

Março 2021

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Entender o presente conhecendo o passado: o contributo do Estudo do Meio na Educação para a Cidadania

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Daniel Amorim

ORIENTAÇÃO

Doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro



PAULA
FRASSINETTI

Daniel Amorim

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico

Entender o presente conhecendo o passado: o contributo do Estudo do Meio na
Educação para a Cidadania

Sob a orientação da Professora Doutora Isilda Braga da Costa Monteiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Porto

2021

Resumo

Nos anos mais recentes tem existido uma expressiva preocupação pública com os desafios que no futuro se colocarão às crianças atualmente em idade escolar. Foi neste contexto que surgiu o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o qual torna evidente a complexidade do processo educativo até as crianças atingirem a maioridade. Procurámos saber, por isso, saber em que medida dimensões como o respeito e a compreensão do outro, a participação, os sentido de cidadania e o espírito crítico podem ser desenvolvidos nas crianças a partir da exploração dos conteúdos das ciências sociais e humanas, integradas na componente curricular de Estudo do Meio no 1.º ciclo do Ensino Básico. Do universo das ciências sociais e humanas seleccionámos, em particular, a área de História.

Confrontámos perspectivas de autores nacionais e internacionais, cujos estudos versam o contributo que a aprendizagem da História tem no desenvolvimento das crianças. Revisitámos ainda o impacto das teorias cognitivas mais influentes na definição dos currículos do 1.º ciclo do ensino básico, constatando que algumas daquelas teorias tiveram um efeito, essencialmente, restritivo, reduzindo a ambição dos documentos curriculares.

Da nossa intervenção em contexto educativo incluímos neste estudo duas atividades, através das quais procurámos saber qual o contributo dos conteúdos de ciências sociais e humanas, presentes na componente curricular de Estudo do Meio, para o cumprimento de alguns dos desígnios do PASEO, em particular dos que almejam que o aluno no final da escolaridade seja:

livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia (...) que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático [e] que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social (Martins *et al*, 2017, p. 15)

A primeira foi implementada numa turma do 4.º ano de escolaridade e contou com a participação de 11 alunos. Esta atividade desenvolvida em 4 etapas, no âmbito da abordagem dos conteúdos de Estudo do Meio, implicou a construção individual de uma Banda Desenhada (BD) a retratar um acontecimento da História de Portugal. A atividade

teve duas finalidades: procurou perceber se os alunos tinham adquirido conhecimento histórico e se tinham desenvolvido outras competências nos alunos como a da colocação no lugar do outro e do respeito pelo outro.

A análise de dados permitiu aferir que a maioria dos participantes revelou conhecimento sobre o acontecimento retratado e que houve, ainda, mobilização de competências cognitivas de ordem superior, como o pensamento inferencial, em todos os alunos. Foram igualmente recolhidas evidências de capacidade de se colocarem no lugar do outro e de manifestarem respeito pelo outro, na maioria dos alunos participantes que concluíram as BD.

A segunda atividade foi implementada numa turma do 3.º ano e contou com a participação dos 26 alunos. Esta atividade foi desenvolvida em torno do passado do meio local, centrando-se no conhecimento de algumas figuras ilustres do Porto presentes na toponímia, estatuária, tradição oral e instituições locais. A realização desta atividade, no âmbito deste estudo, permitiu perceber a capacidade dos alunos em realizar inferências sobre a vida noutros tempos. Todavia as evidências das aprendizagens sobre a presença das figuras ilustres na toponímia e estatuária locais revelaram algumas fragilidades.

Palavras-chave: Estudo do Meio, Ciências Sociais e Humanas, cidadania, sentido crítico

Abstract

In recent years, there has been significant public concern about the future of today's school-age children. It was in this context that the *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) emerged, which makes evident the complexity of the educational process until children reach adulthood. Therefore, we sought to know to what extent dimensions such as respect and understanding of the other, participation, citizenship and critical thinking can be developed in children from the use of the contents of social sciences and humanities, integrated into the curriculum area of Study of the Environment in the 1st cycle of basic education. From the universe of social sciences and humanities, we selected the area of History.

We confronted the perspectives of national and international authors whose studies focus on the contribution that learning history has on children's development. We also revisited the impact that the most influential cognitive theories have produced in the curricula of elementary school.

From our educational intervention we include in this study two activities, through which we show the contribution of the contents of social sciences and humanities, present in the curricular area of Middle Study, to the fulfillment of some of the PASEO goals, particularly those that aim for the student at the end of schooling:

free, autonomous, responsible and aware of himself and the world around him (...) who values respect for human dignity, the exercise of full citizenship, solidarity with others, cultural diversity and democratic debate [and] who rejects all forms of discrimination and social exclusion (Martins *et al*, 2017, p. 15)

The first one was implemented in a 4th grade class and counted with the participation of 11 students. This activity was developed in 4 stages, within the scope of the approach to the content of Environmental Studies, and involved the individual construction of a comic strip depicting an event in the History of Portugal. The activity had two purposes: to find out whether the students had acquired historical knowledge and whether they had developed other skills such as putting themselves in the other's place and respecting the other.

Data analysis showed that most participants revealed historical knowledge of the event portrayed and that there was also mobilization of higher order cognitive skills, such as inferential thinking, in all participating students. Evidence of the ability to put oneself in the other's place and to show respect for the other was also collected in most of the comics.

The second activity was developed in a 3rd year class and had the participation of 26 students. This activity was developed around the past of the local environment, focusing on the knowledge of some illustrious figures of Porto present in toponymy, statuary, oral tradition and local institutions. The implementation of this activity, within the scope of this study, allowed us to understand the students' ability to make inferences about life in other times. However, the evidence of the presence of illustrious figures in local toponymy and statuary revealed some weaknesses.

Keywords: environmental studies, social and human sciences, citizenship, critical sense

Índice Geral

Resumo	II
Abstract	IV
Índice Geral	VI
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas	IX
Índice de Anexos	X
Lista de acrónimos e siglas	XI
Introdução	1
1. A importância das ciências sociais e humanas e, em particular, da História na educação das crianças	4
2. As teorias cognitivas e os seus efeitos na definição dos currículos	5
3. Propostas para a abordagem das ciências sociais e humanas no 1.º ciclo do EB	9
3.1. As ciências sociais e humanas no currículo do 1.º ciclo do EB.	11
II - Procedimentos metodológicos	13
1. Metodologias qualitativas	13
2. O Estudo de Caso	14
3. Técnicas de Recolha de dados de investigação	14
3.1. Observação	14
3.2. Reflexões individuais e narrativas profissionais	15
3.3. Entrevistas	16
4. Tratamento dos dados da investigação	16
4.1. Análise de Conteúdo	16
III - Planeamento da Intervenção Educativa	19
1. A Oficina de Banda Desenhada	19
1.1. Contexto Educativo e Participantes no estudo	19
1.2. Razões para a escolha da Oficina de Banda Desenhada	20
1.3. Planificação	21
2. Figuras ilustres do Porto	23
2.1. Contexto Educativo e Participantes	23
2.2. Planificação	24
IV - Apresentação e análise dos dados da intervenção e investigação.	27
1. Oficina de Banda Desenhada	27
1.1. A análise da intervenção	27

1.2. Análise descritiva das Bandas Desenhadas	29
1.2.1. A Batalha de S. Mamede, por H.	29
1.2.2. O Primeiro Rei, por D.	31
1.2.3. O terramoto de 1755, por R.	32
1.2.4. O terramoto de 1755, por D.S.	33
1.2.5. Marquês de Pombal e o fim da escravatura, por J.	35
1.2.6. A morte de D. Carlos, por F.	37
1.2.7. O 25 de Abril, por T.	38
1.3. Análise Categorical das Bandas Desenhadas	39
1.3.1. Descrever, em traços gerais, episódios significativos do passado	39
1.3.2. Realizar inferências sobre a vida noutros tempos	40
1.3.3. Justificar a importância de um dado acontecimento do passado nacional	42
1.3.4. Colocar-se no lugar do outro	43
1.3.5. Manifestar respeito pelo outro	45
2. Figuras ilustres do Porto	46
2.1. A análise da intervenção	46
2.2 Análise descritiva das apresentações sobre as Figuras ilustres do Porto	48
2.2.1 Abel Salazar	48
2.2.2 Gomes Teixeira	48
2.2.3 Leonardo Coimbra	49
2.2.4 Manoel Oliveira	49
2.3 Análise categorial das apresentações sobre as Figuras ilustres do Porto	49
2.3.1. Realizar inferências sobre a vida noutros tempos	49
2.3.2. Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral e instituições locais	50
Considerações finais	51
Bibliografia	54
Anexos	57

