este sonho se concretizasse. Após cinco anos de estudo e dedicação, sobressaem-se as memórias de um percurso tão desafiador. Sobre elas, paira gratidão a quem sempre me acompanhou e fez desta aventura um caminho mais fácil de percorrer.

Agradeço aos meus pais, Rosa e Paulo, por serem a minha eterna força. Pelos abraços repletos de amor. Pelas palavras carregadas de encorajamento. Sou-vos imensamente grata por todos os valores que me incutiram.

Agradeço aos meus avós por serem uma verdadeira inspiração. Jamais será esquecido o esforço de quem, com nada, construiu tudo.

Agradeço à minha restante família pelo apoio incondicional. Em especial ao meu irmão, que é uma das minhas maiores fontes de alegria. Aos meus padrinhos por serem um exemplo a seguir e trazerem sempre o melhor de mim.

Agradeço a todos os meus amigos(as) e colegas de trabalho, pelos momentos de alegria e palavras de coragem, que sempre me motivaram a alcançar os maiores objetivos. Ao meu parceiro de estágio pelas conversas e brincadeiras que tanto me ajudaram a ultrapassar os receios que surgiam. Às minhas parceiras de estudo que, mesmo longe, animaram os momentos escrita e fizeram desta redação uma tarefa mais leve.

Agradeço ao meu orientador e coordenador de curso, Professor Doutor Gonçalo Maia Marques, por tudo o que me ensinou. Pela disponibilidade, colaboração, orientação, carinho e amizade que dispôs ao longo do percurso. Recordarei, para sempre, o seu trabalho com muita admiração e referência.

Agradeço, também, aos restantes docentes, orientadores e cooperantes, com quem me cruzei ao longo da vida académica. Grandes exemplos de profissionalismo e dedicação, que guardarei para sempre na minha memória.

Por fim, agradeço a todos os alunos da qual tive o privilégio de ensinar e, em simultâneo, aprender durante esta experiência.

Resumo

O presente relatório apresenta o percurso pedagógico realizado durante a intervenção em contexto educativo. Segue-se, na sua estrutura, o enquadramento das intervenções realizadas no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, enfatizando o estudo desenvolvido na área pedagógica de História e Geografia de Portugal. A pesquisa científica aplicada desenvolveu-se numa turma de 6.º ano de escolaridade, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

Partindo do desejo de contribuir para o Ensino Histórico e as suas linhas de interpretação, o estudo tem por base a utilização das Literacias Históricas, envolvendo componentes como a intertextualidade e o cruzamento de fontes e evidências, na abordagem do Portugal Contemporâneo. Ao longo da experiência, o professor-estagiário deve assumir-se como investigador, aprendendo a interpretar concetual e cientificamente todas as vertentes do Ensino da História expostas aos participantes. Promovendo, assim, os hábitos reflexivos dos alunos, incitando a uma análise e questionamento dos acontecimentos históricos lecionados em contexto de sala de aula.

De forma a orientar o estudo foi definida uma questão de investigação: “Em que medida as literacias e a intertextualidade podem ser cruzadas no sentido de desenvolver competências científicas e pedagógicas da História Contemporânea de Portugal?”, que se desdobrou em outras três perguntas de forma a facilitar a sua exploração: “Em que sentido a intertextualidade e as literacias podem ser utilizadas, em sala de aula, no contexto de História e Geografia de Portugal?”, “Que conceções revelam os alunos sobre a ligação entre a intertextualidade, as literacias históricas e o estudo da História Contemporânea Portuguesa?” e “Que relação tem esta abordagem didática com o desenvolvimento de competências e conhecimentos específicos da disciplina de História e Geografia de Portugal?”.

Neste enquadramento, foi desenvolvido um conjunto de tarefas com o fim de obter respostas para as questões levantadas. Assim, foram traçados cinco objetivos centrais do estudo: “Conhecer o registo intertextual dos alunos e da turma durante a aprendizagem dos conceitos da área pedagógica de História e Geografia de Portugal.”, “Analisar quais as conceções e práticas prévias dos alunos sobre a ligação entre a intertextualidade e o estudo

da História Contemporânea Portuguesa.”, “Promover a interdisciplinaridade como recurso ao ensino da História e Geografia de Portugal.”, “Sensibilizar, com recurso à intertextualidade e à empatia histórica, para o debate e reflexão sobre as memórias históricas e o passado doloroso.” e “Concitar à compreensão e valorização da memória histórica como um instrumento vital à recuperação histórica.”. Adotou-se, em consequência, um paradigma de investigação de natureza qualitativa ou interpretativa, no sentido de auxiliar a pesquisa desenvolvida.

Para recolher os dados obtidos durante a implementação das atividades, optou-se pelas técnicas da observação direta, registos por escrito e por áudio e pela aplicação de um inquérito geral por questionário impresso aos participantes. A adoção destas técnicas permitiram uma análise aprofundada da aplicação das literacias e da intertextualidade como recurso ao ensino do Portugal Contemporâneo.

Palavras-chave: Literacias históricas; Intertextualidade; Multiperspetiva de fontes históricas; Multidisciplinaridade; Portugal Contemporâneo.

Abstract

This report presents the pedagogical journey undertaken during the intervention in educational context. It follows, in its structure, the framework of the interventions carried out in the 1st and 2nd cycle of basic education, emphasizing the study developed in the pedagogical area of History and Geography of Portugal. The applied scientific research was developed in a 6th grade class, within the curricular unit of Supervised Teaching Practice.

Starting from the desire to contribute to the Historical Teaching and its interpretation lines, the study is based on the use of Historical Literacies, involving components like intertextuality and the crossing of sources and evidences, in the approach of Contemporary Portugal. Throughout the experience, the trainee teacher should assume the role of researcher, learning to interpret conceptually and scientifically all the aspects of History Teaching exposed to the participants. Promoting, thus, the students' reflexive habits, inciting an analysis and questioning of the historical events taught in the classroom context.

In order to guide the study, a research question was defined: "To what extent literacies and intertextuality can be crossed in the sense of developing scientific and pedagogical competences of Contemporary History of Portugal?", which was unfolded into other three questions in order to facilitate its exploration: "In what sense can intertextuality and literacies be used, in the classroom, in the context of History and Geography of Portugal?", "What conceptions do students have about the connection between intertextuality, historical literacies and the study of Portuguese Contemporary History?" and "What relation does this didactic approach have with the development of specific skills and knowledge of the subject of History and Geography of Portugal?"

In this framework, a set of tasks was developed in order to obtain answers to the questions raised. Thus, five central objectives of the study were outlined: "To know the intertextual register of the students and the class during the learning of the concepts of the pedagogical area of History and Geography of Portugal.", "To analyse which are the students' prior conceptions and practices about the connection between intertextuality and the study of Portuguese Contemporary History.", "To promote interdisciplinarity as a resource in the teaching of the History and Geography of Portugal." "To raise awareness,

through the use of intertextuality and historical empathy, of the debate and reflection on historical memories and the painful past." and "To encourage understanding and appreciation of historical memory as a vital instrument for historical recovery. Consequently, a research paradigm of a qualitative or interpretative nature was adopted in order to assist the research developed.

To collect the data obtained during the implementation of the activities, we opted for the techniques of direct observation, written and audio records and the application of a general survey by printed questionnaire to the participants. The adoption of these techniques allowed for an in-depth analysis of the application of literacies and intertextuality as a resource to the teaching of Contemporary Portugal.

Keywords: Historical literacies; Intertextuality; Multiperspective of historical sources; Multidisciplinarity; Contemporary Portugal.

Índice Global

Agradecimentos.....	5
Resumo	6
Abstract	8
Índice Global.....	10
Índice de figuras.....	13
Índice de tabelas.....	15
Índice de gráficos.....	16
Glossário.....	17
Introdução	18
Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	20
Capítulo I – Intervenção em contexto educativo: O 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
1.1. Caracterização do contexto	21
1.1.1. O Meio Local	21
1.1.2. O Agrupamento	22
1.1.3. A Escola	23
1.1.4. A Turma.....	24
1.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 1.º ano de escolaridade	26
1.2.1 Português	27
1.2.2. Matemática.....	29
1.2.3. Estudo do Meio	31
1.2.4. Expressão e Educação Físico-Motora	33
1.2.5. Envolvimento na Comunidade Educativa	34
1.2.6. Em síntese	37
Capítulo II – Intervenção em contexto educativo: O 2.º Ciclo do Ensino Básico	38
2.1. Caracterização do contexto	38
2.1.1. O Meio Local	38
2.1.2. O Agrupamento	39
2.1.3. As Escolas	40
2.1.4. As Turmas.....	41

2.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 6.º ano de escolaridade	42
2.2.1 Português	44
2.2.2. História e Geografia de Portugal	49
2.2.3. Envolvimento na Comunidade Educativa	52
2.3.4. Em síntese	54
Parte II – Trabalho de Investigação	56
Capítulo I – Introdução	57
1.1. Caracterização e pertinência do estudo	57
1.1.1. Identificação da pertinência do problema.....	58
1.1.2. Questões de investigação	60
1.1.3. Objetivos da investigação	61
Capítulo II – Fundamentação Teórica.....	63
2.1. O Ensino da História.....	63
2.2. Evidência, multiperspetiva e cruzamento de fontes distintas.....	69
2.3. O papel das Literacias no ensino da História	75
2.4. A intertextualidade e o gosto pela leitura	80
Capítulo III – Metodologia da investigação	87
3.1. Opções metodológicas.....	87
3.2. Descrição do estudo.....	89
3.2.1. Atividade n.º 1	90
3.2.2. Atividade n.º 2	91
3.2.3. Atividade n.º 3	92
3.2.4. Atividade n.º 4	93
3.3. Caracterização dos participantes.....	94
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	95
3.4.1. Procedimentos de análise de dados	97
3.5. Em síntese	98
Instrumento de Análise de Dados.....	99
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados	102
4.1. Análise da Atividade n.º 1	102

4.2. Análise da Atividade n.º 2	105
4.3. Análise da Atividade n.º 3	110
4.4. Análise da Atividade n.º 4	115
4.5. Análise do Questionário Global	119
Capítulo V – Conclusões	135
5.1. Conclusões do estudo	135
5.2. Limitações do estudo	140
5.3. Sugestões para investigações/estudos futuros	142
5.4. Considerações finais	143
Parte III – Reflexão Global	145
Referências	153
Anexos	160

Índice de Figuras

Figura 1: Livro "De Geração em Geração" realizado pela turma do 1.º ano e CASEM.....	29
Figura 2: Realização dos Trilhos Matemáticos da aplicação Math City Maps.....	30
Figura 3: Realização dos Trilhos Matemáticos da aplicação Math City Maps.....	30
Figura 4: Realização da “Caça ao Tesouro”	33
Figura 5: Realização de experiências de Estudo do Meio.....	33
Figura 6: Momentos de Expressão Artística.....	33
Figura 7: Realização de atividades Rítmicas Expressivas (Aulas de Zumba).....	34
Figura 8: Realização de atividades Rítmicas Expressivas (Aulas de Zumba).....	34
Figura 9: Iniciativa “(Des)fruta”	35
Figura 10: Iniciativa “(Des)fruta”	35
Figura 11: Iniciativa “(Des)fruta”	35
Figura 12: Projeto “Heróis da Fruta”	35
Figura 13: Projeto “Heróis da Fruta”	35
Figura 14: Angariações para o Berço de Nossa Senhora das Necessidades.....	36
Figura 15: Angariações para o Berço de Nossa Senhora das Necessidades	36
Figura 16: Angariações para o Berço de Nossa Senhora das Necessidades	36
Figura 17: Angariações para o Berço de Nossa Senhora das Necessidades	36
Figura 18: Questionário de interpretação digital.....	45
Figura 19: Desafio de interpretação com palavras-cruzadas.....	46
Figura 20: Questionários de interpretação temáticos.....	46
Figura 21: Grelha de verificação.....	46
Figura 22: Atividade “Caixa dos desafios”	47
Figura 23: Atividade “Jogo da memória”	47
Figura 24: Representação do “Teatro do Improviso”	48
Figura 25: Representação do “Teatro de Fantoques”	48
Figura 26: Atividade de reflexão sobre o 25 de abril de 1974.....	50
Figura 27: Atividade sobre a União Europeia.....	50

Figura 28: Exposição “Passo a Passo: Transições Contemporâneas”	51
Figura 29: Exposição “Passo a Passo: Transições Contemporâneas”	53
Figura 30: Exposição “Passo a Passo: Transições Contemporâneas”	53
Figura 31: Semana das Expressões (Aulas de Zumba).....	53
Figura 32: Semana das Expressões (Aulas de Zumba).....	53
Figura 33: Atividade de reflexão sobre o 25 de abril de 1974.....	91
Figura 34: Produções textuais realizadas pelos participantes.....	92
Figura 35: Produções textuais realizadas pelos participantes.....	92
Figura 36: Exposição “Passo a Passo: Transições Contemporâneas”	94
Figura 37: Atividade de reflexão sobre o 25 de abril de 1974.....	103
Figura 38: Produções textuais realizadas pelos participantes	107
Figura 39: “Layout” do “Padlet” com o projeto “Sexto Sentido”	117

Índice de tabelas

Tabela 1: Instrumento de Análise de Dados.....	99
Tabela 2: Reflexões transmitidas pelos alunos durante a Atividade n.º1.....	103
Tabela 3: Performance dos alunos nas produções textuais da Atividade n.º2.....	107
Tabela 4: Testemunhos dos alunos durante a Atividade n.º3.....	111
Tabela 5: Reflexões transmitidas pelos alunos durante a Atividade n.º3.....	113
Tabela 6: Respostas dos participantes à Questão 4.....	119
Tabela 7: Respostas dos participantes à Questão 5.....	120
Tabela 8: Respostas dos participantes à Questão 6.....	121
Tabela 9: Respostas dos participantes à Questão 7.....	123
Tabela 10: Respostas dos participantes à Questão 8.....	125
Tabela 11: Respostas dos participantes à Questão 9.....	125
Tabela 12: Respostas dos participantes à Questão 10.....	126
Tabela 13: Respostas dos participantes à Questão 11.....	128
Tabela 14: Respostas dos participantes à Questão 12 e 12.1.....	129
Tabela 15: Respostas dos participantes à Questão 13.....	131
Tabela 16: Respostas dos participantes à Questão 14.....	133
Tabela 17: Citações dos alunos retiradas da Análise de Dados.....	137
Tabela 18: Citações dos alunos retiradas da Análise de Dados	138

Índice de gráficos

Gráfico 1: Sexo dos participantes.....	95
--	----

Glossário

Literacia – Capacidade de ler e escrever; alfabetismo; capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade. *Figurado* – competência numa determinada área.

Intertextualidade – Relação entre dois ou mais textos. Pode ocorrer entre dois gêneros discursivos iguais ou diferentes.

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da obtenção do grau de Mestre, respondendo ao compromisso avaliativo da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A importância da Educação revela-se cada vez mais presente nas suas mais variadas formas, tendo a escola um papel fundamental no estímulo dos seus alunos. O ato de educar perdura indispensável pelo processo de desenvolvimento da capacidade intelectual, física, moral e cívica, fornecendo as ferramentas essenciais para a formação de cidadãos ativos e conscientes. As crianças de hoje são os líderes de amanhã e a partilha de conhecimentos é capaz de impactar os rumos de uma comunidade de forma significativa e marcante.

Assim, o papel de um professor é fulcral, uma vez que são fontes de transmissão de conhecimento, experiências, informação, normas e valores. O estímulo do pensamento crítico, o fortalecimento do senso de comunidade e democracia e a promoção da saúde física e mental recai sobre os profissionais da área da educação, que, durante décadas, foram apontados como meros transmissores de informação. Contudo, com o passar dos anos o seu papel foi moldado, deixando notória a adaptação a um ensino mais humanizado. A sala de aula passou a ser um lugar de partilha, onde a promoção de um ambiente educacional favorável e de uma aprendizagem colaborativa se tornaram os principais objetivos.

Deste modo, e tendo em conta todos os aspetos enunciados, os estudos em pedagogia e didática são, sem qualquer dúvida, o ponto-chave da formação de professores. A realização da prática pedagógica supervisionada é de veras o momento mais importante da totalidade dos dois anos de mestrado e essencial à iniciação de uma carreira profissional.

Posto isto, o relatório abrange a descrição e reflexão dessa mesma prática no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, assim como o desenvolvimento de um estudo de investigação, uma vez que o entendimento e domínio científico caminham lado a lado com a capacidade de compreensão e partilha de um tema.

O relatório é caracterizado por ser um projeto individual de intervenção devidamente fundamentada e organizada em três partes distintas. Na primeira parte, está exposto o enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, sendo o capítulo um destinado a descrever a intervenção no contexto educativo do 1.º CEB e o capítulo dois destinado a descrever a intervenção no contexto educativo do 2.º CEB. Ambos incluem uma caracterização do respetivo contexto, além de uma exposição do percurso de intervenção no mesmo. A segunda parte divide-se em cinco capítulos, sendo o primeiro direcionado para a contextualização do estudo, passando pela sua identificação, pertinência e motivo do problema, pelas questões de investigação e objetivos do estudo. O segundo capítulo, apresenta a fundamentação teórica que sustentou todo o trabalho, abarcando um estudo sobre a importância do laço entre as literacias e a intertextualidade no desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas da História Contemporânea de Portugal. Já o terceiro capítulo versa sobre a metodologia de investigação utilizada ao longo do trabalho, dividindo-se em subcapítulos: a descrição das opções metodológicas, a descrição do estudo, a caracterização dos participantes, a definição dos instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise. De seguida, no capítulo quatro, reflete-se sobre os dados e resultados obtidos através da sequência de tarefas desenvolvidas e implementadas junto dos participantes e do questionário geral. Por último, são discutidos os resultados. Por fim, no quinto e último capítulo, são expostas as conclusões do estudo, sobretudo, a síntese dos resultados obtidos, possibilitando assim, a formulação da resposta à questão de investigação, analisando-se os objetivos definidos inicialmente.

A terceira e última parte deste relatório é devota a uma reflexão global correspondente à experiência proporcionada pela Prática de Ensino Supervisionada realizada durante o segundo ano do mestrado. Tal reflexão visa a análise das competências adquiridas, das fragilidades e dificuldades sentidas e das perspetivas futuras sobre a prática docente e o nosso papel com professores investigadores, promotores de uma educação de qualidade, equitativa e abrangente.

Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

“Feliz é aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina.”

Cora Coralina

Capítulo I – Intervenção em contexto educativo: O 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer do capítulo em questão, são referenciados dois tópicos, alusivos à Prática de Ensino Supervisionada, que possibilitam enquadrar o seu contexto educativo do 1.º CEB, explicitando a caracterização do referido contexto e a descrição do percurso da intervenção educativa.

1.1. Caracterização do contexto

Segue-se a caracterização do contexto onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB, evidenciando o percurso realizado enquanto professora estagiária neste nível de ensino.

1.1.1. O Meio Local

No que diz respeito ao contexto onde foi realizada a Intervenção em Contexto Educativo I (ICE I), importa caracterizar o meio local onde a escola está inserida, o contexto escolar da sala de aula e da turma recetora da mestranda.

A escola situa-se numa união de freguesias, fundada em 2013 com a reorganização administrativa nacional, do concelho de Viana do Castelo, também sede de distrito. Trata-se de uma localidade com um meio envolvente urbano e semiurbano pelo seu número de habitantes e pela inserção do centro da cidade.

A união de freguesias estende-se em mancha parcialmente setentrional e litoral do concelho de Viana do Castelo, apresentando mais de 1500 habitantes.

A freguesia em questão nasceu na época medieval, em torno da transformação de uma basílica local em sede paroquial, ainda hoje venerada na região. Recentemente inserida na cidade, tem vindo a perder algumas das suas características rurais, tornando-se cada vez mais urbana.

É de evidenciar que os habitantes da localidade são imensamente ligados às tradições e, como tal, é relevante referir traços patrimoniais e turísticos ligados a azenhas, propriedades familiares nobres datadas do século XVI e XIV, capelas e igrejas e a sua inigualável cerâmica tradicional.

Economicamente, a freguesia ainda assenta na atividade agropecuária. Contudo, podemos destacar o papel importante dos investimentos feitos em prol da indústria e dos serviços, situação cada vez mais presente devido à anexação da freguesia com as duas freguesias localizadas no centro da cidade.

No que diz respeito à empregabilidade, apesar do crescimento dos serviços e da indústria proporcionarem uma maior e mais diversificada proposta empregadora, a tendência continua a ser o êxodo, da faixa etária mais nova, para as localidades do centro da cidade.

1.1.2. O Agrupamento

A Escola Básica onde realizei a ICE I faz parte de um agrupamento de escolas do concelho de Viana do Castelo. O agrupamento é constituído por seis estabelecimentos de ensino, onde se incluem dois Jardins de Infância, três Escolas Básicas do 1.º Ciclo e uma Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo, também sede do agrupamento.

Segundo o Plano Educativo de 2019-2021, que está em vigor atualmente, o agrupamento dispõe de serviços de Psicologia e Orientação Vocacional, de uma Biblioteca Escolar/Centro de Recursos, uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Aprendizagem e Inclusão, um Centro de Apoio à Aprendizagem e um Centro de Recursos TIC. Também proporciona um Gabinete de apoio para alunos cegos e de baixa visão, alunos com necessidades educativas especiais e para as famílias. Para além disso, também entrega serviços como a Associação de Pais, o Banco de Livros e diversos clubes.

Na totalidade, o quadro do agrupamento apresenta 159 docentes. 16 direcionados para o pré-escolar, 30 para o 1.º ciclo, 96 para o 2.º e 3.º ciclo e 17 para a educação especial. No que diz respeito ao pessoal não docente, entre assistentes operacionais, assistentes técnicos e o serviço de psicologia e orientação vocacional, encontram-se 79 trabalhadores.

Do ponto de vista do envolvimento escolar, sendo um agrupamento de escolas públicas, a promoção de iniciativas e projetos pedagógicos e educativos que viabilizem a participação dos alunos e de todas as escolas, conta com inúmeros parceiros. Alguns destes parceiros passam pela Câmara Municipal de Viana do Castelo, CRI (Centro de Recursos para a Inclusão), APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental), CMIA (Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental de Viana do Castelo),

IGESPAR (Instituto de Gestão do Património Arquitetónico e Arqueológico), a Comissão Protetora de Crianças e Jovens de Viana do Castelo, a Escola Desportiva de Viana do Castelo e o IPVC (Instituto Politécnico de Viana do Castelo).

Todas as atividades proporcionadas pelas parcerias têm o objetivo de transmitir e trabalhar os principais valores da cidadania, alargando as ideologias sociais dos estudantes, promovendo o sentido da igualdade de oportunidades e o fortalecimento das relações interpessoais. Desta forma, são formados jovens ativos na sociedade capazes de compreender e pôr em prática aprendizagens ligadas à educação alimentar, ambiental e ecológica, educação para a saúde, segurança e inclusão. O agrupamento também prioriza o desenvolvimento de projetos que promovam o desporto escolar e a atividade física. Em parceria com a Biblioteca Escolar, promove-se a leitura e a escrita.

1.1.3. A Escola

O contexto educativo em referência, está próximo da sede do agrupamento, numa zona rural. Como já referido, é uma instituição de cariz público, estando assim dependente do Ministério da Educação e do Agrupamento de Escolas, seus parceiros e equipa de coordenação, nos aspetos administrativos e educacionais.

A escola apresenta uma estrutura antiga, porém reformada e bastante organizada. Sendo uma escola pequena, apresenta apenas quatro salas de aula, uma biblioteca, a cantina escolar, a sala dos professores e uma pequena sala de convívio para os alunos. O edifício divide-se em dois pisos, onde apenas um tem acesso ao exterior. No andar inferior, encontramos a sala dos professores e a sala de convívio dos alunos, a biblioteca, uma das salas de aula e a cantina escolar. No piso superior, existem as três salas de aula restantes. Ambos os pisos têm uma área reservada para as casas de banho.

O espaço exterior alarga-se ao redor da estrutura e é composto por várias áreas e zonas destinadas a diferentes brincadeiras. Este espaço para além de amplo, divide-se em um campo de areia, um parque infantil, um campo desportivo com um cesto de basquete e uma área verde com árvores, onde os alunos podem brincar, praticar desporto e contactar com a natureza. Nas áreas mencionadas, existem zonas com pavimentação cimentada ou placas de borracha, terra ou areia e vegetação. É importante referir que a

direção da escola disponibiliza material para ser utilizado pelos alunos, no tempo destinado aos intervalos letivos.

No que diz respeito ao corpo docente e não docente, o mesmo é formado por quatro professores titulares e um coordenador, contando ainda com professores do Ensino da língua Inglesa, Ensino Especial e Ensino das Áreas Expressivas e Desportivas. A comunidade escolar também conta com três auxiliares de ação educativa e três profissionais dedicadas ao trabalho na cantina, uma cozinheira e duas auxiliares.

A Escola Básica em questão é conhecida pela sua qualidade de ensino e ligação com o meio rural envolvente. Sendo uma escola pequena, é também umas das mais procuradas do concelho pela possibilidade de relações de proximidade como professor-aluno e professor-encarregado de educação. É uma instituição educativa que se preocupa com a formação social e pessoal das crianças, promovendo momentos pedagógicos assentes na cidadania e no respeito. Ainda neste sentido, a escola desenvolve atividades alicerçadas em diferentes experiências de interação social que acompanham os momentos de infância dos alunos. A título de exemplo: celebrações em épocas festivas como o Magusto, o *Halloween* e o Natal. Desta forma, é promovida a união entre toda a comunidade escolar, professores, auxiliares de ação educativa, alunos e familiares, envolvendo todos os participantes nos mais diversos projetos e iniciativas pedagógicas, levando a cabo um ambiente propício ao ensino de qualidade nas primeiras idades.

1.1.4. A Turma

A turma onde foi efetuada a ICE I consiste numa turma do 1.º ano de escolaridade. É um grupo composto por vinte e quatro alunos, nove do sexo masculino e quinze do sexo feminino, sendo que todos frequentam o ano de escolaridade mencionado pela primeira vez. Apesar de nenhum aluno ter demonstrado necessidades educativas especiais, três recorrem a sessões de terapia da fala. Todos eles frequentaram o Jardim de Infância, no entanto entram no 1.º ciclo após dois intensos anos atingidos pela Pandemia Global.

O grupo em questão foi apanhado pelo auge do confinamento social, numa época tão importante do seu crescimento e aprendizagem, onde o Ensino para a Infância foi feito de uma forma mais ausente. Contudo, é seguro afirmar que são alunos que demostram um

nível de captação pedagógica e educacional acima da média, pois rapidamente toda essa problemática foi contornada.

Trata-se de um grupo heterogéneo, na qual o empenho e dedicação levaram a um rápido sucesso escolar. Com apenas quatro meses de aulas no ensino básico, todos os alunos demonstravam capacidades de leitura e escrita, tendo um aluno da turma já entrado no 1.º ano a saber ler e escrever fluentemente. Todos apontam estar preparados para trabalhar os conteúdos correspondentes a este nível de ensino.

Quanto ao nível socioeconómico e cultural da turma, este pode-se caracterizar por se encaixar na classe trabalhadora social, tendo em conta os estímulos pessoais que as famílias proporcionam aos seus educandos. São evidentes as oportunidades pedagógicas apontadas pelas famílias, desde a participação em grupos de dança e desporto e associações educativas com ou sem fins lucrativos. Contudo, cinco alunos beneficiam da Ação Social Escolar, onde quatro têm o Escalão B e um tem o Escalão A.

A turma evidencia um bom nível comportamental e de cumprimento de regras. Inicialmente, destacava-se a dificuldade na concentração e na permanência nos lugares, situação que foi melhorando com o passar dos meses e com o hábito da aplicação das regras de sala de aula. Por serem um grupo de alunos extremamente participativos, em algumas ocasiões, evidenciaram-se dificuldades em controlar essa vontade de participar, de forma a não interromper a aula sem quebrar as regras de conduta estabelecidas.

Como já mencionado, a prestação nas áreas curriculares era positiva, onde apenas dois dos vinte e quatro alunos demonstravam mais dificuldades na aplicação das aprendizagens obtidas. De modo a contrariar esse obstáculo, os professores estagiários, em conjunto com o professor titular, procuravam dar um maior acompanhamento a esses casos. No caso do aluno que apresentava uma capacidade elevada na leitura e escrita, desde o início do ano letivo, foi adaptado um ensino mais motivador para que não perdesse o próprio ritmo de aprendizagem.

No que diz respeito aos pais e encarregados de educação, sempre foi notado um interesse na qualidade de ensino das crianças. Desde o primeiro momento que se mostraram recetores de todas as iniciativas apresentadas pelo professor cooperante, desde a receção de dois professores estagiários, à adoção de um lanche diário que incluísse

elementos saudáveis. Participativos na vida escolar e formação pedagógica dos educandos, sempre demonstraram prontidão para a colaboração nos inúmeros projetos realizados ao longo a ICE I.

1.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 1.º ano de escolaridade

Como previsto, a primeira parte da Prática de Ensino Supervisionada, ICE I, teve a duração de catorze semanas, sendo as três primeiras de dicadas à observação e integração no contexto educativo.

Estas semanas permitiram a análise das estratégias e práticas pedagógicas aplicadas pelo professor titular e a resposta da turma às mesmas. O tempo destinado a observar a turma, também permitiu a criação de um laço pessoal, possibilitando o contacto direto e o diálogo para um maior conhecimento dos seus interesses, ritmos de aprendizagem e outros pormenores fundamentais, que auxiliassem a nossa ação de planeamento e desenvolvimento das sessões a lecionar.

Terminado o período de observação, iniciam-se as restantes onze semanas de regência, sete semanas com apenas três dias de intervenção e quatro semanas com cinco, ou seja, uma semana completa. As semanas foram alternadas entre os pares de estágio, logo, cada mestrando ficou responsável por cinco semanas de regência, deixando a décima primeira para uma intervenção alternada entre os dois. Esta distribuição, permitiu organizar os conteúdos programados, planificar pormenorizadamente as atividades a implementar e refletir sobre a prática pedagógica proposta, aplicando os conhecimentos didáticos das áreas pedagógicas de Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressão Físico-Motora.

A intervenção no contexto educativo foi-se desenrolando sempre tendo por base o trabalho colaborativo do par de estágio, desde a troca de ideias, à consideração dos interesses e preocupações mútuas pela turma. Sempre com a finalidade de proporcionar aos alunos uma experiência positiva.

Todas as atividades planificadas obedeciam ao Programa Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico e correspondiam com a planificação semanal disponibilizada pelo professor titular da turma, a fim de alcançar todos os objetivos gerais e específicos de cada unidade

curricular. Existiu sempre um esforço constante para que as atividades fossem elaboradas de forma criativa, lúdica e enriquecedora, mantendo sempre em mente a motivação dos alunos e a interdisciplinaridade. É de sublinhar que a unificação das áreas pedagógicas, nas primeiras idades, é uma vertente cada vez mais necessária, de modo a proporcionar aos alunos um ensino alargado e de qualidade.

O período destas regências propiciou um conjunto ampliado de vivências tão importante para os alunos como para os professores estagiários. A percepção da realidade escolar e aptidões profissionais e pessoais obtidas, revelaram-se essenciais para um percurso de sucesso na intervenção educativa.

De seguida, é pretendido realizar a análise aos métodos e estratégias didático-pedagógicas implementadas em todas as áreas de intervenção, refletindo sobre o trabalho realizado pelo par de estágio ao longo das semanas. Ter-se-á em conta as práticas pedagógicas e reflexivas, na medida de analisar todo o caminho percorrido na ICE I.

1.2.1 Português

Na área curricular de Português, foram estudados e trabalhados diversos conteúdos dos domínios propostos no programa e metas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Conteúdos esses como a Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

Uma área pedagógica como a do Português é fulcral no ensino das primeiras idades, pois é o pilar para o sucesso das restantes aprendizagens. O ensino da leitura e da escrita, dois dos tópicos mais trabalhados em sala de aula, são essenciais para o aperfeiçoamento da consciência fonológica, “O trabalho sobre a consciência fonológica, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil (antes e durante a iniciação à leitura e à escrita), permitirá promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção ao insucesso na leitura e na escrita.” (Freitas, Alves, & Costa). Desta forma, é possível dizer que o sucesso da aprendizagem dos dois conteúdos mencionados está diretamente ligado ao desenvolvimento desta destreza.

No domínio da Oralidade foi trabalhada a importância da pronúncia correta das palavras, mostrando sempre preocupação em promover discursos coesos e coerentes, de forma audível e perceptível. As crianças ao iniciarem a utilização corrente da fala, numa

primeira instância dessa iniciação, exibem algumas dificuldades na pronúncia correta das palavras. Neste sentido, foi muito importante o treino da organização de ideias, sua expressão e explicação, só assim foi possível conduzir o aluno a criar um discurso coeso e com um fio condutor. A aplicação destes exercícios em sala de aula passou pela inserção de atividade alicerçadas em recursos auditivos e na adoção de conversas, pequenos debates e trocas de ideias sobre os mais variados dos temas abordados em sala de aula.

Relativamente ao conteúdo gramatical, os conceitos de ‘fonema’, ‘sílabas’ e ‘palavra’ foram dos mais batalhados e insistidos em sala de aula. Um ano de formação tão precoce requer a adoção de um ensino indispensavelmente repetitivo. A inserção de exercícios que entregassem um foco à formação de palavras, frases e, posteriormente, à distinção do masculino e feminino (género da palavra) são necessário e requerem várias horas letivas de familiarização, treino e aperfeiçoamento. O conteúdo gramatical, funciona como base para uma maior precessão de domínios como a Leitura e Escrita e a Educação Literária.

No que concerne à Leitura e Escrita, foi privilegiado o conteúdo da consciência fonética. Sendo este ano escolar o mais importante no campo da aprendizagem de bases, os exercícios que lhe foram alusivos, também apresentaram uma insistência necessária no trabalho dos ditongos, articulação de palavras e sílabas, criação e organização de frases. A implementação de recursos como o quadro silábico e a lista de palavras relacionadas com os grafismos aprendidos, ajudaram a consolidar a leitura.

Quando à iniciação ao conteúdo da Educação Literária, é possível dizer que foram abordados diversos tipos de texto para que os alunos se familiarizassem com as diferentes formas de organização das frases e palavras. O estudo passou pelos textos narrativos, lengalengas, trava/destrava-línguas, lendas e poemas. Com este conteúdo é realizado o primeiro contacto direto das crianças com a leitura e os livros, em contexto escolar. Assim sendo e sabendo que escola é uma das mais importantes fontes a inserção do gosto pela leitura nas primeiras idades, todas as atividades desenvolvidas foram pensadas e organizadas de modo a entregar aos alunos um maior confronto e motivação para que o interesse pela leitura fosse despertado.

Foi nesta linha de pensamento que foi realizada uma das atividades centrais da área pedagógica de Português, desenvolvidas na ICE I pelo grupo de estágio, a criação de um

livro de quadras natalícias em parceria com o Centro de Apoio Social Ernestino Miranda da Santa Casa da Misericórdia de Esposende. Tal iniciativa centrou-se na escrita de vinte e quatro quadras com teor natalício, doze por cada parte envolvente. Após esse feito, os textos foram trocados e entregues ao grupo oposto para que as mesmas fossem ilustradas. O projeto foi realizado com as bases ideológica da aproximação das crianças com a leitura e o gosto pela mesma, o desenvolvimento da escrita e criatividade, não esquecendo o teor artístico e expressivo das ilustrações. A inserção do fator 'intergeração' também foi uma incrível mais-valia para ambas as partes.



Figura 1 - Livro 'De Geração em Geração' realizado pela turma do 1.º Ano e CASEM

1.2.2. Matemática

Na área curricular de Matemática, foram abordados conteúdos como, Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados e Geometria e Medida. Dentro dos seus conteúdos, os domínios que realçaram na abordagem em sala de aula foram o Números Naturais, Adição e Subtração nos Números e Operações. Localização e Orientação no Espaço, Representação de Conjuntos, Figuras Geométricas e Tempo, para o estudo da

Geometria e Medida. No caso do Tratamento e Organização de Dados, destaca-se a representação de dados no Diagrama de Venn, Retas Numéricas e Tabelas.

No ensino pedagógico de uma área como a Matemática, sublinha-se o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças com a promoção de diferentes atividades e exercícios, que apresentem diferentes níveis de dificuldade e sejam desenvolvidos de forma criativa. É crucial que os alunos aprendam a criar estratégias matemáticas que lhes despertem a motivação para a disciplina.

Desta forma, ao longo das regências, no conteúdo dos Números e Operações, foram trabalhados temas como a identificação e distinção de algarismos e as suas contagens crescentes e decrescentes e sua escrita por extenso. Também se abordaram os sinais de maior, menor e igual, a resolução contas ou problemas através do cálculo mental ou expressões numéricas escritas. Para isso, foi implementado um método de ensino que variou entre o tradicional e o moderno. As atividades propostas abriram um leque que continha atividades como a resolução de exercícios em fichas de trabalho e manual escolar e elaboração de jogos digitais (desenvolvidos em plataformas como 'Wordwall' e 'Educaplay'), jogos tradicionais (como o 'Bingo' e 'Dominó') e participação em trilhos matemáticos desenvolvidos na aplicação *Math City Map*.

Tal aplicação, ajudou a que fossem desenvolvidos trilhos matemáticos assentes nos conteúdos de Números e Operações e Geometria e Medida. Num dos trilhos os alunos trabalharam a Adição, no outro as Figuras Geométricas.



Figuras 2 e 3 - Realização dos Trilhos Matemáticos desenvolvidos na aplicação *Math City Map*.

A mesma metodologia de ensino foi aplicada nos outros tópicos matemáticos a lecionar durante as regências. Os dois domínios restantes, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados, também beneficiaram da utilização de materiais didáticos como o Ábaco, as Barras Cuisenaire, o Material Multibase e os Blocos Lógicos. A utilização e manipulação de materiais como os mencionados, proporcionam ao aluno um maior envolvimento na concretização dos exercícios propostos. Aumentando assim a sua motivação e originando um maior gosto pela disciplina.

“Uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos, os quais assumem um papel ainda mais determinante por força da característica abstrata da matemática. Apesar da utilização do material não determinar por si só a aprendizagem, é importante proporcionar diversas oportunidades de contato com materiais para despertar interesse e envolver o aluno em situações de aprendizagem matemática, já que os materiais podem constituir um suporte físico através do qual as crianças vão explorar, experimentar, manipular e desenvolver a observação”.

(Botas & Moreira, 2013)

1.2.3. Estudo do Meio

Na área curricular de Estudo do Meio, englobando tanto a parte física como a parte social, foram abordados blocos pedagógicos como o Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo, Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições, Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços e o Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos.

Segundo a brochura da Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.” (Organização Curricular e Programas: Estudo do Meio - 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Assim, importa referir a sua importância no fator do aprofundamento dos conhecimentos direcionados para a natureza e a sociedade. Acredita-se é extremamente importante o ensino para o desenvolvimento das crianças, para uma melhor compreensão do mundo e do meio envolvente.

No que diz respeito aos blocos pedagógicos 1, 2 e 4, o ensino baseou-se no desenvolvimento e aplicação de atividades com um teor, eventualmente, mais prático. Com por exemplo, a adaptação dos jogos ‘Quem é quem?’, ‘Descobre as diferenças’ e ‘Encontra o Caminho’ e a realização de uma ‘Caça ao Tesouro’ e momentos de expressão rítmica e artística, com danças e pinturas alusivas aos temas em aprendizagem.

A realização de tarefas assentes neste molde, ajuda a desenvolver, no aluno, uma maior motivação e interesse pela disciplina. Desta forma, é entregue um maior nível de conhecimento sobre os conteúdos abordados, através de um ensino moderno e lúdico.

Foi também entendido, pelo par de estágio, que uma área pedagógica como Estudo do Meio, pela sua ligação com a sociedade e o meio envolvente, necessitava de oferecer e possibilitar, aos alunos, momentos de reflexão e debate. A importância da oratória e sensibilidade societal nas primeiras idades esta cada vez mais concisa nas comunidades no novo século. A escola, como meio de transmissão de conhecimentos, obtém um papel fundamental nesse aspeto. Esta disciplina contém em si uma inigualável capacidade de formar alunos para que estes cresçam e se transformem em cidadãos ativos e atentos, despertando a sua consciência para as problemas e questões do quotidiano. Por esse motivo, durante a lecionação dos blocos pedagógicos já mencionados, foram inseridos momentos de trocas de ideias e debates sobre as temáticas envolvidas, de modo a dar ao aluno a sua voz, possibilitando oportunidades de expressar a sua opinião e se fazer ouvir.

Quanto ao Bloco 5 dos domínios, o mesmo foi inserido nas sessões de Oferta Complementar, por ser umas das áreas disciplinares com menos horas letivas, pois foi entendido que seria uma mais-valia para os alunos.

Aproveitando o projeto ‘Pequenos Cientistas’, adotado pela escola, em decisão conjunta com o professor titular da turma, o par de estágio decidiu dedicar os momentos letivos à apresentação e realização de diferentes experiências. Oferecendo, assim, uma aproximação com diferentes materiais e objetos. A abordagem este bloco entrega aos

alunos uma maior compreensão sobre a ação dos mais variados materiais em circunstâncias que ainda não lhes era conhecido.



Figura 4 - Realização da 'Caça ao Tesouro'



Figura 5 - Realização de experiências



Figura 6 - Momentos de Expressão Artística

1.2.4. Expressão e Educação Físico-Motora

Na área pedagógica de Expressão e Educação Físico-Motora, foram realizadas atividade centradas nos blocos pedagógicos de Bloco 1 – Perícia e Manipulação, Bloco 4 – Jogos e o Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas, pretendendo proporcionar, aos alunos, experiências debruçadas na coletividade e respeito mútuo.

Podemos dizer que a disciplina em questão é uma área essencial no desenvolvimento da criança, embora nem sempre seja valorizada. No entanto, pedagogia da Educação Físico-Motora não passa apenas pelas capacidades físicas de um aluno. Através desta área é promovida a aquisição de aprendizagens que transpõem outros conhecimentos e valores, tais como a capacidade de trabalhar em equipa, o espírito de justiça e de honestidade, o respeito e a consciência coletiva das diferentes características físicas presentes na comunidade escolar. Todos estes objetivos que transcendem a atividade física, clarificam a importância de incluir esta área pedagógica nos currículos escolares, deixando a sua marca societal numa comunidade tendenciosamente mais sedentária.

No bloco pedagógico número 1, foram realizados exercícios de manipulação de arcos durante diferentes tipos de caminhada e corrida . Por exemplo: corrida lenta, corrida

de lado e corrida de costa. Já no Bloco número 4, foram planificados e desenvolvidos diversos jogos como 'A Serpente/ Corda Humana', 'Jogo da Raposa' e 'Qual é o caminho?'. Durante o planeamento das atividades foi tido em consideração o desenvolvimento de aptidões como o cumprimento de regras, o respeito pelos colegas e pelo espaço escolar, inculcando a importância da aceitação e do *fairplay*.

Relativamente ao Bloco número 5, Atividades Rítmicas Expressivas, foi desenvolvida uma aula totalmente dedicada à dança 'Zumba'. Sendo um dos pares de estágio instrutor do modalidade, foi desenvolvida uma sessão direcionada para a área dançante onde os alunos aprenderam novos movimentos e coreografias. A aula foi de tal maneira bem sucedida que voltou a ser feita, como surpresa para os alunos, no último dia da ICE I.



Figuras 7 e 8 - Realização de atividades Rítmicas Expressivas (Aulas de Zumba).

1.2.5. Envolvimento na Comunidade Educativa

Em termos de envolvimento na comunidade educativa, o par de estágio que acompanhou a turma do 1.º ano, conseguiu uma excelente integração na família escolar. Sabendo que a escola é uma instituição que engloba inúmeros elementos, a união e cooperação são fatores que refletem o êxito da nossa formação académica e o desenvolvimento escolar dos alunos.

Entre os inúmeros projetos em que a turma esteve envolvida por iniciativa do professor titular, escola ou agrupamento, nomeia-se a participação nos dois projetos ligados à promoção de uma boa alimentação 'Heróis da Fruta' e '(Des)fruta' e as atividades

desenvolvidas em âmbito escolar com a parceria da Associação de Pais, para angariar fundos de manejo de modo reequipar a biblioteca da escola.



Figuras 9, 10 e 11 - Iniciativa '(Des)fruta'.



Figuras 12 e 13 - Projeto 'Heróis da Fruta'.

Para além desses projetos, o par de estágio desenvolveu três grandes iniciativas com a turma durante a ICE I. A escrita de um livro/brochura *intergeracional* 'De Geração em Geração: Quadras Natalícias', em parceria com o Centro de Apoio Social Ernestino Miranda, e os dois Trilhos Matemáticos desenvolvidos com o apoio da aplicação Math City Map.

À parte dessas duas iniciativas, também foi desenvolvido e implementado um projeto solidário, em conjunto com a turma do 3.º ano e um outro par pedagógico e em

parceria com a instituição Berço de Nossa Senhora das Necessidades. Tal projeto centrou-se na recolha de objetos e materiais como roupa, livros, alimentos e brinquedos, por parte de toda a comunidade escolar, para serem entregues às crianças recebidas no Centro de Acolhimento Temporário para Bebés e Crianças em Risco. As turmas do 1.º e 3.º ano ficaram responsáveis por criar e decorar as caixas onde todas as angariações seriam guardadas.



Figuras 14, 15, 16 e 17 – Realização e entrega das angariações recolhidas para a instituição Berço de Nossa Senhora das Necessidades.

1.2.6. Em síntese

Em síntese, considero que a foi uma experiência bastante positiva. O compêndio de aprendizagens obtidas possibilitam o aumento da nossa experiência laboral e entrega-nos uma maior noção sobre a profissão e todos os condicionantes envolventes.

Numa opinião pessoal, entendo que existiu um aumento do conforto pessoal nos campos da postura e linguagem em sala de aula, no tom de voz e domínio da turma.

Relativamente à turma, senti que foram proporcionados momentos de aprendizagens diversos, com recurso a métodos híbridos entre o tradicionalismo do treino de exercícios e o modernismo dos jogos e atividade digitais. Manteve-se sempre uma grande atenção na planificação e desenvolvimento das atividades, para que estas fossem motivadoras e apropriadas para a turma. Desta forma, o rigor científico das propostas feitas foi um fato bastante importante, portador da nossa máxima consideração.

Quanto ao envolvimento na comunidade educativa, afirmo que também se revelou muito produtivo. Foram proporcionados momentos e vivências únicas de contacto com os alunos, professores e celebrações/projetos do meio envolvente.

Assim, efetuando um balanço de toda a experiência e contacto, é possível dizer que foi um grande passo para o nosso sucesso académico e profissional.

Capítulo II – Intervenção em contexto educativo: O 2.º Ciclo do Ensino Básico

No presente capítulo, é explicada a intervenção educativa realizada no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, é proposto que o capítulo se debruce sobre a caracterização do contexto educativo, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, e a descrição da intervenção enquanto professora estagiária. De forma a alicerçar estes dois pontos, serão feitas menções às características do meio local, das escolas, do Agrupamento em que as escolas estão inseridas e, por fim, das turmas em análise. Para concluir, ainda será descrita a intervenção enquanto estudante recetora da Intervenção em Contexto Educativo.

2.1. Caracterização do contexto

À semelhança do primeiro capítulo, é pretendido, nestes próximos subcapítulos, uma abordagem que permita uma condução à compreensão da caracterização e intervenção no contexto educativo, inserido na Prática de Ensino Supervisionada do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1.1. O Meio Local

A intervenção em Contexto Educativo II decorreu em duas instituições educativas diferentes, ambas inseridas no mesmo Agrupamento de escolas. As escolas Básicas em menção pertencem ao concelho de Esposende, mas localizam-se em freguesias diferentes.

Pertencente ao distrito de Braga, este concelho da sub-região do Cávado, tem uma área total de 9541 hectares e conta com aproximadamente 35138 habitantes.

O laço entre o mar, o rio, a planície e a montanha são a maior bênção que o concelho em estudo tem, um “Privilégio da Natureza” segundo o seu próprio lema. No que diz respeito à vida da população e o empreendedorismo da localidade, o benefício retirado é constante, não só a nível turístico, mas também para os setores da pesca e da agropecuária. A sua localização vem sendo, desde o início da sua história, o maior fator de *marketing*, fazendo parte da sua promoção turística e comercial. Beneficiando ainda de

duas bacias fluviais, o concelho, cuja costa atlântica é percorrida por 16 quilómetros, vê-se subjugado por um clima bastante homogéneo durante o ano.

Ainda predominantemente rural, o concelho tem vindo a desenvolver-se nos setores do comércio, indústria e serviços. Agrega, atualmente, uma panóplia de empresas que apostaram no concelho como sua sede e promotor de crescimento. Entre muitas, destacam-se o ramo têxtil e de suplementação desportiva, elementos que projetam o nome do concelho para as páginas dos média nacionais.

A nível turístico, o concelho tem investido no desenvolvimento dos Caminhos de Santiago pela Costa e na rota dos Moinhos. Destaco também a promoção dos monumentos e locais de interesse público, como o Castro de São Lourenço, o Forte de São João Batista e inúmeros museus. Não deixo de mencionar o papel importantíssimo da gastronomia local, que passa pelo conceituado marisco/frutos do mar e pelos doces de chila e creme de ovos moles, Clarinhas e Folhadinhos, respetivamente. Assente nesta vasta riqueza, o concelho promove também festas e eventos gastronómicos para promover a gastronomia local.

2.1.2. O Agrupamento

O agrupamento de escolas que agrega as instituições de ensino, onde a ICE II decorreu, está inserido no setor público. O agrupamento em menção, aposta numa variada oferta educativa com escolas que aglomeram os ciclos educativos do Pré-Escolar, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo. No total, são dez as instituições de ensino representados pelo agrupamento, nas diversas freguesias da zona norte do concelho.

Destaca-se pela inovação educacional e pelo desenvolvimento tecnológico. Propõe-se um ambiente adequado ao desenvolvimento integral dos alunos e acompanhamento geracional. Para além da exigência académica, também é tencionada a construção de um ambiente seguro e acolhedor. As suas linhas de atuação recaem sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem/ organização pedagógica, relação com a comunidade e o meio envolvente, identidade e coesão do Agrupamento, gestão e liderança partilhada e integração e igualdade de oportunidades.

Com base nos dados consultados no Projeto Educativo 2018/2019, no presente momento, o agrupamento é frequentado por cerca de mil duzentos e noventa e um alunos,

alguns dos mesmos inseridos na Unidade de Ensino Estruturado do Espetro do Autismo e na Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência. Contendo também um quadro próprio de cento e sete docentes.

A eficiência da ação educativa leva ao desenvolvimento e adoção de inúmeros projetos. Destaco os jornais escolares, o Concurso Nacional de Leitura, o Plano Nacional de Cinema, a Escola Azul e a Eco-Escolas, entre outros. A organização escolar aposta na qualidade de ensino e no sucesso dos alunos, alicerçando a experiência na vertente associativista e cultural.

2.1.3. As Escolas

O contexto educativo em referência, desenvolveu-se em duas escolas básicas distintas, sendo uma delas a sede do agrupamento.

Posto isto, o centro de ensino onde decorreu a regência direcionada para a área pedagógica de Português foi a própria sede, já mencionada. Essa escola abrange o 2.º e 3.º Ciclo e a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência, presente no agrupamento. O espaço é caracterizado por ser amplo e aglomerar dois edifícios diferentes. O edifício central é dividido em dois pisos, sendo o inferior ocupado pela receção, serviços administrativos e direção escolar, sala dos professores, auditório, reprografia, cantina, bar e ainda espaços destinados para o repouso dos alunos. No piso superior estão localizadas as salas de aula e a biblioteca. A escola ainda conta com um segundo edifício, destinado à prática desportiva e celebrações do meio escolar. O espaço exterior disponibiliza um campo polidesportivo, um campo individualizado de futebol e espaços verdes para o entretenimento durante as pausas escolares.

A escola que recebeu a intervenção na área pedagógica de História e Geografia de Portugal, dispõe de um espaço totalmente diferente da primeira instituição descrita. O meio é constituído por vários edifícios destinados aos diferentes ciclos de ensino. Sendo possuidor de uma área maior, estão agregados o Pré-escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclo e a Unidade de Ensino Estruturado do Espetro do Autismo, presente no agrupamento, na totalidade do espaço. No primeiro edifício, encontram-se a receção, os serviços administrativos e os respetivos gabinetes da direção escolar, a biblioteca, a cantina, o bar e um espaço amplo destinado para o descanso dos alunos. O acesso para os restantes

edifícios é acompanhado por um enorme espaço verde, utilizado para o entretenimento da comunidade escolar. Dos três blocos presentes no segundo setor do espaço escolar, dois são destinados para as salas de aula e um para a Unidade de Ensino Estruturado. Num local mais afastado, encontra-se o edifício e o campo polidesportivo. Sendo as unidades escolares do Pré-escolar e 1.º Ciclo, as que ficam mais afastadas do bloco principal.

No que diz respeito às dinâmicas de ambas as escolas, há a salientar um conjunto de atividades proporcionadas pelo agrupamento e promovidas pelo Plano Anual de Atividades, de interesse educacional, humanístico, científico e didático-pedagógico. A inserção dos alunos em projetos externos à “sala de aula” é uma mais-valia para a experiência escolar, alicerçando o desenvolvimento social na maior plataforma de evolução humana. A formação de jovens informados e ativos na sociedade é essencial e indispensável ao desenvolvimento.

2.1.4. As Turmas

O subcapítulo que se segue agrega a caracterização das duas turmas onde decorreu o contexto do 2.º Ciclo da Prática de Ensino Supervisionada. Ambas as turmas estão inseridas no 6.º ano de escolaridade.

Sobre a carga horária de cada turma é possível dizer que a turma onde decorreu a intervenção de Português, beneficia de cinco blocos semanais de 45 minutos, da disciplina. Contudo, a turma recetora da intervenção em História e Geografia de Portugal, possui apenas três blocos de 45 minutos, da disciplina.

A turma, na qual foi lecionada a área pedagógica de Português, tratava-se de um grupo incrivelmente heterogéneo e com um elevado rendimento escolar. Sempre participativa e empenhada, a turma permitiu o desenvolvimento de dinâmicas únicas de sala de aula. Inicialmente com 17 alunos, 6 rapazes e 11 raparigas, a turma recebeu o seu décimo oitavo membro no início do 3.º período, mais um rapaz. Entre a totalidade, dois alunos beneficiam do escalão B da Ação Social Escolar, enquanto apenas um beneficia do escalão A. Também faz parte do grupo uma aluna que apresenta dislexia, usufruindo assim das medidas universais dispostas no acompanhamento escolar direcionado para essa condição, como adaptações no processo de avaliação.

É possível dizer que o grupo demonstrou desde início uma grande animação por receber e trabalhar com o par de estágio, mostrando-se motivados na participação e integrados no processo de desenvolvimento pedagógico.

A turma na qual foi lecionada a área pedagógica de História e Geografia de Portugal, era mais pequena que a turma mencionada em primeiro lugar. Sendo uma turma mais agitada e faladora, é natural dizer que agregou em si um maior desafio. O grupo, que era composto por 15 alunos, 5 do sexo feminino e dez do sexo masculino, destacou-se pelo fraco rendimento escolar e a escassa motivação. Globalmente, as dificuldades a nível da leitura, escrita e metodologias de estudo eram notórias. Adicionalmente, uma das alunas da turma estava inserida no programa de Necessidades Educativas Especiais, apresentando Espinha Bífida Oculta, tendo dificuldades a nível educacional e motor. O relatório de avaliação psicológica, descreve que a aluna apresenta um desenvolvimento cognitivo equivalente ao que é esperado para uma criança de quatro anos de idade. Um outro aluno apresentava ainda Perturbações Específicas de Aprendizagem, como a dislexia e a discalculia.

Apesar de ser um grupo complicado, com o decorrer da intervenção, os alunos desmontaram uma incrível aceitação dos projetos didáticos apresentados. A maioria foi explicitando uma crescente motivação pela disciplina e pelo par de estágio, abraçando os novos métodos de ensino inovadores apresentados.

2.2. Percurso da Intervenção Educativa: o 6.º ano de escolaridade

O percurso de Intervenção Educativa II, realizado em conjunto com o par de estágio, decorreu entre o dia 21 de fevereiro e o dia 5 de junho, somando um total de catorze semanas.

Dessas catorze semanas, a primeira foi destinada à preparação da documentação e conhecimento dos contextos educativos. As três semanas seguintes focaram-se na observação e estudo da turma e da metodologia do professor cooperante, recetor do par de estágio. Este período foi incrivelmente essencial para a familiarização dos alunos para com o desafio, assim como o conhecimento do funcionamento de uma turma do 2.º Ciclo, a escola e a sua organização, por parte dos professores estagiários. Embora sejam três

semanas, atrevo-me a tomar uma posição crítica ao escrever que o período destacado se torna insuficiente para analisar o trabalho desenvolvido e perceber as capacidades ou dificuldades dos alunos.

No seguimento, entram na ICEII, oito semanas de implementação nas duas diferentes turmas. No meu caso, as quatro primeiras foram direcionadas para a área pedagógica de Português e a quatro últimas para História e Geografia de Portugal. Estas intervenções foram realizadas por cada um dos elementos do par pedagógico, sem intervenção direta do colega. Quer o planeamento e desenvolvimento de atividades, quer a lecionação, investigação e reflexão das regências foram inteiramente entregues ao elemento na sua forma individual, sempre com o objetivo de ir ao encontro dos interesses dos alunos e do professor cooperante, proporcionando uma experiência cada vez mais realista e próxima do mercado de trabalho. Contudo, a colaboração do par pedagógico nos pequenos pormenores e auxílio nas demonstrações de atividades continuou a ser frequente.

O planeamento e desenvolvimento das atividades propostas para as regências foi meticulosamente preparado à feição das turmas envolvidas na ICEII. Tendo por base o nível de organização prévia, metodologia apresentada e materiais entregues aos alunos, a prestação do professor cooperante foi essencial a todo o processo de adaptação e implementação. Todas as planificações desenvolvidas seguiram o modelo apresentado pelos professores supervisores/orientadores, na primeira semana da intervenção educativa. No entanto, é importante manter em mente que as mesmas apresentam apenas a base da aula, interessando por demais uma boa execução das propostas, entregando um fio condutor, conhecimento científico e motivação. Nunca esquecendo a condicionante, mas crescente, experiência do professor estagiário.

Para concluir, as duas semanas colocadas no limite final da calendarização, serviram para uma possível reposição de aulas ou resolução de situações imprevistas, que no caso do meu par de estágio não foram necessárias. Posto isto, a minha intervenção no contexto educativo do 2.º Ciclo terminou com a conclusão da décima segunda semana.

2.2.1 Português

Na área curricular de Português, na qual se debruçou a primeira turma descrita no subcapítulo “As Turmas”, foi de encontro a todos os domínios previsto no Programa e Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais propostas pelo Ministério da Educação para o 6.º ao de escolaridade. Nomeadamente a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática. É possível dizer que as quatro semanas de regência tiveram como foco central a leitura representada/dialogada da obra integrada no Plano Nacional de Leitura, “Os Piratas” de Manuel António Pina, focando-se no género textual dramático. Assim sendo, as atividades dos diferentes domínios foram desenhadas à volta da obra para possibilitar um contínuo fino condutor e um envolvimento mais claro da obra no contexto da abordagem pedagógica.

“As práticas textuais sobre produções dramáticas apresentam potencialidades, do ponto de vista formativo, que não queremos deixar de sublinhar (...). Do ponto de vista didático, e concretamente no campo da disciplina de português, são igualmente significativas (...). Tal como nos modos literários, pode-se estudar diversas épocas, autores, estéticas, géneros (...)”

(Vasconcelos & Bastos, 1997, pp. 177–199)

Na visão do domínio da Oralidade, pretendeu-se abordá-lo de uma forma transversal, onde a visualização e audição de elementos informativos, como por exemplo a sintetização dos conteúdos abordados e exibição de *trailers* relacionados às cenas da obra em estudo, fosse inserida nos planos de aula. Para além disso, uma das cenas da obra, mais precisamente a cena sete, foi adaptada para áudio para que a mesma fosse estudada e, previamente, interpretada pelos alunos com o auxílio de um desafio de escolhas múltiplas.

Relativamente ao domínio da Leitura e Escrita, como já mencionado, foram desenvolvidas atividades relacionadas com uma obra específica. Para uma melhor e mais criativa exploração literária, a interpretação das cenas foi feita das mais variadas formas. Passando pela resolução de questionários em plataformas online e em recursos criativos, realização de palavras cruzadas a momentos representados pela metodologia onde os alunos trocam de posição com o professor, com a escrita e realização autónoma de questões interpretativas aos colegas de turma.

Defendo que o trabalho em sala de aula, nos dias de hoje, deve ser cada vez mais apelativo e motivador para os alunos. Nesse sentido, a inserção das tecnologias como um apoio ao estudo científico é cada vez mais necessária. A constante formação do professor para uma boa adaptação aos tempos modernos, demarca a fundamental e inegável evolução do quadro educacional português. A necessidade de dosear as metodologias do ensino tradicional e do ensino inovador, foram dois fatores da qual me debrucei para as propostas didáticas que apresentei durante a intervenção.

“Inovação requer visão, risco, investimento. A sala de aula tem sido normalmente um espaço conservador, tornando-se, por isso, pouco atrativa para os mais jovens. As suas portas têm de ser abertas ao professor visionário capaz de pôr a sua imaginação ao serviço do desenho, teste e adoção – ou abandono – de novos métodos ou novas tecnologias.”

(Gomes, 2014, pp. 17-44)

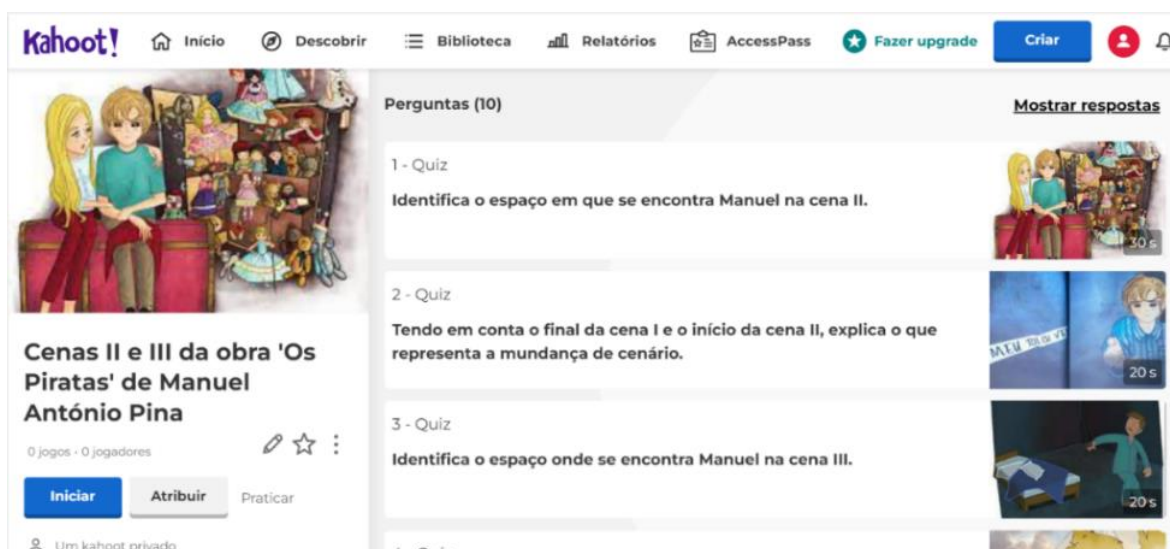


Figura 38 - Questionário de Interpretação desenvolvido numa plataforma online



De modo a desenvolver a prática da leitura em voz alta em simultâneo com o espírito crítico e analítico, foram realizadas atividades durante as diferentes fases da leitura, ou seja, antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Sendo uma turma bem capacitada e com um nível de aproveitamento elevado, foi-lhes proposta a adoção de uma “Grelha de verificação” para que o grupo participasse ativamente na verificação da qualidade da leitura em voz alta dos colegas. Assim, após a leitura de cada cena, prosseguia-se à auto e heteroavaliação alicerçada nos seguintes parâmetros: dicção, expressividade, persistência, fluência e correção. Mais uma vez, sobressai a adoção de métodos educativos onde os alunos tomam um lugar mais ativo e autónomo na sala de aula, fortalecendo a metodologia onde a interação aluno-professor é cada vez mais saliente.

[illegible]

No que concerne ao domínio da Gramática, foram abordados três conteúdos distintos: a Função Sintática de Modificador, o Discurso Direto e Indireto e as Frases Simples e Complexas. Sendo todos eles conteúdos novos, foi procurada a adoção de estratégias mais motivadoras e lúdicas, recorrendo a diaporamas e vídeo interativos para o auxílio da explicação e jogos didáticos, alguns utilizando a tecnologia, para o exercício e prática desses conceitos. Algumas das atividades passaram por jogos de memória e desafios cronometrados com pontuação.

Atividades assentadas nas ideologias competitivas não carregam sempre um peso negativo. A competição saudável transforma-se numa das formas mais lógicas de motivação e concentração de um aluno. Com base na confirmação de que a turma se tratava de um grupo bastante unido, equilibrado e capacitado, a implementação de momentos como os descritos foi uma mais-valia para o desenvolvimento da rapidez de raciocínio e vitalidade da associação dos conceitos estudados, a exercícios de teor prático.



Figura 22 - "Caixa dos desafios", atividade gramatical prática sobre a função sintática Modificador

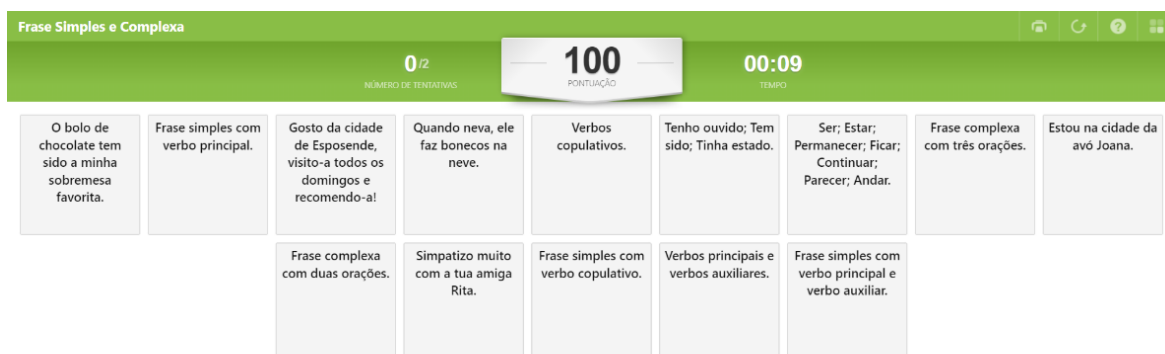


Figura 23 - "Jogo da Memória", atividade gramatical digital sobre as Frases simples e complexas.

No que diz respeito ao domínio da Educação Literária, como já mencionado, as quatro semanas de implementação mantiveram o seu foco na obra “Os Piratas” de Manuel António Pina. Para além da leitura dialogada/representada da obra, também foi entregue um grande ênfase às características do texto dramático e elementos correspondente, incluindo a adição de atividades alusivas no plano de aula.

De forma a transformar o estudo da obra em um momento memorável, criando um laço entre o género textual e a sua arte envolvente, foi proporcionado aos alunos a vivência de diferentes artes teatrais. Durante as aulas supervisionadas, a professora estagiária utilizou o “Teatro do Improviso” como momento “pré-leitura” da obra e o “Teatro de Fantoches” como apresentação de uma das cenas finais da obra. O envolvimento da turma nas atividades apresentados foi incrivelmente aproveitador, tendo até vários alunos participado na sessão de “Teatro do Improviso”, utilizando os adereços predispostos para a atividade.

É seguro dizer que o teatro é uma das mais belas formas de arte. Para além de representar traços venerosos da História Mundial e do seu desenvolvimento, é uma enorme plataforma o estímulo e conhecimento do nosso corpo e das nossas emoções. “Ao assumir que o teatro desperta a emoção, deixando fluir o que mais íntimo o ser humano possui, verifica-se que ao privilegiar novos diálogos com a arte (...) a educação estará a abrir-se para a «ressensibilização» do aluno (...)” (Carvalho, 2011, pp. 122-131). Nessa perspetiva, os alunos foram capazes interligar a arte com a disciplina de Português e, de certo modo, com a História, beneficiando de uma experiência de autoconhecimento e aprendizagem.



Figuras 24 e 25 - Apresentação dos géneros teatrais "Teatro do Improviso" e "Teatro de Fantoches"

2.2.2. História e Geografia de Portugal

Numa fase posterior da ICEII, foram implementadas regências da área pedagógica de História e Geografia de Portugal. Novamente, as planificações foram desenhadas com base no Programa e Metas Curriculares e nas Aprendizagens Essenciais, propostas pelo Ministério da Educação para o 6.º ao de escolaridade.

Quanto à disciplina de História e Geografia de Portugal, trabalhou-se o domínio: 25 de abril de 1974 e o Regime Democrático. Nesse domínio, foi possível analisar o acontecimento histórico do 25 de abril de 1974, enfatizando o Movimento dos capitães, a Democratização de Portugal e as Conquistas e Desafios de Portugal no pós-25 de abril. Também foram abordados os espaços em que Portugal se integra, passando por um estudo da União Europeia e outras organizações internacionais.

As propostas de atividades feitas para a intervenção, na área já mencionada, foram pensadas com o objetivo de promover cidadãos críticos e conscientes, pois tal ciência preocupa-se com o desenvolvimento humano, pessoal e social. A insistência na proatividade e autonomia em sala de aula também foram dois tópicos elementares para fundamentar as atividades apresentadas.

Por ser uma turma mais agida e com um nível de aproveitamento baixo, existiu sempre a preocupação de planificar aulas dinâmicas e promotoras da construção de um conhecimento base, que, posteriormente, levasse a uma reflexão. É essencial que os alunos adquiram os conteúdos, mas que, em simultâneo, façam crescer as suas capacidades intelectuais, ao nível da interação educativa e empatia. A aposta na reflexão do passado doloroso e memórias históricas, com o auxílio da escrita, justifica-se com a necessidade crescente da sensibilização dos alunos para acontecimentos que, para os mesmos, são “pré-históricos”. A contemporaneidade do domínio estudado, entrega uma crescente responsabilidade da análise crítica e analítica da transição história Ditadura-Democracia, que faça os alunos evoluírem a sua capacidade de argumentação e exposição de ideias.

“O conhecimento acerca do século XX exige o trabalho de resgate das memórias individuais e de elaboração de uma memória coletiva, mas também de recuperação da própria história. A recuperação da memória contra o apagamento/esquecimento e a procura da verdade sobre o que nunca ocorreu são compromissos da história e da responsabilidade dos historiadores.” (Cortada, 2017, pp. 93-111)

textos biográficos e informativos escritos para o jornal e a elaboração de uma exposição, de nome “Passo a Passo: Transições Contemporâneas”, que apresentasse o trabalho realizado. Posteriormente, todo o projeto também foi publicado numa página da plataforma *Paldet*. O envolvimento dos alunos com a comunidade escolar e o conhecimento científico tornou-se um incrível benefício para o exercício do espírito crítico e da sensibilização histórica.