Índice de Figuras

Figura 1. Planeamento do tempo, peripécias e desfecho da narrativa	22
Figura 2. Exemplo de guião preenchido pelo aluno D.S.....	28
Figura 3. A Batalha de S. Mamede, Vinhetas 1 a 3: Traços físicos de D. Afonso Henriques e D. Teresa e vontades contrárias de D. Teresa e D. Afonso Henriques ...	30
Figura 4. Batalha de S. Mamede, vinhetas 4 a 6: início da batalha.....	30
Figura 5. A Batalha de S. Mamede, Vinhetas 7 a 9: Vitória de D. Afonso Henriques ..	31
Figura 6. O Primeiro Rei, vinhetas 1 a 3: Aclamação do rei, ilustração das personagens e ordens do rei aos amigos.....	31
Figura 7. O Primeiro Rei, vinhetas 7 a 9: morte de D. Afonso Henriques.....	32
Figura 8. O terramoto de 1755 (aluno R.), vinhetas 1 a 3: ilustração da manhã do terramoto	32
Figura 9. O terramoto de 1755 (aluno R.), vinhetas 3 a 6: ordens de Marquês de Pombal	33
Figura 10. O terramoto de 1755 (aluno R.), vinhetas 7 a 9: ordens de Marquês de Pombal para a reconstrução e nova configuração da baixa lisboeta	33
Figura 11. O terramoto de 1755, vinhetas 1 a 3: causas do terramoto	34
Figura 12. O terramoto de 1755, vinhetas 4 a 6: Fuga das pessoas e o D. a assumir o controlo.....	34
Figura 13. O terramoto de 1755 (aluno D.). Condenação dos ladrões, tentativa de recompra dos pertences das pessoas e reconstrução a cidade	35
Figura 14. Marquês de Pombal e o fim da escravatura, vinhetas 1 a 3: manhã no palácio do rei	35
Figura 15. Marquês de Pombal e o fim da escravatura, vinhetas 4 a 6: conversa entre D. José e Marquês de Pombal.....	36
Figura 16. Marquês de Pombal e o fim da escravatura, vinhetas 7 a 9: Marquês de Pombal a redigir a lei	36
Figura 17. Marquês de Pombal e o fim da escravatura, vinheta 10: escravos a festejarem.....	36
Figura 18. A morte de D. Carlos, vinhetas 1 a 3: D. Carlos a dormir e conspiração no partido republicano	37
Figura 19. A morte de D. Carlos, vinhetas 4 a 6: tiros que mataram D. Carlos e D. Luís Filipe.....	37
Figura 20. A morte de D. Carlos, vinhetas 7 a 9: momentos seguintes ao regicídio e declaração de D. Manuel II como rei.....	37
Figura 21. O 25 de Abril, vinhetas 1 a 3: insatisfação dos militares em Angola	38
Figura 22. O 25 de Abril, vinhetas 4 a 6: detenção de Marcello Caetano e a sua ida para o Brasil.....	38
Figura 23. O 25 de Abril, vinheta 7: Festejos do 25 de Abril.....	38
Figura 24. Exemplos de registos: aluno T. e aluna M.....	47

Índice de Tabelas

Tabela 1. Sequência didática da Oficina de Banda Desenhada	21
Tabela 2. Sequência didática da atividade Figuras ilustres do Porto	25
Tabela 3. Sequência didática reformulada da atividade Figuras ilustres do Porto	46

Índice de Anexos

Anexo I. Reflexão n.º 4 da PES	57
Anexo II. Inquérito aos alunos para avaliação do ensino à distância.....	60
Anexo III. Narrativa Profissional.....	61

Lista de acrónimos e siglas

BD – Banda Desenhada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CSH – Ciências Sociais e Humanas

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

É impossível pensar o futuro se não nos lembrarmos do passado. Da mesma forma, é impossível saltar para a frente se não se der alguns passos atrás. Um dos problemas da atual civilização – da civilização da internet – é a perda do passado. (Umberto Eco, comunicação pessoal, 2015)

Esta asserção de Umberto Eco remete-nos para a importância de um conhecimento – o do passado – que integra um dos campos científicos das Ciências Sociais e Humanas (CSH). Meio século antes já Reynaud (1965) tentava afirmar a importância destas para a leitura do presente e antecipação do futuro, num contexto em que estas ainda se procuravam cimentar na esfera do ensino superior e investigação:

Todas as decisões, quer do Estado, quer de uma empresa, uma administração, um comerciante ou um particular, assentam sobre uma antecipação do futuro (...) antecipação que pode fazer-se sobretudo segundo dois processos: o do conhecimento tradicional do meio (...) e o da intuição das transformações mais importantes. (p. 429)

Neste estudo procurámos mostrar a importância das CSH na formação e desenvolvimento das crianças e o seu contributo para uma vida adulta consciente, autónoma e crítica. Assim, o presente estudo assume três grandes objetivos: perceber em que medida alguns dos objetivos de aprendizagem relativos às CSH, neste caso da área de História, integrados no Estudo do Meio, podem ser concretizados no trabalho desenvolvido com os alunos; verificar a atratividade de que estes conteúdos podem ter junto dos alunos e, por fim, perceber quais as competências, algumas das quais de ordem cognitiva superior, que as CSH ajudam a desenvolver nos alunos e que não surgem de forma explícita nos documentos curriculares, embora algumas delas se assumam como desígnios do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Para a consecução destes objetivos reunimos contributos, nacionais e internacionais, com destaque para os de Solé (2015, 2013, 2009, 2008, 2005), Roldão (1995, 1993), Barca (2001), Alves (2001), Lee *et al* (2001), Cooper (2007, 2006) e Booth (1993), nos quais se procurou mostrar o impacto das CSH no desenvolvimento dos alunos. Percorremos, ainda, algumas das teorias cognitivas mais influentes – de Piaget, Vygotsky e Bruner – na estruturação dos currículos, desde o século passado, por terem sido decisivas para a maior ou menor presença das CSH. Este percurso permitiu-nos avançar com um conjunto de propostas para a

abordagem das CSH, e em particular da história, no 1.º CEB. A estas questões dedicamos a parte I do nosso estudo.

Uma vez que o nosso campo de intervenção é o contexto educativo adotámos uma investigação de cariz qualitativo, por ser comumente aceite como a metodologia mais adequada em educação (Afonso, 2014), com um plano de trabalho progressivo (Rodrigues, 2001) e optando pela técnica de análise de conteúdo, de forma a analisar as aprendizagens realizadas pelos alunos nas atividades que lhes foram propostas. Ao *design* da nossa investigação dedicamos a II parte deste trabalho.

A apresentação dos contextos educativos em que decorreu a nossa intervenção, uma escola pública e uma escola privada, dos objetivos pedagógicos que nos propusemos alcançar e das planificações das atividades que construímos surgem reunidos na III parte deste trabalho.

Por fim, a dimensão empírica do nosso estudo encontra-se analisada na parte IV. Nela damos conta do impacto da nossa intervenção e das evidências que testemunham as aprendizagens realizadas face aos objetivos de aprendizagem planeados, organizadas por categorias de análise.

Terminamos com as considerações finais, onde, em resposta aos objetivos definidos nos objetivos no início do nosso estudo, apresentamos as principais conclusões e as questões que, suscitadas pela investigação que desenvolvemos, poderão servir como ponto de partida para outros trabalhos.

I - Enquadramento Teórico

As ciências sociais e humanas estão integradas na área de Estudo do Meio no 1º ciclo do ensino básico, o seu enquadramento curricular é assegurado pelos programas do 1º ciclo do ensino básico (Ministério da Educação, 1991) e Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018). Do vasto campo das CSH é a História que apresenta maior relevância naqueles documentos, e será esta a concentrar a nossa atenção.

Entre a literatura recente produzida, merecem destaque os trabalhos de Solé (2015, 2013, 2009, 2008, 2005) e de Freitas e Solé (2003) que incidiram na importância da compreensão histórica no 1º CEB. O estudo de Barca (2001), faz um balanço da evolução da investigação em torno da cognição histórica, tanto a nível internacional como nacional. Por sua vez, os trabalhos de Marques (2014; 2011), que alargam a educação histórica ao contexto da educação pré-escolar. Da década de 90 do século transato encontrámos os contributos de Roldão (1995) e Félix (1998), voltados para o Estudo do Meio, componente curricular integradora de vários saberes, entre os quais a História, no 1º ciclo do ensino básico, e para o papel da História na educação básica, respetivamente.

Na literatura de origem anglófona, destacámos os trabalhos de Cooper (2007, 2006), Lee *et al* (2001) autora de *History 3-11: a guide for teachers*, Barton & Levstik (2004) e Booth (1992; 1987, cit. Solé, 2009; 1980). Booth foi particularmente importante no debate intelectual ocorrido na década de 80 do século XX, no qual procurou contrariar a tendência dominante que, alicerçada nas teorias cognitivas de Piaget, arredou dos níveis iniciais de educação as ciências sociais e humanas e, em particular, a História.

Para este debate foram essenciais as perspetivas da psicologia cognitiva, com origem em Bruner e Vygotsky, este último contemporâneo de Piaget, com quem chegou a debater ideias no primeiro quartel de Novecentos, mas cujo pensamento permaneceu escondido atrás do muro que dividiu a Europa durante boa parte daquele século.