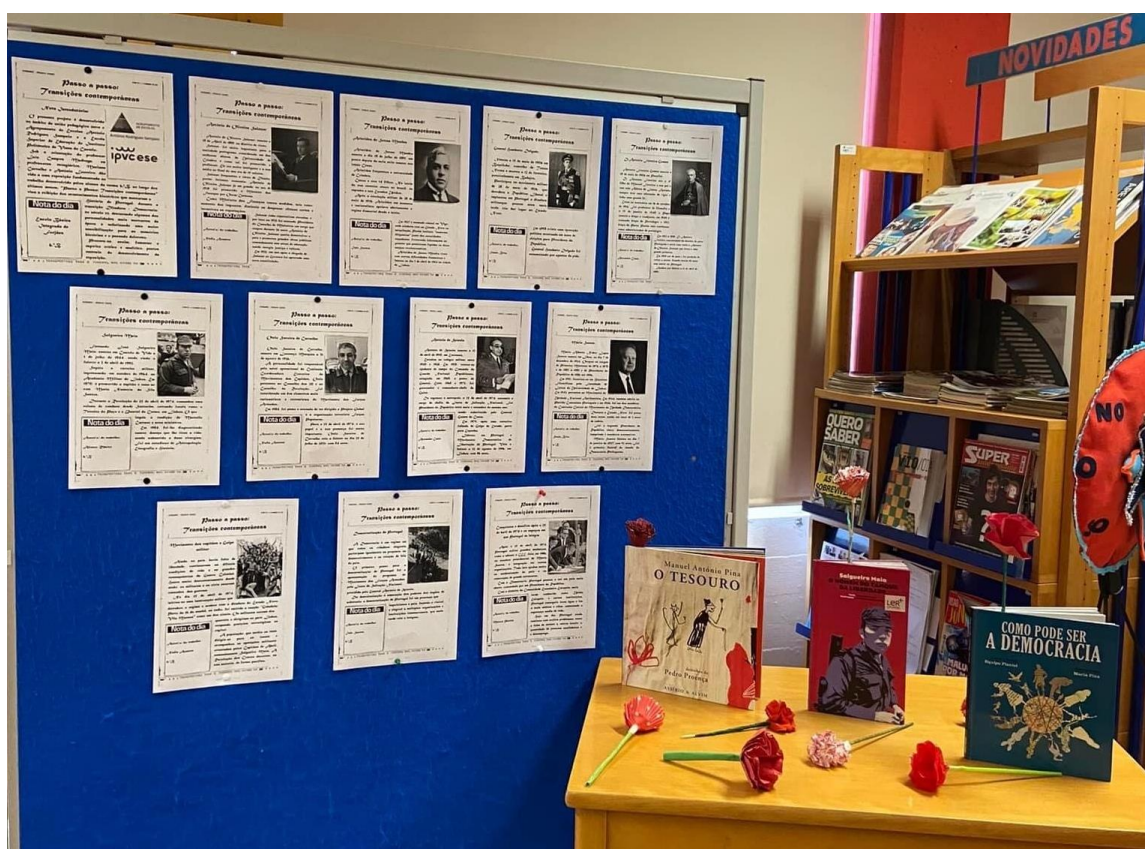


Figura 28 - Exposição "Passo a passo: Transições Contemporâneas" apresentada da Biblioteca Escolar.

Num balanço geral, toda a experiência na implementação foi bastante positiva. Apesar de se terem verificado, ocasionalmente, momentos de distração, conversa e de ações comportamentais desnecessárias, que exigiram uma postura mais assertiva e pragmática, viu-se, na turma, um crescimento e amadurecimento bastante compensador. A promoção de dinâmicas que envolveram a participação ativa e autónoma dos alunos, levou a um entusiasmo, propício a um ambiente acolhedor.

2.2.3. Envolvimento na Comunidade Educativa

Na perspetiva do envolvimento na comunidade educativa, é possível dizer que não foi tão intenso como na intervenção no 1.º Ciclo. Tal situação poderá estar ligada ao facto de ser uma intervenção mais curta e com menos horas de regência. Considero também que a questão do grupo pedagógico ter assumido duas turmas distintas em duas escolas diferentes, apesar de pertencerem ao mesmo agrupamento, poderá ter sido também uma condicionante.

No entanto, defendo que é essencial existir um laço de comunicação entre a escola e o mundo exterior, principalmente estando o par pedagógico na posição privilegiada que assumiu perante o agrupamento e as escolas recetoras da Prática de Ensino Supervisionada. O intuito de integrar as comunidades locais e garantir o bom ambiente educativo é imprescindível, de modo a garantir uma participação ativa de todos os elementos escolas (docentes, discentes, auxiliares de ação educativa e encarregados de educação). A eficácia desse bom ambiente cria interações e laços de confiança entre os diferentes elementos da Comunidade Educativa, sendo estes uma mais-valia para o progresso da criança.

Quanto ao papel prestado pelo par de estágio, afirmo que uma das principais atividades que envolveu a comunidade escolar foi a exposição “Passo a passo: Transições contemporâneas”, mencionada no subcapítulo anterior e representante do trabalho elaborado durante as quatro semanas de intervenção na área pedagógica de História e Geografia de Portugal. A exposição, que teve o seu lugar na Biblioteca Escolar, foi construída com a visão de abranger todos os anos escolares da escola, assim como outros membros da comunidade. A apresentação de biografias e sínteses dos momentos históricos e personalidades correspondentes da época contemporânea, segura, em si, uma beleza intergeracional única e capaz de captar a atenção de qualquer curioso.

Tendo sido um estudo e trabalho de pesquisa feito pelos alunos da turma de História e Geografia de Portugal, foi considerada também as possíveis visitas de elementos familiares que quisessem conhecer o trabalho que envolveu o laço pedagógico feito entre a instituição de ensino básico responsável pela turma e a instituição de ensino superior responsável pelos professores estagiários.



Figura 29 e 30 - Exposição "Passo a passo: Transições Contemporâneas" apresentada da Biblioteca

Ainda na sequência do envolvimento na comunidade educativa, o par pedagógico também teve o privilégio de colaborar na "Semana das Expressões" do agrupamento, realizada na última semana de aulas do ano letivo. No seguimento do convite, ao colega com a qual partilhei a intervenção educativa, para a realização de sessões de *Zumba*, assumi uma posição prestável, prontificando-me a colaborar no que fosse necessário durante as atividades. Posto isso, encarreguei-me do registo fotográfico e de vídeo para as memórias posteriores de uma semana memorável que incluiu a participação de partivamente toda a "família" escolar do agrupamento.

Entendemos, como grupo, que os direitos de participação social no processo educativo e a aceitação da colaboração é essencial para a união de todos, mantendo sempre os alunos como o elemento mais importante da totalidade dos projetos propostos e desenvolvidos.



Figura 31 e 32 - Atividade de "Zumba" realizada durante a "Semana das Expressões"

2.3.4. Em síntese

Em tom de reflexão sobre o percurso educativo vivenciado, é possível afirmar que as regências decorreram de uma forma muito positiva. Tanto na área de Português como na de História e Geografia de Portugal, o *feedbacks* obtidos pelos professores cooperantes e supervisores foi satisfatório.

No que diz respeito às propostas colocadas e às aprendizagens dos alunos, concluo que foram assimiladas e refletidas pelos mesmos. Afirmação que se justifica pela prestação positiva das duas turmas aos momentos de avaliação referentes aos conteúdos abordados e à crescente motivação durante a realização das atividades apresentadas.

No que concerne à participação e aproveitamento, não deixo de sublinhar que as duas turmas estavam em patamares distintos. Na turma recetora da intervenção em Português, a qualidade e pertinência da participação foi sempre constante. A participação classifica-se como espontânea, onde a vontade de aprender, de grande parte dos alunos, se sobressaía facilmente. Já na turma recetora da intervenção em História e Geografia de Portugal, a participação, inicialmente, era escassa e os alunos demonstraram-se bastante diferentes uns dos outros. Contudo, com o decorrer das semanas alguns passaram a destacar-se. A curiosidade colocada pelas tarefas propostas levou a que um número de alunos trocasse a sua posição passiva, baseada na participação solicitada, para uma postura ativa e mais participativa.

Enquanto professora estagiária, sinto que existiu um processo de melhoria, amadurecimento e crescimento. O contacto com os alunos e a adoção de diferentes metodologias e recursos, para o incentivo das turmas, foi crescendo. Verificou-se também um cuidado em contornar as inseguranças e vontade de corrigir as dificuldades que surgiam. A partilha de uma linguagem cuidadosa e adequada, de um tom de voz claro e uma postura assertiva, mas aberta, foram fatores intencionais que demarcaram a intervenção no 2.º Ciclo.

Em suma, apesar das discrepâncias entre as turmas e outras dificuldades, a intervenção foi uma experiência incrivelmente enriquecedora. Uma mais-valia a nível académico, profissional e pessoal. É importante aprendermos a trabalhar e conviver com diferentes dinâmicas e pontos de vista. A colaboração conjunta que se viu decorrer entre professores estagiários, professores cooperantes e professores supervisores foi belíssima

e, de certa forma, marcante. Esta oportunidade permitiu que o grupo pedagógico iniciasse o seu percurso profissional da melhor forma possível. Um experiência que nos tornou profissionais mais competentes, pois a experiência vivida foi próxima da realidade de um profissional da área da educação.

Parte II – Trabalho de Investigação

“O passado é uma cortina de vidro.
Felizes os que observam o passado para poder caminhar no Futuro.”

Augusto Cury

Capítulo I – Introdução

No atual capítulo, procede-se ao enquadramento e contextualização do estudo investigativo elaborado. Seguindo-se da referência à pertinência do mesmo, apresentação da questão de investigação e os seus objetivos. Posteriormente, será explanada a motivação que liderou a realização de todo o trabalho.

1.1. Caracterização e pertinência do estudo

O presente estudo de investigação foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, mais concretamente, no domínio da Intervenção em Contexto Educativo no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Tal estudo foi desenvolvido com os alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, de uma escola do concelho de Esposende.

Enquadrando-se nas diretrizes das literacias e da intertextualidade no suporte ao estudo da História Contemporânea Portuguesa, a implementação da investigação ocorreu durante lecionação das aulas da área pedagógica de História e Geografia de Portugal. Consequentemente, assistindo ao inequívoco tom interdisciplinar do estudo, tornou-se fulcral pensar num tema capaz de contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e escolar dos alunos. Objetivando, assim, o alargamento e fortalecimento do espírito crítico, a valorização das memórias históricas e a consciencialização para o passado doloroso, fomentando também o desenvolvimento de alunos leitores ativos. Assim sendo, trata-se um estudo híbrido, entre a História e as Literacias, partindo-se de uma abordagem às temáticas históricas com o apoio dos diferentes géneros textuais, como o ponto de partida do estudo realizado.

No nível escolar onde o estudo se realizou, as literacias históricas assumem um papel fundamental para a construção do espírito crítico e sensibilização para as memórias históricas e o passado doloroso. Durante a sua implementação, o foco apontou para a construção de cidadãos ativos, conscientes e críticos capazes de olhar a História como uma marca do passado e uma visão do futuro, numa sociedade demarcada pelos olhares singulares desaprendidos. A importância da História e das suas disciplinas transcende o papel escolar, assumindo uma presença necessária no dia a dia das crianças, acompanhando-as ao longo do seu crescimento. Contudo, tais hábitos devem ser

iniciados em contexto escolar, combatendo a tendencial “amnesia social histórica” presente na sociedade de hoje. O papel do professor das instituições escolares é fundamental ao desenvolvimento da consciência histórica, componente fundamental à compreensão do passado e identificação pessoal no mundo envolvente. Questão tão bem referida pelo autor Peter Lee no artigo “ Literacia histórica e História transformativa”:

“A história tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre as relações temporais (...). A história faz isso de uma maneira particular, um modo que, para a maioria dos estudantes, é improvável que lhes seja oferecido fora da escola ou fora do contexto da educação formal.” (2016, pp. 107-146)

1.1.1. Identificação da pertinência do problema

Através das pesquisas realizadas, foi possível constatar que a educação histórica e as literacias possuem um enorme laço. No entanto, talvez seja possível afirmar que a literatura científica à volta do tema ainda é um pouco escassa, o que faz com que a interpretação desse mesmo fator sublinhe a importância do estudo e abordagem deste tema. Se iniciarmos a análise pela relevância do estudo da memória e da cultura histórica no ensino da História Contemporânea, sobressai o fator da distância consciencial das crianças para os acontecimentos que, para os mesmos, parecem “pré-históricos”. Pode-se caracterizar até como um momento de desorientação temporal, marcada pelo enfraquecimento do sentido informativo ou educacional que sustentam a ação histórica. O período temporal em estudo é, sem dúvida, a virada de página da História de Portugal. Para a compreensão das múltiplas linhas ideológicas, desde o regime ditatorial à democratização do país, é necessária a observação de narrativas variadas de modo a elucidar e proporcionar, referindo novamente, a abertura à formação de cidadãos ativos.

Com isto, sabe-se que a História é constituída por inúmeros relatos, abertos a várias análises e interpretações, capazes de formular opiniões distantes. O fator argumentativo e reflexivo desta ciência proporciona debates sociais que fomentam o espírito crítico dos comuns, não limitando as suas premissas aos historiadores ou docentes da área. A formação de cidadãos ativos e conscientes é um dos resultados mais benéficos do ensino da História, quando bem aplicada, tal como sublinham os seguintes autores:

“O ensino de história também poderia e deveria enfatizar a história como sendo um terreno a partir do qual se possa ver possibilidades diversas de realização humana, como um âmbito ideal à investigação e à produção de narrativas múltiplas em vez de narrativas unificadoras a serem evocadas, apreendidas e reproduzidas (...) de modo que, assim, o ensino de história passaria da formação do “cidadão súdito” à do “cidadão participativo”, correspondendo a uma transformação da didática da história centrada no ensino para uma didática centrada no aprendizado.” (Abreu & Rangel, 2015, pp. 7-24)

O estudo das diferentes narrativas projetam a intenção da sensibilização sobre as memórias históricas. É conhecido que umas das melhores formas de interpretar a História é através de fontes primárias. As fontes escritas de informação e documentação histórica confirmam a veracidade dos acontecimentos, enfatizando e esclarecendo a forma de pensar, agir e reagir das sociedades mais temporalmente distantes.

Nesse seguimento, o primeiro passo para a familiarização dos alunos com esse tipo de fontes é o incentivo do estudo das literacias referentes aos períodos históricos que estudam. Contudo, é necessário relembrar a escassez dos hábitos de leitura das crianças. Quer seja literária, quer seja informativa, biográfica ou científica, a leitura não faz parte do dia a dia dos jovens do século XXI. Fator que se encontra diretamente ligado ao retroceder da capacidade e do conhecimento histórico dos mesmos.

“A magia da leitura tem sido esquecida pelos jovens, pois as tecnologias do mundo moderno fizeram com que estes se desinteressassem dos livros, empobrecendo-lhes o saber. Sem leitura, a aprendizagem do ser humano fica comprometida, empobrece o seu vocabulário, diminui os seus conhecimentos e reduz a capacidade de raciocínio e interpretação.” (Costa, 2014)

Neste sentido, surge a intertextualidade como promotora do desenvolvimento das competências pedagógicas de História e Geografia de Portugal, em contexto de sala de aula. Tendo em noção que a escola é, sem qualquer negação, a maior plataforma de crescimento educacional e social, reside nela a responsabilidade de incutir e promover os

hábitos diários de leitura nas primeiras idades. “Nas sociedades atuais, aprender a ler (...) é um objetivo que se espera que todas as crianças adquiram na escola básica. Trata-se de competências fundamentais para sobreviver nos nossos dias, pois ler permite perceber e decodificar o mundo” (Costa, 2014).

Chegando a termos com a presente análise, declara-se que a intertextualidade e a interdisciplinaridade trabalham em conjunto para o crescimento desse hábito, que se torna fundamental à interpretação de fontes históricas. A ligação entre as áreas pedagógicas de História de Geografia de Portugal e Português, é, seguramente, propícia e favorável à abordagem de vários géneros textuais para apoiar o estudo histórico. Sabendo-se, assim, que o laço existente entre as duas disciplinas fortalece o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas dos alunos. Estes foram os principais motivos que desencadearam a presente investigação, pois acredita-se que a falta de abordagem do tema seja a causa de grande parte da desvalorização da História, da memória, do passado e até da leitura. Posto isto, devemos, continuamente, questionar-nos sobre tais problemáticas para um melhor entendimento de como contornar esta “caótica” e crescente tendência.

1.1.2. Questões de investigação

Face ao enquadramento apresentado no subcapítulo anterior, a questão fundamental da investigação foi gerada segundo a reflexão do contexto e pertinência do estudo, resultando também da revisão de todos os tópicos mencionados. Assim, formula-se a seguinte questão de investigação:

“Em que medida as literacias e a intertextualidade podem ser cruzadas no sentido de desenvolver competências científicas e pedagógicas da História Contemporânea de Portugal?”

De modo a orientar o estudo de investigação, este problema desdobra-se nas seguintes questões de investigação:

Q1 – Em que sentido a intertextualidade e as literacias podem ser utilizadas, em sala de aula, no contexto de História e Geografia de Portugal?

Q2 – Que concepções revelam os alunos sobre a ligação entre a intertextualidade, as literacias históricas e o estudo da História Contemporânea Portuguesa?

Q3 – Que relação tem esta abordagem didática com o desenvolvimento de competências e conhecimentos específicos da disciplina de História e Geografia de Portugal?

1.1.3. Objetivos da investigação

Tendo como propósito dar resposta às questões de investigação, assim como auxiliar no sucesso da implementação do estudo, foram formulados cinco objetivos. Assim, a presente investigação tem como foco averiguar a temática exposta e, para tal, o investigador deve:

- 1) Conhecer o registo intertextual dos alunos e da turma durante a aprendizagem dos conceitos da área pedagógica de História e Geografia de Portugal.
- 2) Analisar quais as concepções e práticas prévias dos alunos sobre a ligação entre a intertextualidade e o estudo da História Contemporânea Portuguesa.
- 3) Promover a interdisciplinaridade como recurso ao ensino da História e Geografia de Portugal.
- 4) Sensibilizar, com recurso à intertextualidade e à empatia histórica, para o debate e reflexão sobre as memórias históricas e o passado doloroso.
- 5) Concitar à compreensão e valorização da memória histórica como um instrumento vital à recuperação histórica.

1.2. Motivação

A intertextualidade e a interdisciplinaridade são aspetos cada vez mais fundamentais para um ensino alargado e de qualidade. Assim, é entendido que a ligação de duas áreas pedagógicas como a História e Geografia de Portugal e o Português encontra-se cada vez mais essencial para que isso aconteça. Contudo, no tempo corrente, ainda não é dado o devido destaque às literacias como suporte ao estudo da memória e empatia histórica. A consciência histórica ajuda-nos a entender o caminho que queremos percorrer como cidadãos. Esta dimensão temporal, que interliga o passado, o presente e o futuro, deve ser entendida como indispensável ao ensino da Era Contemporânea.

Em simultâneo, a fomentação da leitura referente aos atos históricos refletores dessas recordações do século XX tem, em si, uma enorme importância para a construção de uma base sólida de uma abordagem pedagógica e didática alicerçada nos diferentes géneros textuais.

Apesar de ser uma coligação cada vez mais abordada nas escolas, é notável o domínio do Português na sua implementação, onde a banalidade educacional de uma ciência como a História é cada vez mais sentida. Assim sendo, só se poderá deixar de falar em equilíbrio disciplinar quando isso for efetivamente assimilado e exercido. Enquanto assim não for, todos os fatores presentes neste estudo, incluindo o laço pedagógico entre as duas disciplinas, indicarão um utopia na realidade escolar vivida atualmente. Por a exaltação da História, como ciência indispensável à sociedade, ser também uma motivação intrínseca deste estudo, levo-me a desenvolver uma linha de pensamento esquecida por muitos, apresentando metodologias de estudo ditas “mais tradicionais”, onde o papel e o espírito crítico se sobressaem às tecnologias.

Concluindo, no decorrer do presente capítulo será também apresentada a fundamentação teórica alusiva à motivação deste estudo, procurando responder às questões colocadas e aos objetivos lançados, de modo a creditar tais intenções.

Capítulo II – Fundamentação Teórica

Este capítulo apresenta a Fundamentação Teórica referente ao estudo realizado, sendo esta composta por diferentes tópicos considerados essenciais para a problemática retratada. Nomeadamente, o papel da(s) Literacia(s) Histórica(s) no ensino da História, a multiperspetiva e o cruzamento de fontes distintas, a intertextualidade e o gosto pela leitura e a importância de educar para a consciência histórica e o passado doloroso.

2.1. O Ensino da História

O estudo da História tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis de ensino integrando um conjunto de disciplinas de saberes fundamentais no processo de escolarização. As contínuas e significativas mudanças, quanto aos métodos, conteúdos e propósitos, configuram as propostas atuais da aprendizagem histórica. Analisando as disciplinas de uma forma integral, entende-se que a formação dos alunos tende a necessitar de uma forte componente humanística, que é reconhecidamente um dos maiores princípios desta ciência.

É certo que essas disciplinas “contribuem para a concretização de uma ideia global de sociedade” (Ribeiro, 2012), pois as diferentes interpretações possibilitadas pelo seu estudo conferem ao seu ensino uma natureza essencial à abertura ideológica. As mesmas interpretações apresentam-se como instrumentos de partilha movendo opiniões sobre questões históricas, que, em si, não são positivas ou negativas. Dependem do sentido que a sociedade lhes confere, tornando cada vez mais interessante o conceito de memória coletiva. O historiador Pierre Nora define-o como “a recordação ou o conjunto de recordações, conscientes ou não, de uma experiência vivida e/ou mitificada, por uma coletividade viva de cuja identidade faz parte integrante o sentimento do passado” (1978, pp. 451-454). Por outras palavras, a memória coletiva é o vestígio que permanece do passado da existência de grupos ideológicos, culturais, religiosos ou políticos, de maior ou menor referência. A multiplicação desses mesmos grupos sociais, leva à confirmação factual de que a memória evolui, sendo apagada e reconstruída em função das necessidades circunstanciais.

Nas palavras de Isabel Barca, a Educação Histórica, “veio dar ênfase à preocupação de ensinar a pensar historicamente” (2021, pp. 59-69). A mesma autora defende no artigo

“Educação Histórica: uma nova área de investigação” que “a promoção de uma Educação Histórica que responda às exigências do conhecimento atual de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemática”. (2001, pp. 13-21). Neste sentido, escola, como ponte transmissiva entre o ensino histórico e a sociedade, assume uma sequência formativa capaz de originar personalidades capacitadas de submeter discursos coerentes e intencionais sobre o passado. Seria assim, sobre o desenvolvimento dessa capacidade, que a perspectiva histórica sobre o mundo se desdobra numa complexa linha temporal subposta a ruturas entre o passado, o presente e o futuro. As edificações de pensamento que as crianças precisam para aprender a História “está intimamente relacionada com a capacidade de estabelecer inferências e analisar evidências” (Cainelli & Tuma, 2009, pp. 211-222). É, então, necessário construir junto das crianças, com meios e fontes distintas, um caminho educacional que propõem o estudo das pegadas históricas, em simultâneo com a reflexão sobre os acontecimentos. Criando, assim, um laboratório de pensamentos estruturados, baseados na leitura e análise do meio envolvente nas mais diversas lajes temporais.

A ideologia de que o passado ‘não interessa porque já não existe’ é uma premissa que vigora inconscientemente nos alunos da atualidade quando deparados com as disciplinas históricas. Tal situação aparece com o afastamento civil da consciencialização circular da História. Seguindo as palavras de Arthur Chapman, “a História está ligada a uma «lógica de questão e resposta» e só quando os restos do passado são submetidos a um questionamento histórico é que estes podem produzir respostas através de processos de raciocínio. Este processo depende de um conhecimento refletido, interiorizado do passado e das questões sobre o passado (...)” (2021, pp. 21-35). Ou seja, o conhecimento histórico desenrola-se através da argumentação reflexiva sobre constatações passadas que, para a nova geração, parecem “pré-históricas”. É sabido que “o processo de construção de memórias implica escolhas entre os factos do passado” (Motta, 2016, pp. 179-199). Escolhas essas são, de certa forma, influenciadas pelos diferentes grupos sociais existentes. No entanto, quando falamos em grupos sociais, devemos estar cientes que existem passagens e factos que não são lembrados, apenas conhecidos ou analisados por determinadas partes. Nas gerações mais novas, é cada vez mais comum a ausência de

memória histórica, implicando a reconstrução da mesma através de fontes históricas, no sentido de desenvolver a compreensão de “quais os elementos construtivos da memória e como são moldadas as recordações que a compõem” (Motta, 2016, pp. 179-199).

Uma vez que para jovens é difícil entender narrativas complexas, e assim, por exemplo, criar empatia com as memórias históricas dolorosas, a aproximação dos alunos com os registros do passado e a sua análise é essencial, criando uma aprendizagem mais intencional e focada.

Remata-se, então, que é preciso proporcionar aos alunos a análise de várias explicações, visões e argumentos que levem a confrontos serenos, mas críticos, sobre o passado. Frisando-se ainda, que desenvolver o pensamento histórico ajuda também à compreensão da formação do mundo atual.

Educar para o pensamento, raciocínio e consciência histórica

No sentido de compreender o tópico em estudo, prossigo primeiramente à contextualização do leitor com os conceitos centrais apresentados no título: pensamento histórico, raciocínio histórico e consciência histórica.

Avocando que toda a explicação histórica parte de uma perspectiva relativizada e sobreposta em valores ou opiniões, nas palavras de Marília Gago “O pensamento histórico é um ato de pensamento, de interpretação, de compreensão contextualizada realizada pelo ser humano” (2021, pp. 181-198).

Uma vez que se torna complexo entender as inúmeras narrativas históricas existentes, assume-se a existência de desafios associados ao desenvolvimento do raciocínio histórico, que se relaciona com o domínio do conhecimento sobre o passado e a sua compreensão. Seguindo a teoria de Chapman, o raciocínio histórico passa também por “compreender as pessoas, os eventos, os elementos e os processos que se desenrolaram no passado (...)” (2021, pp. 21-35).

É justamente a compreensão, descoberta e formulação de uma opinião sobre esses elementos que faz da consciência histórica um elemento essencial, revelado “quando nos referimos ao nosso passado e/ou projetamos o futuro” (Gago, 2016, pp. 76-93). Citando a mesma autora, compreende-se a consciência histórica “como uma experiência consciente

e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjugando-se o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo” (2016, pp. 76-93). Por outras palavras, tal conceito é entendido como o produto capaz de entregar sentido e fazer entender as passagens históricas.

O passado doloroso

As memórias do passado circulam no presente com as mais variadas interpretações. Acontece que nos dias de hoje, a sociedade permanece numa batalha moral com a memória referente aos diversos acontecimentos da História de Portugal. De facto, um dos temas que mais revoa no *tabu* social é o passado autoritário português, mais propriamente as diferentes interpretações e opiniões sobre a ditadura civil do século XX.

A necessidade do ser humano de partilhar e registar a sua história é muito antiga. Muito antes do surgimento da linguagem escrita, as memórias já eram inscritas através de gravuras e pinturas, entregando-lhes um sentimento de domínio e importância, onde os povos e o seu cotidiano afirmavam a continuidade das diversas eras históricas. Assumindo que o passado é conservado pela memória, compreende-se a necessidade da lembrança coletiva e do seu efeito sobre os povos, as diferentes culturas e costumes. Seguindo as palavras de Glória Solé, “identidade e memória são inseparáveis, uma depende da outra” (2013, pp. 1-22), constata-se que a identificação com o passado, apesar de escassa em grande parte da sociedade portuguesa, tem sido utilizada para compreender como as pessoas, não historiadoras, percebem os acontecimentos passados. A identificação com os mesmos facilita a sua aceitação e naturaliza o processo de reflexão da memória.

“Os Passados, por mais dolorosos que sejam, têm de ocupar um espaço digno” (Alves & Ribeiro, 2022, pp. 19-28) e ter consciência da sua existência é um dos processos essenciais do ensino da História. É importante a análise deste tipo de questões – designadas como “socialmente vivas” – em espaços educativos, garantindo uma contínua discussão de ideias que permita o fomento do espírito crítico nos alunos.

Nas palavras de Martins, “O século XXI abriu-se originalmente como um horizonte de progresso e de ampla distribuição de bem-estar, em escala mundial, no movimento de liberalização política e económica e de reestruturação democrática” (2021, pp. 33-43). É

sabido que esse otimismo surgiu após o complexo século XX, numa tentativa de compreensão de uma época de grandes transformações. A esperança de paz e prosperidade sentida no país deu-se no seguimento de uma era de instabilidade onde uma das mais antigas monarquias da Europa se transformou violentamente numa República, que tanto prometeu, mas que deu espaço a uma longa ditadura militar, depois civil, marcada pela opressão e uma guerra ultramarina que sacrificou milhares de portugueses.

Num conjunto de reflexões, quase cinquenta anos depois da Revolução dos Cravos, no que se refere ao sentido de preservação do passado, o maior problema é o combate das memórias dolorosas. A essencial reflexão sobre os acontecimentos torna-se cada vez mais precária, demonstrando um total desapego da sociedade às lições aprendidas com o ocorrido. A luta pelas memórias coletivas de um passado que não quer ser lembrado, de certa forma, combate a ideologia rejuvenescedora que a chegada do novo milénio parecia antever. Esse choque ideológico impossibilita a reconstrução diária da memória e uma reflexão contínua dos atos dos nossos antepassados, abrindo caminho para que os mesmos erros sejam repetidos. “É exatamente para evitar essa repetição que hoje será importante trazermos para dentro dos espaços educativos, recursos, didáticas e evidências que alijem os preconceitos e consolidem as ideias substantivas que devem os nossos alunos levar para a sociedade e o mundo onde vão habitar.” (Alves & Ribeiro, 2022). Realça-se, assim, o papel das instituições educativas e do ensino da História na construção de cidadãos ativos e críticos capazes que analisaram tais nefastas consequências. Essa amnesia coletiva, conta as consequências dramáticas que a falta de atenção e despreocupação entregue aos currículos escolares nas disciplinas históricas vem a sofrer nos últimos anos, não só a nível teórico e prático, mas também a conceitual e científico.

Os legados da memória

Se pousarmos o olhar sobre a memória do passado recente da sociedade portuguesa, é possível verificar que, na sua maioria, a preocupação recai sobre a compreensão do amplo leque de perspetivas expostas durante o século XX. Em cada caso, os combates pela memória desenvolvidos identificam uma construção cultural recaída sobre as interpretações de valores como a paz, a liberdade e a democracia. De modo a

evitar que o passado seja fonte de conflito, a reconciliação do indivíduo com essas memórias é o primeiro passo para a verdadeira prosperidade.

O tema da transição Ditadura-Democracia e a sua importância ainda é hoje da maior relevância e atualidade. Entende-se que o combate à memória segue de mãos dadas com a neutralidade narrativa, ou seja, é cada vez mais presenciada a passividade social perante as discussões referentes ao período ditatorial do Estado Novo. Dessa forma, é preciso “entender o comportamento daqueles que viveram a ditadura e, hoje, (...) narram a experiência de terem vivido o regime sem se posicionarem publicamente perante o mesmo, sendo contra ou a favor.” (Rodrigues, 2011). Analisando estas palavras, pode-se afirmar um desapego entre essa geração e o seu papel na história contemporânea do país. Contudo, sublinhando outras palavras da mesma autora, “algumas destas pessoas estão preocupadas, não com os grandes fatos históricos, mas com a lembrança da sua própria vida.” (Rodrigues, 2011). Tal questão é um princípio cada vez mais presente nos dias atuais, o que faz com que seja importante que cada pessoa inicie um caminho de análise pessoal pela memória, entrelaçando o passado com o presente. Quando falamos de exercícios como esse não podemos esperar um resultado imediato. Aprender a viver com o passado exige uma capacidade neutral de adaptação ao meio envolvente, pois “o simples ato de recordar tem, à partida, mais implicações para a vida do que poderíamos supor. De facto, o conhecimento do passado é vital para que os organismos vivos sobrevivam e evoluam ao longo do tempo.” (Noras, 2018, pp. 555-578). Esse aspeto, essencial à vida, é também um elemento basilar na construção de uma identidade. Só ultrapassando o debate com o próprio ser transato e se expondo às mais variadas realidades concetuais do que é certo ou errado, se abrirá espaço para, nas palavras de José Noras, “orientar a História para um novo fim, o qual, implicará, de forma ou de outra, o deturpar do passado.” (2018, pp. 555-578).

Romper o passado sem o apagar, contém em si diversas ações emocionais, onde a memória se destaca no papel principal. Esta construção individual da memória deve ser feita de forma a promover uma nova narrativa que se encaixe na transmissão de memórias às novas gerações, através de diversas formas e suportes. “Se a memória fazia parecer-se fundamental nas sociedades sem escrita, o facto é que esta não deixa de se aplicar a todas as sociedades humanas, implicando-se numa importância crescente (...) como resíduo

cultural dos povos (...).” (Noronha, 2001, pp. 225-247). Da memória retira-se a História da forma mais humana possível, anotam-se determinações de grupos e analisam-se princípios e valores sociais que marcam profundamente os legados pessoais.

2.2. Evidência, multiperspetiva e cruzamento de fontes distintas

Os processos de escolarização dos dias de hoje, reconhecem a existência de uma pluralidade de propostas do conhecimento histórico. Assim, abre-se aqui uma reflexão sobre a possibilidade de recurso a diversas fontes na sala de aula quando se trata do estudo, compreensão e análise de disciplinas da Educação Histórica.

A diferenciação de interesses nas práticas educativas e desigualdades cognitivas, originada nos alunos atualmente, faz com que seja necessária a inovação do ensino e, com isso, a utilização de fontes apelativas e promotoras da História e da sua importância. Essa inovação deve “inspirar-nos, servir-nos de exemplo, de modo que nos aproveitemos criativamente delas (...)” (Pintassilgo, 2019, pp. 9-32). Dessa forma, a utilização de fontes e evidências históricas e compreensão da sua potencialidade assumem um papel crucial na compreensão e construção dos conceitos relativos à ciência.

Quando se fala na possibilidade de uso de diversas fontes na sala de aula, surge, em paralelo, o conceito de multiperspetiva, considerando-a um instrumento importantíssimo na construção de sensibilidades perante um tema histórico, a problematização do mesmo e complexificação do que foi vivido ou experienciado nessa passagem. O uso comparativo de diferentes fontes históricas remete a uma contextualização do processo do estudo e apresentação de relações de poder, populacionais, éticas e sociais. Entende-se que “a comparação de diferentes narrativas favorece a visualização da provisoriabilidade das narrativas históricas e da importância da multiperspetiva na construção da objetividade do conhecimento histórico.” (Maia, 2017). Essa ação favorece a compreensão, por parte dos alunos, da identificação de múltiplas leituras do mundo envolvente e/ou do passado e do lugar da memória na sociedade.

Um outro conceito fundamental à utilização de múltiplas fontes na aprendizagem histórica é a evidência. Enquanto a maioria dos estudantes vê a História como apenas um conjunto de factos a serem memorizados, os professores das suas disciplinas devem trabalhar para a construção de uma nova ideia relativa a tal afirmação. Os jovens devem

ser confrontados com a apresentação de diferentes narrativas “presenting carefully selected and assessed evidence that supports interpretations of the meaning of the past.” (Grim, Pace, & Shopkow, 2004, pp. 57-65). A identificação de que o conhecimento do passado tem origem nos materiais do passado, que foram deixados pelas gerações antigas, é o primeiro passo na adoção de rotinas de interrogação para lidar com fontes e a compreensão enquanto evidências históricas. (Ashby, 2006, pp. 151-170).

A multiperspetiva no ensino da História

A aprendizagem histórica pretende que os alunos sejam capazes de considerar as várias perspetivas e, com isso, consigam desenvolver competências diretamente relacionadas com conceitos como o pensamento, a consciência e o raciocínio histórico. Todos eles essenciais à interpretação dos acontecimentos apresentados em sala de aula. O conceito de multiperspetiva é, com certeza, composto por diversas produções de narrativas, fomentando-se a ideia de que é importante “compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia” (Barca & Cainelli, 2018, pp. 1-16). Assim, é importante que os alunos sejam capazes de abarcar a complexidade que o estudo da história contém, compreendendo a diversidade de visões e perspetivas existentes. Nas palavras das mesmas autoras, tudo isso implica “na capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que o entendimento sobre o passado é realizado com base na evidência histórica.” (2018, pp. 1-16). Entender que o estudo das fontes históricas é essencial à formação cívica e fomento de uma opinião firme sobre qualquer acontecimento do passado, é também o reconhecimento do benefício da multiperspetiva no ensino da História.

Sendo um tema “more often used than defined” (Stradling, 2003), a multiperspetiva pode ser vista como um processo de compreensão da História e suas narrativas através da ênfase de diferentes perspetivas, em complementação à visão pessoal. “That process entails understanding that we too have a perspective which has been filtered through our own cultural context, reflects our own standpoint and interpretation of what has happened and why (...)” (Stradling, 2003). Em concordância com o autor, destaca-se que a forma de olhar o passado é um exercício tão pessoal quanto o de

assinar o próprio nome. Assume-se esse entendimento por cada personalidade que o olha e pensa, consoante o seu meio envolvente e percurso de vida.

O poder de ver a História através de milhares de olhos é um dos fatores benéficos do estudo das disciplinas que lhe dizem respeito. No contexto do ensino histórico, a noção de multiperspetiva “refers to the epistemological idea that history is interpretational and subjective, with multiple coexisting narratives about particular historical events, rather than history being objectively represented by one «closed» narrative.” (Wansink, Akkerman, Zuiker, & Wubbels, 2018, pp. 496-527). A existência de múltiplas narrativas sobre os acontecimentos, quer sejam marcados por passagens positivas ou negativas, faz desta ciência única, levando para além de um ponto final. É normal que tais descrições criem uma expectável normativa moral e ideológica de importante análise, fazendo com que o seu papel no ensino da História, nas palavras dos mesmos autores, entregue aos alunos a possibilidade “to judge and compare the validity of different narratives using disciplinary criteria” (2018, pp. 496-527).

Vários autores defendem que a tendência interpretativa da História é o que a torna tão especial, apontando que a sociedade se torna “more ethically and culturally diverse which makes an exploration of different perspectives a valuable and necessary way for students to find mutual understanding of different cultures and become responsible democratic citizens” (2018, pp. 496-527). Tais particularidades demonstram que o ensino de uma ciência social como a História visa a criação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, procurando a aproximação de visões afastadas de preconceito. São nestes pormenores que o papel das instituições educacionais se destacam por levar, para perto dos jovens, disciplinas que estimulem o seu espírito crítico e transformem exercícios “tabus” em rotinas, onde o passado e a memória são questionados e analisados.

A importância da multiplicidade de fontes históricas

Dada a importâncias das disciplinas históricas, nomeadamente História e Geografia de Portugal, é fundamental (re)pensar em novos métodos de ensino. Para atingir as competências necessárias, torna-se imprescindível compreender, interpretar e discutir os acontecimentos e não apenas decorar conceitos e datas. A abertura dos jovens e crianças

a uma panóplia de meios de informação acarreta a necessidade da seletividade informativa. A capacidade de observar e extrair informação, estabelecendo relações entre o passado, o presente e o futuro são competências a desenvolver em contexto escolar, no sentido de “analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo, mudança e significância histórica (...) com fontes variadas e centradas em aspetos sociais e do quotidiano” (Marques, 2020, pp. 13-25). Postas as palavras do autor, é relevante lembrar que o interesse dos alunos vai para além dos manuais e que o contacto direto com a História, através de fontes, se torna um recurso necessário para as novas estratégias pedagógicas.

Umas das temáticas mais discutidas, desde a entrada do novo milénio, sobre o ensino da história refere-se à utilização de documentos históricos nas práticas de sala de aula. Assumindo que o professor se encarrega da função de mediador entre o conhecimento e a aprendizagem, é necessário que o mesmo compreenda a importância do recurso à multiplicidade de fontes históricas. Nas palavras de Barton “teachers need to think carefully about why original historical sources are important, and how their purpose affects their use in the classroom” (2018, pp. 1-11). A compreensão das diferentes fontes históricas e o papel que implicam na motivação dos alunos é fundamental. Um dos maiores e mais simples propósitos da sua utilização “is to illustrate points being made in a lesson, often as a way of motivating students to become more engaged with the topic” (Barton, 2018, pp. 1-11). A motivação e o envolvimento são, sem dúvida, os primeiros passos para a conquista de um aluno.

Em complemento ao que já foi redigido, torna-se fundamental saber, de facto, o que é uma fonte histórica. Provinda do passado, a fonte passa a ser também o presente quando é interrogada e analisada. É a ponte entre o pensamento e o espírito crítico, capaz de proporcionar conhecimentos sobre o passado. Como tão bem explica Dario Ragazzini:

“A fonte é (...) um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o contacto possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita numa operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou de aprofundar o conhecimento histórico acumulado.” (2001, pp. 13-27)

Para as crianças surge a simples designação de “documentos que dão informação sobre coisas que é importante saber sobre o passado”. Contudo, as fontes históricas abarcam uma complexidade maior. Tais documentos consentem a procura e a identificação de algo, atribuindo-lhe um significado. Por outras palavras “permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção.” (Ragazzini, 2001, pp. 13-27). Somente após tal leitura se prossegue à tentativa de contemplação e classificação das diferentes fontes históricas.

Primeiramente, destacam-se as fontes primárias, podendo ser orais (testemunho pessoal de pessoas ou povos, a transmissão oral de tradições, entre outros), materiais (paisagens, monumentos, trajes tradicionais e locais, entre outros) e escritas (livros, artigos de jornais e revistas, cartas, entre outros). Seguindo as palavras de Keith Barton, “primary sources are sometimes thought of as being directly connected to the historical time period or event being studied; this would include letters or diaries written by people at the time, artwork from the time, government documents, and so on.” (2018, pp. 1-11). Já as fontes secundárias consistem em interpretações das passagens históricas contidas em matérias como enciclopédias, textos escritos por historiadores e outros contributos de várias artes como o cinema e a literatura. O mesmo autor entrega-lhes a definição de “sources that are thought of either as later interpretations (...) or as the work of others who were not present (...)” (Barton, 2018, pp. 1-11).

Em suma, o trabalho com fontes históricas preocupa-se em não lhes ceder apenas um papel de suporte técnico, mas sim enquadrá-las como um instrumento de produção de conhecimento histórico e aprendizagem escolar. Permitindo, assim, facilitar o processo de compreensão histórica das diversas lajes temporais estudadas em ambiente escolar e discutidas no quotidiano. Nesse sentido, é cada vez mais importante o cuidado com a seleção dessas mesmas fontes, “The kinds of sources that are used to illustrate past events or time periods, for example, must be carefully chosen to inspire students’ interest, and students must be given a chance to puzzle over them and develop their own questions and ideas about the period.” (Barton, 2018, pp. 1-11). A procura da motivação e aproximação

do aluno ao objeto em estudo é fundamental para a integração deste tipo de exercícios no seu dia a dia.

As evidências históricas

O conceito de fonte vem-se cruzando, cada vez mais, em Educação Histórica, com o de evidência. Reconhecendo-se que o saber histórico é, por sua natureza, fragmentário e questionável e que a objetividade histórica resulta da análise de vestígios do passado, é essencial que os alunos observem a História como uma construção suportada no estudo de evidências. Assim, é necessário estimular o desenvolvimento da interpretação de evidências históricas nos estudantes, com vista a tornar o seu ensino num núcleo onde se favoreça o pensamento histórico mediante a interpretação de fontes enquanto evidência. Nas palavras de Dere e Gökçınar, "(...) the use of historical evidence offers important pedagogical benefits, such as learning without memorization and in-depth, permanent learning." (2021, pp. 1-18). Abre-se, assim, espaço para a construção de narrativas históricas baseadas em raciocínios inferenciais, exercita-se o pensamento crítico e aprende-se a importância de considerar o contexto e intencionalidade das fontes históricas. Tais fontes contêm a informação e são dispostas a um processo de análise, "become evidence only when students put them into use. Thus, sources and evidence are not the same. Sources are materials that contain various data. Evidence is obtained from sources and used to support a claim or develop a hypothesis" (Dere & Gökçınar, 2021, pp. 1-18). Por outras palavras, os componentes necessários a uma pesquisa ou um estudo significativo são as evidências. Provando também que nem todas as fontes podem ser vistas como tais.

A ideia de que a História não extrai certezas das fontes justifica-se com necessidade de averiguar a veracidade das afirmações das próprias fontes. Dessa forma, o estudo da História deve transcender aquilo que as fontes transmitem, descendendo a uma cuidadosa análise de outras fontes que possam confirmar ou contradizer as teorias apresentadas. Esse cruzamento de fontes parte daquilo que é exigido pelas evidências, uma vez em processo de análise, construindo-se, assim, um processo imaginativo reconstrutor de elementos de novas narrativas históricas (Collingwood, 1981). Por outras palavras, Collingwood sustenta

a ideia de que o conhecimento do passado se fundamenta em evidências históricas, concedendo-lhe um lugar de destaque na construção da História, assumindo que o seu conhecimento é de tipo inferencial. O mesmo destaca a sua visão na referenciada obra “A ideia de história”:

“A história, portanto, é uma ciência, mas uma ciência de tipo especial. É uma ciência, cujo objetivo é estudar eventos não acessíveis à nossa observação e estudar inferentemente estes eventos, argumentando em relação a eles, a partir de algo diverso, que é aceitável à nossa observação – aquilo a que o historiador chama “provas” dos eventos que lhe interessam.” (Collingwood, 1981).

2.3. O papel das Literacias no ensino da História

Ao longo dos últimos anos, como já mencionado anteriormente, o ensino da História tem-se tornado um tópico de debate público e profissional. Grande parte desse debate centra-se na preocupação alusiva ao papel da ciência, considerando que o seu foco se reúne na “quality of history teaching in schools, the content of the history curriculum and a muted discussion about what history education is and its purpose.” (Roberts, 2011, pp. 1-19). Se olharmos cuidadosamente o documento referente às *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal* (Ministério da Educação, 2018), disciplina orientadora deste estudo, conferem-se tópicos centrais como a “identificação de diferentes períodos históricos e suas respetivas consequências, a utilização de conceitos operatórios e metodológicos de áreas complementares à ciência, a valorização do património e simbologias do passado, o reconhecimento de processos históricos marcados por ações individuais ou em grupo, a promoção do respeito pela diferença, reconhecimento de valores éticos e culturais e a valorização de visões e interações díspares” (2018, pp. 1-12). Princípios que formam uma perspetiva didática da disciplina e valores coincidentes com o que sido debatido ao longo de toda a Fundamentação Teórica.

Argumenta-se que o principal propósito da educação histórica está também na transmissão de conceitos, crenças e ideologias fundamentais à perceção do passado. Consequentemente, a par do estudo e análise das fontes históricas, “the focus on teaching history has stalled upon historical literacy and historical thinking.” (Roberts, 2011, pp. 1-19). A noção utilizável de literacia histórica tem surgido cada vez mais, baseando-se no

“development of usable historical frameworks of the past that (...) allow students to assimilate new events and processes, whether in the past or the future” (Lee, 2005, pp. 1-12). Antes de dedicarmos a escrita ao entendimento de tal conceito, é essencial a familiarização com a literacia, na sua forma integral, e a sua importância.

Educar para a literacia

O vocábulo “literacia” tem vindo a ser utilizado para identificar o novo conceito relativo às capacidades de leitura e escrita, distinguindo-se da alfabetização por não se lhe impor um grau de escolaridade ou uma categorização educativa. “O termo literacia designa não apenas a capacidade de ler e escrever (...). A literacia, potenciando a interação social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstrata, é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efetiva e integral da pessoa” (Azevedo, 2009, pp. 1-16). O novo conceito traduz a capacidade de utilizar as competências de leitura e escrita, obtidas em contexto escolar, estabelecendo um processo contínuo com as exigências sociais, profissionais e pessoais confrontadas no dia a dia.

Na atual sociedade da informação e do conhecimento é impossível não recorrer às linguagens orais ou grafadas. O domínio da literacia “assume uma extrema importância, com repercussões evidentes no modo como nos comportamos e agimos nos mais variados contextos” (Santos & Gomes, 2004, pp. 170-176). Assim sendo, a união entre a literacia e a sociedade, ou elementos que a compoñham, aparenta constituir uma prioridade essencial para o progresso pessoal de cada aluno (Santos & Gomes, 2004, pp. 170-176).

Ora, a problemática da literacia tem-se centrado nas questões da iliteracia nacional, nomeadamente nas consequências negativas dos custos sociais e económicos envolvidos, fazendo com que a temática não fique ao alcance de todos. O combate à iliteracia requer uma “abordagem remediativa e reativa” (Santos & Gomes, 2004, pp. 170-176) no plano das práticas e da promoção da literacia. De facto, sendo uma prática social e cultural tão presente nos dias de hoje, torna-se fundamental orientar as pessoas para hábitos que lhes são referentes desde muito cedo.

Assume-se que educar para a literacia implica legitimar a importância dos materiais escritos e tal reconhecimento pode e deve ser feito desde as mais precoces idades

(Azevedo, 2009, pp. 1-16). É importante ter em mente “que a literacia não se adquire de forma espontânea, mas requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas (...) com um espírito de abertura à inovação” (Azevedo, 2009, pp. 1-16). É nas primeiras idades que a criança se desenvolve através das experiências e vivências que lhes são proporcionadas, sendo a escola um fator essencial a tais condições. Nota-se, assim, que a chave para o sucesso em literacia provém da criação de oportunidades de interação, estudo e análise de materiais literários. Para além de significativos e relevantes aos contextos educativos em que são utilizados, devem ser abrangentes, abrindo o leque à multiplicidade de fontes contextualizadas que interagem e movimentam o pensamento da sociedade. A este propósito sublinha-se a importância do fomento de uma cultura de leitura, onde o ensino se direciona para a formação de um aluno leitor, potencializando a interação persistente com os textos (Azevedo, 2009, pp. 1-16).

Após as expostas considerações, sublinha-se a relevância do contacto das crianças com a pluralidade das materiais incitantes à literacia, “desde o contexto familiar até ao escolar, passado pelos contextos das atividades de tempo livre ou dos *hobbys*” (Azevedo, 2011, pp. 1-18). Esse contacto serve como mediador à adaptação de uma nova realidade, familiarizando-as com narrativas estruturadas sobre várias temáticas seja a numeracia, a tecnologia ou, como vimos a destacar ao longo da investigação, o passado e a memória. Fertilizar o conhecimento das crianças e motivar para uma leitura e interpretação correta do meio envolvente reserva um peso cada vez maior nas instituições educativas e, por sua vez, nos professores.

Neste sentido, nasce em paralelo o conceito de “literacia crítica”. A capacidade de utilizar, de forma consciente e efetiva, a informação e conhecimento captados pela literacia, solicita uma mobilização da pluralidade de discursos contextualmente adequados ao mundo das relações sociais. Como se confere nas palavras de Azevedo, “O que dizemos e a forma como o exprimimos inclui sempre uma determinada visão ideológica do mundo, cuja consciencialização e questionamento são operados pelo exercício de uma literacia crítica” (Azevedo, 2011, pp. 1-18). Conceito tão bem definido por Íris Pereira no livro “Modelos e práticas em literacia”:

“Na verdade, o conceito de Literacia Crítica refere-se àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construírem significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto”. (2009, pp. 17-34)

A falta da análise e de intervenção apreciativa que a comunicação linguística tem vindo a observar é a confirmação que tal conceito continua a ser um verdadeiro emblema à construção do sentido e contextualização dos trechos sociais. Um indivíduo sendo capaz de praticar uma literacia crítica “acaba por aceder a um maior controlo do conjunto de fatores intervenientes no processo de significado” (Pereira, 2009, pp. 17-34). Para além de decodificar os seus preconceitos e abrir a sua mente, mobiliza conhecimentos “linguisticamente coesos”, realizando inferências através dos esquemas sociais que lhe são envolventes. (Pereira, 2009, pp. 17-34).

A literacia histórica

A necessidade de orientação temporal exige a consideração de uma multiplicidade de pontos de vista, marcados por uma panóplia de fontes datadas a vários períodos temporais e desenvolvidas em várias escalas. A par desta perspetiva, a literacia histórica, definida por Isabel Barca como o “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado” (2006, pp. 93-112) atua como uma bengala à promoção do entendimento, por parte da sociedade, entre historiadores e professores nas suas distintas considerações sobre a História e o seu Ensino. A concordância com as diferentes visões e perspetivas expostas no estudo do passado, como já analisado, resulta da experiência pessoal de cada um.

Reconhece-se que atualmente o ensino das História, seja em que disciplina for, não se resume à memorização de datas ou conceitos históricos. “Knowing history is more complex than mastering historical facts” (Lévesque, 2011, pp. 42-46). Em concordância

com o autor, destaca-se que a chamada “ciência da memória” reserva uma significância social de destaque. O cruzamento de competências necessárias à sua compreensão começa com a literacia histórica. Destacando-se capacidades ligadas à interpretação do mundo circundante, perspetivando o futuro, à luz das experiências do passado (Barca, 2006, pp. 93-112). Compreender a origem das afirmações históricas e “das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica” (Lee, 2006, pp. 131-150). No entanto, é necessário manter um exercício de reflexão, por parte dos alunos, durante e depois dos anos escolares. A consideração histórica, apesar de externa ao papel das instituições, deve ser iniciada durante a escolarização. Para serem “capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro” (Lee, 2006, pp. 131-150), os jovens devem levar consigo conhecimento histórico. Assumindo que a ciência é “cercada de correntes que declaram produzir bons cidadão ou pensadores críticos”. (Lee, 2006, pp. 131-150).

Entrando na discussão sobre as literacias e o seu papel no ensino da História, é pertinente colocarmos exercícios como a análise de fontes e debates críticos sobre os atos passados. Nas disciplinas históricas, o ensino deve manter os seus objetivos em enfoques diferentes, orientando os alunos para o hábito de leitura contextualizada com o passado, já que “a História não se trata de certezas sobre um passado fixo” (Barca, 2006, pp. 93-112). Quer isto dizer que há uma transitoriedade na natureza da explicação histórica. Por esse mesmo motivo, os alunos necessitam cada vez mais do contacto com novas abordagens aos factos, da interação pergunta-resposta com o docente transmissor do conhecimento e da abertura a outras perspetivas/mundivisões que não as pessoais. Só assim se abre caminho para a aceitação que o passado e a História não são apenas formados por um único tronco, mas sim por uma grande árvore com inúmeros ramos que precisam de ser observados e cuidados.

Ao contrário de muitas estórias/histórias, a História não é composta por apenas texto ou palavras que ditam um final fechado. É quase palpável o caminho desenhado pelos historiadores para que sejam formadas linhas ideológicas distintas e sujeitas a um questionamento refletido: “(...) The narrative of history is dependent upon empirical evidence derived from sources that must be analyzed carefully with a deep sense of

historical perspective and empathy” (Lévesque, 2011, pp. 42-46). Quer isto dizer que a narrativa histórica não fala pelas suas próprias palavras. Exige interpretação e compreensão. São precisas visões distintas das suas linhas, submetidas à pesquisa de intenções, motivos e propósitos para a sua escrita. As próprias narrativas devem ser selecionadas e submetidas a um longo processo de contextualização e comparação, no sentido de, posteriormente, se admitir a sua viabilidade ou a sua descarga, consoante os argumentos presentes pelos investigadores (Lévesque, 2011, pp. 42-46).

Concluindo, a progressão de ideias históricas e construção de um sentido crítico, alicerçada na familiarização com a literacia histórica, provém de um ensino adequado desde as primeiras idades. Tal como afirma Barca “(...) é pertinente propor-se desde cedo, na educação histórica, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos (...)” (2006, pp. 93-112) . Os professores de História devem estar preparados para esse estímulo e considerar uma abordagem escolar contextualizada social e historicamente, onde os alunos “experimentem situações de aprendizagem desafiadoras, consentâneas com o que a sociedade exige” (Barca, 2006, pp. 93-112) das disciplinas históricas. Prestando-se, assim, apoio ao desenvolvimento educativo, social e ideológico das crianças das novas gerações, aproximando-as aos hábitos de leitura e interpretação. Entendendo que tais capacidades são essenciais ao estudo de fontes históricas e ao desenvolvimentos do pensamento histórico, como referidos nos capítulos anteriores.

2.4. A intertextualidade e o gosto pela leitura

A relação entre a História e as palavras vem sendo das mais bonitas de observar. É inevitável não mencionar o seu papel no ensino histórico quando os últimos tópicos em estudo salientam a importância da aproximação dos alunos às literacias históricas e interpretação de múltiplas fontes. Recursos que retratam passagens descritivas do passado, escritas pelos mais diversos autores e analisadas por inúmeros indivíduos ou entidades. “Almost every word and phrase we use we have heard or seen before.” (Bazerman, 2003, pp. 83-96). A problemática da originalidade das palavras continua a ser questionável em vários formatos. Se focarmos a nossa observação na compreensão temática da História, a leitura, interpretação e reescrita de vários textos é essencial à troca de ideias e construção do pensamento, declaradas nos tópicos anteriores. Para que a

História seja compreendida, o medo de reutilizar, riscar ou adicionar palavras não deve ser um fator marcante na pesquisa do investigador ou até mesmo do aluno que se encontra no estudo da questão. Nas palavras de Bazerman “We create our texts out of the sea of former texts that surround us, the sea of language we live in. And we understand the texts of others within that same sea.” (2003, pp. 83-96). Por outras palavras, entende-se que é necessário abrir a mente ao quesito da qual os novos textos, seja de que natureza for, são baseados em diferentes textos, procurando referência nas palavras e na linguagem das vivências diárias.

Ora, confrontamo-nos com um conceito primário ao desenvolvimento da investigação e complementar aos que já foram debatidos, a intertextualidade. No artigo “Word, dialogue and novel”, Julia Kristeva define o vocábulo pela primeira vez, na década de 1960, como “a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another.” (Kristeva, 1986, pp. 35-61). Avoca-se, então, que a intertextualidade é a construção e formulação de um texto e o seu conteúdo a partir de outros textos. O diálogo e a dualidade de opiniões perante a panóplia textual existente entregam, mais uma vez, uma tremenda importância às instituições escolares no papel da sua abordagem. Aprender desde cedo a analisar intertextualmente “(...) will help you see what sources researchers and theorists build on and which they oppose. It will help you identify the ideas, research, and political positions behind policy documents.” (Bazerman, 2003, pp. 83-96). Registe-se que a componente da intertextualidade está plenamente incorporada em competências históricas e geográficas, tratadas em ambiente escolar, como, por exemplo, o tratamento de informação e utilização de fontes, introduzida nas competências de 2001.

A sua aprendizagem oferece aos alunos a chance de contactar com numerosas visões, teorias e ideias de historiadores ou autores, permitindo analisar a forma como e em que as suas conclusões foram formadas. Educar os alunos para o conhecimento dos processos intertextuais, assim como a sua utilização, aumenta as capacidades direccionadas para a interpretação e produção textual. “É através do texto que expressamos e sentimos a linguagem, da fase inicial da vida ao seu fim” (Souza-Santos & Araújo, 2022, pp. 1-22). Por outras palavras, a aproximação dos estudantes à intertextualidade e seus benefícios educativos, não é apenas importante durante o período, mas durante toda a vida.

A intertextualidade e as gerações de estudantes na sala de aula

Da mesma forma que as pessoas definem as suas personalidades e formam as suas opiniões para chegar a outros e alcançar objetivos, a linguagem e a escrita são utilizadas para criar a ponte entre os elementos-chave que permitem tal definição. A formulação de um espírito crítico e outros elementos começa nas primeiras idades, dentro da sala de aula, onde disciplinas como a História e Geografia de Portugal se sobressaem. A sala de aula é o local onde a intertextualidade e a sua essência são apresentadas, provando que tal conceito “(...) is not just a matter of which other texts you refer to, but how you use them, what you use them for, and ultimately how you position yourself as a writer to them to make your own statement.” (Bazerman, 2003, pp. 83-96). É importante o envolvimento com tarefas de carácter intertextual, a compreensão do seu desenvolvimento e conclusão dos objetivos finais. Assim, é fundamental iniciar, com os alunos, uma caminhada em direção à formulação de hábitos de leitura contextualizada e análises sociais consideradas que apoiem a sua formação como cidadãos ativos e conscientes.

Envolver elementos textuais e outras fontes no contacto com os alunos durante as aulas torna-se essencial à apreciação dos conteúdos e compreensão das componentes em estudo. Contudo, admite-se o afastamento das novas gerações com os recursos em papel e a participação em atividades nomeadas como “tradicionais” ou “de teor tradicional”. A ligação com o mundo digital e tarefas de natureza imediata ou, de certa forma, mais exatas e não exigíveis de uma reflexão ou análise “(...) indicate that the management of multiple texts and their intertextual relations poses certain challenges for student (...)” (Bremner & Costley, 2018, pp. 1-12). Desafios demarcados pelos diferentes ritmos de aprendizagem e o apego a tarefas de carácter fechado, liderados pela facilidade do acesso ao mundo digital e informativo. No argumento de outros autores, “generation Z has different characteristics from previous generations. This generation was born at rapidly advanced development of information and communication technology. The rapid pace of technological, information and communication developments has an impact on generation z’s lifestyle, mindset, and learning methods.” (Permana, Mulyana, & Yulifar, 2018, pp. 52-56). O facto de que alguns aspetos da sala de aula do século XXI não serem facilmente substituídos pelos modelos

digitais ou por tarefas eletrónicas, não significa que exista razão para colocá-los em segundo plano (Bremner & Costley, 2018, pp. 1-12).

Lidar com a nova geração é, certamente, um desafio. Tendencialmente energética e conversadora, mas com o espetro da atenção e do foco diminutos, é necessário selecionar os métodos mais adequados aos quadros da nova geração. “In other words, the teacher needs the right strategy to be applied when teaching students from this generation Z group in the classroom” (Permana, Mulyana, & Yulifar, 2018, pp. 52-56). Encontrar pontos de interesse na turma e utilizá-los como motivação para o exercício reflexivo e intertextual é primordial e deve começar com a implementação de diversas técnicas de representação intertextual. Nomeadamente, a menção de personalidades ou documentos renomeados e socialmente destacados e a utilização de frase ou terminologias reconhecidas e associadas a acontecimentos históricos de particular importância (Bazerman, 2003, pp. 83-96).

A apresentação sequencial de recursos escritos, cuidadosamente selecionados, é fundamental ao conforto dos alunos. O auxílio ao acesso informativo de qualidade, sendo feito através do papel ou das teclas, é um dos maiores desafios da intertextualidade. Para que o seu recurso e utilização seja um método de estudo favorável ao ensino e práticas na sala de aula, “literacy skills are needed to be able to filter out the information so that it is free from the negative influence of hoaxes” (Permana, Mulyana, & Yulifar, 2018, pp. 52-56). Ou seja, fatores como hábitos de leitura e o conhecimento da literacia são importantíssimos para a aprendizagem dos alunos. Destacando a necessidade de filtrar e analisar textos e fontes viáveis, de forma a criar os seus próprios registos baseados em fontes credíveis e opiniões estruturadas no pensamento, raciocínio e consciência histórica.

Conferem-se nos documentos curriculares, referentes ao ensino da História, o desenvolvimento de competências como: “identificar de fontes históricas, de diferentes tipologia” e “aprender a utilizar conceitos operatórios e metodológicos das áreas disciplinares de História e de Geografia”, entre outros (História e Geografia de Portugal - Aprendizagens Essenciais: articulação com o perfil dos alunos, 2018), necessários à implementação da intertextualidade nas metodologias de sala de aula. Se analisarmos o documento referente às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal, verifica-se também o destaque para a “Interdisciplinaridade/articulação entre os conteúdos de

História e de Geografia” (Ribeiro, et al., 2012). Nos termos da interdisciplinaridade, entende-se que a articulação da História com a área do Português se torna promotora à adoção de competências de leitura e interpretação, muitas vezes associada apenas à disciplina das letras, no sentido de familiarizar os estudante com esse tipo de exercícios perante a inserção de múltiplas fontes históricas e o seu cruzamento na aprendizagem.

O aluno leitor-intérprete (também do Passado)

Sabe-se que atualmente a Escola continua a acarretar uma enorme responsabilidade na aquisição e desenvolvimento de competências literárias e leitoras. Promover hábitos de leitura desde as primeiras idades é essencial para que as crianças criem um vínculo com as letras e a sua manipulação. Perante uma sociedade onde a leitura é cada vez mais indispensável, mas em simultâneo cada vez mais desvalorizada, é importante que os jovens alunos se sintam motivados para ler. Ler bem, ler mais, ler pela informação, mas acima de tudo ler por gosto. Tais fatores, começando com a primordial habilidade linguística, é o que distingue o ser humano de qualquer outra criatura. Formulando um elaborado tema de pesquisa, centro dos mais variados estudos e análises (Staiger, 1973, pp. 23-37).

Focámo-nos, então, na leitura, habilidade que mantém a “fama” social de ser trabalhosa e cansativa, princípio que paira nas mentalidades do presente século. Contudo, “a leitura é o ponto de partida da ação. É o nervo vivo da informação. A leitura está em toda a parte.” (Bellenger, 1978). O dilema assente em quem assume que a sua integração é apenas um exercício escolar e não uma prática social. No entanto, tal hábito ultrapassa as fronteiras da escolaridade, “de facto é uma componente da vida social na medida em que preenche uma função de comunicação (...)” (Bellenger, 1978). No plano social, a leitura é um verdadeiro teste para as crianças, acompanha-as nos primeiros momentos de evolução educativa, nas experiências e trocas informativas. Nesse sentido, a leitura é a razão de ser e entender. A criança, uma vez leitora, é detentora das informações necessárias para a formação dos seus gostos, das suas ideias, de tudo aquilo que deseja assimilar ou partilhar (Bellenger, 1978).

O reconhecimento das palavras é a base da aprendizagem da leitura, processo iniciado no seio familiar, que, com o tempo, se automatiza, permitindo a aquisição e diversificação do vocabulário. Naturalmente, o meio envolvente da criança afeta todo este processo, desde a familiarização com as palavras, ao ouvir ler e ler. Nas palavras de Staiger, “são vários os fatores que influenciam a maneira como uma criança aprende a ler. As atitudes e os valores que a rodeiam talvez sejam invisíveis, mas nem por isso menos reais.” (Staiger, 1973, pp. 23-37). O gosto pela leitura está relacionado com o prazer no ato da sua realização. Os primeiros passos começam com a leitura de algo relacionável como histórias infantis ou adaptações de animações que lhes são apresentadas. Com o despertar da curiosidade, a leitura temática, por mais simples que seja, desenvolve-se espontaneamente. “A criança deve aprender a ler a partir de coisas que vê, que conhece, que compreende (...) sublinha-se também a necessidade de fazer o apelo ao prazer de ler, aos interesses da criança, à colaboração do professor”. (Dehant & Gille, 1974). Em paralelo, surge o papel da escola e do professor, como promotores de práticas de leitura constantes e motivadoras capazes que captar a atenção das crianças e despertar-lhes a curiosidade.

A escola, como espaço de ensino, deve incluir, nos seus planos anuais, atividades que valorizem a leitura e, conseqüentemente, a importância da formação do aluno leitor. Tarefa cada vez mais abrangente a qualquer disciplina inicial à educação, “(...) vê-se, pois, que todas as aprendizagens escolares devem concorrer de perto para o exercício da leitura, que é e que continua a ser tarefa essencial do ensino primário”. (Dehant & Gille, 1974). Para tal, o professor deve dedicar tempo diário à leitura silenciosa e interpretativa, encorajando os alunos a esse hábito e fomentando a compreensão da importância da leitura em qualquer disciplina. Mantendo como fator principal ao seu ensino, o ritmo díspar de desenvolvimento cognitivo dos alunos, cada professor deve assumir a máxima de que “ensinar a ler a uma criança é dar-lhe um instrumento de revolução permanente, é torná-la mais humana, é garantir-lhe a oportunidade de se realizar plenamente no contacto dos melhores espíritos.” (Dehant & Gille, 1974).

Esta importância da leitura e da interpretação são, igualmente, competências insubstituíveis na aprendizagem da História e Geografia de Portugal. Saber ler e interpretar um documento ou evidência histórica, contextualizadamente e de forma integrada, implica

exercitar competências de “leitura” e análise da experiência humana passada no tempo. Igualmente (re)conhecer o espaço e as condicionantes geográficas, neste caso da realidade portuguesa. Ensinar História nas primeiras idades começa com o despertar de interesses para com o passado, utilizando evidências que o possam fundamentar. Segundo Marlene Cainelli “a questão principal é proporcionar à criança possibilidades de dialogar com o passado através das vozes e vestígios que o tempo multifacetado permite.” (2005, pp. 1-10). Cabe ao professor apresentar aos alunos metodologias adequadas a esses estímulos.

Em suma, a leitura e o contacto com diversas obras e fontes, desde as primeiras idades, é o alicerce de todo o edifício escolar e social. Ler é um ato de juízo e manifestação com a informação e os acontecimentos. A sua prática e rotina são uma preparação para a vida e para a sua perceção. (Dehant & Gille, 1974).

Capítulo III – Metodologia da investigação

O presente capítulo aborda a metodologia de investigação, a descrição do estudo e as opções metodológicas que o sustentaram. Também apresenta a caracterização dos participantes, a exposição das técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise dos mesmos.

3.1. Opções metodológicas

Perante o problema enunciado anteriormente, é essencial descrever a trajetória metodológica que serviu de apoio para a investigação. A investigação em Educação cresce da importância de desenrolar e compreender situações em contexto educativo. Por estas razões, é essencial que contribua para o conhecimento pedagógico, tornando-se primária em vários pontos de vista e diferentes perspetivas. Partindo sempre de um conjunto alinhado de saberes, é relevante relembrar que há diversas razões para os opostos modos de viver, pensar, dialogar e que todos esses fatores influenciam o desdobrar do estudo científico. Segundo Ana Benavente, “No mundo atual, a Educação, enquanto área de investigação, é, porventura, por se situar no domínio das representações interiorizadas que estruturam expectativas e opiniões, das mais dependentes dos contextos socio-históricos, socioeconómicos e sociopolíticos.” (2015, pp. 9-23)

Continuamente, é possível afirmar que investigar está subsequentemente ligado à procura de algo, ao alcance de um objetivo ou resposta a um conjunto de perguntas. Portanto, é necessária a colocação de questões que ajudem a recolher, analisar e interpretar dados para melhor compreender uma problemática ou contexto educacional. “Falar da investigação num dado domínio científico é como que ver refletido num espelho aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga os investigadores nessa área ou domínio do conhecimento (...)” (Coutinho, 2006, pp. 1-12).

Um processo natural de todas as investigações é a seleção de um paradigma que possa orientar o desenvolvimento das pesquisas. Nas palavras da mesma autora, “A cada paradigma corresponde uma forma de entender a realidade e encarar os problemas educativos (...)” (Coutinho, 2006). Desta forma, foi trabalhada uma linha de pensamento onde o desenvolvimento do espírito e da conceção crítica vigorou, fazendo com que fosse possível a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagens e o papel dos alunos no mesmo.