Independentemente da corrente da psicologia cognitiva em que se alicerçam os estudos curriculares, todas eles apresentam um denominador comum: datam da primeira metade do século XX, baseados em ensaios clínicos junto de crianças substancialmente diferentes das de hoje, num mundo também ele muito diferente, o que obriga a uma leitura imprescindível, mas cuidadosa. Todavia, a formação de professores e as propostas curriculares da atualidade

continuam moldadas por aqueles contributos, não cabendo no âmbito do presente trabalho a sua problematização.

1. A importância das ciências sociais e humanas e, em particular, da História na educação das crianças

As vivências e aprendizagens da criança, na escola, são um suporte para o seu desenvolvimento, como adolescente e mais tarde como adulto, desenvolvimento que se deseja assente na autonomia, na tolerância, no sentido crítico e na consciência dos deveres e direitos de cidadania. Desta forma, pretende-se que seja capaz de interpretar por si a realidade em seu redor e com que se vai deparando, com recurso aos seus referentes. Na formação destes últimos as ciências sociais e humanas desempenham um papel imprescindível.

Tal como referem Lee *et al* (2001), “enquanto ação futura e uma continuação das normas (ou tradição), o conhecimento histórico pode fornecer visões para o futuro, por meio de sugestões de que movimentos possam contar como parte daquela norma.” (p. 36). E “dado que qualquer ação é concebida dentro de um certo contexto e de um certo jeito, o conhecimento de elementos históricos (referências do passado), nesta situação, ajudará em qualquer análise do que é possível ser feito.” (p. 36).

Num mundo globalizado, a existência de referentes identitários de âmbitos regionais, nacionais ou grupais, contribuem para a preservação de um certo equilíbrio na civilização humana. A este propósito Alves (2001) refere “o espaço que [a história] pode desempenhar na construção de uma identidade histórica e nacional que evite a submersão numa globalidade amorfa. A sociedade espera que a sua função didática garanta a existência de referências mais perenes do que a fugacidade do quotidiano” (p. 24). Conhecer o passado permite-nos ampliar a nossa visão sobre o quotidiano, “o conhecimento do passado é um substituto da experiência; é um alargamento da experiência vivida; é uma introdução ao possível, ao provável e ao humano” (p. 25), e fornece-nos referentes que nos fazem relativizar “a angústia e a incerteza do presente” (p. 25), encarar de forma menos pessimista os problemas com que nos deparamos e a tornar-nos mais estáveis e racionais nas decisões” (Alves, 2001, p. 25).

Alexander (2010), citado por Cooper (2007), num artigo na *Cambridge Primary Review*, considera que a História uma componente fundamental na escolarização das crianças, pelo

seu impacto na “culture, consciousness and identity and the lessons it offers for present and future” (p. 259, cit. Cooper, 2007), pugnando pelo seu reconhecimento público e político em virtude da sua “importance to children’s understanding of who there are, of change and continuity, cause and consequence, why society is arranged as it is” (p. 272, cit. Cooper, 2007), sendo a História fundamental para o “respect and reciprocity, interdependence and sustainability (local, national, global), citizenship, culture and community” (p. 272, cit. Cooper, 2007).

Mindes (2005, pp. 1-8), considera os estudos sociais como elemento essencial para responder às necessidades da sociedade. Enfatiza que as técnicas das ciências sociais, como o levantamento de questões, a reunião, análise e discussão de dados, são fundamentais numa perspetiva de educação para a cidadania. E que a sua presença nos currículos contribui para que as crianças abordem o mundo de uma forma “nonsimplistically and thoughtfully” (p. 8).

Em *The Educated Mind: how cognitive tools shape our understanding*, Egan (1997), considera que as aprendizagens escolares não se devem restringir ao conhecimento instrumental, aquele que outros – os decisores dos currículos – entendem como essenciais para a vida adulta, refutando esta visão: “indeed, nearly everyone today takes it for granted that schools should attend to the intellectual cultivation of the young in ways that are not justified simply in terms of social utility” (p. 13). Sendo certo que educação tem uma dimensão coletiva ao contribuir para a construção de uma cultura comum devemos, todavia, ter o cuidado de não orientar o desenvolvimento pessoal das crianças apenas para aquilo que é socialmente útil. O que nos leva a encarar com alguma ponderação a intencionalidade de várias reformas educativas justificadas e excessivamente centradas nas competências que a sociedade do futuro exigirá aos alunos.

2. As teorias cognitivas e os seus efeitos na definição dos currículos

Foram três as grandes correntes de pensamento cognitivo a influenciar as práticas educativas e os desenhos curriculares dos sistemas educativos durante o século XX, período durante o qual estes conhecem, um pouco por todo o mundo desenvolvido, uma acentuada massificação.

A primeira corrente, e mais influente, foi a que se desenvolveu em torno dos vastos estudos de Piaget, na sequência dos quais foram postulados um conjunto de conceitos com forte impacto nos sistemas educativos, em particular os relativos aos estádios de desenvolvimento da criança, causalidade, tempo e conservação (1993, pp. 98-101). É conveniente reforçar que o modelo piagetiano se baseia na evolução do pensamento lógico-matemático (Roldão, 1995, p. 25) e as lógicas dedutiva e indutiva que o caracterizam aplicam-se essencialmente às ciências naturais (Booth, 1992, p. 15).

É na segunda metade do século XX que surge um segundo movimento impelido pelos trabalhos de Bruner e Vygotsky, os deste último publicados já postumamente, tentando contrariar a rigidez dos postulados predominantes na caracterização do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Bruner, nos seus trabalhos, distancia-se da teoria predominante, em particular, no relevo que dá aos fatores contextuais, levando-o a afirmar que o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante. Os trabalhos iniciais foram-se alargando do campo da Psicologia para o Educacional. Este autor apresentou, inclusivamente, uma estrutura para o desenvolvimento da compreensão histórica em crianças, na qual “os processos de pensamento e o que está no centro dele (os conceitos, questões e métodos de respostas) possam ser provocados desde o início, na sua forma mais simples” (Cooper, 2006, p. 4).

De Vygotsky cuja obra coincidiu com os primeiros trabalhos de Piaget e que permaneceu silenciado a partir do momento em que colidiu com a ortodoxia soviética, conseguiram escapar ao crivo “duas importantes obras (...) publicadas no Ocidente em 1962, *Thought and Language*, e em 1978, *Mind in Society*” (Fino, 2001, p. 273). Da sua obra destacam-se os estudos sobre o conceito de desenvolvimento, na qual os novos conceitos, entre os quais o da zona de desenvolvimento próximo, são aprendidos por julgamento e erro, sendo a interação da criança com o adulto/professor decisiva, por estes estimularem a criança no uso do porquê, explicar-lhe novos conceitos, satisfazer-lhe a curiosidade e reformular-lhe as respostas incompletas ou fantasiosas imbuídas pelo raciocínio típico da criança (Cooper, 2006, p. 4).

A influência da teoria de Piaget nos sistemas educativos ocidentais levou à erosão dos estudos sociais e humanos na educação escolar das crianças mais novas (Barca, 2001; Booth, 1992). Originando radicalismos, como atesta a proposta de Hallam (1983, cit. Solé,

2009, pp. 25-26 e por Booth, 1992, p. 13), que advogava a eliminação da História dos currículos dos primeiros anos de escolaridade. Hallam, foi um dos um investigadores que analisou o pensamento histórico das crianças estribado naquela corrente (Booth, 1992, p. 11), essencialmente nos conceitos de causalidade e de tempo, defendendo que as crianças eram incapazes de realizar quaisquer causalidades históricas e de entender o tempo histórico.

Egan (1997), sintetizou o debate em torno do lugar da História no currículo, nos EUA. Descreveu os movimentos então existentes: o movimento tido como progressista defendia que a História e a Geografia, por incluírem conceitos que requerem a utilização de capacidades cognitivas superiores, não dominados pelas crianças, deveriam ser excluída dos primeiros níveis escolares; e o movimento dos que os defendiam que aquelas áreas disciplinares poderiam estar presentes, desde que ao alcance das crianças, tido como tradicionalista (Egan, referido por Marques, 2011, p. 190).

Para Thornton e Vukelich (1988, cit. Solé, 2009), o desenvolvimento cognitivo da criança integra a compreensão de tempo e da História, funcionando como processos simultâneos. Reconhecem que há determinadas dimensões do tempo histórico que as crianças não entendem e advirão com o próprio desenvolvimento, o que não invalida que se aproveite o nível de compreensão que já possuem.

São de Booth, os estudos mais entusiastas na afirmação do papel da História e na refutação da influência das correntes piagetianas nos currículos escolares, as quais bloquearam “o currículo de História e as nossas ideias sobre o desenvolvimento da compreensão histórica pelas crianças” (1987, cit. Solé, 2009), socorrendo-se também dos contributos de Bruner. Booth (1992), depois de descrever a evolução da História no currículo inglês, revisita o pensamento de Piaget (1992, pp. 9-12), rebate-o por “his developmental model is, I would argue, particularly inappropriate for measuring historical thinking. Piaget elaborated his framework on the basis of experiments in the natural sciences where the demand was for natural entailments and the logic of inductive and deductive thinking.” (p. 10).