Mantendo o foco nesta linha ideológica, primeiramente, é necessário considerar qual o paradigma que sustenta a investigação desenvolvida. Visto como as lentes do investigador, pois cada um tem a sua forma de ver o mundo perante as suas perspetivas sociais, culturais e históricas, o paradigma é fundamental para a conceção do conhecimento.

Assim, o presente estudo tem como alicerce ao seu desenvolvimento um paradigma de investigação de natureza qualitativa ou interpretativa, visto que se considerou o mais adequado ao problema em estudo. A investigação desenvolvida é considerada um processo marcado pela história pessoal, género, classe social e etnia dos participantes. Transpondo um estudo rico e denso, propicio a fenómenos reflexivos e de análise (Aires, 2015).

“A investigação qualitativa insere-se hoje em perspetivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. (...) A investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas”. (Aires, 2015, p. 13)

Esta escolha pode justificar-se por duas razões: o estudo dos participantes, desde a recolha de dados e análise documental, e a vantagem do acompanhamento das conceções e práticas dos alunos perante as atividades propostas. O estudo desenvolvido partiu do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática apresentada. Abrindo, assim, portas a uma perspetiva construtivista-interpretativa do plano investigativo, sabendo que cada paradigma exige do investigador “as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas” (Aires, 2015, p. 18). Segundo as investigadoras Maria da Graça Bidarra e Mara Isabel Festas, um princípio psicopedagógico construtivista importantíssimo diz respeito à contextualização das aprendizagens dos participantes. Embora seja possível apontar outros fundamentos, este princípio tem como base fundamental, o movimento da aprendizagem situada (2015, pp. 177-195).

Marcada pela perspectiva construtivista, a dinâmica da aula-oficina foi a que mais se sobressaiu durante o estudo. Na linha ideológica de que é extremamente necessário o contacto dos participantes com os recursos auxiliares ao estudo, a dinamização de trabalho com fontes, na sala de aula, permite compreender a ligação com tempo e a realidade particular do estudo. “A expressão aula-oficina, portanto, foi adotada para estabelecer uma demarcação em relação às aulas meramente expositivas, que se aproximam do modelo praticado pelo ensino tradicional (...), a aula-oficina permite a exploração e análise de ideias prévias dos alunos (...), cujo ambiente é marcado pela perspectiva construtivista.” (Silva, Mendes, & Nicolini, 2020).

3.2. Descrição do estudo

O estudo em descrição foi realizado durante as aulas de História e Geografia de Portugal com alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, numa escola básica do concelho de Esposende. Elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, o estudo perlongou-se pelas quatro semanas de regência do investigador/docente estagiário na disciplina.

Partindo das práticas metodológicas da turma e da proximidade do professor cooperante, recetor da investigação, com a temática da investigação, o estudo iniciou-se partindo da já existente conexão dos alunos com a interdisciplinaridade e as literacias referentes à História. Contextualizando, a ligação entre o professor titular da turma (orientador cooperante), também bibliotecário, com a temática levou a que o estudo partisse também do conhecimento prévio dos alunos. Por essa razão, o espírito crítico e de reflexão, dos mesmos, foi um ponto chave para o desenvolvimento do trabalho.

Para o estudo, foi optada a entrega de apenas um questionário geral aos participantes, no fim da investigação, de modo a entender e analisar a consolidação dos conhecimentos prévios, obtidos anteriormente em contexto de sala de aula, com as tarefas apresentadas. Também foi tido em conta a receção dessas tarefas, assim como a sua realização. Em análise seguiram-se a postura e reação dos alunos aos temas desenvolvidos e aos recursos disponíveis. As tarefas desenvolvidas seguiram o objetivo de pesquisar e analisar inúmeras variantes ligadas à temática, sobre a visão dos participantes.

Foi proposto um conjunto de quatro tarefas distintas, onde a primeira se centrou na abordagem do 25 de abril e a temática da Liberdade, através do texto literário. A segunda, que se trata de um tarefa contínua e não apenas resumida a uma sessão, remete ao trabalho dos alunos com vários textos biográficos e científicos para o desenvolvimento de biografias e sínteses temáticas. Como terceira atividade, foi implementado um jogo de reflexão sobre a democracia, com auxílio de uma obra informativa. Para terminar, a última tarefa consistiu na construção de uma exposição e um jornal digital que agregasse o trabalho biográfico, de síntese e de opinião dos alunos ao longo das semanas, sobre os domínios lecionados em sala de aula.

Em suma, o estudo mencionado parte do hábito da turma na elaboração de atividades de teor literário, onde a investigação e escrita biográfica sobre os mais variados períodos históricos, expostos em sala de aula, era comum. Sendo o professor cooperante também professor bibliotecário, detentor de uma enormíssima experiência literária, a turma recetora do estudo já se encontrava familiarizada com a proposta do estudo. Partindo desse pressuposto, todas as atividades apresentadas deram continuidade a um trabalho, dito habitual, abrindo o leque educacional a mais géneros textuais e à interdisciplinaridade com a área pedagógica do Português.

3.2.1. Atividade n.º 1

A tarefa teve início com a leitura em voz alta de alguns excertos da obra “O Tesouro” de Manuel António Pina, por parte da professora estagiária. Esses mesmos excertos foram distribuídos pela turma para que os alunos conseguissem acompanhar a leitura. Após a exposição da informação literária, seguiu-se uma reflexão sobre o teor da história e a mensagem transmitida. Os alunos, que facilmente ligaram a história com a História, iniciam uma chuva de ideias sobre a questão “O que é a Liberdade?”, colocada pela professora estagiária. Através de uma palavra ou pequena expressão, foi preenchida uma cartolina representativa da atividade.

O objetivo da tarefa consistia na compreensão da ligação entre a literatura e história. Entregando, assim, a possibilidade de compreender um acontecimento histórico tão sensível como o 25 de abril, com o recurso a uma obra. As analogias feitas entre a

preciosidade de um tesouro e a importância da liberdade, levaram a uma reflexão sobre a forma como a devemos tratar e conservar nos dias de hoje.



Figura 33 - Cartolina preenchida com as reflexões dos participantes após a tarefa

3.2.2. Atividade n.º 2

A atividade começou com a leitura de excertos da obra biográfica “Salgueiro Maia: O homem do tanque da liberdade” de José Jorge Letria, que serviram como base para a construção da biografia da personalidade correspondente. Esses mesmos excertos foram distribuídos pela turma e, após a leitura por parte dos alunos, deu-se o levantamento de informação necessária para a escrita dos textos.

No seguimento deste primeiro exercício, ao longo das semanas, após a abordagem dos acontecimentos históricos referentes aos domínios pedagógicos da disciplina, os alunos foram tendo acesso a outros textos biográficos para o auxílio da escrita de inúmeras biografias dos notáveis alusivos a essas passagens. Em simultâneo, partindo dos textos científicos expostos no manual escolar, foram escritas sínteses dos conteúdos estudados para uma melhor compreensão dos acontecimentos contemporâneos.

O objetivo da tarefa centrou-se na aproximação dos participantes com a arte da escrita e dos diversos géneros textuais. A leitura e análise de diferentes textos, proporciona

uma necessária abertura ao mundo da intertextualidade. Trabalhando-se também para a construção de um aluno leitor capaz de sintetizar e organizar um conjunto de ideias que o leve a formalizar uma opinião pessoal crítica sobre os mais variados contextos, sejam eles personalidades ou acontecimentos históricos.

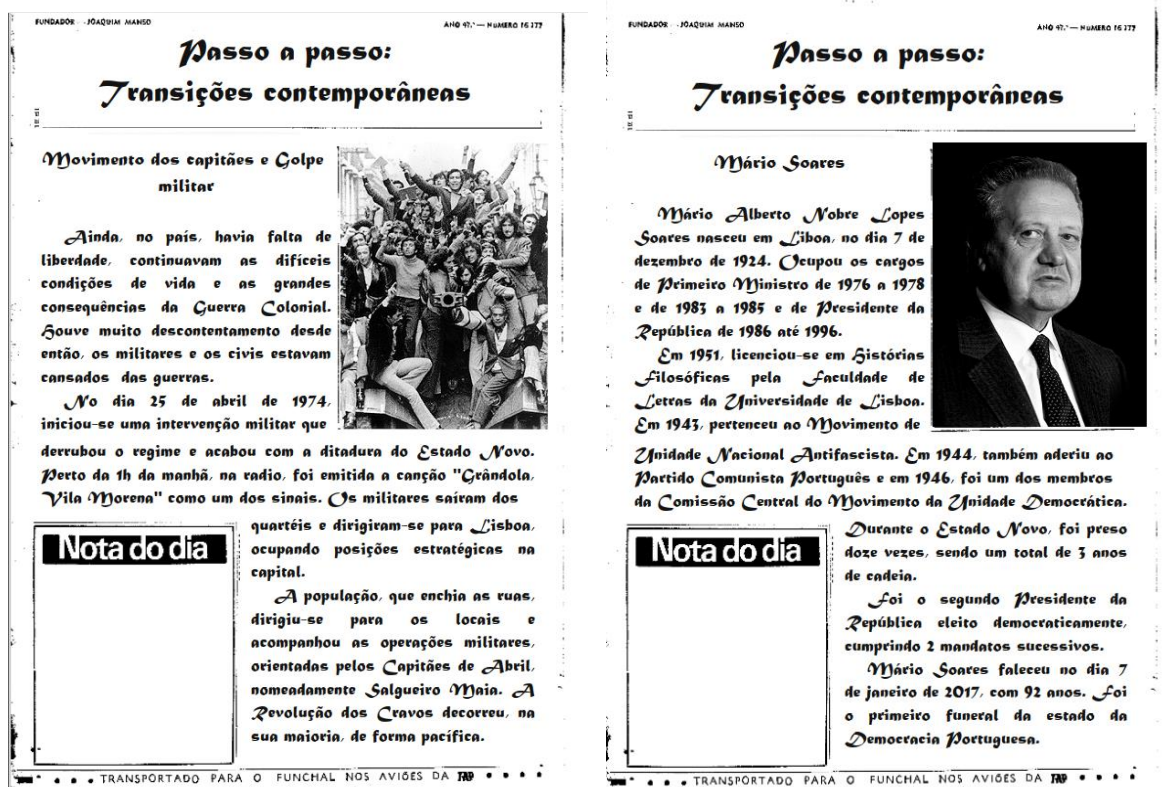


Figura 34 e 35 - Exemplo de uma síntese e de uma biografia realizadas por dois alunos da turma.

3.2.3. Atividade n.º 3

A tarefa 3 compreendeu a implementação de um jogo que consiste na distribuição de papéis de três cores diferentes, pelos alunos. Sendo uma turma de 15 alunos, existiram 7 papéis amarelos, 7 papéis verdes e 1 papel azul.

Primeiramente, os alunos receberam os papéis coloridos. De seguida, foi entregue uma única recomendação: “Agrupem-se” (o jogo foi elaborado partindo do pressuposto de que, embora não exista qualquer instrução, geralmente, os participantes formam grupos consoante as cores atribuídas). Posto isso, um dos participantes, por ser o único a ter recebido um papel de cor diferente, se vê sozinho, fora de qualquer integração. Deu-se então o momento onde os grupos decidiram se integrariam o colega com a cor diferente ou se se manteriam fechados. Iniciou-se assim o debate sobre qual seria a melhor forma

de resolver o problema. A professora estagiária foi colocando questões, de modo a direcionar a turma para a ideia de que a junção dos dois grupos, para a correta integração do colega, seria a melhor opção.

Com a atividade terminada, os alunos tiveram acesso a pequenos papéis, espalhados pela sala, com excertos da obra informativa “Como pode ser a Democracia” de Equipo Plantel. A partir da informação lida, foi realizada uma reflexão conjunta da ligação entre a atividade anterior e os excertos com a Democracia. Enquanto os excertos foram lidos, os alunos compraram a sua informação com as decisões que tomaram durante o jogo.

O objetivo desta tarefa passa pela sensibilização dos alunos para com a democracia, levando a uma reflexão de que a ideologia está presente em todo o lado, incluindo a sala de aula. Novamente, o papel da escrita e das obras sobressaem como recurso à abordagem da temática, apresentando mais uma variante onde a História e o Português estão interligados.

3.2.4. Atividade n.º 4

Como última tarefa, para consolidar todo o trabalho realizado durante as semanas de implementação do estudo, foi construído um projeto de nome “Sexto Sentido”, com o material elaborado a partir da tarefa 2. Nome esse derivado do ano de escolaridade da turma e do sentido investigativo que o grupo manteve durante a realização da atividade. O projeto consistiu na junção das biografias e sínteses mais bem construídas para integrarem uma exposição, com o nome de “Passo a passo: Transições Contemporâneas” e um jornal digital com o mesmo nome do projeto. A exposição foi aberta ao público escolar na última semana de aulas e esteve exposta na biblioteca escolar, enquanto a sua versão digital, o jornal, foi publicado numa página da plataforma *Padlet*, criada pela professora estagiária, para o acesso de todos os participantes.

O objetivo de tal iniciativa deu-se pela integração e conexão de um trabalho metodologicamente mais tradicional na era digital e social. A integração dos alunos, como autores de um trabalho interdisciplinar onde a História e a Geografia foram estudadas e trabalhadas, com recursos da área do Português, na comunidade escolar, entrega-lhes um merecido sentimento de realização. Como já mencionado ao longo deste relatório, sendo

uma turma com um aproveitamento maioritariamente negativo, o fator da motivação é um elemento essencial ao percurso escolar do grupo.

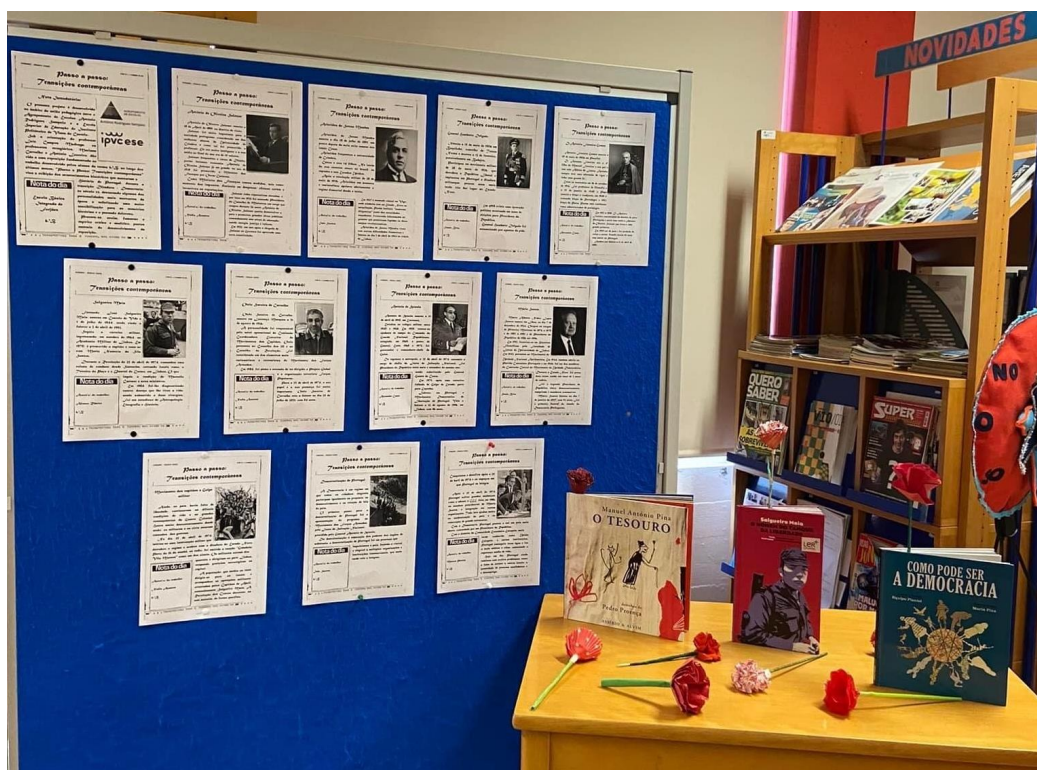


Figura 36 - Exposição "Passo a passo: Transições Contemporâneas" apresentada da Biblioteca Escolar.

3.3. Caracterização dos participantes

Como já mencionado anteriormente, este estudo foi implementado e realizado numa turma do 6.º ano de escolaridade, numa escola pertencente à zona norte do concelho de Esposende. Apesar da turma conter quinze alunos, apenas catorze foram participantes no estudo. A condição cognitiva e motora de uma das alunas, que por avaliação médica e escolar assume um acompanhamento de ensino especial, não permitiu que a mesma estivesse presente em todas as aulas de forma regularizada. Por esses motivos, a aluna não abarcou em si os requisitos/especificidades para participar na sequência didática proposta.

Dos catorze participantes, dez eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos. Por ser uma turma maioritariamente masculina, os participantes caracterizam-se, na sua generalidade, por serem ativos e energéticos. Condicionalmente, os seus interesses recaiam mais para as

disciplinas de teor prático. Contudo, todo o grupo revelou a sua curiosidade pela história e as suas marcas, apesar de não ser uma área tão estimulada nos seus hábitos escolares, sociais e familiares.

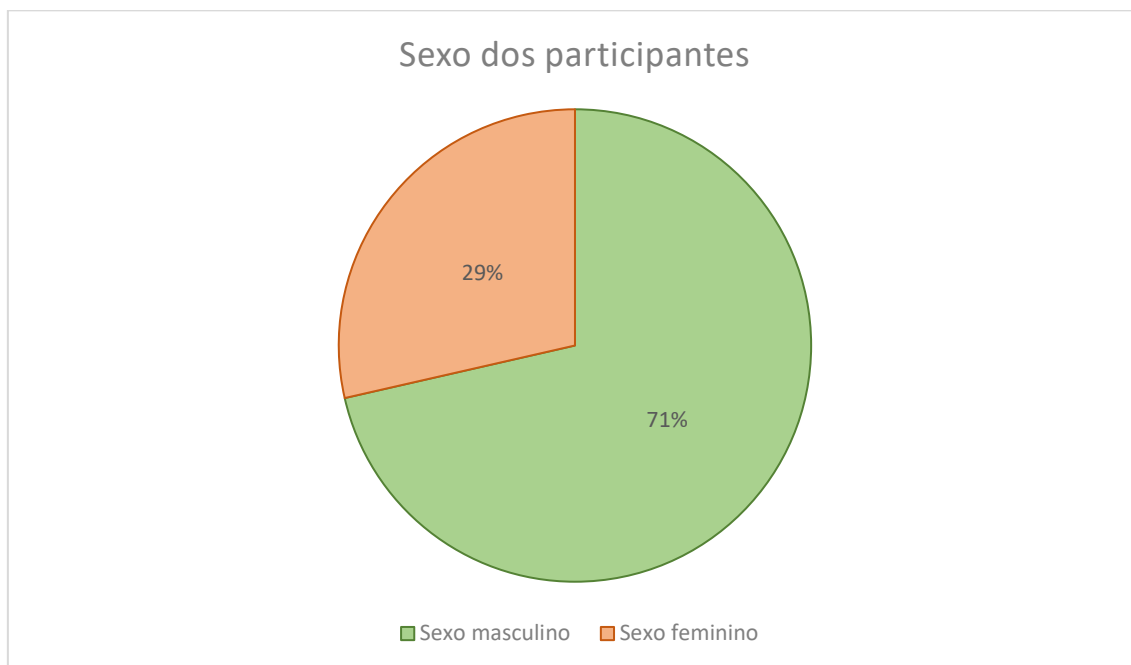


Gráfico 1 - Sexo dos participantes

Embora o entusiasmo perante o estudo fosse crescente e tivesse ajudado à sua realização, as situações comportamentais menos positivas e as dificuldades de atenção e concentração condicionaram o ritmo de trabalho da turma em vários pontos. Identificaram-se inúmeras dificuldades em elementos como leitura, compreensão lógica e criatividade. Fatores que influenciam a facilidade de refletir e examinar criticamente os acontecimentos estudados em áreas como a História e a Geografia. O ensino não presencial, ocorrido durante a pandemia, que marcaram os seus últimos anos no 1.º ciclo também levantou inúmeras desvantagens para o grupo participante.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Qualquer investigação, mesmo sendo de cariz ou origem diversificada, compromete uma colheita informação por parte do incentivador ao estudo para que a sua proposta seja validada e estudada. Tal como afirmam as palavras de Isabel Bernardo e Sérgio Cossa “o

investigador terá de utilizar técnicas de recolha de dados para tentar determinar se existem outros fatores que possam levar à compreensão do achado.” (2021, pp. 71-83). Tendo em conta esta visão, há a referir que, na recolha de dados do presente estudo, se optou pelas técnicas da observação direta, registos por escrito e por áudio e pela aplicação de um inquérito geral por questionário impresso aos participantes. É crucial entender e delinear, anteriormente, qual o objetivo da investigação, assim como o contexto da sua realização para que o investigador selecione a informação primária e se concentre numa posição neutra e imparcial aos dados em recolha. Importa então, no papel de utilizador das técnicas mencionadas, compreender em que é que elas consistem e como saber utilizá-las, para que os dados recolhidos sejam obtidos de forma honrada e útil.

A opção da técnica por observação direta justifica-se com o essencial contacto direto com os participantes e com as situações propostas pelas tarefas, permitindo uma visão mais realista e articulada com a comunicação. É sabido então que, “Na pesquisa em Educação, a observação é um importante instrumento de coleta de dados. (...) Observar é poder ver e compreender uma situação, é tirar o máximo de abstrações possíveis de um fato ou de uma resposta dada por um sujeito de pesquisa.” (Bartelmebs, 2013).

Relativamente ao inquérito por questionário e os seus conceitos, entende-se que o mesmo corresponde a um conjunto de perguntas que procuram conhecer a perceção e o nível de conhecimento dos participantes sobre a problemática de interesse do investigador, “O Inquérito por Questionário é uma técnica de investigação que (...) visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos. Trata-se de uma técnica de observação não participante, uma vez que não exige a integração do investigador (...)” (Dias, 1994).

Durante a investigação ainda se utilizou o registo por escrito e por áudio como método de recolha de dados acrescentadores ou complementares ao estudo. Métodos esse também conhecido como notas de campo, “as notas de campo afirmam-se como ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de investigação. São um instrumento complexo que permitem detalhar as informações, observações e reflexões sugeridas no decorrer da investigação ou momento observado” (Simões & Sapeta, 2018, pp. 43-57).

3.4.1. Procedimentos de análise de dados

Neste subcapítulo é referida a composição e dimensão do questionário construído e aplicado no estudo, assim como os procedimentos de análise dos dados recolhidos.

Com um total de quinze questões, o questionário visa não só a apresentação e caracterização dos participantes, mas também compreensão da conexão entre as concepções prévias dos alunos, sobre as problemáticas colocadas, com as suas reações às tarefas propostas e recursos apresentados. Com o propósito de constatar o efeito do estudo e tendo em conta a relação da turma com a estrutura da problemática em questão, foi ponderadamente decidida a realização de apenas um único questionário geral que agrega todas as questões vitais à investigação.

O questionário é composto, primeiramente, por um cabeçalho com o nome da área pedagógica em que o estudo foi realizado e uma breve síntese introdutória. A síntese escrita explicita aos participantes o âmbito do estudo, a instituição reguladora do mesmo e um esclarecimento de que as informações contidas no mesmo são estritamente confidenciais e puramente para efeitos de pesquisa científica. No seguimento, surgem três questões, de carácter fechado, alusivas à identificação do ano escolar, idade e sexo dos participantes. Após essas questões seguem-se doze questões direcionadas para a compreensão do estudo e averiguação de quesitos como a complementaridade da História e da Escrita; a presença dessas áreas na vida escolar do grupo; o nível de conhecimento dos diferentes géneros textuais e a forma como podem ser um auxílio ao ensino da História; a utilização desses mesmos recursos nas aulas de História e Geografia de Portugal; a ligação das atividades propostas com as atividades desenvolvidas anteriormente e, por fim, a opinião dos participantes perante as tarefas realizadas para o estudo e o seu papel no fortalecimento da ligação entre a História, as Literacias e a Intertextualidade. Este último conjunto de questões conteve elementos de carácter aberto e fechado, passando pela escolha múltipla, resposta rápida, resposta reflexiva e de desenvolvimento crítico. Para terminar, no canto inferior direito da página, encontra-se a identificação do investigador, especificando o papel como professor estagiário durante a intervenção educativa, e um agradecimento aos alunos pela participação e integração no estudo.

Os dados recolhidos no questionário foram analisados em concordância com a análise das quatro atividades implementadas. Para proporcionar uma análise mais rigorosa

e adequada ao padrão investigativo do estudo foi dado ênfase às competências essenciais da disciplina de História no Ensino Básico – Tratamento de informação/Utilização de fontes, Compreensão Histórica e Comunicação Histórica – presentes no documento “Currículo Nacional Ensino Básico: Competência Essenciais” (ME-DEB, 2001). No quadro exposto após o tópico 3.5. são explicitas as experiências de aprendizagem expectáveis e alusivas a cada competência histórica referida. Tal metodologia de análise tem sido selecionada e implementada pelos professores-investigadores estagiários da área da História e Geografia de Portugal, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, nos últimos anos, mostrando-se efetiva e adequada aos estudos implementados durante a Prática de Ensino Supervisionada.

3.5. Em síntese

Em suma, as técnicas de recolha de dados selecionadas e postas em prática proporcionaram uma colheita de informação correta e proveitosa, cumprindo com um dos muitos objetivos da investigação. A análise e discussão das ideias prévias, aproveitamento das aprendizagens e a opinião sobre as tarefas propostas, resultam da pesquisa contínua que foi descrita e que é essencial à conclusão do projeto.

Nesse sentido, o próximo capítulo encarrega-se de demonstrar a interpretação dessa mesma recolha e dos seus resultados.

Instrumento de Análise de Dados
Competências no Ensino das Literacias Históricas no 2.º CEB

Elaboração própria com contributos do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” e na estrutura de análise utilizada pelos professores-investigadores estagiários da área da História e Geografia de Portugal, da ESE-IPVC¹

Competências	Experiências de aprendizagem
Tratamento de Informação/Utilização de Fontes (Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável)	Utilização de técnicas de investigação: - Observar e descrever aspetos da realidade física e social; - Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação; - Identificar problemas; - Formular hipóteses simples; - Elaborar conclusões simples. Interpretação de informação histórica e com diferentes perspetivas: - Análise de documentos escritos; - Análise de documentação iconográfica;
Compreensão Histórica (Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano) Temporalidade (Localiza acontecimentos da história pessoal e familiar, e da história local e nacional, utiliza vestígios de outras	- Seriação, ordenação e comparação de factos, acontecimentos, situações, objetos ou processos

¹ A saber Leite (2020), Dourado (2020) e Sequeiros (2021), entre outros.

épocas como fontes de informação para reconstruir o passado, reconhece e utiliza no quotidiano unidades de referência) Contextualização (Caracteriza modos de organização do Meio Físico ou Social, identifica as marcas e alterações na Natureza provocadas pela atividade humana e compara-os em épocas históricas diferentes).	que proporcionam a explicitação de mudanças, continuidade e simultaneidades; - Apropriação e emprego de conceitos e vocabulários de suporte às representações e construção de relações da temporalidade; - Utilização de conceitos de tempo na produção de pequenas biografias, diários e narrativas. - Exploração das ideias tácitas dos alunos como base para a construção do conhecimento histórico; - Observação, caracterização e interpretação de fotografias, vídeos/filmes e objetos referentes a vários domínios da vida estudada das sociedades, nas várias épocas; - Realização de pequenas pesquisas sobre temas de história, integrando-as no quadro da História de Portugal; - Trabalho com fontes de diversos tipos e com múltiplas perspetivas dos vários períodos, para conhecimento das ideias, valores e atitudes características de cada sociedade e época. - Produção de pequenas biografias, diários, narrativas e resumos.
---	--

Comunicação Histórica (Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar e usar corretamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio)	- Utilização de diferentes formas de comunicação escrita na produção de pequenas biografias, narrativas e resumos no relacionamento de aspetos da História e Geografia de Portugal; - Desenvolvimento da comunicação oral envolvendo os alunos na narração e pequenos debates ao nível da turma, sobre temas de História e Geografia de Portugal em que se valorize a expressão oral. Proposta de categorização de elaboração própria da professora investigadora: - Determinar e aferir graus de construção de uma literacia histórica (desde níveis mais simples e imprecisos até graus mais evoluídos de cognição e compreensão histórica) 1. Passado nebuloso (ideias vagas e confusas em torno das literacias históricas) 2. Passado próximo (raciocínios articulados, mas sem uma linha totalmente coerente) 3. Passado reconstituído (pensamento temporal e espacial estruturado e claro)
---	---

Tabela 1 - Competências no Ensino das Literacias Históricas no 2.º CEB

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo destina-se à apresentação e análise dos resultados obtidos em contexto educativo. Os resultados obtidos nesta investigação têm como bases a questão de investigação e os objetivos traçados. Continuamente, tendo em consideração a fundamentação teórica executada, foram analisadas as tarefas idealizadas e implementadas, assim como o questionário global entregue no fim do estudo.

4.1. Análise da Atividade n.º 1

A primeira atividade do estudo desenvolve-se como exercício de antecipação à lecionação das aprendizagens referentes ao Golpe de Estado do 25 de abril de 1974, Revolução dos Cravos. Acredita-se que a adoção de momentos deste teor, tem como foco a interdisciplinaridade, o desenvolvimento do espírito crítico e da consciência histórica nos alunos.

A atividade teve início com a leitura, por parte da professora estagiária, de alguns excertos da obra “O Tesouro” de Manuel António Pina. A obra selecionada trata, de uma forma cuidada e metafórica, a problemática da liberdade, nos olhos de povos estrangeiros que colidiam com o choque, quando visitavam o país, com a ditadura vivida em Portugal durante grande parte do século XX. Uma abordagem importante à sensibilização para as memórias do passado doloroso e àquilo que uma sociedade sente quando lhes é retirado um verdadeiro tesouro. A exposição de um texto literário que aborda o tema em destaque na aula, confere o cumprimento de um dos objetivos definidos inicialmente, abrindo o leque dos alunos a uma panóplia textual histórica.

Os excertos foram distribuídos pelos alunos para que o acompanhamento da leitura fosse possível. Após a exposição literária, deu-se uma reflexão pessoal silenciosa, seguida de uma troca de ideias sobre a mensagem transmitida na história e da sua relação com os acontecimentos em estudo. Embora tímidos no início do diálogo, com incentivo, a participação foi aumentando. Os alunos mostraram-se atentos e críticos perante a vivências das personagens e a comparação com a sociedade da época.

Na seguinte tabela apresentam-se os testemunhos, apresentados durante a troca de ideias, de alguns participantes do estudo:

Alunos	Reflexão transmitida
Aluno AD	"A liberdade é o tesouro da história. Sempre pensei que os tesouros fossem só o ouro dos piratas. Na história aprendemos que devemos dar valor às coisas que também não vemos."
Aluno AC	"Os turistas não sabiam que havia ditadura e ficavam tristes com a situação. Acho que os portugueses já estavam habituados, mas foi bonito ver a Revolução dos Cravos."
Aluno MS	"O meu avô não tinha liberdade como os senhores da história. Agora ele está feliz como eles ficaram o fim, com a Revolução dos Cravos."
Aluno MP	"Nós não vemos o que já temos como um tesouro. Acho que liberdade só se tornou um tesouro quando Salazar a roubou. Eu ia ter a mesma reação dos estrangeiros."

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2 – Reflexões transmitidas pelos alunos durante a atividade n.º1.

Após a reflexão conjunta, os alunos foram desafiados, a realizar uma chuva de ideias sobre a questão "O que é a Liberdade?". A professora estagiária colocou no quadro uma cartolina que foi preenchida pelos alunos com pequenas expressões ou palavras representativas da obra lida e da reflexão feita:

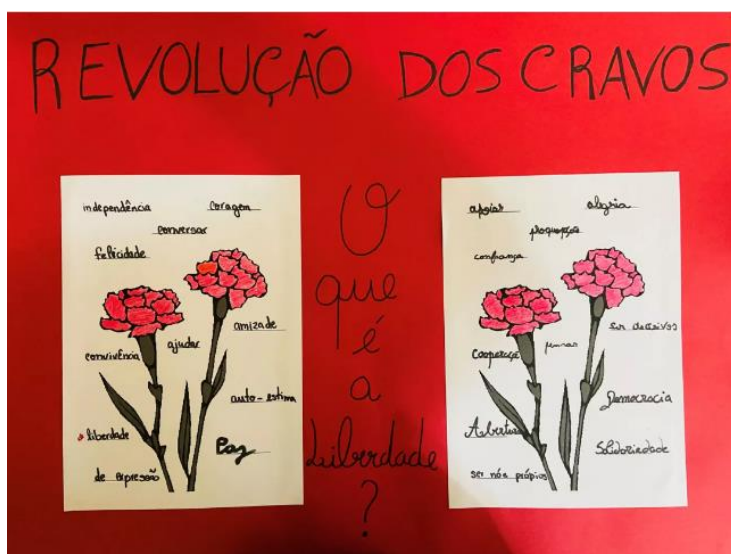


Figura 37 - Cartolina preenchida com a reflexões dos participantes após a tarefa

Para a análise dos dados recolhidos, na reflexão e na chuva de ideias, foi utilizada a tabela apresentada no capítulo anterior em função das Competências Específicas e os seus respetivos descritores e experiências de aprendizagem alusivos conceitos abordados em aula.

Perante os dados expostos, no que diz respeito ao *Tratamento de Informação/ Utilização de Fontes*, podemos verificar que alguns dos participantes conseguiram identificar aspetos da realidade física e social da época em estudo. A comparação de reações emocionais entre os familiares e as personagens, e até mesmo a perceção das próprias atitudes perante a falta de liberdade, demonstram um exercício de reflexão de sucesso. Apesar de nem todos os alunos terem participado na troca de ideias, alguns também se demonstraram capazes de recolher, registar e tratar a informação presente nos excertos lidos, ao apresentarem discursos pertinentes durante a atividade exposta e interpretando a informação literária. No sentido de elaborar conclusões, viu-se um crescente número de alunos a participarem no *Brainstorming* final, demonstrando facilidade nessa experiência de aprendizagem. Perante a interpretação da informação, é possível fazer que nem todos participantes conseguiram analisar a informação escrita e iconográfica, obra e ilustrações expostas. Assume-se essa conclusão pelo número de alunos que não participaram na reflexão coletiva inicial.

Relativamente à competência da *Compreensão Histórica*, se analisarmos o tópico da Temporalidade, a maioria dos alunos mostrou-se capacitado na identificação e caracterização dos factos históricos, conseguindo compreender as diferenças ideológicas entre a atualidade e o passado. Durante as duas tarefas, os participantes foram capazes de empregar vocábulos específicos à temática, como “liberdade”, “independência”, “democracia”, “solidariedade”, entre outros. Perante a contextualização, a atividade apresentou uma abertura à exploração das ideias dos alunos, de forma a ser possível a formação de conhecimento e consciência histórica referente ao período retratado. Trabalhou-se a interpretação de uma obra literária e a análise de ilustrações alusivas, que pudessem transparecer ideias, valores e atitudes características do Portugal Autoritário. Fontes que retratam um passado e uma sociedade que não lhes é familiar. Deparados com

tais experiências de aprendizagem, a maioria dos alunos desenvolveu uma postura de aceitação ao debate e ao entendimento do tema exposto.

Na competência da *Comunicação Histórica*, é de notar que foram poucos os alunos que apresentam capacidades de comunicação oral. Fazendo com que o debate reflexivo realizado se tenha mantido apenas entre uma parte da turma. Quanto aos graus de literacia histórica, é possível aferir que apenas um pequeno grupo demonstrou capacidade de nível 2 (*Passado próximo*). Esse grupo foi capaz de articular os raciocínios e identificar os acontecimentos históricos em menção. No entanto, necessitam de um exercício contínuo de estudo para atingir o próximo patamar. Na sua generalidade, os alunos encontram-se ainda no nível 1 (*Passado nebuloso*), onde a quantidade de informação contida ainda não é percecionada de forma clara. Os discursos mantêm-se vagos e dependentes da iniciativa oral de outros colegas para a construção de uma ideia sobre o que é apresentado.

4.2. Análise da Atividade n.º 2

A segunda atividade desenvolve-se como uma atividade de consagração das aprendizagens obtidas durante as sessões de implementação e a familiarização dos alunos com personalidades de destaque da Revolução dos Cravos e da era democrática portuguesa. O grande objetivo da atividade, à parte da apresentação de diferentes géneros textuais, proporcionando a abertura à intertextualidade e ao cruzamento de fontes, centra-se na aproximação dos participantes com a arte da escrita e da leitura. Trabalhou-se para a formação do aluno leitor, capaz de interpretar, sintetizar e organizar um conjunto de ideias que o leve a formular uma opinião crítica pessoal sobre os diferentes acontecimentos históricos retratados nos conteúdos da disciplina.

A tarefa inicial da atividade começou com a leitura de excertos, desta vez por parte dos alunos, da obra biográfica “Salgueiro Maia: O homem do tanque da liberdade” de José Jorge Letria. Enquanto um aluno leu em voz alta o parágrafo que lhe foi destinado, os colegas acompanharam em leitura silenciosa. Foi-lhes entregue também a orientação de que deviam sublinhar as partes dos excertos que consideravam mais pertinentes. A leitura dos parágrafos em voz alta foi distribuída por toda a turma, de modo que todos tivessem a oportunidade de o fazer. No seguimento, a professora estagiária distribuiu uma segunda fonte de informação da personalidade em estudo, retirada do *website* da sua terra natal

(Castelo de Vide), para possibilitar a comparação e análise de diferentes fontes. Após a organização e sintetização da informação destacada nas fontes disponibilizadas, os alunos foram desafiados a construir uma biografia de Salgueiro Maia que destacasse situações desde o seu nascimento, os seus feitos para com o país e o seu falecimento.

Em simultâneo, surgiu a tarefa de desenvolver um resumo/síntese dos conteúdos disciplinares referentes ao Golpe de Estado do 25 de abril de 1974. Tal iniciativa surgiu como forma de contextualizar o acontecimento histórico e a personalidade em análise, contribuindo para o estudo dos conteúdos e preparação para os exercícios de avaliação. Para tal, como tarefa de estudo autónomo em casa, os alunos selecionaram a informação mais importante presente nos textos científicos do manual de forma a desenvolver o texto pedido.

As duas vertentes da tarefa, para além do que já foi mencionado, foi adaptada aos conteúdos da “Democratização de Portugal”, com as biografias de António de Spínola e Otelo de Saraiva Carvalho e para “Os espaços em que Portugal se integra”, com a biografia de Mário Soares. Tal como na atividade inicial, os alunos tiveram acesso a duas fontes de informação biográfica distintas por personalidade para a construção de biografias com base no cruzamento de dados. A tarefa foi integrada na proposta de estudo autónomo semanal em casa, em concordância com o professor titular. De modo a organizar de forma mais assertiva a quantidade de trabalho atribuída, metade da turma ficava encarregue de elaborar os resumos e a outra metade, de criar as biografias. Os textos eram produzidos numa folha de um jornal, criada pela professora estagiária, com fontes iconográficas alusivas ao tema e à personalidade. Folhas de jornal essas que, posteriormente, ligarão esta atividade à atividade final. Todos os textos criados foram publicados na plataforma *Padlet* para o acesso de todos os alunos, criando uma rede de partilha e estudo digital onde os recursos utilizados para lecionar as sessões também eram partilhados.

Sublinha-se que ambas as tarefas já tinham sido incorporadas na turma, de forma semelhante, pelo professor cooperante, no ano letivo anterior. Dessa forma, seria esperado que os participantes demonstrassem facilidade nas experiências de aprendizagens exigidas. Na seguinte tabela estão listadas as propostas de produção textual, assim como o número de participantes que as realizaram:

Propostas de texto	Número de participantes que realizaram a proposta
Resumo “Movimento dos capitães e Golpe militar”	2 participantes de um total de 14
Biografia de Salgueiro Maia	7 participantes de um total de 14
Resumo “Democratização de Portugal”	3 participantes de um total de 7
Biografia de António de Spínola	7 participantes de um total de 7
Biografia de Otelo Saraiva de Carvalho (Proposta posteriormente pelo professor titular da turma)	1 participante de um total de 14
Resumo “Espaços em que Portugal de integra”	1 participante de um total de 7
Biografia de Mário Soares	4 participantes de um total de 7

Fonte: Elaboração própria

Tabela 3 – Performance dos alunos durante a realização das produções textuais da atividade nº 2.

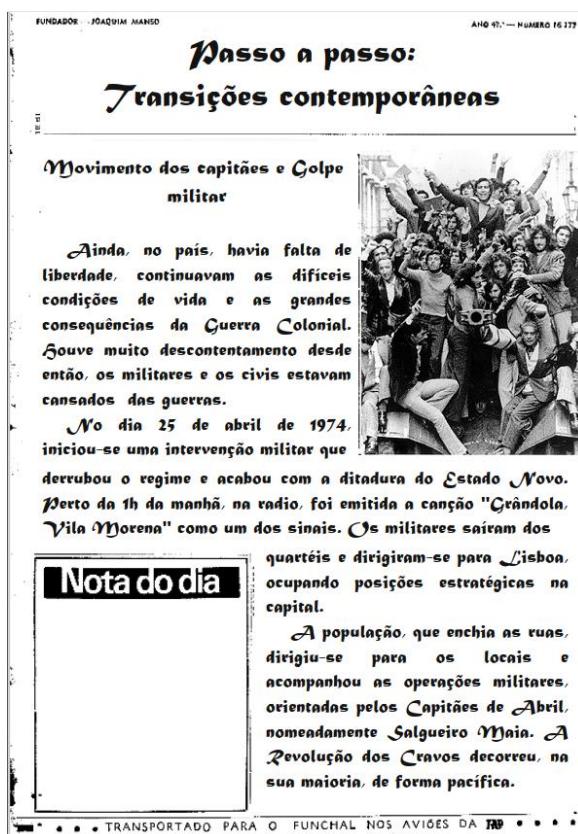


Figura 38 - Exemplo de produção textual realizada pelos participantes.

Analisando os dados recolhidos, perante a competência de *Tratamento de informação/Utilização de fontes* é possível aferir que os participantes demonstraram facilidade em observar e descrever aspetos da realidade física e social da época retratada. Mesmo que o número de entrega dos textos propostos não tenha sido o esperado, os trabalhos entregues continham um discurso claro das vivências referentes aos acontecimentos em causa. Como podemos conferir nos seguintes excertos retirados de algumas produções textuais desenvolvidas:

“Ainda, no país, havia falta de liberdade, continuavam as difíceis condições de vida e as grandes consequências da Guerra Colonial.” – participante NA.

“Da descolonização à separação dos poderes dos órgãos de soberania, a democratização de Portugal foi um processo que impulsionou o país.” – participante IS.

“Hoje em dia, Portugal ainda continua com muitos problemas, como a falta de acesso a vários locais, a quantidade de pessoas analfabetas e o desemprego.” – participante MP.

Até mesmo durante a exposição dos factos científicos e apresentação das personalidades, durante a aula, a turma, na sua maioria, conseguia identificar as situações descritas, comparando-as com a atualidade. Contudo, é notável uma discrepância em relação aos ritmos de trabalho e dedicação dos participantes. Enquanto uma parte se expunha e arriscava, ciente da importância da proposta, apontando dúvidas e curiosidade sobre as personalidades ou os acontecimentos estudados, outra parte dos alunos, apresentava uma desconexão crescente com o tema. Ora, assume-se que a sua experiência de aprendizagem de recolha, registo e tratamento de diferentes tipos de informação; de formular hipóteses e elaborar conclusões era escassa. Consoante os números apresentados na tabela, podemos resumir tudo à dificuldade desse número de alunos em interpretar a informação histórica disponibilizada. Mesmo sendo disponibilizadas fontes escritas e iconográficas distintas semanalmente e sendo este um trabalho já familiar à turma, grande parte dos alunos acabava por não cumprir com a entrega.

Em relação à *Compreensão História*, na vertente da temporalidade, consoante o que já foi escrito, a maioria dos alunos demonstraram facilidade em localizar e compreender os factos históricos, entrelaçando-os facilmente com a sociedade da época e comparando-os com as suas próprias experiências. Nos trabalhos biográficos e sínteses entregues, é perceptível o emprego de conceitos cientificamente corretos e uma aplicação das linhas temporais adequadas. No que diz respeito à contextualização, a construção dos textos continha claras exigências na observação e interpretação das fontes expostas. Dessa forma, os participantes precisavam de interligar os conteúdos lecionados em aula com as personalidades e as suas características, perante a sociedade do século XX, utilizando fontes e evidências. Pode-se afirmar que os textos produzidos eram maioritariamente factuais, fazendo com que a interpretação dessa multiplicidade de fontes e o seu teor reflexivo fossem deixados de fora. No cumprimento do trabalho com diversas fontes, utilizando a pesquisa nos manuais como auxiliar à construção textual, os objetivos, de certa forma, foram finalizados pelos participantes. No entanto, os resumos e biografias que foram, posteriormente, publicadas apresentavam falhas de natureza crítica.

Por fim, quanto à *Comunicação histórica*, a estrutura da atividade permitiu aos alunos a elaboração de diferentes produções escritas, integrando a intertextualidade e o cruzamento de fontes na sua experiência escolar. Apesar de um elevado número de participantes não ter cumprido com as tarefas semanais, durante a exposição dos conteúdos antecipadores da proposta, a maioria da turma apresentava-se pronta a expressar conceitos históricos, ainda que em parte fossem básicos. Destaca-se que a turma, no plano dos domínios de História e Geografia de Portugal, foi demonstrando uma crescente consciência dos acontecimentos estudados. Contudo, a dedicação e preocupação em construir uma base sólida no conhecimento das literacias históricas continuava a ser maioritariamente negativa. Num total de catorze alunos, na última semana de implementação, apenas três apresentavam conhecimentos próximos ao nível 3, *passado reconstituído*. Enquanto 10 se mantinham no nível 2, apresentando raciocínios articulados, mas sem uma linha de pensamento totalmente coerente. Contudo, um dos alunos ainda se demonstrava preso no nível 1, onde as ideias em torno das literacias

históricas continuavam vagas e confusas. Trata-se de um aluno que nunca concluiu as propostas de escrita levantadas pela atividade.

4.3. Análise da Atividade n.º 3

A terceira atividade, com uma importante vertente conceptual de cidadania global, desenvolveu-se no âmbito da abordagem temática da Democracia em contexto de sala de aula. No seguimento das aprendizagens relacionadas com o 25 de abril de 1974 e a descolonização, surge este conceito importantíssimo – Democracia – que moldará Portugal no último quartel do século XX. A vertente social da História está cada vez mais presente no ensino atual, apesar de continuar a ser desvalorizada por muitos. A implementação de atividades como a que será descrita tem como grande objetivo a consciencialização dos alunos para com a Democracia e o seu valor social, originando momentos de reflexões ideológicas necessárias para formação de futuros adultos ativamente críticos na sociedade. Em paralelo, ressalta-se, novamente, o papel das letras como recurso ao ensino histórico e geográfico.

A atividade em questão compreendeu a realização de um jogo, motivador do espírito crítico e da expressão oral. Iniciou-se com a distribuição de papéis de três cores diferentes pelos alunos. Geralmente, o estudo conta, apenas, com a participação de catorze alunos, pela questão que anteriormente foi explicada, contudo o décimo quinto aluno, que estava pontualmente presente na sessão, integrou também a primeira parte da atividade. Posto isso, sete alunos receberam papéis amarelos, sete alunos receberam papéis verdes e um aluno recebeu um papel azul, todos distribuídos de forma aleatória. Anota-se que a proposta das cores não estava ligada a um propósito específico. No momento da preparação da atividade, as cores foram selecionadas consoante a quantidade de papel colorido existente. No seguimento, foi entregue uma única orientação: “Agrupem-se”. Como o esperado, os alunos formaram grupos consoante as cores que lhes foram atribuídas. Consequentemente, um dos participantes viu-se sozinho por ser o único que possuía um papel azul, fora de qualquer integração. Perante a situação, a professora estagiária iniciou um conjunto de questões direcionadas aos grupos dos papéis amarelos e verdes, de modo a debater a decisão de integrar, ou não, o colega com a cor diferente. As

questões foram colocadas de forma a direcionar a turma para a ideia de que a junção dos dois grupos, para a correta integração do colega, seria a melhor opção.

Nas seguintes tabelas encontram-se as questões centrais colocadas pela professora estagiária e alguns dos testemunhos dos dois grupos:

Questões colocadas	Testemunho geral do grupo Amarelo	Testemunho geral do grupo Verde
Qual a vossa opinião quanto à divisão existente na turma? Está ligada à cor dos papéis?	“Sim, faz sentido estarmos nós porque a cor é a mesma”	“Sim, é por a cor. Somos os únicos com a cor verde, somo como uma equipa de futebol”
Olhando o espaço da atividade, encontramos algum colega segregado (sem grupo)? Porquê?	“Sim, está com outra cor. A cor não é a mesma que a nossa, mas ele pode vir para aqui.”	“Sim, porque tem outra cor. Às vezes acontece de ficarmos sozinhos.”
Em qual grupo podemos integrar o colega com a cor azul?	“Ele pode vir para aqui, não faz mal termos cores diferentes.”	“O colega pode juntar-se a nós, as cores até combinam e assim, até ficamos com mais pessoas no grupo.”
Será justo um grupo ter mais elementos do que outro?	“Nós não nos importamos, o colega pode ficar no grupo dos verdes.”	“Não é justo, mas ele até pode ficar um bocado aqui e depois vai para o outro grupo.”
Como podemos resolver essa questão tratando todos de forma igualitária e respeitadora? Será obrigatória a existência de 2 grupos diferentes?	“Ele pode ficar um bocado em cada grupo. A cor é azul, mas somos todos iguais.”	“Podemos dividir em mais grupos para ver se conseguimos um número igual. A cor não importa somos todos iguais.”

É possível considerar a união de todos, independentemente das cores dos papéis?	“Pois é! Somos todos uma turma. O grupo pode ser o mesmo para todos, não importa a cor.”	“É como na turma, não importa se somos diferentes. O grupo pode ser grande e com muitas cores”
---	--	--

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4 - Testemunhos dos alunos durante a realização da atividade n.º 3.

Chegando ao objetivo central da atividade, os alunos regressaram aos lugares, onde se depararam com pequenos papéis distribuídos por algumas mesas. Tais papéis continham excertos da obra informativa “Como pode ser a Democracia” de Equipo Plantel. Os alunos que se encontraram na posse dos excertos, leram-nos em voz alta para o toda a turma ouvir. A partir dessa leitura, foi realizada uma reflexão conjunta sobre a ligação entre o momento anteriormente experienciado, as matérias abordadas em sala de aula e o conteúdo da obra, com a Democracia e o seu papel na sociedade.

É sabido que o ensino histórico desempenha uma função fundamental face aos desafios sociais (quer sejam políticos, culturais, entre outros). Objetivo do ensino da História passa por promover conhecimentos especializados e aptidões necessárias para a formação de cidadãos que desempenhem devidamente o seu papel na sociedade. Em paralelo, surge a necessidade de uma forte abordagem dos princípios democráticos e, nesse aspeto, a História é uma ciência de destaque na oferta de respostas para que se compreenda criticamente o presente, mantendo a noção de que o passado aparece numa linha de debates e interpretações. O desenvolvimento dessas competências “(...) permite desenvolver as capacidades necessárias para os jovens se tornarem participantes ativos de uma cultura democrática, adquirindo uma série de comportamentos que promovam o diálogo e a cooperação, e solucionando conflitos através de meios pacíficos e de uma participação ativa na esfera pública.” (Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras, 2018).

Como já afirmado, um dos grandes objetivos do estudo passa também pela construção de alunos com sentido crítico e conscientes das problemáticas, fazendo com

exercícios como o descrito serem essenciais. Na tabela a baixo encontram-se destacados alguns testemunhos orais dos alunos durante a troca de ideias:

Alunos	Reflexão transmitida
Aluno AA	“A democracia está em todo o lado. Nunca pensei que a fosse como um jogo como diz no livro.”
Aluno AC	“Conseguimos juntar os grupos para a cor azul não ficar sozinha. Todos gostaram da ideia, não sabia que era como a democracia.”
Aluno FR	“Falamos todos, pensamos todos e chegamos a uma ideia que é boa. Somos uma turma com democracia.”
Aluno MP	“A turma ficou unida e mostrou que é a democracia. O jogo só tinha uma regra, mas nós respeitamos todos os colegas e as opiniões deles.”
Aluno NA	“Todos participaram, rapazes e raparigas, como nas eleições. Como diz o livro, a democracia também é todos termos o direito de participar no jogo.”
Aluno PM	“Eu não sabia porque estava sozinho, mas gosto mais quando a turma está unida. Somos uma turma mais forte quando estamos juntos.”
Aluno SB	“Foi uma ideia justa, somos uma turma com democracia. Não sabia que a democracia podia ser um jogo, o livro ajudou a perceber.”

Fonte: Elaboração própria

Tabela 5 – Reflexões transmitidas pelos alunos durante a atividade n.º3.

Analisando todos os dados recolhidos, consoante a competência de Tratamento de Informação/Utilização de fontes, é possível dizer que a turma conseguiu uma experiência de aprendizagem positiva na elaboração de hipóteses e conclusões durante o debate do jogo democrático e a reflexão final, demonstrando sensibilidade para a união do colega segregado. Propuseram soluções e procuraram encontrar um equilíbrio entre as questões

colocadas e a situação existente. Também pudemos conferir que o grupo conseguiu recolher e interpretar a informação passada pela professora estagiária e analisar de forma consciente os excertos da obra, chegando a uma conclusão lógica e unânime da problemática abordada.

Em relação à Compreensão histórica, entende-se que os alunos atingiram experiências positivas durante a comparação de factos, percecionando as características da Democracia e continuidade que a mesma tem na atualidade. Pode-se dizer que, em quinze alunos, apenas um participante, não demonstrou facilidade na apropriação e emprego de conceitos e vocabulário de suporte às representações das realidades proposta pela atividade. Justifica-se tal cenário pela dificuldade cognitiva do participante, estando este inserido nos parâmetros pedagógicos do Ensino Especial. Posto isto, conclui-se que os alunos demonstraram um amadurecimento perante as atividades propostas pela professora estagiária. Sublinha-se, ainda, a evolução em parâmetros como a participação, a cooperação e a aceitação de opiniões que não as próprias. No que diz respeito à contextualização, a exploração das opiniões dos alunos sobre as questões expostas foi um dos objetivos principais do desafio, assim como a caracterização de uma realidade social que os mesmos estão inseridos, mas que, de certa forma, não lhes é próxima. A interpretação do problema referente à segregação do colega e o trabalho com fontes escritas, no seu seguimento, facilitou a compreensão de um conjunto de valores e atitudes propostas pela Democracia, aproximando-a da realidade vivida pela sua faixa etária.

Como mencionado anteriormente, a História tem vindo a tornar-se cada vez mais importante, acarretando um papel social que permita aos alunos estudar as experiências passadas, ensinando-lhes em simultâneo o seu valor como cidadãos ativos. Contudo, sublinha-se que “um dos principais desafios para os professores de história é saber como determinar o seu sucesso no cumprimento deste requisito.” (Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras, 2018). Para que esse tipo de exercícios sejam facilmente interpretados pelos alunos, a aproximação das experiências à sua realidade é necessária. Ao contribuir para o conhecimento e desenvolvimento de valores democráticos, o ambiente em sala de aula deve adaptar-se a momentos “(...) onde os alunos participam nos processos de tomada de decisão,

experenciaram uma aprendizagem colaborativa, exprimem as suas opiniões e interpretações, ouvem opiniões discordantes de uma forma fundamentada e respeitadora, e participam com regularidade em debates na sala de aulas.” (Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras, 2018). Desta forma, assim como decorreu na atividade explanada, os alunos têm a oportunidade de adquirir comportamentos e atitudes respeitadores dos valores democráticos.

Voltando a análise para a competência da Comunicação histórica, afirma-se que o grupo em estudo demonstrou uma evolução na comunicação oral durante os exercícios reflexivos propostos. A valorização das suas opiniões e a colocação dos mesmos em posições de decisão ou debate, entrega-lhes um sentimento de responsabilidade que todos abraçaram vivamente. Durante a atividade descrita, o grupo mostrou-se consciente da ligação entre o tema e a disciplina, compreendendo que o espírito crítico é um dos pontos chave para a aprendizagem da Democracia e que esta é o centro das suas vivências como colegas de turma e como alunos de História e Geografia de Portugal. Em suma, durante esta atividade, catorze alunos demonstram-se merecedores de uma categorização, ainda que inicial, de nível 3 (*passado reconstruído*), onde os seus pensamentos e conclusões sobre a problemática exposta foram estruturados e oportunos. Apenas um aluno, com presença não frequente nas aulas, foi avaliado com o nível 1 (*passado nebuloso*), em consequência ao que já referido.

4.4. Análise da Atividade n.º 4

A quarta atividade, também apelidada de Projeto Final, desenvolveu-se como conclusão de toda a experiência letiva no contexto do ensino de História e Geografia de Portugal. De forma a consolidar o trabalho feito durante o estudo, foi criado um projeto de nome “Sexto Sentido”. Projeto que partiu das produções escritas elaboradas na atividade número 2.

A iniciativa compreendeu a união das biografias e sínteses mais bem produzidas para a construção de uma exposição, um jornal digital e um *podcast* com o nome de “Passo a passo: Transições Contemporâneas”. A transformação de um conjunto de trabalhos de origem, maioritariamente, teórica e reflexiva para um modelo de exposição cultural e digital, veio aproximar o estudo das experiências escolares do ensino mais modernizado.

Sabendo que a História e Geografia de Portugal compreende uma necessidade metodológica que atenda às suas exigências sociais e éticas, trazendo o debate, as reflexões e consciencialização histórica para a sala de aula, encaminhar os resultados finais para uma vertente ligada ao mundo digital é essencial. Encontrar o equilíbrio nas duas vertentes do ensino, proporciona aos alunos uma experiência motivadora e recompensante. Sendo um estudo que percorreu o caminho das literacias históricas, da multiplicidade de fontes e evidências, da intertextualidade, das noções controversas e multifacetadas da História, da leitura contextualizada e interpretativa e da comunicação escrita e oral, terminar com a adequação das atividades a um formato mais próximo dos alunos pareceu a conclusão mais certa para esta experiência.

Sendo uma turma, que apesar da evolução, continuava caracterizada pelo aproveitamento maioritariamente negativo, a inserção dos seus trabalhos na comunidade escolar foi uma mais-valia. Com o anúncio do projeto, o envolvimento da turma nas atividades propostas durante as aulas foi crescente. A abertura para a História e as suas narrativas tornou-se mais presente na sala de aula e a participação passou a ser cada vez mais ativa e oportuna.

Quanto à aplicação do projeto na comunidade, a exposição foi exibida na Biblioteca Escolar, durante a última semana de aulas do ano letivo, abrangendo um tema de interesse comum a todos os anos e todos os cargos profissionais da escola. O jornal e o *podcast*, adaptação em formato digital e áudio do material exposto da exposição, foi publicado no *Padlet* da turma, onde já se encontravam outros trabalhos e materiais utilizados como recurso para lecionação das sessões.

A criação de um espaço de trabalho comum, de acesso aberto a todos os elementos da turma e encarregados de educação, foi central à formação de uma corrente de aprendizagem na turma. Desta forma, os alunos beneficiaram do acesso a conceitos disciplinares que auxiliam o seu estudo e aperfeiçoamento contínuo.



Figura 39 – “Layout” do “Padlet” da turma, com publicações do projeto “Sexto Sentido”

Enquanto a construção do jornal digital e a montagem da exposição ficaram da responsabilidade da professora estagiária, visto que as produções textuais já se encontravam terminadas e corrigidas, a narração do *podcast* ficou a cargo dos participantes. Dos catorze participantes habituais, apenas dois se recusaram a participar da construção do *podcast*. De resto, todos se prontificaram a gravar as partes que lhes foram atribuídas, com o auxílio e orientação da professora e do seu parceiro de estágio. Mesmo os alunos cujos textos não foram selecionados para narração, tiveram um papel de mediadores ou introdutores do *podcast*. Para a sua estrutura foram escritas seis quadras de introdução e conclusão ao tema e ao projeto e selecionados um texto, da autoria dos alunos, por personalidade e acontecimento histórico. Entre as suas leituras foram adicionados trechos de músicas da autoria de Zeca Afonso, músico e ícone cultural da Revolução do Cravos, também estudado em contexto de sala de aula.

Analisando a evolução do projeto “Sexto Sentido” e o compromisso dos alunos com o seu desenvolvimento, no que diz respeito ao *Tratamento de informação/ Utilização de fontes*, é possível dizer que o grupo, na fase final do estudo, se mostrou capaz de observar e descrever aspetos da realidade física e social; de recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação; de formular hipótese e elaborar conclusões simples. Contudo, apenas um pequeno grupo se demonstrou capacitado de identificar problemas. Em várias ocasiões, era comum a indiferença perante o projeto, por parte de alguns alunos. É justo

dizer que um grupo de seis participantes funcionaram como remo para motivar o resto dos colegas e trazer a sua participação para próximo da orientação. Falando da interpretação da informação história, foi notável a evolução do grupo na análise de documentos escritos e iconográficos. Na reta final, a sua maioria já apresentava uma postura mais consciente das problemáticas trazidas para as aulas, originárias das produções textuais.

Perante a competência da *Compreensão histórica*, no ramo da temporalidade, a ordenação e comparação dos factos históricos das personalidades destacadas no projeto tornou-se quase automática. Na gravação do podcast, momento de interação final com o projeto, o grupo demonstrou facilidade na percepção estrutural do roteiro e as suas partes foram, facilmente, encaixadas na narração. A utilização de conceitos temporais e um vocabulário adequado foi conseguido, partindo das correções feitas às produções textuais. Nesta competência, destaca-se apenas um participante em que se percebeu uma dificuldade constante na exploração das ideias e na interpretação das evidências expostas, experiências de aprendizagem ligadas à contextualização. Contudo, na generalidade, a crescente motivação da turma ajudou ao desenvolvimento dos parâmetros mencionados.

Para finalizar a análise, tendo em conta a *Comunicação histórica*, o projeto permitiu a utilização de diversas fontes de comunicação escrita e oral, como a leitura e narração dos textos escritos para o podcast, que também foram incluídos no jornal e na exposição. Conclui-se, então, que os participantes deste estudo caminharam em direção a um grau de construção favorável de literacias históricas. Uma turma que se demonstrava, maioritariamente, entre o primeiro e o segundo nível durante as primeiras interações, terminaram com o pé no nível 3, expressando pensamentos cada vez mais claros e estruturados a nível espacial e temporal. Contudo, não deixa de ser necessário o exercício contínuo de todas as competências em análise para que o nível atingido não seja deixado para trás. O ensino da História exige cada vez mais um cuidado com a renovação das aprendizagens e questionamento narrativo, sublinhando o carácter discutível da ciência e dos seus acontecimentos.

4.5. Análise do Questionário Global

Com o intuito de compreender a adaptação dos alunos aos recursos utilizados e atividades implementadas e entender se o trabalho desenvolvido se encaixou nos parâmetros metodológicos já utilizados pelo professor titular, foi realizado um questionário global. A sua realização contou com a participação dos catorze participantes no estudo. O questionário conta com catorze questões distintas, de caráter aberto ou fechado. Pode-se dividi-lo em duas partes, sendo a primeira referente à caracterização dos estudantes, agregando as três primeiras questões. Onde está referido que a totalidade dos alunos frequenta o sexto ano de escolaridade, 10 dos participantes são do sexo masculino e 4 são do sexo feminino, 7 têm 11 anos de idade e os outros 7 têm 12. A segunda parte distingue-se por se dedicar à averiguação das concepções dos alunos perante as atividades, conceitos e metodologias expostas.

Para análise às seguintes questões, serão utilizadas tabelas com os conceitos estudados em sala de aula e as respostas dos alunos às perguntas do questionário, de forma a analisar a percepção dos alunos sobre as atividades e a sua temática.

De seguida, inicia-se a análise das perguntas direcionadas para o entendimento dos alunos sobre o estudo, iniciando-se na questão 4.

Questão 4: "Consideras que a História e a Escrita são complementares?"	
Categoria: Interdisciplinaridade	
Resposta dos participantes	
Positiva	Negativa
14	0

Tabela 6 – Respostas dos participantes à questão 4.

Em resposta a questão número 4 – "Consideras que a História e a Escrita são complementares?" – todos os alunos responderam positivamente. Tratando-se de uma pergunta de escolha múltipla – Sim ou Não – podemos concluir que 100% dos participantes compreendeu a ligação entre as duas componentes, mostrando-se conscientes do teor interdisciplinar do estudo. Após a análise, é evidente que todos se familiarizaram com essa categoria de forma positiva.

Questão 5: “Em que aspetos a História e a Escrita estão interligados?”	
Categorias: Interdisciplinaridade e Literacias Históricas	
Resposta dos participantes	
Positiva	Negativa
13	1
“Dão para fazer biografias e construir jornais.”	“Não sei”
“Nos documentos históricos e nos textos biográficos.”	
“Pelos livros que falam sobre acontecimentos que aconteceram na história.”	
“Pelos textos biográficos.”	
“Pelos livros, pela escrita.”	
“Quando vamos fazer uma biografia.”	
“Nas biografias.”	
“Pelos livros que leio ou que escolho, vi pelo podcast e também pela atividade com cartolina sobre a liberdade.”	
“Na história existem documentos, além de que também escrevemos textos (literários, biográficos, etc.).”	
“Nos textos biográficos, textos literários e textos científicos.”	
“Nas biografias, nos resumos e nos livros.”	
“Nas biografias, no podcast e nos trabalhos sobre a matéria.”	
“No textos.”	

Tabela 7 – Respostas dos participantes à questão 5.

Em resposta à questão número 5 – “Em que aspetos a História e a Escrita estão interligados?” – 13 alunos responderam positivamente e 1 negativamente. Apesar de, na sua maioria, as respostas entregues pelos participantes terem sido simples e abaixo do nível desejado para a questão exposta, podemos verificar a padronização das justificações como ligadas às atividades implementadas no estudo. Dessa forma, as 13 respostas positivas encaixam na contextualização pedida. Analisando a resposta categorizada como negativa, compreende-se que o aluno não conseguiu compreender a ligação entre os conceitos estudados e as atividades propostas, demonstrando-se confuso com a ligação entre a História e a Escrita.

Tal como podemos observar, a categoria de “Interdisciplinaridade” surge novamente, agora a par com as “Literacias Históricas”. Sendo dois conceitos chave do estudo, a partir da análise feita, é possível assumir que os alunos, na sua maioria, conseguiram compreender a ligação das categorias com as atividades expostas. Partindo das competências esperadas nos alunos, como a utilização de noções básicas da realidade portuguesa, quer seja a nível educacional ou a nível social, e a valorização dos elementos históricos, os participantes manifestam-se cientes a possível união entre a História e outras áreas disciplinares. (Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras, 2018).

Questão 6: “Na tua opinião, sentes que a união da História e da Escrita está presente na tua vida escolar? Argumenta a tua resposta.”	
Categorias: Interdisciplinaridade e Literacias históricas	
Resposta dos participantes	
Positiva	Negativa
14	0
“Sim, porque é uma das formas de aprender que se usa atualmente.”	
“Sim, porque eu só aprendo a ler e a escrever.”	
“Sim, é o que temos feitos.”	

"Sim, são coisas antigas e coisas que acontecem atualmente."	
"Sim."	
"Sim, porque a gente fez biografias."	
"Sim, porque nós fazemos muitos trabalhos de escrita."	
"Sim, mas não sei explicar."	
"Sim, porque nas aulas de História escrevemos textos."	
"Sim, porque estas atividades estão na minha vida e porque já tinha feito no passado."	
"Sim, porque ultimamente ando a fazer várias biografias."	
Sim, porque nós também escrevemos para nos lembrarmos da matéria."	
"Sim, porque fizemos biografias."	
"Sim."	

Tabela 8 – Respostas dos participantes à questão 6.

Em resposta à questão número 6 – “Na tua opinião, sentes que a união da História e da Escrita está presente na tua vida escolar? Argumenta a tua resposta.” – todos os alunos responderam positivamente. Desta forma, o grupo confirma o surgimento regular de atividades multifuncionais, onde a escrita se encaixa como base do estudo das aprendizagens históricas. Nas respostas, que apesar de positivas por vezes soaram pouco substantivas, é possível aferir que o grupo compreendeu a junção das duas componentes na estrutura das sessões lecionadas. O fator vago das respostas, pode ser indicativo da falta de argumentação crítica presente nos participantes, conceitos que foram aplicados durante o estudo. Na totalidade das 14 respostas, 3 alunos não conseguiram argumentar a sua. Entende-se que a dificuldade surge da necessidade contínua de exercícios onde o seu

pensamento crítico é transposto para o escrito. Em comparação com os resultados analisados no estudo das atividades, a turma demonstrou uma crescente facilidade em expressar oralmente o seu pensamento. No entanto, no futuro, será necessário a implementação de exercícios onde essas reflexões são transcritas, no sentido de estimular tal aptidão.

Assim como na questão anterior, as categorias de “Interdisciplinaridade” e “Literacias Históricas” aparecem novamente. Demonstrando um caminho conjunto dos conceitos para uma melhoria das aprendizagens dos alunos e aperfeiçoamento do estudo aplicado.

Questão 7: “Que diferentes gêneros textuais/formas de escrita existentes podem ser utilizados como auxílio do estudo da História? Em que contextos podem ser utilizados?”	
Categorias: Interdisciplinaridade, Literacias históricas, Intertextualidade, Multiplicidade e cruzamento de fontes.	
Resposta dos participantes	
Positiva	Negativa
12	2
“Porque fizemos um podcast, biografias e um jornal.”	“Não sei.”
“Esquemas e textos.”	“Textuais dá para pegar e as formas não.”
“Na leitura, na escrita e nos resumos.”	
“Textos literários, científicos, biográficos e de opinião.”	
“Ex: biografias, documentos (escritos e impressos), documentos (escritos por reis, cavaleiros, príncipes, escritores, etc.) e livros.”	

"Biografias/ textos científicos para podermos estudar História e Geografias."	
"Biografias, textos informativos..."	
"Por exemplo podem ser textos biográficos, livros de acontecimentos."	
"Criar livros, revistas e biografias."	
"Textos de opinião, textos informativos, textos biográficos e texto criativos."	
"Podem ser em biografias para ajudar a estudar."	
"Biografias, textos científicos, coisas que usamos para estudar História."	

Tabela 9 – Respostas dos participantes à questão 7

Em resposta à questão número 7 – “Que diferentes géneros textuais/formas de escrita existentes podem ser utilizados como auxílio do estudo da História? Em que contextos podem ser utilizados?” – 12 participantes responderam positivamente e 2 responderam negativamente. Entende-se, partindo das respostas dadas, que os 2 alunos que responderam negativamente não conseguiram compreender o teor da questão. Confessa-se que a própria questão era mais complexa do que as anteriores, fazendo com que a sua interpretação não fosse tão fácil. Conclui-se que essa seja a razão da sua participação negativa. Quanto aos restantes participantes, identifica-se, novamente, uma padronização das respostas entregues, destacando-se os géneros textuais trabalhados durante o estudo. Esse fator demonstra-se positivo, pois a conceção dos alunos sobre as atividades expostas mantém-se clara. A associação das formas textuais utilizadas e o estudo da História também é mencionada várias vezes, cumprindo os objetivos do estudo.