É por isso crítico das investigações que se basearam naquela corrente, particularmente as de Hallam (1992) por “Such conclusions are depressing for history teachers”, interrogando “what hope is there of them understanding the past which can never be revisited, and which is for ever a foreign country?” (p. 10). Contraditando a corrente dominante, salienta a especificidade do pensamento histórico, que não se restringe às lógicas indutiva e dedutiva. Ideia que completa: “The historian is not moving from a general proposition or 'covering-law'

to an explanation of an event (...), nor are most historians concerned with inducing an overarching theory to unlock the mystery of the past” (p.11), aduzindo a substancial diferença entre o objeto da História, o passado humano, e o objeto das ciências naturais (p. 11). Booth, no mesmo artigo, sintetiza vários estudos, um dos quais da sua autoria, em que ficaram evidenciados os ganhos da presença da história no currículo (pp. 12-14).

Egan (1994) considera mesmo que os conceitos da corrente cognitiva dominante acabaram por ter um efeito restritivo na educação, na medida em que foram utilizadas para descrever o que as crianças não conseguem fazer (p. 34). Rebate a ideia de que as crianças não conseguem estabelecer qualquer tipo de causalidades, dando como exemplo o entendimento “do tipo de causalidade que estrutura as histórias e orienta a respetiva acção” (p. 35).

Em Portugal, Roldão (1995) critica a transposição simplista das teorias cognitivas para os currículos, em particular as que considera dominantes, as quais considera serem inclusivamente deturpadas, exemplificando que “não é raro encontrarmos nos programas, quer portugueses, quer de outros países, referências do tipo «Como sabemos, a criança tem um pensamento virado para o concreto» ou «neste nível de desenvolvimento, o aluno pensa com base na manipulação direta de objetos»” (p. 23). Estes dois exemplos mencionados por Roldão provam o impacto da transposição descuidada das teorias cognitivas para os documentos curriculares

A mesma autora também revisita o pensamento de Piaget, assumindo dúvidas quanto à validade universal dos estádios em diferentes culturas, enfatiza que o modelo piagetiano se baseia na evolução do pensamento lógico-matemático, sendo por isso ilegítimas as extrapolações para as outras formas do pensamento humano e questiona a rigidez da sequência de estádios, afirmando que as características atribuídas a um estádio, podem nalgumas crianças desenvolver-se em estádios anteriores (1995, pp. 24-25).

Também Barca (2001), ao sintetizar vários estudos nacionais e internacionais, refere que estes provaram que “os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes (...) Há crianças de 7 anos com um nível de pensamento histórico ao nível das de 14 anos e vice-versa” (p. 20).

Estes novos contributos foram acompanhados por estudos empíricos, alguns em contexto nacional (Solé, 2009; Marques, 2014, 2011), que ajudaram a reconstruir uma didática das

História e, em parte, uma didática dos estudos sociais e humanos, que também revisitaremos.

3. Propostas para a abordagem das ciências sociais e humanas no 1.º ciclo do EB

A partir dos diferentes estudos produzidos, apresentam-se propostas para a abordagem das CSH.

Cooper (2006), como forma de introduzir as crianças à investigação histórica, a qual define como um processo que “envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. Isso significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais.” (pp. 174-175), propõem uma sequência que envolve a reflexão com as crianças em torno do conceito de tempo, da inferência sobre fontes, da sequencialização destas, do novo vocabulário inerente à História e da criação de histórias pelas crianças (pp. 175-179).

Destaque também para Knight (1996, cit. Solé, 2009:9), que sintetiza as propostas para o ensino da História, as quais deverão privilegiar: a história social; as noções gerais em detrimento dos pormenores; a variedade das fontes que servirão para as crianças inferirem sobre a vida noutros tempos; a valorização das histórias, como ponto de partida para o debate e o desenvolvimento de atividades que permitam à criança colocar-se no papel do outro. Por sua vez, Egan (1994) que faz a proposta mais arrojada: propõem uma abordagem diferente nas qual se privilegie como técnica de ensino a narrativa. Esta seria o fio condutor de toda a aprendizagem da criança.

Entre os contributos portugueses, salientamos Roldão (1993). Além de nos elucidar sobre as transformações curriculares operadas na sequência da revolução de 1974, as quais não estiveram livres de “equivocos pedagógicos”, tal foi a vontade de rutura com o modelo vigente até então, em que a História, condicionada pelas características políticas do Estado Novo, era “de facto dada, que o mesmo é dizer, imposta sob um determinado «formato», incontestável, único, inatacável...” (1993, p. 13), propõe que a História, no 1º ciclo, se baseie em torno de “histórias significativas do passado”, “reconstituição de situações da vida quotidiana”

como forma de reviver tempos passados, aproveitamento dos vestígios patrimoniais do meio, “dramatizações, narrativas orais, biografias...” (p. 46).

Outro contributo português, mais recente (Quinta e Costa *et al*, 2015), desenvolvido no contexto do ensino superior e tendo como destinatários futuros educadores e professores, explorou uma abordagem interdisciplinar, usando como ponto de partida uma personalidade nacional relevante no âmbito das ciências. Embora o objeto de estudo deste trabalho tenha sido a história da ciência, que não é o âmbito do nosso estudo, a sua contextualização histórica exigiu compreender “o contexto político, social e cultural, nacional e internacional” (p. 781) da época da personalidade, o seu percurso biográfico e a atividade em que se distinguiu, e, por conseguinte, a mobilização de significativos conteúdos das CSH. Esta abordagem deixa-nos pistas para futuras intervenções: a exploração biográfica de personalidades de relevo no contexto nacional e local permite a exploração simultânea de vários conteúdos da componente curricular de Estudo do Meio.

Destes contributos e antecipando uma futura proposta didática, a abordagem da História no 1º ciclo deverá ter presente:

1. o passado próximo da própria criança, da família, dos círculos em que interage habitualmente (amigos, clube, escola...);
2. os lugares que frequenta e visitou, criando assim condições para umas das formas mais simples de identificação histórica, através da confrontação da realidade que presencia com o seu passado recente e próximo (Barton & Levstik, 2004, p. 46).
3. a priorização das noções gerais, suportadas numa variedade de fontes e material (objetos, fotografias).
4. a valorização das histórias da literatura infantil, das narrativas, na esteira do que defende Egan (1994), cuja figuração transporta as crianças para contextos passados que não viveram, estimulando associações entre a ficção e a realidade, o estabelecimento de causalidades e até permitir-lhes assumir o papel de outros, aproveitando personagens.
5. o seu potencial interdisciplinar, permitindo abordar outros conteúdos da área de Estudo do Meio, como a localização no espaço, as diferentes profissões e a sua evolução no tempo, a evolução das principais económicas, entre outros conteúdos.

3.1. As ciências sociais e humanas no currículo do 1.º ciclo do EB.

No 1º CEB, o programa de Estudo do Meio enuncia nos princípios orientadores que “Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.” (Ministério da Educação, 1991, p. 101). Refere tratar-se da componente curricular “para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras” (Ministério da Educação, 1991: 101).

Os conteúdos e os objetivos elencados, nos diferentes blocos mobilizam aquelas disciplinas, muitas vezes de forma interdisciplinar, aglutinados em seis blocos: À descoberta de si mesmo, À descoberta dos outros e das instituições, À descoberta do ambiente natural. À descoberta das inter-relações entre os espaços, À descoberta dos materiais e objetos À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.” (Ministério da Educação, 1991, pp. 105, 110, 115, 119, 123, 126).

Concede uma razoável liberdade aos docentes na gestão dos conteúdos, incorporando alguns conteúdos opcionais, a explorar consoante o interesse dos alunos e o contexto onde a escola se insere. Apresentando-se hoje desatualizado e datado, revelador do estatuto marginal que tem sido conferido ao estudo do meio, como mostram alguns dos conteúdos do bloco 6, “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” (Ministério da Educação, 1991, p. 127), com reduzida relação à sociedade portuguesa do sec. XXII, urbanizada e terciarizada, p. ex.: “A criação de gado no meio local” e “A exploração florestal no meio local”.

Entre os objetivos gerais, destacamos:

Identificar os principais elementos do Meio Social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e actividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características. (...) Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal. (...) Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação. Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas,

rejeitando qualquer tipo de discriminação.” (Ministério da Educação, 1991, pp.103-104).

Em 1993, Roldão, já com o presente programa de Estudo do Meio em processo de generalização, escreveu “na reforma curricular, a área de Estudo do Meio não acentua a preocupação ou gosto pela descoberta do passado em termos de vivências, indivíduos e acção” (p. 20), considerando mesmo muito ténue a presença da História neste nível (p. 39).