Nesta questão, para além da “Interdisciplinaridade” e das “Literacias Históricas”, também se alcança a “Intertextualidade” e a “Multiplicidade e cruzamento de fontes”. As quatro categorias, presentes no estudo, surgem agora em paralelo para uma construção

mais completa das ideias dos alunos sobre as atividades implementadas. Perante as respostas atribuídas, podemos dizer que, na sua maioria, os participantes se apresentam conhecedores das práticas expostas durante a Prática de Ensino Supervisionada. Partindo da análise ao documento mencionado anteriormente, é importante que a pesquisa histórica, ou neste caso a utilização de uma multiplicidade de géneros textuais para o recurso ao ensino histórico, deve estar presente na vida escolar dos alunos. O tratamento e comparação de informação – via escrita ou oral – deve ser orientada e abrangente, fatores fundamentais a este tipo de didáticas. Em simultâneo, o contacto direto com fontes e evidências, a divulgação e partilha de conhecimentos deve ser implementada e suportada com meios viáveis e favoráveis ao levantamento de questões, em diferentes contextos durante as aprendizagens. (Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras, 2018). Neste sentido, as atividades expostas permitiram aos participantes o exercício de tais capacidades. Possibilitando, assim, o conhecimento recíproco e claro das amplitude vivida pelas narrativas históricas.

Questão 8: “Anteriormente, durante as aulas da disciplina de História e Geografia de Portugal, era comum a utilização da escrita/ textos para o auxílio das aprendizagens?”

Categoria: Interdisciplinaridade, Literacias históricas, Intertextualidade, Multiplicidade e cruzamento de fontes.

Resposta dos participantes	
Positiva	Negativa
14	0

Tabela 10 – Respostas dos participantes à questão 8.

Questão 9: “As atividades realizadas ao longo das últimas semanas foram de encontro às tarefas desenvolvidas anteriormente?”

Categoria: Interdisciplinaridade, Literacias históricas, Intertextualidade, Multiplicidade e cruzamento de fontes.

Resposta dos participantes

Positiva	Negativa
14	0

Tabela 11 – Respostas dos participantes à questão 9.

Em resposta às questões número 8 – “Anteriormente, durante as aulas da disciplina de História e Geografia de Portugal, era comum a utilização da escrita/ textos para o auxílio das aprendizagens?” e número 9 – “As atividades realizadas ao longo das últimas semanas foram de encontro às tarefas desenvolvidas anteriormente?” – 100% dos alunos responderam positivamente. Tratando-se de duas perguntas de múltipla escolha – Sim ou Não – na qual a conclusão pode ser analisada conjuntamente, é possível concluir que a metodologia implementada surge na continuação do modelo de ensino do professor titular. Desta forma, os alunos também confirmam a sua familiarização com a utilização da escrita para o suporte ao estudo da disciplina e a possível conformidade entre as atividades implementadas. Desde início, a coincidente semelhança entre o estudo selecionado e as práticas da turma demonstrou-se útil e necessária à análise das respostas dos alunos. Olhando para o trabalho feito posteriormente pelo professor cooperante e as tarefas propostas no estudo, pode-se concluir que a turma poderia ter respondido de forma mais segura. Contudo, as dificuldades gerais do grupo, marcada pelos anos do ensino à distância, impossibilitaram esse feito.

No que diz respeito às categorias, as quatro surgem, novamente, em conjunto. Sublinhado a importância de todas para a implementação do estudo. Todas as atividades foram pensadas e desenvolvidas com base nas componentes destacadas, de modo a proporcionar um ensino mais completo e favorável ao grupo.

Questão 10: “Que géneros textuais/ formas de escrita foram utilizadas nessas atividades? (Assinala a quantidade de opções que entenderes).”

Categoria: Interdisciplinaridade, Literacias históricas, Intertextualidade, Multiplicidade e cruzamento de fontes.

Resposta dos participantes

Textos literários	Textos de opinião	Textos informativos	Textos biográficos	Textos criativos (caligramas)	Textos poéticos	Outros
11/14	10/14	13/14	14/14	7/14	1/14	5/14

Tabela 12 – Respostas dos participantes à questão 10.

Em resposta à questão número 10 – “Que géneros textuais/ formas de escrita foram utilizadas nessas atividades?” – na qual os participantes assinalaram os géneros textuais utilizados durante a implementação do estudo, compreende-se que os “textos biográficos” foram os únicos que a turma conseguiu identificar na sua totalidade. Entre as possibilidades apresentadas, apenas o “textos poéticos” e a opção “outros” não eram adequadas à integração do estudo. A opção “textos criativos” foi implementada durante uma pequena atividade que, apesar de não fazer parte do estudo, se adequa à análise desta questão.

Perante os resultados obtidos, podemos afirmar que a identificação dos géneros textuais apresentados durante as atividades não foi a desejada. Perante os “textos literários”, 3 alunos não conseguiram identificar a sua utilização, mesmo sendo o género textual implementado na primeira atividade do estudo. Sobre os “textos de opinião” e “textos informativos”, 4 alunos e 1 aluno, respetivamente, não identificaram a sua estrutura e inserção nos planos de aula lecionados. De um modo geral, apesar de número de alunos que identificaram os géneros textuais ser superior ao número dos que não identificaram, afirma-se que os resultados não são positivos. Perante todo o trabalho feito durante a intervenção, esperava-se que os alunos conseguissem identificar as formas de escrita utilizadas, uma vez que foram mencionadas e estudadas durante as atividades. Tendo em conta os resultados positivos obtidos durante a análise das tarefas propostas, entende-se que tal situação pode ter acontecido por distração ou desinteresse dos alunos durante o preenchimento do questionário.

Durante a escolaridade básica, os alunos são deparados com um conjunto de competências que lhes são automaticamente exigidas. No que diz respeito às aprendizagens históricas, assim como em quer outras disciplina, “procura-se traduzir as dimensões fundamentais das construção do «bom conhecimento»”. (Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras, 2018). Numa

convivência normal do ensino de História e Geografia de Portugal, não seria necessário o reconhecimento de componentes integrantes dos domínios da área pedagógica de Português. Contudo, o teor interdisciplinar do estudo e das propostas de atividades, impõe aos participantes um conhecimento para além do histórico. As apresentações dos diferentes géneros textuais à medida que a Atividade 2 – Desenvolvimento das produções textuais referentes à construção do Jornal Digital, Podcast e Exposição – foi sendo realizada, permitiu aos alunos o conhecimento e diferenciação das diferentes formas de escrita. Neste sentido, como já foi mencionado, era esperado dos alunos uma posição mais persistente na performance da questão em análise.

Questão 11: “Conhecias todos os géneros textuais/ formas de escrita apresentados nas atividades?”	
Categoria: Interdisciplinaridade, Literacias históricas, Intertextualidade, Multiplicidade e cruzamento de fontes.	
Resposta dos participantes	
Positiva	Negativa
10	4

Tabela 13 – Respostas dos participantes à questão 11.

Em resposta a questão número 11 – “Conhecias todos os géneros textuais/ formas de escrita apresentados nas atividades?” – 10 participantes responderam positivamente e 4 responderam negativamente. A questão colocada tem como objetivo compreender a familiarização dos alunos com todos os géneros textuais apresentados na questão anterior, antes do estudo. Entre as respostas “Sim” ou “Não”, 4 participantes responderam que não. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido durante a intervenção ajudou na apresentação de novas formas de escrita que ainda não tinham sido trabalhadas ou compreendidas anteriormente. Integra-se, assim, o fator da novidade conceitual para uns e da pormenorização para outros. Enquanto os alunos que já conheciam conseguiram aperfeiçoar o seu conhecimento, outros tiravam a oportunidade de conhecer/reconhecer e estudar novos géneros textuais.

Mais uma vez, as quatro categorias são destacadas em conjunto. Entende-se que neste patamar do questionário os quatro conceitos são necessários para uma maior compreensão do estudo, por parte dos alunos. A integração da “interdisciplinaridade”, das “literacias históricas”, da “intertextualidade” e da “multiplicidade e cruzamento de fontes” em todas as atividades foi um dos objetivos do estudo. Dessa forma, o destaque das mesmas no questionário é essencial. Tal como foi referido na análise da questão anterior, o teor do estudo exigia dos alunos um conhecimento interdisciplinar. Experiência de aprendizagem necessária ao ensino da História e treinada ao longo do ensino básico, permitindo que os alunos tenham a oportunidade de experimentar atividades que impliquem “a articulação horizontal (parceria com outras disciplinas ou áreas) que permita a mobilização dos saberes históricos em outros contextos disciplinares, sempre que isso se torne possível ou no desenvolvimento dos diferentes conteúdos programáticos”, ou vise versa (Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras, 2018).

Questão 12: “Assinala a tua atividade favorita.”				
Questão 12.1.: “Explica porquê.”				
Categoria: Interdisciplinaridade, Literacias históricas, Intertextualidade, Multiplicidade e cruzamento de fontes.				
Resposta dos participantes				
“Brainstorm” sobre a questão “O que é a Liberdade?”, com base em textos literários.	Escrita das biografias (para o Jornal, o Podcast e a Exposição), com base em textos biográficos.	Escrita de resumos sobre os temas abordados (para o Jornal, o Podcast e a Exposição), com base em textos científicos.	Jogo “Integrar ou segregar”, com base em textos informativos.	Transformação de um pequeno texto de opinião em Caligramas.

4	4	3	2	1
“Porque a liberdade é muito importante para a História.”	“Porque envolve a criatividade, esforço e desenvolvimento”.	“Porque foram formas de trabalhar e aprender sobre a matéria diferente.”	“Porque deu-nos a conhecer e a aprender a matéria de uma forma diferente.”	“Porque ensinou-nos de como a pensar também podem ser feitos textos.”
“Porque é uma forma de aprender a partir dos textos.”	“Porque para mim foi o mais fácil.”	“Eu gosto do podcast, porque é uma coisa diferente e divertida”.	“Porque eu amo jogos e as aulas também ficaram mais interessantes e divertidas.”	
“Porque a liberdade é um tema interessante.”	“Porque pratiquei muito e gostei muito.”	“Porque são divertidos de fazer e de escrever.”		
“Porque a atividade em que eu mais me interessei.”	“Porque foi giro.”			

Tabela 14 – Respostas dos participantes às questões 12 e 12.2.

Na questão número 12 – “Assinala a tua atividade favorita.” e na questão 12.1. – “Explica porquê.” – foram destacadas cinco tarefas para os alunos observarem e selecionaram apenas uma. Das cinco, quatro estavam inseridas nas propostas do estudo implementado. A questão exposta tem como objetivo compreender a posição dos alunos perante a inserção dos géneros textuais nas atividades realizadas, assim como as suas

preferências. Os 14 participantes selecionaram a tarefa com que mais se identificaram, seguindo-se de uma explicação do porquê. Atendendo às respostas entregues pelos mesmos, conseguimos perceber que a preferência inclinou para a tarefa sobre a liberdade e as duas tarefas direcionadas para a criação do Jornal Digital, do Podcast e da Exposição. Um ponto de comparação interessante a salientar é a diferença dos votos entre essas tarefas e o jogo “Integrar ou segregar”. Numa primeira observação, apontar-se-ia o jogo como o elemento favorito da turma, por ser uma atividade de teor prático e diferenciado. Contudo, assistimos ao acontecimento contrário, pois apenas dois participantes votaram nessa atividade. Entende-se que tal situação possa estar ligada à familiarização dos alunos com exercícios direcionados para o ensino mais tradicional. Os próprios salientaram durante o jogo que não tinham o hábito de participar atividades práticas.

De uma forma geral, analisando as justificações entregues pelos participantes, podemos dizer que conseguiram compreender os objetivos das tarefas, assim como a integração dos textos na sua implementação. Contudo, continua a ser necessário um trabalho contínuo dos alunos na escrita dos seus próprios pensamentos e observações. É notável que para alguns a exposição escrita das suas opiniões continua a ser uma tarefa desafiadora. Em todo o estudo, só foi possível inserir uma pequena tarefa desse cariz, na última semana de implementação. Observando a prestação dos alunos nessa componente tão essencial, sinto que teria sido necessário uma maior dedicação a essa capacidade durante o estudo. No entanto, o tempo limitado e o conjunto de outras obrigações a cumprir impossibilitaram essa questão.

Questão 13: “As atividades desenvolvidas ajudaram a fortalecer a tua opinião sobre a ligação entre a História e a Escrita? Se sim, em que aspeto?”	
Categoria: Interdisciplinaridade, Literacias históricas, Intertextualidade, Multiplicidade e cruzamento de fontes.	
Resposta dos participantes	
Positiva	Negativa
13	1

"Sim! Mas eu também já sabia que vários aspetos da escrita estavam presentes na História."	"Não."
"Sim, porque fizemos muitas atividades de escrita."	
"Sim, no conhecimento."	
"Sim, por causa da liberdade e da guerra."	
"Sim, porque assim eu posso melhorar os meus erros".	
"Sim, na forma de pensar."	
"Sim, porque ajuda a conhecer mais pessoas históricas."	
"Sim, porque assim aprendemos mais sobre a escrita e deixa-nos mais próximos."	
"Sim, na leitura e nos textos."	
"Sim, no aspeto de treinar a escrita e saber mais sobre as pessoas que participaram na História."	
"Sim, quando nós fazíamos as biografias."	
"Ajudaram, agora percebo que aprendemos a História com livros também."	
"Sim, porque fizemos no Podcast."	

Tabela 15 – Respostas dos participantes à questão 13.

Em resposta à questão número 13 – "As atividades desenvolvidas ajudaram a fortalecer a tua opinião sobre a ligação entre a História e a Escrita? Se sim, em que

aspecto?” – apenas 1 dos participantes respondeu de forma negativa, não apresentando justificação para a resposta. Os restantes 13 participantes responderam de forma positiva, onde a sua maioria conseguiu expor uma justificação adequada à sua escolha. Foram mencionados: o papel da produção textual, da familiarização com personalidades históricas e do desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem. Observando tais resultados, podemos concluir que a adoção das atividades ajudou no fortalecimento das perceções dos alunos sobre os laços entre a História e a Escrita, fortalecendo a importância das narrativas históricas na aprendizagem de História e Geografia de Portugal. Compreende-se que a mesma já estava interiorizada em pelo menos um aluno, afirmação que se verifica pela sua própria referência na resposta. Sendo uma questão de opinião, torna-se aceitável qualquer ponto de vista dos alunos. Tendo em conta a resposta negativa entregue por 1 dos elementos recetores do estudo, destaca-se que o objetivo principal do estudo não alcançou todo o grupo. Partindo da análise das atividades e das restantes perguntas do questionário, tal afirmação demonstra-se, de certa forma, surpreendente. Contudo, pode-se justificar, pois ao longo da análise do questionário foram sendo identificados padrões de distração e desinteresse significativos por parte de alguns participantes.

Voltando a atenção para as categorias de análise selecionadas para o questionário, podemos afirmar que foram essenciais ao desenvolvimento do estudo. A interdisciplinaridade entre História e Geografia de Portugal e Português, acentua-se com a integração da intertextualidade e do cruzamento de fontes durante as atividades implementadas. Desde a construção de biografias e sínteses sobre as personalidades e os acontecimentos históricos estudados, aos debates temáticos com base em obras literárias e informativas. A junção dos quatro conceitos, auxiliares ao estudo, abriu espaço para uma maior perceção sobre as Literacias Históricas e o fortalecimento da História e da Escrita como conceitos complementares.

Questão 14: “As atividades desenvolvidas superaram as tuas expectativas?”
Categoria: Interdisciplinaridade, Literacias históricas, Intertextualidade, Multiplicidade e cruzamento de fontes.
Resposta dos participantes

Positiva	Negativa
14	0

Tabela 16 – Respostas dos participantes à questão 14.

Em resposta à questão número 14 – “As atividades desenvolvidas superaram as tuas expectativas?” – todos os participantes responderam positivamente. O objetivo da questão centra-se na análise da receção do estudo, por parte dos alunos, de uma forma mais generalizada. Apesar de demonstrarem algumas dificuldades no preenchimento do questionário, a prestação do grupo durante a implementação das quatro atividades correspondentes ao estudo foi bastante positiva. De acordo com as respostas dadas e com os resultados da análise das atividades, concluímos que é notório o desenvolvimento do saber histórico – alicerçado na importância da construção de narrativas interdisciplinares e intertextuais – uma vez que demonstraram ser capazes de compreender conceitos, ainda que a nível um pouco básico, das quatro categorias expostas.

Em nota final, afirma-se que o estudo foi aceite e abraçado pelo grupo, que para além de todas as dificuldades, se apresentou pronto a trabalhar e compreender a beleza da disciplina de História e Geografia de Portugal e das múltiplas vertentes que é possível adotar como recurso ao seu ensino.

Capítulo V – Conclusões

No presente capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada. Através das conclusões proceder-se-á à resposta da questão de investigação que foi, inicialmente, formulada. Estão também explicitadas as limitações do estudo, as considerações finais e, por último, algumas sugestões de investigações futuras.

5.1. Conclusões do estudo

Dando como terminada a realização do estudo e como analisados os dados obtidos durante a sua implementação, surge o momento de reflexão sobre todo o percurso feito até ao presente momento. Um investigador, seguindo os objetivos definidos inicialmente, deve, num momento posterior do estudo, procurar resposta às questões de investigação formuladas.

Nesse sentido, opta-se por se sublinhar, primeiramente, que os laços entre História e a Escrita – onde incluímos conceitos como literacias, intertextualidade e cruzamento de fontes escritas – são cada vez mais perceptíveis e alvo das mais variadas apreciações. A utilização de obras, textos, fontes e evidências escritas no ensino da História e Geografia é essencial ao desenvolvimento do pensamento, do raciocínio e da consciência histórica e geográfica, abrindo espaço para a formação de cidadãos de valores democráticos e ativos na sociedade.

Concretamente, neste estudo, interligaram-se as Literacias e a Intertextualidade no sentido de desenvolver competências científicas e pedagógicas durante o ensino da História Contemporânea Portuguesa, fatores presentes na questão de investigação proposta. Partiu-se da abordagem dos temas do Portugal Autoritário e o seu desenvolvimento no pós 25 de abril, com o auxílio dos vários géneros textuais existentes. Foram apresentadas obras e textos literários, biográficos, informativos e científicos, de modo a abrir o leque dos participantes para as literacias, as suas várias narrativas e multiperspetivas de análise. Em simultâneo, foi analisada a concordância do estudo imposto com a metodologia já adotada pelo professor titular da turma, com o intuito de compreender a sua favorável – ou não – aplicação.

Com base nos dados recolhidos através das atividades e do questionário implementado, constatamos que a articulação entre conceitos descritos se desenvolveu com êxito. Ao longo das tarefas didáticas desenvolvidas no estudo, os alunos foram demonstrando uma crescente motivação, que resultou numa participação maioritariamente positiva. Apesar da turma apresentar dificuldades contínuas em alguns aspetos como o espírito crítico e reflexivo, a prestação que a análise dos dados transpôs indicou que o grupo evoluiu a um ritmo favorável. As suas perceções sobre as literacias e a ligação entre a História e todas as obras/textos que eram utilizados como recurso foram notoriamente desenvolvidas e aplicadas nas atividades analisadas. Se alguns participantes já conheciam o cruzamento destas duas competências, através de experiências anteriores, os restantes alunos tiveram a oportunidade de conhecer novos modelos de aprendizagem e estudo, onde o papel e a caneta mantiveram a sua relevância. Destaque que há muito já não lhes é numerosamente atribuído.

Este estudo, não só apresenta fatores favoráveis ao ensino dito “tradicional”, vertente necessária na abordagem das disciplinas históricas e no desenvolvimento das competências que lhe são conferidas, como também comprova que o seu cruzamento com a Era Digital é benéfico nos parâmetros motivacionais dos participantes. A conexão entre os alunos e o trabalho que desenvolvem é imprescindível a qualquer projeto que lhes seja apresentado. Uma vez que a sua atenção se centre nas temáticas em estudo, o professor-investigador tem espaço para tratar os seus objetivos e as suas temáticas de forma apropriada e com o envolvimento ativo dos participantes.

No sentido de responder à primeira questão de suporte e orientação ao estudo: ***“Em que sentido a intertextualidade e as literacias podem ser utilizadas, em sala de aula, no contexto de História e Geografia de Portugal?”*** – concluímos que pode ser utilizada de várias formas e para diferentes fins. Quer estejam inseridas, contextualmente, em obras literárias, biográficas, científicas ou informativas, quer sejam aplicadas no seguimento do estudo de fontes ou evidências escritas, os recursos utilizados durante as atividades seguiram um padrão educativo que permitiu auxiliar os professores estagiários e titular no ensino dos conteúdos e possibilitar, aos alunos, um estudo contínuo dessas mesmas matérias. Os próprios, durante a realização do questionário global, mencionaram o papel

da redação das biografias e os restantes textos como complementares ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas aprendizagens, como podemos ver nos exemplos seguintes (citações dos alunos, retiradas da análise de dados):

Questão 6 “Na tua opinião, sentes que a união da História e da Escrita está presente na tua vida escolar? Argumenta a tua resposta.”	“Sim, porque nós também escrevemos para nos lembrarmos da matéria.”
Questão 7 “Que diferentes géneros textuais/formas de escrita existentes podem ser utilizados como auxílio do estudo da História? Em que contextos podem ser utilizados?”	“Podem ser em biografias para ajudar a estudar.”
	“Biografias/ textos científicos para podermos estudar História e Geografias.”
	“Biografias, textos científicos, coisas que usamos para estudar História.”

Fonte: Elaboração própria

Tabela 17 – Citações dos alunos, retiradas da análise de dados.

Com base nas respostas dos participantes, podemos observar que consideram os recursos utilizados e as atividades realizadas como úteis para aprender, estudar e relembra os conteúdos lecionados, além de serem promotoras de aprendizagens significativas e historicamente situadas. Posto isto, é possível concluir que as literacias e a intertextualidade são materiais abrangentes e com um teor benéfico que podem ser utilizados, positivamente, em diversos contextos durante as aulas de História e Geografia de Portugal, intimamente ligados à competência do tratamento de informação/utilização de fontes (ME, 2001) e às áreas de competência de “linguagens e textos”, “informação e comunicação” e “pensamento crítico e pensamento criativo” presentes no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (ME, 2021).

Quanto à segunda questão de suporte e orientação ao estudo: **“Que conceções revelam os alunos sobre a ligação entre a intertextualidade, as literacias históricas e o**

estudo da História Contemporânea Portuguesa?” – podemos constatar que alguns alunos já se encontravam familiarizados com essa ligação, dado ao trabalho desenvolvido na turma. Anota-se que a metodologia utilizada pelo professor titular da turma encaixou nos padrões definidos para o desenvolvimento da didática aplicada no estudo em questão. Nesse seguimento, os alunos que se demonstraram mais conectados com as sessões prévias, rapidamente se aperceberam da ligação, apresentando concepções mais claras do vínculo entre as componentes.

Contudo, durante a realização das atividades, alguns participantes não apresentavam qualquer concepção relativa à ligação da intertextualidade e das literacias históricas com o estudo da História Contemporânea Portuguesa – nomeadamente considerando a dimensão de reflexão crítica entre “passado doloroso” VS “passado glorioso”.

Em vários momentos, os participantes demonstraram estar a aprender novos métodos de estudo e a dominar outras fontes de conhecimento histórico. Por esse motivo, para esse número de alunos, ainda que minino, as tarefas expostas permitiram o conhecimento uma nova forma de estudo e abordagem às aprendizagens históricas. Abrindo o seu leque educativo a uma panóplia de elementos favoráveis ao estudo contínuo e desenvolvimento de capacidades como a consciência, o pensamento e o raciocínio histórico.

Estas considerações são validadas com os exemplos retirados da análise de dados realizada no capítulo anterior:

Questão 6 “Na tua opinião, sentes que a união da História e da Escrita está presente na tua vida escolar? Argumenta a tua resposta.”	“Sim, porque estas atividades estão na minha vida e porque já tinha feito no passado.”
Questão 12 “Assinala a tua atividade favorita:	“Porque deu-nos a conhecer e a aprender a matéria de uma forma diferente.”

Seleção: Jogo “Integrar ou segregar”, com base em textos informativos.”	
Questão 13: “As atividades desenvolvidas ajudaram a fortalecer a tua opinião sobre a ligação entre a História e a Escrita? Se sim, em que aspeto?”	“Sim! Mas eu também já sabia que vários aspetos da escrita estavam presentes na História.”
	“Ajudaram, agora percebo que aprendemos a História com livros também.”

Fonte: Elaboração própria

Tabela 18 – Citações dos alunos, retiradas da análise de dados (2).

Em suma, podemos afirmar que a maioria dos alunos já apresentava concepções sobre a ligação entre os dois conceitos e o estudo da História Contemporânea Portuguesa. Contudo, é de sublinhar que as atividades implementadas ajudaram a clarificar ainda mais esse laço, apresentando tarefas com novos recursos que despertaram a motivação e curiosidade dos participantes. Comprovamos a afirmação com alguns dos dados recolhidos durante a análise da atividade número 3, direcionada para a Democracia e a prática dos seus valores, considerando o referencial teórico do Conselho da Europa “Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras”.

Em destaque seguem as seguintes respostas: “A democracia está em todo o lado. Nunca pensei que a fosse como um jogo como diz no livro.” e “Foi uma ideia justa, somos uma turma com democracia. Não sabia que a democracia podia ser um jogo, o livro ajudou a perceber.” Ao longo das tarefas, ficam claros os princípios de “valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito” além de “capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues”, bem como “conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação” (Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras, 2018).

No que diz respeito à terceira, e última, pergunta de suporte ao estudo e à questão orientadora: **“Que relação tem esta abordagem didática com o desenvolvimento de competências e conhecimentos específicos da disciplina de História e Geografia de Portugal?”** – podemos conferir que existe uma relação complemento e benefício ao

desenvolvimento das aprendizagens alusivas à disciplina em menção. Postas as palavras, relembando os resultados analisados e as conclusões tiradas anteriormente, podemos afirmar que a abordagem didática selecionada ajudou os participantes na familiarização com conceitos, acontecimentos e personalidades históricas, contribuindo para um estudo mais pormenorizado e baseado em fontes e evidências históricas sólidas e credíveis no questionamento necessário de uma ciência social e humana como a História.

Promoveram-se hábitos de leitura, da intertextualidade e do cruzamento e análise de fontes históricas como automatismos educativos. Apresentaram-se, também, novas formas de aprendizagem e o estudo de uma disciplina na qual o grupo não se sentia completamente confortável. Não deixando de mencionar o trabalho direcionado para a sensibilização das memórias do passado doloroso e os valores democráticos, que se assumem essenciais à formação de adultos conscientes e ativos na sociedade. Assumindo-se também a sua viabilidade como instrumentos fortalecedores da construção da memória histórica, capacidade que se vem distanciando das novas gerações.

Para finalizar, a abordagem didática adotada e implementada durante o estudo permitiu que os alunos refletissem e percebessem que as literacias e a intertextualidade podem ser trabalhadas no sentido de desenvolver competências científicas e pedagógicas. De uma forma geral, podemos dizer que foi compreendido o papel das obras e dos textos como recurso às aprendizagens e como auxílio ao estudo, foi refletida a importância da memória histórica e dos valores democráticos, foi clarificada a união entre modelos de ensino ditos “tradicionais” e as metodologias mais modernas (com o contributo da aula-oficina, por exemplo) e, por último, foi vista a evolução de um grupo de alunos que olhou e abraçou este projeto, de forma a assimilar o máximo de aprendizagens possível. Mesmo que os resultados fossem outros, o grupo caminhou para além de todas as dificuldades e demonstrou-se capaz de alcançar patamares educativos favoráveis à construção de literacias históricas.

5.2. Limitações do estudo

Em retrospectiva do trajeto realizado durante o estudo e a investigação, podemos observar a existência de algumas limitações e dificuldades que foram surgindo. A limitação principal remete essencialmente ao tempo disponibilizado para o seu desenvolvimento,

que se demonstrou insuficiente para um melhor e mais aprofundado estudo de todos os conceitos envolvidos. Por abranger uma grande quantidade de noções ligadas ao ensino histórico, imprescindíveis à elaboração de uma análise firme, seria necessário o dobro do tempo letivo dedicado ao contexto do ensino da História e Geografia de Portugal.

Compreende-se que o tempo disponibilizado segue da possibilidade que as duas instituições educativas envolvidas dispõem e, também, das determinações legais aplicáveis. Contudo, não deixamos de sublinhar este aspeto que, de certa forma, limitou o trabalho desenvolvido. A ausência de tempo impediu os participantes de assimilarem certas partes do estudo, levando a que as suas opiniões não conseguissem ser formuladas de forma totalmente espontânea. A chamada “pressão temporal letiva”, de certa forma, limitou os participantes nas respostas ao questionário global, que em alguns aspetos divergiram dos resultados constatados nas atividades.

Uma outra dificuldade relacionada com a análise de dados e a conclusão do estudo foi o facto da intervenção só ter sido feita numa turma. Dessa forma, os resultados obtidos podem ser vistos como vastos ou generalizados pela quantidade de participantes, neste caso catorze. Ainda que a dinâmica de aplicar o estudo em duas turmas em simultâneo pareça complexa para o nível profissional em que nos encontramos, acorda-se que a transposição da didática selecionada e a análise da receção, por parte dos alunos, poderia ser observada e analisada de forma mais complexa. Tornando-se, assim, alvo de questionamento e comparação, vertentes necessárias do estudo científico. Situação que também é essencial a qualquer metodologia apresentada por um professor. Tudo de forma a compreender a viabilidade do projeto.

Por fim, apontam-se limitações na parte das referências científicas do tema selecionado. O facto de não existir um vasto número de trabalhos que tratem esta temática por inteiro, dificultou o desenvolvimento da pesquisa no que diz respeito ao seu enquadramento teórico, apesar da clara motivação da professora investigadora na construção de um estudo tendencialmente inovador e que poderá apoiar outros(as) colegas que desejem seguir caminhos semelhantes, sobretudo no contexto de uma linha de investigação deste curso de Mestrado. Como já foi por nós manifestado no encontro científico-pedagógico “Da história à História: em busca da(s) literacia(s)”, realizado na

Biblioteca Luís Mourão da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, nos dias 6 e 7 de Junho passados. Recorda-se que este evento contou com o apoio e colaboração estreita de várias instituições de ensino superior (Universidade Portucalense, Universidade do Minho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Porto, Instituto Politécnico do Porto e Instituto Politécnico de Coimbra) e centros de investigação (CITCEM, INED e LAB2PT).

5.3. Sugestões para investigações/estudos futuros

A relevância do tratamento de um tema como o proposto pelo estudo levanta questões sobre a forma como se pode encarar a transformação dos modelos de ensino, vistos nas últimas décadas, e o papel da História nessa ação. Esse olhar sobre o futuro faz-nos ver as temáticas abordadas como uma oportunidade para continuar a lutar pela adoção de práticas de ensino favoráveis e adequadas, que tratem a História com a mesma dignidade com que a ciência sempre presenteou o mundo. Desta forma, concordamos que existe a necessidade dos conceitos base do ensino histórico continuarem a ser valorizados em futuras investigação e estudos científicos. Deseja-se que a procura do espírito crítico, da consciência humanística, do pensamento e do raciocínio histórico sejam trabalhados e tão valorizados quanto a aprendizagem de conceitos e acontecimentos. A visão dessas capacidades como componentes essenciais à formação educacional e cívica das crianças é o primeiro passo para uma justa interpretação da importância da História e da Geografia.

Uma investigação futura, de modo a aprofundar e pormenorizar o estudo, poderá também abranger um maior número de participantes, alargando-o a turmas diferentes. A extensão da intervenção a outras turma e, talvez, a outros anos escolares, poderá ajudar no desenvolvimento de um estudo de maior escala. Partindo-se da comparação entre realidades letivas, diferentes hábitos de estudo e aprendizagem, ritmos cognitivos e percepções prévias dispare. A construção de uma linha de pesquisa científica que compreenda componentes de estudo com base em turmas e anos escolares diferentes, apesar de bastante complexa, torna-se essencial à experiência vivida no contexto. As trocas de ideias entre os participantes onde as influências escolares, sociais e familiares são diferentes é uma mais-valia para as práticas didáticas expostas.

Um aluno (re)constrói o seu currículo escolar através da formação contínua, onde, na maioria das vezes, a empatia pelo próximo e a cooperação são precárias. A História como ciência social de excelência, deve ser a pioneira na implementação de experiências pedagógicas partilhadas que beneficiem a formação de cidadãos ativos e conscientes dos valores democráticos.

Posta as declarações, também sentimos motivação para – quem sabe? – prosseguir nesta linha de investigação pedagógica e didática num contexto de terceiro ciclo de estudos, estando reunidas as condições para tal.

5.4. Considerações finais

Este estudo procura na sua globalidade proporcionar aos alunos um contacto com a Educação Histórica e as suas inúmeras narrativas e perspetivas, incitando-os a hábitos de estudo reflexivos. Um dos objetivos centrais é a sensibilização das crianças para a vertente questionável da História, para a consulta e multiperspetiva documental e literária que atuam como fontes ou evidências das conclusões que podem ser tiradas.

Esta abordagem propõem, assim, uma postura dual por parte do professor/investigador. Por um lado, desenvolver atividades que fossem ao encontro dos conceitos fundamentais do estudo, mantendo uma metodologia próxima do papel e da caneta e, por outro lado, conseguir captar a motivação do grupo, alinhados as práticas propostas à realidade vivida pelos mesmos, através de um processo de trabalho oficial em sala de aula. Neste sentido, fomos avaliando sempre as aprendizagens que foram sendo assimiladas e as que não ficaram tão claras, de forma a contornar essa questão. Com estes dois elementos como ponto de partida, deparamo-nos com um processo de ensino-aprendizagem lógico, com o estímulo do professor e o recurso às literacias sempre presente.

Em suma, podemos afirmar que o presente trabalho ajuda a refletir sobre o caminho do ensino da História e Geografia e as conexões que as suas disciplinas podem ter com diferentes áreas, desde logo a língua materna. O envolvimento das literacias históricas, da intertextualidade, da interdisciplinaridade e do cruzamento de fontes é fundamental ao ensino histórico de qualidade. Com uma implementação adequada e de

qualidade, a Escrita será sempre um aliado precioso e fundamental ao ensino da História Contemporânea Portuguesa.

Parte III – Reflexão Global

“Quando o destino vale a pena,
A distância do percurso torna-se insignificante.”

Carlos Dantas

Reflexão Global

A terceira parte da presente dissertação é dedicada a uma reflexão individual relativa à experiência vivida durante a Prática de Ensino Supervisionada. Apresentam-se os fatores mais ou menos positivos, evidenciando o seu contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal. Procura-se constatar o período como um teste não só ao futuro como docente e investigadora na área da História, mas também como cidadã consciente e ativa no ambiente social e escolar.

Considerações pessoais

Na conclusão de um ano marcado por inúmeros desafios, chegou o momento de refletir sobre a caminhada feita ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Posso dizer que de mãos dadas com esses desafios, correu a minha determinação e visão do futuro. Certamente, tais fatores gritaram mais alto que qualquer obstáculo que surgiu durante esta experiência.

Mesmo antes de começar todo o percurso académico, as palavras que soavam na minha direção questionavam a decisão da seleção do Ensino como primeiro passo para a construção do meu futuro. “Tens a certeza?”, “O que não faltam são professores!”, “A sala principal vai ser de espera e não de aula!”. Admito que inicialmente estive perto de quebrar tal ambição que ponderava desde pequena. No entanto, bastaram algumas semanas de interação com o curso de Educação Básica e a sua magia para perceber que não me vejo a fazer outra coisa.