A mesma autora, em 1995, num dos primeiros trabalhos sobre a então “nova” área disciplinar, considera não existirem razões para a exclusão da história do 1º CEB, desde que abordada com rigor científico e pedagógico (p. 20). Problematiza sobre o que é o “meio” para as crianças, um espaço a que estão rotinadas e vinculadas afetivamente, vinculação que pode dificultar uma análise objetiva da realidade. Considera que o enfoque desta área deve estar na compreensão da interação entre as características do meio e os indivíduos que dele fazem parte (p. 27). Numa análise aos conteúdos do programa, Roldão (1995) considera que este segue o modelo vigente em vários países, o do alargamento progressivo, também ele baseado na teoria dos estádios. É, igualmente, crítica da excessiva restrição à escala local observável, salientando: “O equívoco consiste, afinal, em reduzir a noção de experiência às experiências exteriores, objetivas, concretas, locais, próximas, quando existe um campo vastíssimo de experiências (...) que tem a ver com o vivido subjetivamente, com a experiência interior, com os níveis do imaginado, do narrado (...) e do sentido que são extremamente significativas para o entendimento do mundo por parte da criança” (p. 35).

As Aprendizagens Essenciais para o Estudo do Meio (2018) alteram a organização do programa de 1991: os seis blocos são substituídos pela área Ciência-Tecnologia-Sociedade; e nos objetivos gerais a principal novidade, por indiciar maior ambição, surge vertida no objetivo “Identificar acontecimentos relacionados com a história pessoal e familiar, local e nacional, localizando-os no espaço e no tempo, utilizando diferentes representações cartográficas e unidades de referência temporal”, com a referência às representações cartográficas.

A principal novidade deste documento são as ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO, que funcionam como orientações didáticas para os professores. Pela sua relevância para o presente estudo, destacamos entre elas destacamos a “realização de assembleias de turma para discussão, entre outros assuntos, de aspetos da cidadania; organização de debates que requeiram a formulação de opiniões”, comum aos quatro anos de escolaridade.

II - Procedimentos metodológicos

Neste capítulo, descrevemos as opções metodológicas realizadas para a investigação. Optámos por uma abordagem qualitativa por permitir uma visão naturalista das atividades desenvolvidas em contexto de 1º ciclo do ensino básico, nas quais o autor do estudo também é participante. Esta abordagem é justificada no subcapítulo 1.

1. Metodologias qualitativas

As investigações descritivas são para Afonso (2014) “mais congruentes com a agenda contemporânea da investigação académica em educação” (p. 14). Sem desprezar as investigações assentes em metodologias quantitativas, o mesmo autor remete-as para os estudos produzidos no âmbito das agências governamentais e organizações internacionais (p. 14). Berger & Luckman (1966) citados por Afonso (2014) evidenciam que qualquer investigação sobre o social comporta elementos subjetivos, já que a realidade social é também ela um fenómeno subjetivo, advindo a legitimação das metodologias qualitativas da aceitação da realidade como algo socialmente construído (p. 18) e de que o investigador do social, em rigor, não produz verdade, mas sim conhecimento (Afonso, 2014, pp. 23).

A investigação qualitativa, na compilação realizada por Tuckman (2000) dos trabalhos de Bogdan e Biklen (1992) e de Wilson (1977), caracteriza-se pela naturalidade da fonte de dados, sendo o investigador o elemento essencial na recolha; primeiramente é descritiva e só depois analítica; foca-se em todo o processo: o que aconteceu, o produto e o resultado final; a análise dos dados é indutiva, “como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle” (p. 508); enfatiza o significado “das coisas, ou seja, ao porquê e o quê” (p. 508) e a “perceção e interpretação feitas pelas pessoas que neles participam”(p. 508) têm de estar vertidas no estudo realizado, por forma a compreender os acontecimentos.

A especificidade do social, das “coisas humanas” por oposição às físicas, expressão de Hadji (2001), faz com que a experimentação neste campo não se destine à “comprovação de uma hipótese destinada a controlar a verdade científica” (p. 42), funcionando antes como um ensaio “para realizar uma prática cuja positividade é admitida à priori” (p. 42), reforçando que a educação está em permanente construção (p. 42).

Decorrendo o fenómeno educativo num “tempo e um espaço próprios (...) [e] num contexto determinado” (Rodrigues, 2001, p. 63) e sendo o nosso papel no decurso da investigação de

observador em intervenção educativa, optámos por um desenho da investigação “marcadamente progressivo, [onde] não há lugar para um plano de recolha previamente definido a partir de uma hipótese precisa, executado num único tempo de análise” (Rodrigues, 2001, p. 65).

2. O Estudo de Caso

Bassey (1999, cit. Afonso, 2014) define o estudo de caso em educação como:

uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes (...), com o objetivo de fundamentar juízos e decisões (...) possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (p.14).

Adotámos a modalidade de estudo de casos múltiplos, na classificação de Stake (1994, cit. Afonso, 2014), aproveitando os dois estágios onde decorreu a PES, semelhante ao estudo de caso instrumental, cuja finalidade é a “compreensão aprofundada de uma questão ou problema, tendo em vista o desenvolvimento ou refinamento de uma teoria ou explicação genérica” (Afonso, 2014, p. 75), garantido a abrangência da investigação, de modo a atingir os objetivos do estudo. Esta modalidade, embora retrate o ocorrido em contextos específicos, permite “gerar juízos de transferibilidade” (Aires, 2011, p. 22) e um melhor retrato da realidade vivenciada durante a investigação, “aludindo às interações entre investigador e contexto (...) e facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções” (Aires, 2011, p. 22).

3. Técnicas de Recolha de dados de investigação

3.1. Observação

A observação participante foi o principal instrumento de recolha de dados, pela nossa condição de professor-estagiário e responsável pelas intervenções educativas. Para Quivy & Campenhoudt (1995), “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos” (p. 196). Entre as suas vantagens está “a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 199). O registo da informação é uma das desvantagens que este tipo de observação

comporta, e que pudemos comprovar ao longo dos diferentes estágios, já que o investigador (e professor) também é parte ativa do contexto que está a ser observado.

Embora comporte desvantagens, para outros autores, como Bell (1997) e Afonso (2014), a observação participante é aquela que assegura maior independência ao investigador, já que este não parte para o terreno com ideias pré-feitas, nem fica dependente da opinião dos participantes no estudo.

No decurso da observação usámos instrumentos de registo da informação. As listas de verificação foram o instrumento mais utilizado e visaram compilar, para objetivos previamente definidos, o desempenho da totalidade de crianças participantes numa dada atividade. Comportaram um campo para observações. Este é o instrumento privilegiado de recolha de informação em contexto escolar. Também recorremos às descrições realizadas após as intervenções, que tinham uma função semelhante às notas de campo, em que relatámos a dinâmica geral da atividade.

3.2. Reflexões individuais e narrativas profissionais

Também as Reflexões Individuais e as Narrativas Profissionais, integrantes da PES, foram outra das fontes de informação para o presente estudo. As primeiras, tiveram uma dupla função: permitiram ao estagiário refletir sobre a sua prática pedagógica e sobre os problemas educacionais emergentes. As segundas, funcionaram como um balanço do percurso do estagiário na PES, em que este confronta a sua intervenção com os referentes educacionais em que alicerçou a sua prática. É também um momento em que procura fazer uma prospeção daquela que será a matriz da sua postura profissional: mantendo os aspetos positivos e incrementando os aspetos que considera importantes para um bom cumprimento das suas obrigações profissionais. Como referem Gonçalves & Nogueira (2019):

Não há intervenção educativa de qualidade sem o correspondente desenvolvimento profissional dos docentes, visto que subscrevemos a conceção de que o desenvolvimento profissional resulta da convicção/necessidade sistemática de alterar o conhecimento, as crenças e as práticas profissionais, tendo em conta o propósito pedagógico. De acordo com Korthagen (2010), o desenvolvimento profissional prende-se com a capacidade que um professor manifesta para manter a curiosidade das suas aulas; identificar interesses significativos no processo de ensino-aprendizagem; procurar e apreciar o diálogo com colegas especialistas como forma de apoio na análise de dados; ajustar os estilos de ação prática à luz de novos conhecimentos (p. 481).

3.3. Entrevistas

Este instrumento permite recolher “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 192) Nesta investigação adotámos a variante semidiretiva, com um conjunto de questões-guia e, na sequência das respostas a estas, acrescentámos outras questões de modo a encaminhar a entrevista para os objetivos da investigação.

Esta técnica de recolha de informação foi usada na atividade "Oficina de Banda Desenhada" com a finalidade de obter uma melhor compreensão das competências desenvolvidas pelos alunos a partir das narrativas e ilustrações, em particular das relativas à “inferências sobre a vida noutros tempos”, “colocação no lugar do outro” e “manifestação de respeito pelo outro”.

4. Tratamento dos dados da investigação

4.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo “incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 226). Usaremos no nosso estudo a variante intensiva, a qual tem “como informação de base a presença ou ausência de uma característica” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 227), de cariz temático, “as que tentam principalmente revelar (...) os juízos dos locutores a partir do exame de certos elementos constitutivos do discurso” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 228).

Para esta análise temática do conteúdo dos trabalhos dos alunos, foram definidas categorias de análise, organizadas a partir da revisão da literatura feita por Carlomagno & Rocha (2016). Na elaboração das categorias foram respeitados 4 princípios:

1. Clareza na inclusão e exclusão das categorias;
2. Exclusividade.
3. Reduzida amplitude
4. Limite do número de categorias.

Cada uma das categorias traduz algumas das vantagens e dos impactos que os conteúdos das ciências sociais e humanas podem ter na aprendizagem e no desenvolvimento das

crianças, como expusemos na primeira parte. Para a atividade Oficina de Banda Desenhada definimos cinco categorias.

A primeira categoria – descrever, em traços gerais, episódios significativos do passado – recolhe as evidências de conhecimento histórico e corresponde a um dos objetivos de aprendizagem do programa de Estudo do Meio.

A segunda categoria – realizar inferências sobre a vida noutros tempos – a partir das quais é possível avaliar o nível de compreensão histórica atingido pelos alunos – inclui as evidências que revelam uma capacidade de pensamento capaz de interpretar o que não é explícito e/ou de compreensão literal. A inferência é uma “operação intelectual por meio da qual se afirma a verdade de uma proposição em decorrência da sua ligação com outras já conhecidas como verdadeiras” (Houaiss, 2003. p. 2091), o que sucede quando os alunos relatam factos plausíveis para justificar um determinado aspeto apresentado nas suas BD.

A terceira categoria – justificar a importância de um dado acontecimento do passado nacional – à semelhança da primeira categoria, recolhe evidências de conhecimento histórico e surge enquadrada no programa de Estudo do Meio.

As duas últimas categorias incluem evidências previstas em desígnios do PASEO: a quarta categoria – colocar-se no papel do outro – inclui evidências reveladoras de compreensão e empatia para com as personalidades retratadas na BD; e a quinta categoria – manifestar respeito pelo outro – recolhe as reveladoras de respeito e amizade para com o outro.

Para a atividade Figuras ilustres do Porto, definimos 2 categorias.

A primeira foi semelhante à que atrás descrevemos, para a Oficina de Banda Desenhada, com a finalidade de recolher evidências de pensamento inferencial – realizar inferências sobre a vida noutros tempos. Esta opção realizada já no decurso da nossa investigação, está alinhada com o pensamento de Rodrigues (2001), segundo o qual, o plano de trabalho na investigação qualitativa do fenómeno educativo é “marcadamente progressivo”; como fundamentámos no capítulo 1 da II parte. Para a definição desta categoria contribuiu a constatação de que os alunos ao refletirem sobre a diversidade de profissões que algumas figuras ilustres exerceram estavam a realizar um exercício inferencial sobre a elevada polivalência profissional daquelas figuras.

A segunda categoria – identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral e instituições locais – é parte integrante do programa de Estudo do Meio, documento curricular que no ano letivo da intervenção abrangia a turma do 3.º ano de escolaridade onde ocorreu a nossa intervenção.

III - Planeamento da Intervenção Educativa

1. A Oficina de Banda Desenhada

1.1. Contexto Educativo e Participantes no estudo

A intervenção educativa ocorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Uma das alunas nasceu em 2012, fez ingresso antecipado na escolaridade, os restantes nasceram em 2011.

A instituição, de natureza privada, é relativamente recente, estando o 1.º ciclo do ensino básico a funcionar há cinco anos. Mesmo sem acesso aos documentos orientadores da instituição (não nos foram facultados), é possível caracterizá-la como uma instituição que valoriza a ligação à natureza e a educação pela arte.

A instituição está localizada no noroeste da cidade do Porto, numa zona de fronteira com o concelho de Matosinhos.

Dos 19 alunos da turma presentes durante a intervenção, participaram no estudo 11 alunos. Os restantes 8 alunos não entregaram as BD enquanto estivemos em estágio na instituição.

1.2. Razões para a escolha da Oficina de Banda Desenhada

A opção pela realização de um Oficina de Banda Desenhada foi motivada pelas características desta tipologia de texto que favorecem o compromisso dos alunos com a aprendizagem. Salientamos a associação de dois elementos comunicacionais, o texto narrativo e o pictórico (Bonifácio, 2005, cit. Cardoso & Solé, 2018), o formato motivacional, a facilidade de compreensão do argumento e a natureza multimodal da BD (Saitua, 2018). O predomínio do discurso direto na narrativa é outra das mais valias desta tipologia de texto, já que nos permite avaliar de forma mais clara a capacidade dos alunos se colocarem no lugar do outro, uma das categorias em que focamos a nossa observação.

Aliás, o potencial pedagógico da BD tem merecido várias publicações nos anos mais recentes, com destaque para as produzidas por mestrandos de cursos vocacionados para a formação de professores. A maioria destas publicações dedicam-se à aplicação da BD na aprendizagem das Línguas Estrangeiras, em menor quantidade surgem as relativas à sua aplicação na aprendizagem dos conteúdos de Estudo do Meio e de História de Portugal, caso dos trabalhos de Serra (2016), Cardoso, (2017) e Silva (2018). No nosso estudo, o propósito principal não passou por usar a BD como dispositivo exclusivo para a promoção do conhecimento histórico. Quisemos, sim, usá-la como fonte de evidências do impacto daquele conhecimento no desenvolvimento de outras competências nas crianças, além daquelas a que os programas e aprendizagens essenciais fazem referência.

Para o desenvolvimento da atividade pelos alunos permitimos dois formatos: o convencional, manuscrito e ilustrado, e o digital. Para este último, escolhemos o aplicativo Pixton. Esta opção visou diversificar os recursos disponíveis e, assim, garantir uma maior adesão dos alunos com mais apetência para as TIC e/ou menos motivados para a técnica de desenho.

Relativamente ao aplicativo *Pixton* tem a vantagem de fornecer cenários, paisagens e personagens relativos a diferentes períodos históricos e uma enorme variedade de objetos. Também permite movimentar as personagens (de pé, a correr, deitada, agachada, entre outras posições). É um aplicativo gratuito e cujos menus estão escritos maioritariamente em Português.

Com o intuito de alargar os elementos para recolha de dados, além das BD produzidas pelos alunos, também analisámos os guiões de planeamento realizados por cada um deles e entrevistámos os alunos.

1.3. Planificação

A Oficina de Banda Desenhada foi planeada numa perspetiva interdisciplinar envolvendo as áreas curriculares de Estudo do Meio e de Português.

Em relação ao Estudo do Meio foi definido como objetivo de aprendizagem: conhecer personagens e factos da História de Portugal. A consecução deste objetivo foi realizada através da abordagem dos conteúdos: o fim da monarquia e o regime republicano.

Quanto à área de Português foram definidos dois objetivos de aprendizagem: usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor e escrever textos dialogais. Para isso recorreremos aos conteúdos: produção de discurso oral; leitura expressiva: individual, em grupo e em coro, e produção de texto.

Organizámos a intervenção em seis etapas, com a sequência, dia de implementação e duração que indicamos abaixo.

Tabela 1. Sequência didática da Oficina de Banda Desenhada

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Etapa 6
Motivação inicial/Débate	Trabalho em grupo	Leitura Expressiva	Oficina de BD	Apresentação das BD	Entrevistas
Dia e duração: 26/11/2019 10 minutos	Dia e duração: 26/11/2019 35 minutos	Dia e duração: 26/11/2019 20 minutos	Dia e duração 26/11/2019 15 minutos (início) Prazo de entrega: 2 semanas	Dia e duração: de 16/12/2019 a 19/12/2019	Dia e duração: Após a entrega 10 a 15 minutos

A motivação inicial incluía a exibição de um vídeo sobre o fim da monarquia e a implantação da república – magazine infantil *Radar XS* exibido na RTP2. Após a visualização do vídeo reservou-se espaço para um breve debate.

Com o propósito de rever os principais acontecimentos que marcaram o fim da monarquia e o regime republicano seguir-se-ia um trabalho em grupos. A turma seria dividida em seis grupos, competindo a cada um deles apresentar uma parte daqueles períodos históricos e colocar questões a outro grupo.

Após a leitura de um poema sobre o fim da monarquia, extraído da obra *Portugal para miúdos*, de José Jorge Letria, os alunos teriam a possibilidade de escolher a expressão a empregar (chorosa, sorridente, hip-hop, etc.).

Para a Oficina de Banda Desenhada, incluímos na planificação uma revisão prévia das características deste tipo de texto, abordada no 2.º ano de escolaridade. A proposta a apresentar aos alunos passaria pela criação individual, em casa ou nos intervalos das aulas – na instituição de estágio era frequente os alunos usarem um caderno de desenhos nos intervalos, em particular, nos dias outonais e inverniais em que as condições climáticas que limitavam a brincadeira no exterior – de uma BD que retratasse um acontecimento do passado nacional, abordados na aula anterior, à sua escolha. Concebemos um guião de planeamento da BD, onde os alunos colocariam as ideias-chave para as suas BD: personagens principais e secundárias e respetiva caracterização; espaços onde decorreria a narrativa; o(s) tempo(s) em que a narrativa teria lugar e por fim as peripécias da narrativa – como começaria, como se desenvolveria e como se finalizaria (figura 1). Foi prevista a apresentação pelos alunos de cada uma das BD, à medida que as fossem entregando, nos períodos de início ou fim da manhã.