Cinco anos passaram. Cinco anos de estudo e dedicação a uma área que, provavelmente, nunca será grata àqueles que por ela tanto lutam. Cinco anos onde me dividi pelo estudo académico e as exigências laborais, em simultâneo. Cinco anos que me proporcionaram conhecer, e infelizmente perder, colegas e professores que me abriram as portas à beleza da Educação. Cinco anos que terminaram com a melhor, mas trabalhadora e rigorosa, experiência dos meus dias, a Prática de Ensino Supervisionada.

Agora que estou na reta final deste longo percurso, afirmo vivamente que me sinto realizada. Todos os momentos, incluindo os obstáculos com que me deparei, foram cruciais para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional da área da educação. Confesso

que não poderia estar mais feliz com o resultado desta caminhada. Cada dia que passava entregava mais e melhor de mim, olhando alcançar os patamares mais elevados do ensino superior. Ao longo deste período, percebi que a minha missão não era comigo mesma nem com o meu futuro, mas sim com as crianças e o futuro delas.

Desde sempre que a vontade de partilhar conhecimento e saberes paira em mim. Ler, conhecer, conversar e trocar ideias sobre os mais variados assuntos, principalmente sobre o nosso passado e as suas narrativas, tornou-se um hábito de infância. O “bichinho” pelo ensino sempre por aqui andou, mas a complexa realidade da área atualmente vivida, levou-me a inclinar, durante a adolescência, para outra área. Contudo, o destino fez com que tudo voltasse ao ponto inicial. Retornando, assim, aos primórdios dias em que a pequena Mariana visionava ser professora. O passeio da casa tornar-se-á, finalmente, nas cadeiras; o muro no quadro e os amigos e vizinhos, que se sentavam a ouvi-la falar, em crianças prontas a enfrentar o mundo escolar. Teimosa por natureza, fiz frente a qualquer comentário sobre o complicado futuro dos professores portugueses. De facto, foi essa a razão que despertou o sentido de conquista para levar a cabo os objetivos que idealizei como criança.

Para que um dia tudo isto pudesse ser concretizado, ingressei nos estudos académicos de Educação Básica. Licenciatura com a duração de três anos e com vista a mais dois anos de formação com um mestrado na área do Ensino do 1.º Ciclo e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Durante esse tempo, predominou o espírito de abertura ao conhecimento e a preocupação em adquirir novas aprendizagens. Desde as mais teóricas, confesso que da minha preferência, às práticas onde me desafiei ainda mais. Tal construção contribuiu para uma clara perceção do papel de um docente de sucesso. Sem dúvida que ao longo dos anos, o quesito mais intensificado foi a ligação entre a teoria e a prática, pois o laço entre as duas evidenciam o profissional ideal. Questão que prevaleceu em mim durante os anos anteriores à Prática de Ensino Supervisionada.

No decorrer da licenciatura, foram abertas possibilidades de contacto com vários alunos de diferentes anos escolares. Compreender as diferenças entre o Pré-Escolar e o Ensino Básico, ajudou à confirmação de que o meu caminho seria como professora e não

educadora. Sem dúvida que a minha principal ambição era a de lecionar no Ensino Básico. Quanto à seleção de História e Geografia de Portugal e de Português como área de estudo e ensino, não há muito a dizer se não que são uma paixão de criança. A aproximação com os livros e os acontecimentos históricos desperta em mim uma relação com ambas as áreas que até hoje é difícil de expor por escrito. Desde sempre que ocupo parte dos meus tempos livres com a leitura, principalmente de obras históricas ou ficção baseada em factos reais. Leituras que acordam a minha curiosidade e me fazem “devorar” a internet ou as bibliotecas à procura de respostas aos acontecimentos e factos destacados nas histórias.

Já no mestrado, após um ano de estudo maioritariamente didático, deu-se o início da Prática de Ensino Supervisionada. Na unidade curricular, foi entregue a possibilidade de atuar nos três contextos centrais ao mestrado, ajudando a uma construção essencial ao meu futuro como professora. O contexto do ensino no 1.º Ciclo, do ensino de Português no 2.º Ciclo e o ensino de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo. O leque abrangente desta vivência proporcionou o aumento de competências, que de outra forma, nunca seriam alcançadas.

Como professora estagiária, procurei colocar sempre os alunos em primeiro lugar e, em simultâneo, corresponder à vontade dos professores cooperantes que me receberam nas suas turmas. Foi sempre mantida a preocupação de evoluir ao longo da estruturação das planificações e sua implementação, segurando o foco no cumprimento dos objetivos. A avaliação continua, desde o primeiro momento, foi uma mais-valia. A orientação proveniente de profissionais mais experientes é essencial ao aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas. Os momentos de avaliação estavam subentendidos as reflexões próprias, dos professores orientadores, dos professores cooperantes e dos parceiros de estágio, sobre o desempenho, uma vez que as melhorias só podem ser alcançadas após uma consciencialização das intervenções efetuadas. Assim, todas as sugestões foram aceites e consideradas para que existisse um progresso a nível profissional. Desta forma criou-se uma rede de comunicação contínua e propicia ao desenvolvimento de capacidades como a integração, a autorreflexão, a cooperação e a aceitação.

A integração de futuros professores em redes de docentes e de escolas tem sido uma metodologia cada vez mais adotada pelas instituições de formação de professores. A

aproximação das futuras gerações à realidade vivida nas escolas é cada vez mais essencial e, nesse sentido, a Prática de Ensino Supervisionada atua de uma forma extremamente positiva. Nas palavras de Jorge Ávila Lima, membro do departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, este tipo de envolvimento proporciona doze conceitos-chave benéficos à formação de professores: “Articulação do conhecimento tácito desenvolvido através da prática de ensino; flexibilidade organizacional; novas concepções sobre a aprendizagem; distribuição das oportunidades de liderança; interação e colaboração; focalização; variedade; comunidades discursivas; focalização na ação; inquirição contínua; aprendizagem lateral e envolvimento contínuo.” (2015, pp. 9-29). Olhando para toda a estrutura da Prática de Ensino Supervisionada é possível dizer todos esses conceitos foram tidos em conta, no sentido de proporcionar aos estagiários uma experiência verdadeiramente próxima da realidade.

Quando olho “para trás”, recordo o quanto esta etapa foi trabalhosa e intensa. Surgiram incertezas e medos de não ser capaz de estar à altura de tal compromisso, visto que assumir uma turma exige inúmeras responsabilidades, quer a nível educacional, quer a nível social. Atualmente, aponta-se que o ensino e o papel dos professores atinga, durante o contacto com jovens estudantes, conceitos como emancipação, ética, tolerância, entre outros. No entanto, para que tal iniciativa seja cumprida, destaca-se a necessidade de formar “professores reflexivos e aptos à intervenção social, capazes de reanalisar suas práticas e promover mobilizações necessárias à criação de comportamentos em prol de mudanças na organização social” (Bassalobre, 2013, pp. 311-317). Em concordância com a autora, é de sublinhar que o fomento dos valores sociais é uma questão que deve ser trabalhada em sala de aula, tarefa de uma enorme encargo. A par da partilha do conhecimento e vivências, trabalhar a sensibilidade para as problemáticas sociais é cada vez mais necessário para a formação de um aluno, futuro adulto, consciente e ativo na sociedade.

Contudo, o acompanhamento de todos os professores envolvidos ajudou-me a entender que estava no caminho certo. Senti uma crescente motivação, que perdurou até ao último dia de implementação. Sobressaindo a adaptação de estratégias e recursos com o objetivo de oferecer aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, o trabalho

harmonioso feito entre o professor estagiário, os professores cooperantes e os professores orientadores, durante os contextos foi, de facto, excecional. É seguro dizer que todo o decorrer me surpreendeu pela positiva. Destaco a preocupação de todos em “transformar” as sessões em verdadeiras “oficinas” de preparação para a vida profissional. Em todas as sessões de orientação senti que era dada uma importância absoluta ao meu papel como agente do conhecimento. Sentir o apoio dos mentores foi importantíssimo para a motivação e segurança, numa etapa tão complexa como a descrita. Em simultâneo, todos os conteúdos planificados eram analisados e submetidos a uma discussão conjunta e cuidada para que as atividades fossem construídas corretamente. Destaco também, a atenção constante voltada para atender aos conhecimentos prévios e aos documentos orientadores, de forma a idealizar uma planificação adequada e rigorosa que conseguisse encaminhar a aula da melhor forma.

Todas as planificações foram elaboradas tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. É indiscutível a importância das planificações didáticas, sendo fundamental a reflexão sobre as características da turma e as necessidades de cada elemento que a constitui. Daí a vertente social estar cada vez mais presente nos modelos de educação atuais. Afirma-se que a necessidade ética e educativa, em contexto escolar, visa moldar a educação de modo a conectar cada vez mais o professor e os alunos (Bassalobre, 2013, pp. 311-317). Uma vez próximos dos alunos, o professor consegue uma melhor fluência letiva. Cativar e motivar as crianças torna-se essencial para a aceitação de uma disciplina ou metodologia de trabalho.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, tive a oportunidade de trabalhar com metodologias de ensino opostas, oriundas dos diferentes professores cooperantes. Estando numa posição de aprendiz, moldei as minhas visões às visões dos docentes titulares das turmas de forma a aumentar o meu próprio leque metodológico e a proporcionar um ambiente de trabalho adequado. Apesar do impacto inicial ter sido desafiador, entendo que tal exercício é o ponto chave da realidade profissional. Aprender a lidar e trabalhar com profissionais de diversas gerações, com opiniões e ideologias opostas, é um dos objetivos da disciplina em discussão. A realização de um trabalho conjunto permite aos professores repensar sobre as posturas adotadas, estratégias implementadas e recursos

utilizados. Ao focar a nossa análise nas possíveis falhas ou de estratégias menos positivas, utilizando a entreativa e a cooperação, estamos a trabalhar numa linha de aperfeiçoamento das aprendizagens propostas e sua promoção.

Um outro aspeto bastante benéfico de toda esta experiência foi a oportunidade de assumir o papel duplo de professora e investigadora. “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2001, pp. 21-30). A exigência de desenvolver um estudo em simultâneo à lecionação de vários conteúdos em tão pouco tempo letivo demonstrou-se desafiadora. Foi necessária uma gestão rigorosa do tempo e das atividades a lecionar, de forma a proporcionar aos alunos uma boa experiência e, em paralelo, desenvolver o estudo selecionado. Contudo, foi algo revelador que me fez sentir verdadeiramente completa. Finalmente, todos os anos de estudo se juntavam num grande objetivo final, a redação da dissertação/relatório de mestrado.

Durante a investigação, encontrei algo que me permitiu assimilar a importância da formação de professores e o papel da Prática de Ensino Supervisionada. “A formação de educadores/professores surge como um vetor estratégico indispensável para operar mudanças de diversa natureza a introduzir no domínio da educação e, por extensão, no domínio das conceções de profissão e de profissionalismo docente.” (Pereira, 2009, pp. 1-11). No seguimento das palavras da autora, pode-se afirmar que o aperfeiçoamento das competências adquiridas numa primeira experiência devem ser constantemente trabalhadas. Nesse aspeto, a investigação integra um lugar de destaque. A junção das duas componentes, professor e investigador, possibilita a compreensão da natureza e valores dos domínios a ensinar, permitindo desenvolver posturas firmes perante as aprendizagens dos alunos. Assim, “torna-se necessário conceber os processos formativos dos profissionais da educação como um espaço/tempo articulado de questões ligadas à teoria, investigação e prática da ação educativa, permitindo formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e capazes de fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica.” (Pereira, 2009, pp. 1-11).

Concluindo, o caminho percorrido pela experiência descrita foi complexo e exigente. No entanto, também foi compensador e essencial à minha formação como futura

docente. Termino esta etapa de coração cheio e com saudade. Com certeza, irei lembrar este último ano como um dos mais importantes da minha vida. Tornei-me uma pessoa mais consciente, confiante e pronta a enfrentar a dura realidade do mercado de trabalho educativo. Hoje, mais do que nunca, olho para um professor como alguém merecedor de respeito, que deve ser enaltecido pelo trabalho que faz todos os dias, por ser capaz de ver em todas as crianças que por si passam, o futuro!

A todos os professores da minha vida – colegas que caminharam a meu lado, profissionais que me educaram e familiares que me inspiraram – deixo os seguintes versos do escritor Fernando Sabino. Versos que tanto me motivaram ao longo deste percurso de preparação e formação para um futuro que, apesar de incerto e desafiador, me faz querer deixar a minha marca na Educação.

“Depois de tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre a começar.

A certeza de que é preciso continuar.

A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.

Por isso devemos:

Fazer da interrupção, um caminho novo.

Da queda, um passo de dança.

Do medo, uma escada.

Do sonho, uma ponte.

Da procura, um encontro. ”

Referências

- Abreu, M., & Rangel, M. (2015). Memórica, cultura histórica e ensino da História no mundo contemporâneo. *História e Cultura*, 7-24.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que Sentido? Que Formação? *Cadernos de Formação de Professores*(1), pp. 21-30.
- Alves, L., & Ribeiro, C. P. (2022). Os passados dolorosos... de uns e de outros! *Centro de Investigação & Inovação em Educação*, IX(1), 19-28.
<http://10.34630/sensose.v9i1.4376>
- Ashby, R. (2006). Developing a concept of historical evidence: students' ideas about testing singular factual claims. *Educar*, 151-170.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e práticas. Em *Modelos e práticas em Literacia* (pp. 1-16). Lidel.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: Perspetivas e desafios. *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação* (pp. 1-18). Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, 13-21.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 93-112.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: Desafio epistemológicos para o ensino e aprendizagem da História. Em L. A. Alves, & M. Gago, *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-69). CITCEM: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

- Barca, I., & Cainelli, M. (2018). A aprendizagem da História a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844164920>
- Bartelmebs, R. C. (2013). A observação na pesquisa em Educação: planejamento e execução. *Metodologias de estudos e pesquisas em Educação III*.
- Barton, K. (2018). Historical sources in the classroom: purpose da use. *HSSE Online*, 1-11.
- Bassalobre, J. N. (2013). Ética, responsabilidade social e formação de educadores. *Educação em Revista*, 29(1), 311-317.
- Bazerman, C. (2003). Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts. Em *A Review of What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 83-96). Routledge.
- Bellenger, L. (1978). *Os Métodos de Leitura*. Zahar Editores.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 9-23.
- Bernardo, I. R., & Cossa, S. (2021). Análise de variância em investigação em Educação. Em *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados* (pp. 71-83). UA Editora.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2015). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Resvista Portuguesa da Pedagogia*, 177-195.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A Utilização dos Materiais Didáticos nas Aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação* (pp. 253-286). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Bremner, S., & Costley, T. (2018). Bringing reality to the classroom: Exercises in intertextuality. *English for Specific Purposes*(52), 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.05.001>

- Cainelli, M. (2005). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educação histórica: iniciando crianças na arte da construção do conhecimento histórico*, pp. 1-10.
- Cainelli, M. R., & Tuma, M. M. (2009). História e Memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. *Revista HISTEDBR*, 211-222.
- Carvalho, C. M. (2011). Un ensayo sobre la importancia del teatro en la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 122-131.
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. Em L. A. Alves, & M. Gago, *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 21-35). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Collingwood, R. G. (1981). *A ideia de História*. Editorial Presença .
- Cortada, I. (2017). O Tempo fora do Tempo: uso da memória e do esquecimento. *Revista da Faculdade de Letras de Universidade do Porto*, 93-11.
- Costa, F. (2014). *A magia da leitura*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Coutinho, C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). *Colóquio da secção portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education* (pp. 1-12). Universidade do Minho.
- Dehant, A., & Gille, A. (1974). *O vosso filho aprende a ler*. Almedina.
- Dere, İ., & Gökçinar , B. (2021). Learning to Use Historical Evidence: Reflections from the. *Inquiry in education* , 13(1), 1-18.
- Dias, M. I. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Universidade do Porto.

- (2018). *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras*. Conselho da Europa.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (s.d.). A Consciência Fonológica.
- Gago, M. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História..? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista Histórica Hoje*, 5(9), 76-93.
- Gago, M. (2021). Pensamento Histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica. Em *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 181-198). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Gomes, J. F. (2014). A tecnologia na sala de aula. Em *Novas tecnologias e educação: Ensinar a aprender / Aprender a ensinar* (pp. 17-44). Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Grim, V., Pace, D., & Shopkow, L. (2004). Learning to Use Evidence in the Study of History. *New Directions for Teaching and Learning*, 57-65. <https://doi.org/10.1002/tl.147>
- (2018). *História e Geografia de Portugal - Aprendizagens Essenciais: articulação com o perfil dos alunos*. Direção-Geral da Educação.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. Em T. Moi (Ed.), *The Kristeva Reader* (pp. 35-61). Columbia University Press.
- Lee, P. (2005). *Historical Literacy: Theory and Research*. University of London: Institute of Education.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, 131-150.
- Lee, P. (março de 2016). Literacia histórica e História transformativa. *Educar em Revista*, 107-146.
- Lévesque, S. (2011). On Historical Literacy: Learning to think like historians. *Canadian Issues*, 42-46.

- Lima, J. Á. (2015). A ação educativa em rede: obstáculos e recomendações. *Educação, Sociedade e Cultura*(44), 9-29.
- Maia, T. (2017). Memórias em disputa: Educação Histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos. Em *Epistemologias e Ensino da História* (pp. 128-145). Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Marques, G. M. (Dezembro de 2020). Educação Histórica nas primeiras idades: Quadro epistemológico e conceptual. *Revista do CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória*, 13-25.
- Martins, E. R. (2021). Educação Histórica: Epistemologia, estética e ética. Em *Vinte anos da Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 33-43). CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- ME-DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*.
- Motta, M. (2016). História e memória. *Cadernos do CEOM - Memória Social*(17), pp. 179-199.
- Nora, P. (1978). Memória Coletiva. Em *A Nova História* (pp. 451-454). Edições 70.
- Noras, J. R. (Maio de 2018). A problemática da Memória na cultura contemporânea: uma síntese histórica. *Revista Matria XXI*(7), 555-578.
- Noronha, M. T. (Junho de 2001). Memória e Sociedade. *Discursos: Língua, Cultura e Sociedade*(3), 225-247. <http://hdl.handle.net/10400.2/4160>
- Organização Curricular e Programas: Estudo do Meio - 1.º Ciclo do Ensino Básico. (s.d.). Ministério da Educação.
- Pereira, C. M. (2009). O lugar da investigação na formação de Professores. *X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Avaliar e Descentralizar* (pp. 1-11). Instituto Politécnico de Bragança.

- Pereira, Í. (2009). Literacia crítica: Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. Em *Modelos e práticas em Literacia* (pp. 17-34). Lidel.
- Permana, A. Y., Mulyana, A., & Yulifar, L. (2018). Z Generation's Historical Literacy Ability in Historical Learning. *2.^o International Conference on History Education* (pp. 52-56). Historical Education Department, Indonesia University of Education.
- Pintassilgo, J. (2019). Um olhar histórico sobre as escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas. Em J. Pintassilgo, & L. A. Marques (Edits.), *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 9-32). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ragazzini, D. (2001). *Per chi e per cosa testimoniano le fonti della Storia dell'Educazione*. Università degli Studi di Firenze.
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J. A., Almeida, A. C., Cunha, P. P., & Nolasco, C. C. (2012). *Metas Curriculares. 2.^o Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal*. Ministério da Educação.
- Ribeiro, G. M. (2012). *O Ensino da História*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Roberts, P. (2011). From historical literacy to a pedagogy of History. *Building Bridges for historical learning: connecting teacher education and museum education*. (pp. 1-19). University of Canberra.
- Rodrigues, M. M. (Julho de 2011). O Salazarismo na memória dos portugueses na contemporaneidade. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, pp. 1-8.
- Santos, N. L., & Gomes, I. (2004). Literacia: Da escola ao trabalho. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*(1), 170-176. <http://hdl.handle.net/10284/636>
- Silva, M. C., Mendes, B., & Nicolini, C. (2020). A aula-oficina e suas possibilidades: Vinte anos depois, 1999-2019. Em *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 101-113). Centro de Investigação Transdisciplinar: Cultura, Espaço e Memória.

- Simões, Á. S., & Sapeta, A. G. (2018). Entrevista y Observación: Instrumentos Científicos en Investigación Cualitativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 43-57.
- Solé, G. (Abril de 2013). A Consciência Histórica e Significância Histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos do 1.º CEB. *Revista de Educação Histórica*, 1-22. <https://hdl.handle.net/1822/29942>
- Souza-Santos, J. E., & Araújo, H. L. (2022). O ensino de intertextualidade nos anos finais do Ensino fundamental. *Educação em Revista*, 38, 1-22.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-469823861>
- Staiger, R. (1973). A leitura no mundo de hoje. Em *O Ensino da Leitura I* (pp. 23-37). Editorial Estampa.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. Em *Theory & Research in Social Education* (pp. 496-527). Taylor and Francis Ltd. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>

Anexos

Anexo 1 – Exemplo de uma planificação semanal implementada no contexto do 2.º ciclo, na área pedagógica de História e Geografia de Portugal.

Anexo 2 – Exemplos de registos da segunda atividade implementada no estudo.

Anexo 3 – Questionário global entregue aos participantes.

Anexo 1 - Exemplo de uma planificação semanal implementada no contexto do 2.º ciclo, na área pedagógica de História e Geografia de Portugal.

Área disciplinar: Português Aula nº 77 e 78 Tempo: 10h05 às 11h35		Sumário: O 25 de abril de 1974: O Movimento dos capitães e o Golpe militar. Trabalho de investigação: Biografia de Salgueiro Maia			
Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático:	Conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de abril de 1974: - Relacionar as difíceis condições de vida da maioria dos portugueses, a opressão política e a manutenção da Guerra Colonial. - Descrever os acontecimentos históricos, a forte adesão da população e o	A professora estagiária (PE) recebe os alunos na sala e dá início à sessão com a escrita do sumário e abertura da lição.	10 minutos	Quadro da sala.	Observação direta.
		A sessão começa com a apresentação de um cravo, em cartolina, no quadro da sala. No cravo estará escrito 'Revolução dos Cravos' e encontrar-se-ão linhas onde os alunos poderão escrever (Anexo 1). A presente atividade consiste num momento inicial onde todos os alunos irão dar o seu primeiro parecer sobre o acontecimento histórico do 25 de abril de 1974. Os espaços de escrita serão utilizados para cada um dos alunos, exprimir numa pequena frase, o que conhecem sobre essa questão. A atividade tem o seu desfecho com a leitura de alguns testemunhos dos alunos.	10 minutos.	Cravo em carolina. Quadro da sala.	Demonstra conhecimento sobre o 25 de abril de 1974. Apresenta espírito crítico durante a realização da atividade.

	caracter não violento da resolução. Identificar a importância das memórias históricas e do passado doloroso. Compreender a presença e a importância da História em outras áreas pedagógicas.	Tendo sido dadas as primeiras impressões sobre o 25 de abril de 1974, a PE inicia a explicação científica dos conteúdos. Primeiramente, é feita uma análise do documento 1, presente na página 136, do manual da disciplina. Para auxiliar a análise são feitas algumas questões: - O que podemos observar no documento? - Como podemos descrever o estado de espírito das pessoas representados no documento? - Quais são as diferenças entre as expressões faciais dos militares e dos civis? - Que pormenor podemos observar nas armas de fogo dos militares?	5 minutos.	Manual da disciplina.	Observação direta. Analisa com rigor e pormenor o documento. Reconhece os pormenores realçados nas questões da PE.
		Com a análise terminada, é explicado o “Movimento dos capitães de abril” e as “causas do golpe militar”, com o auxílio de um diaporama. (Anexo 3).	10 minutos.	Diaporama criado no ‘Canva’.	Observação direta. Presta atenção à exposição dos conteúdos.
		Como conclusão do capítulo científico, é explicado o golpe militar através do website “As linhas da liberdade” do Jornal “Público” (Anexo 4). Os alunos vão analisando os	20 minutos.	Website “As linhas da liberdade” do Jornal “Público”.	Coloca dúvidas pertinentes e adequadas.

		acontecimentos e apontado no caderno diário os momentos mais importantes. Por fim, é lido o documento 6, presente na página 137, alusivo ao comunicado transmitido pela Rádio Clube Português, sobre a rendição de Marcello Caetano (Anexo 5). Com este tema lecionado, a PE questiona os alunos sobre a personalidade que mais se destacou durante o processo do golpe militar. Após a reflexão sobre o nome “Salgueiro Maia”, é prosseguida a análise da sua biografia, com o auxílio da obra “Salgueiro Maia: O homem do tanque da liberdade” de José Jorge Letria (Anexo 6). Inicialmente, são entregues aos alunos alguns excertos da obra, que são lidos quanto se sublinham as partes mais importantes. De seguida, é distribuída uma segunda fonte de informação para ajudar à comparação de informação (Anexo 6). Para a escrita da biografia, os alunos preenchem a habitual folha do Jornal, que passará a ter o nome de ‘Sexto Sentido’ (Anexo 7). Nome alusivo ao ano escolar da turma e à	5 minutos. 30 minutos.	Manual da disciplina. Obra “Salgueiro Maia: O homem do tanque da liberdade” de José Jorge Letria. Fontes de informação bibliográfica sobre Salgueiro Maia. Folha do jornal “Sexto Sentido”.	Compreende a continuidade dos acontecimentos históricos. Apresenta sensibilidade perante o exposto. Observação direta. Reconhece a grandeza da personalidade em estudo. Reconhece os pontos importantes dos excertos apresentados. Compra as duas fontes de informação e cria
--	--	--	--------------------------------------	---	---

		capacidade do trabalho de análise que o grupo irá elaborar ao longo da ICEIII. Esta atividade recai sobre a exposição alusiva à época da transição histórica do Estado Novo e do 25 de abril de 1974, que será feita no final do ano letivo.			um texto biográfico coerente e rigoroso. Compreende a ligação entre HGP e a literatura.
Área disciplinar: Português Aula nº 79 Tempo: 8h15 às 9h00.		Sumário: Democratização de Portugal: A Constituição de 1976. Trabalho de investigação: Biografia de António de Spínola.			
Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver	Desenvolvimento pedagógico e didático da aula	Tempo	Conteúdos por domínio	Aprendizagens a desenvolver
O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático	Conhecer e compreender as consequências do 25 de abril de 1974 ao nível da democratização do regime: - Reconhecer o programa do MFA, o fim da ditadura e o início da construção da democracia.	A professora estagiária (PE) recebe os alunos na sala e dá início à sessão com a escrita do sumário e abertura da lição. A aula começa com a exibição do vídeo “Proclamação da Junta de Salvação Nacional”, na plataforma Youtube (Anexo 8). No seguimento, é lido e analisado o documento 8, presente na página 138, do manual da disciplina, alusivo ao Programa do Movimento das Forças Armadas(Anexo 8). Para desfecho, será	10 minutos. 10 minutos.	Quadro da sala. Vídeo “Proclamação da Junta de Salvação Nacional”.	Observação direta. Presta atenção ao vídeo exibido. Compreende as exigências do programa do MFA em relação à

	- Referir as eleições de 1975 como um marco fundamental para a construção do Regime Democrático. - Conhecer a Constituição de 1976 e compará-la com a Constituição de 1933. Conhecer o essencial do processo de democratização entre 1975 e 1982.	entregue, aos alunos, um recorte do documento para ser colado no caderno diário, tendo o objetivo de manter o registo das aprendizagens mais importantes. No seguimento, é exibido um segundo vídeo presente na plataforma 'Escola Virtual', alusivo às conquistas do 25 de abril e a participação cívica (Anexo 9). A partir desse vídeo é feita a análise das diferenças entre as Constituições de 1933 e 1976, com o auxílio do website '40 anos da Constituição' do Jornal 'Público' (Anexo 10). Para ajudar na qualidade dos registos, será entregue uma folha de registo onde os alunos deverão apontar os pormenores mais importantes abordados durante a análise (Anexo 10). Para rematar a abordagem do conteúdo será entregue um recorte dos 'Direitos e garantias fundamentais da nova Constituição (Anexo 10). Para terminar, a PE entrega duas fontes informativas (Anexo 11) sobre o General António de Spínola para que seja escrita a sua biografia, no seguimento do projeto/exposição sobre o 'Estado Novo e o 25 de abril de 1974'. Mais uma vez, para a escrita da biografia, os alunos preenchem a folha do Jornal 'Sexto Sentido' (Anexo 12). A presente atividade poderá ser terminada em casa pelos	15 minutos.	Recorte do Programa do MFA. Vídeo da "Escola Virtual". Website 40 anos da Constituição do Jornal 'Público'. Folha de registo. Fontes de informação bibliográfica sobre o General Spínola. Folha do jornal "Sexto Sentido".	ditadura de Salazar. Presta atenção às fontes de informação exibidas. Analisa as Constituições de 1933 e 1976. Faz registos pertinentes e adequados Observação direta. Reconhece a grandeza da personalidade em estudo.
--	--	---	-------------	--	---

		alunos. A presente atividade, dá seguimento à iniciativa começada pelo colega de estágio, António Loureiro. Antes de terminar a aula, a PE dá a conhecer o projeto «Padlet da turma: Jornal 'O Sexto Sentido'», o projeto tem por base a preparação de pequenos resumos e sínteses dos conteúdos abordados, para auxiliar o trabalho da exposição final que a turma está a preparar. No final de cada semana de regência, os alunos desenvolvem as sínteses pedidas no Padlet, alusivas aos conteúdos abordados nas aulas (Anexo 13).	10 minutos.		Compra as duas fontes de informação e cria um texto biográfico coerente e rigoroso. Compreende a ligação entre HGP e a literatura.
--	--	---	-------------	--	--

FUNDADOR: JOAQUIM MANEJO

ANO 47.º — NÚMERO 16 177

Passo a passo: Transições contemporâneas

Movimento dos capitães e Golpe militar

Ainda, no país, havia falta de liberdade, continuavam as difíceis condições de vida e as grandes consequências da Guerra Colonial. Houve muito descontentamento desde então, os militares e os civis estavam cansados das guerras.

No dia 25 de abril de 1974, iniciou-se uma intervenção militar que derrubou o regime e acabou com a ditadura do Estado Novo. Perto da 1h da manhã, na rádio, foi emitida a canção "Grândola, Vila Morena" como um dos sinais. Os militares saíram dos quartéis e dirigiram-se para Lisboa, ocupando posições estratégicas na capital.

A população, que enchia as ruas, dirigiu-se para os locais e acompanhou as operações militares, orientadas pelos Capitães de Abril, nomeadamente Salgueiro Maia. A Revolução dos Cravos decorreu, na sua maioria, de forma pacífica.

Nota do dia

TRANSPORTADO PARA O FUNCHAL NOS AVIÕES DA TAP

Passo a passo: Transições contemporâneas

Salgueiro Maia

Fernando José Salgueiro Maia, nasceu em Castelo de Vide a 1 de julho de 1944, tendo vindo a falecer a 3 de abril de 1992.

Seguiu a carreira militar, ingressando, em outubro de 1964, na Academia Militar de Lisboa. Em 1970, é promovido a capitão e casa-se com Maria Natércia da Sila Santos.



Durante a Revolução de 25 de abril de 1974, comandou uma coluna de combate desde Santarém, cercando locais como o Terreiro do Paço e o Quartel do Carmo, em Lisboa. O que impôs a rendição de Marcello Caetano e seus ministros.

Nota do dia

Em 1984, foi-lhe diagnosticado cancro, doença que lhe tirou a vida, sendo submetido a duas cirurgias. Foi um estudioso de Antropologia, Etnografia e História.

Passo a passo: Transições contemporâneas

Democratização de Portugal

A Democracia é um regime em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis do país.

O primeiro passo para a democratização de Portugal foi a apresentação do programa do Movimento das Forças Armadas, pela Junta de Salvação Nacional,

presidida pelo General António de Spínola.

Da descolonização à separação dos poderes dos órgãos de soberania, a democratização de Portugal foi um processo que

impulsionou o país, fazendo-o visível e elegível a múltiplas organizações e instituições internacionais, que mais tarde veio a integrar.

Nota do dia



Passo a passo: Transições contemporâneas

António de Spínola

António de Spínola nasceu a 11 de abril de 1910, em Estremoz.

Estudou no colégio militar entre 1920 e 1928. Em 1939, tornou-se ajudante de campo do Comando da Guarda Nacional Republicana, atingindo, em 1969, o posto de General. Entre 1968 e 1973, foi governador e comandante-chefe da Guiné.



De regresso à metropole, a 25 de abril de 1974, assumiu o cargo de chefia da Junta de Salvação Nacional. Foi Presidente da República entre maio e setembro do mesmo ano,

sendo substituído pelo General Gomes da Costa.

Em 1975, após uma tentativa falhada de Golpe de Estado, parte para Espanha.

Liderou, em Portugal, o Movimento Democrático de Libertação de Portugal. Veio a falecer a 12 de agosto de 1996, em Lisboa, com 86 anos.

Nota do dia

Anexo 3 – Questionário global entregue aos participantes.

Questionário
História e Geografia de Portugal

Este questionário visa a recolha de informação destinada a um estudo, no âmbito do Mestrado de Ensino do 1.^o Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal do 2.^o Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

As informações resultantes deste questionário são confidenciais, deste modo poderás responder com toda a sinceridade.

1. Ano escolar: ____

2. Idade: ____

3. Sexo: Feminino ____
Masculino ____

4. Consideras que a História e a Escrita são complementares?
Sim ____
Não ____

5. Em que aspetos a História e a Escrita estão interligadas?

6. Na tua opinião, sentes que a união da História e da Escrita está presente na tua vida escolar? Argumenta a tua resposta.

7. Que diferentes géneros textuais/formas de escrita existentes podem ser utilizados como auxílio do estudo da História? Em que contextos podem ser utilizados?

8. Anteriormente, durante as aulas da disciplina de História e Geografia de Portugal, era comum a utilização da escrita/textos para o auxílio das aprendizagens?
Sim ____
Não ____



9.As atividades realizadas ao longo das últimas semanas foram de encontro às tarefas desenvolvidas anteriormente?

Sim ____

Não ____

10. Que géneros textuais/formas de escrita foram utilizadas nessas atividades? (Assinala a quantidade de opções que entenderes).

- | | |
|----------------------------|--------------------------------------|
| - Textos literários ____ | - Textos biográficos ____ |
| - Textos de opinião ____ | - Textos criativos (Caligramas) ____ |
| - Textos informativos ____ | - Textos poéticos ____ |
| - Outros ____ | |

11. Conhecias todos os géneros textuais/ formas de escrita apresentados nas atividades?

Sim ____

Não ____

12. Assinala a tua atividade favorita.

- 'Brainstorming' sobre a questão 'O que é a Liberdade?' com base na obra 'O Tesouro' de Manuel António Pina ____
- Escrita das biografias (para o Jornal, Podcast e Exposição da turma), com base em textos e obras biográficas ____
- Escrita de análises e resumos sobre os temas abordados (para o Jornal, Podcast e Exposição da turma), com base em textos científicos ____
- Jogo 'Integrar ou segregar' com base na obra 'Como pode ser a Democracia' de Equipo Plantel ____
- Transformação de textos de opinião pessoal, sobre a União Europeia, em Caligramas ____

12.1. Explica porquê?

13. As atividades desenvolvidas ajudaram a fortalecer tua opinião sobre a ligação da História com a Escrita? Se sim, em que aspetos?

14. As atividades desenvolvidas superaram as tuas expectativas?

Sim ____

Não ____



Obrigada pela colaboração!
Saudações Académicas,
Professora Estagiária Mariana Carvalho.

“De vez em quando a eternidade sai do teu interior
e a contingência substitui-a com o seu pânico.
São os amigos e conhecidos que vão desaparecendo
e deixam um vazio irrespirável.
Não é a sua 'falta' que falta,
é o desmentido de que tu não morres.”

Vergílio Ferreira

In memoriam:

Professor

Filipe Alexandre Araújo Ligeiro Vieira Caçador

(1976-2022)