Tempo (manhã, tarde, noite)	De manhã
O que acontece no início	D. Teresa diz a D. Afonso Henriques para ir para Espanha viver com seu avô
Peripécias (o que acontece ao longo da história)	D. Afonso Henriques é feito e vários guerreiros morreram
Fim da história (como acaba)	D. Afonso Henriques torna-se rei e continua a alargar o novo território

Figura 1. Planeamento do tempo, peripécias e desfecho da narrativa

Por último, foi incluído um último momento fora do tempo letivo: a realização de uma entrevista a cada um dos alunos que entregaram as BD de forma a completar a recolha de elementos para o presente estudo. Com a entrevista procurámos saber as razões da importância da importância que os alunos atribuíram ao acontecimento retratado (Qual foi o período da História de Portugal que escolheste? Por que razão o escolheste?), as características das personagens e a razão da sua escolha (Que personagens seleccionaste?, Por que razão escolheste essa(s) personagem(s)?), os locais selecionados e a razão da sua escolha (E quais foram os locais e dos acontecimentos que escolheste? Por que razão escolheste esse(s) locais?) e a forma como obtiveram informação para a realização do trabalho. Tratando-se de uma entrevista semi-diretiva, seriam ainda colocadas questões secundárias adaptadas a cada uma das BD.

2. Figuras ilustres do Porto

2.1. Contexto Educativo e Participantes

A intervenção educativa ocorreu numa turma do 3.º ano de uma escola pública. Constituída por 26 alunos, maioritariamente feminina (17 raparigas e 9 rapazes), sem histórico de retenções. Apenas 2 alunos integram agregados familiares em que nenhum dos progenitores tem formação superior, e vários dos restantes os 2 progenitores com formação superior. 2 progenitores com formação superior. A escola está situada na zona ocidental da cidade do Porto, maioritariamente residencial.

Esta intervenção educativa ficou marcada por duas mudanças com algum significado, praticamente coincidentes no tempo: a mudança de professora cooperante e a interrupção do ensino presencial e consequente passagem para o regime de ensino à distância.

A segunda mudança foi a que mais exigiu de nós. Exigiu da nossa parte uma readaptação, já que toda a nossa formação e expectativas estavam orientadas para o ensino presencial. A este propósito, num exercício reflexivo por nós elaborado à altura, salientamos “[que] a quarentena que atingiu grande parte da população da generalidade dos países ocidentais desde meados de março, culminou numa escola muito diferente desde então. Crianças, professores e famílias tiveram de reinventar as suas rotinas para se adaptarem à escola à distância. (...)” (Reflexão n.º 4 – Anexo I)

Tal como todos os outros professores realizámos uma aprendizagem rápida, praticamente sem suporte e, por isso mesmo, sujeita a algumas inconsistências. Destacamos um conjunto alargado de aspetos positivos neste processo, desde logo:

a submersão tecnológica dos professores, todos os professores passaram a usar as TIC, mesmo aqueles que eram mais reticentes ao seu uso; (...) a descoberta de aplicações e sites com potencial educativo, as quais poderão perfeitamente ser incluídos nas rotinas pedagógicas da sala de aula presencial; a experimentação de um novo modelo de acompanhamento das aulas por parte de alunos que de futuro, por algum motivo (doença, etc.), não possam assistir às aulas presenciais (...); o reforço do envolvimento dos pais nas aprendizagens dos filhos, não se trata de tornar os mais professores, mas sim de os corresponsabilizar pela execução das suas tarefas.” (Anexo I)

No entanto, apesar dos aspetos positivos, é inegável que esta modalidade de ensino comporta desvantagens, desde logo o enquadramento dos alunos económica e socialmente menos favorecidos, uma dimensão sem expressão no contexto em que decorreu a PES mas que sabemos não ser generalizável a todas as escolas. Acrescentamos ainda: o

enfraquecimento da dimensão relacional, provocada pela ausência da proximidade própria da relação pedagógica; as dificuldades por parte dos alunos com pais menos qualificados/indisponíveis para os acompanhar na realização das tarefas autónomas e, relacionada com esta, o potencial desfasamento destes alunos face aos demais; a interferência parental (pude testemunhá-la numa das sessões síncronas: perante uma questão que havia sido colocada a uma aluna, ouve-se a resposta a vir do fundo da sala) a falta da socialização intrínseca à escola e a alguma saturação manifestada pelas crianças nas sessões síncronas.

Dos impactos que esta experiência poderá trazer para o sistema educativo, além das já descritas, José Augusto Pacheco (2020), considera que apenas estamos perante o “novo normal”, ou seja, para este autor a “nova normalidade não surge com esta pandemia, sendo apenas acelerada pelas necessidades imediatas a que a mesma obriga em termos escolares. O seu contexto é o das tecnologias digitais, em que a aprendizagem personalizada das crianças e dos jovens é sinónimo de autonomia de trabalho e de ação deliberada.” Os próximos anos confirmarão ou infirmarão o grau de extensão nas escolas portuguesas desta visão do autor. Esperemos que o reforço dos conhecimentos digitais e tecnológicos a que os professores se submeteram nos últimos meses facilitem a mudança.

Salientamos que nas nossas intervenções à distância procurámos atender a àquela preocupação de José Augusto Pacheco. Antes da sessão síncrona, facultávamos os recursos necessários à exploração do conteúdo, por exemplo, com recurso a uma tecnologia digital (Padlet), e em momento posterior partilhávamos todos os trabalhos realizados pelos alunos com recurso à mesma tecnologia.

Registe-se, também, o pedido que fizemos aos alunos, juntamente com a professora cooperante, na última sessão síncrona, para registarem a sua opinião sobre o funcionamento à distância do 3.º período, através das respostas às questões: “o que mais gostei?”, “o que menos gostei?” e “como gostaria que funcionasse o próximo ano letivo?” (Anexo II).

Na atividade, integrada neste estudo, participaram a totalidade dos alunos da turma. A atividade iniciou-se no período de ensino presencial tendo-se concluído no período de ensino à distância, já com uma outra professora cooperante.


2.2. Planificação

A atividade *Figuras ilustres do Porto*, além de envolver conteúdos de Estudo do Meio exigia o recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação.

Em relação ao Estudo do Meio foi definido como objetivo de aprendizagem: identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária e tradição oral. A consecução deste objetivo foi realizada através do conteúdo: o passado do meio local.

A atividade dividiu-se em quatro etapas, a primeira (assinalada a laranja) realizou-se em momento anterior ao início do nosso estágio, cabendo-nos potenciá-la pedagogicamente. Com esse intuito criámos as restantes etapas.

Tabela 2. Sequência didática da atividade Figuras ilustres do Porto



Pesquisa em pares na mediateca	Jogo com a aplicação Kahoot	Apresentação dos trabalhos	Registo da informação
Dia e duração: Ocorreu em fevereiro de 2020	Dia e duração: 10/03/2020 30 minutos	Dia e duração: 10/03/2020 40 minutos	Dia e duração: 10/03/2020 10 minutos

Assim, da primeira etapa constou uma pesquisa dos alunos organizados em pares, nos computadores da mediateca da escola. Foi a primeira vez que os alunos realizaram este tipo de pesquisa. Cada par recebeu uma letra (A, B, C, D, E, etc.), a partir da qual teve que encontrar figuras ilustres cujo primeiro nome começasse por aquelas letras numa lista previamente disponibilizada pela professora cooperante. A principal fonte de informação usada pelos alunos foi a *wikipédia* e não existiu um guião com o tipo de informação a recolher.

Coube-nos a nós dar utilidade às pesquisas realizadas pelos alunos em pares, uma vez que o conhecimento sobre as figuras de relevo da história local integra um dos objetivos de aprendizagem do programa de Estudo do Meio. Com esse fim concebemos as etapas 2 a 4.

Como estratégia para retomar a atividade usaríamos um jogo, através da aplicação *Kahoot*. Implicaria a resposta a um conjunto de adivinhas construídas por nós, cujas respostas seriam algumas das profissões exercidas pelas figuras do meio local selecionadas e pesquisadas pelos alunos.

Os alunos teriam de responder às seguintes adivinhas: Uso cores, papel, telas, azulejos ou uma parede. Os meus trabalhos podem durar muitos anos, sou: [pintor]; Faço diagnósticos,

trato e receita. Com a minha ajuda as pessoas são mais saudáveis, sou: [médico]; Comigo vêem coisas nunca antes vistas. Precisas de um ecrã para ver o meu trabalho, sou: [cineasta]; Nos meus trabalhos faço muitas linhas, quase todos os locais que frequentas precisaram de mim para existir, sou: [arquitecto]; Trabalho com o que há de mais importante no mundo, a minha função é ajudar a crescer, com eles faço uma rica turma, sou: [professor]; Para trabalhar preciso de pouca coisa. Basta imaginação, um papel e uma caneta, sou: [escritor]; Preciso quase sempre do voto das pessoas para exercer a minha profissão. Sou: [político]; Estudo muito, o meu trabalho dá origem a novos conhecimentos, sou: [cientista]; Sou patrão de mim próprio, alguns são muito ricos, outros nem por isso, sou: [empresário]; Na minha profissão tanto faço de bom como de mau, posso trabalhar num palco ou num estúdio, sou: [ator]; Faço projetos: de prédios, de automóveis, de eletrodomésticos... sou: [engenheiro]; Trabalho com os números e resolvo problemas complicados. Sou: [matemático]; Leio muito e visito monumentos antigos para depois todos ficarmos a saber mais sobre o nosso passado. Sou: [historiador]; Para apreciarem os meus trabalhos só precisas de usar um dos teus sentidos: a audição. Sou: [músico]; Estudo assuntos como a riqueza, a pobreza, as crises económicas... Sou: [economista]; Trabalho a alta velocidade, tanto nas pistas de asfalto como na terra. Sou: [piloto de automóveis]; Passo dias e meses longe de terra, em dias de sol quase só vejo azul à minha volta. Sou: [marinheiro].

Após a resposta correta a cada uma das adivinhas, cada par de alunos apresentaria oralmente, perante os colegas da sala, o que tinha pesquisado sobre a figura ilustre do Porto que desempenhava a profissão referida.

Por fim, com o intuito de reunir a informação sobre as profissões exercidas pelas diferentes figuras ilustres, cada aluno preencheria uma tabela de registo.

IV - Apresentação e análise dos dados da intervenção e investigação.

1. Oficina de Banda Desenhada

Os resultados da intervenção são apresentados em três subcapítulos. No primeiro (1.1) analisamos a implementação da intervenção, nomeadamente as dificuldades encontradas e que obrigaram a alterar/adaptar a planificação feita. Dedicamos os dois subcapítulos seguintes à análise dos trabalhos produzidos pelos alunos da Oficina de Banda Desenhada. No subcapítulo 1.2 realizamos uma análise descritiva de cada uma das BD. E no subcapítulo 1.3 realizamos a análise categorial.

Para efeitos desta análise considerámos os onze alunos que entregaram as BD: 7 cumpriram todos os procedimentos: planearam as respetivas BD através do guião que lhes foi disponibilizado, realizaram as BD e foram entrevistados. Dos outros quatro participantes na atividade: 2 apresentaram as BD incompletas, 1 não retratou qualquer acontecimento histórico na sua BD e, por último, a 1 aluna não foi possível realizar a entrevista, em virtude da entrega da BD ter coincido com o último dia da nossa permanência na instituição de estágio e não ter sido possível a sua realização.

1.1. A análise da intervenção

A inclusão de uma motivação inicial, tal como planeado – a visualização de um documentário sobre o fim da monarquia e a implantação da república (extraído do magazine infantil *Radar XS* da RTP2), ajudou a captar a turma para a participação na atividade. Ainda antes do debate sobre a notícia já 2 alunos questionavam em que canal e a que horas seria exibido o programa, tal o interesse suscitado.

No breve debate que se seguiu, registaram-se 6 intervenções, com um dos alunos a acrescentar mais conquistas da 1.^a república – o direito ao voto alargado a mais homens e a permissão do divórcio (aluno R.).

A opção por trabalho em grupos para a recolha de informação sobre os assuntos abordados no documentário e a colocação de questões pelos alunos de um grupo aos alunos de outros grupos permitiu manter a maioria dos alunos envolvidos na atividade. Tratou-se de um formato a que os alunos não estavam habituados, mas ao qual reagiram de forma positiva. Durante as apresentações e a colocação das questões delineadas pelos grupos a

generalidade dos alunos conseguiu chegar às respostas. Apenas por uma vez foi necessária a nossa mediação, quando foi colocada a questão “O que aconteceu em 1926?”. A resposta do porta-voz do grupo – “começou o salazarismo” – resultou de uma perceção simplificada. Para o grupo a ditadura militar coincidiu com a chefia do governo por Oliveira Salazar. Houve, por isso, necessidade de mediação da nossa parte: esclarecemos que a ascensão de Oliveira Salazar ao poder ocorreu em momento posterior ao golpe de 1926 e que dessa data até 25 de Abril de 1974 a chefia do governo foi exercida por mais do que uma pessoa, sendo Salazar o que mais tempo exerceu esta função.

Encaramos esta mediação pelo professor como muito importante, mais do que afirmar que a resposta está imprecisa procuramos estimular a zona de desenvolvimento próximo dos alunos, na linha dos contributos de Vygotsky, como desenvolvemos no capítulo 2 da I parte.

Ainda antes de ser proposta à turma a elaboração da BD foi feita a leitura expressiva do poema *Portugal para miúdos*, com a participação de 5 alunos: 2 realizaram a leitura sorridente, 1 chorosa e 2 com o ritmo *hip hop*.

Para a execução da BD foi necessário mobilizar conhecimentos prévios sobre as características deste tipo de texto, abordado no 2.º ano de escolaridade. Embora um número significativo de alunos já não se recordasse de alguma linguagem específica (p.ex.: prancha, vinheta), a estrutura narrativa da BD através dos diferentes balões de fala era-lhes familiar. A atividade foi bem recebida, com destaque para os elementos do sexo masculino da turma, não só quando foi proposta a versão manuscrita da BD como quando foi dado a conhecer o aplicativo *Pixton*. A partilha deste último fez com que 2 alunos pedissem para ir ao quadro interativo experimentar a aplicação.

O guião de planeamento, após explicarmos a sua finalidade, foi preenchido em aula por alguns alunos (Figura 2). Em casa, poderiam proceder à sua reformulação. A elaboração das BD manuscritas foi elaborada em casa e/ou nos tempos de intervalo e almoço dos alunos.

	Principal	Secundárias
Personagens	D. Henrique	amigos
Caraterização Física (aspeto das personagens)	magros altos e fofos	magros baixos e fofos
Espaços (onde acontece a história) Exemplos: Castelo, Rua, Mar...	Castelo	Castelo
Tempo (manhã, tarde, noite)	manhã	
O que acontece no início	O D. Henrique foi abençoado para rei e ele tentou aos amigos e os amigos tornaram-se tristes	
Peripécias (o que acontece ao longo da história)	Os amigos treinaram muito para apoiar o seu amigo D. Henrique.	
Fim da história (como acaba)	D. Henrique parece de novo e eles voltam para casa com tristes.	

Figura 2. Exemplo de guião preenchido pelo aluno D.S.

Apenas um dos alunos que optou por elaborá-la no *Pixton* recorreu ao nosso auxílio, especificamente para a escolha dos cenários de fundo da BD.

As apresentações individuais das BD tiveram lugar nas datas que previmos na planificação. À medida que os alunos nos foram entregando as BD eram entrevistados. Realizámos as 7 entrevistas fora do tempo letivo, ocupando cada uma delas 10-15 minutos. Nas entrevistas, além das questões principais que tínhamos previamente preparadas, colocámos questões secundárias adaptadas a cada uma das BD.

Merece registo o aluno autor da BD sobre a Batalha de S. Mamede, o H., não só foi o primeiro a entregar, como foi dos que revelou maior entusiasmo com a atividade. Tratando-se do aluno que apresentava os registos de avaliação menos positivos e menor envolvimento nas aprendizagens, é provável que a natureza da atividade, com a junção de escrita, ilustração e do humor caraterístico da BD, tenha funcionado como fator motivacional.

Na narrativa que então produzimos, salientámos a importância de captar alunos como o H.: “educar todos, incluindo os que se mostram menos recetivos à aprendizagem, é sem dúvida o principal desafio da escola atual, missão muitas vezes ridicularizada por discursos fáceis em torno do facilitismo e da apologia das reprovações. Missão ainda mais complexa num contexto de mudanças sociais bruscas, mas para as quais os professores dispõem hoje de uma imensidão de recursos.” (Anexo III)

1.2. Análise descritiva das Bandas Desenhadas

Neste subcapítulo descrevemos cada uma das BD. Alicercámos a nossa análise nos guiões de planeamento preenchidos pelos alunos, nas BD – narrativas e ilustrações – e nas entrevistas. Estas últimas, permitiram-nos obter uma melhor compreensão de algumas particularidades das ilustrações.

1.2.1. A Batalha de S. Mamede, por H.

D. Afonso Henriques, no guião de planeamento, é selecionado para personagem principal, descrito fisicamente como tendo “barbas grandes”, “forte” e “grande” e como atributos psicológicos “persistente” e “fiel”. D. Teresa é a personagem secundária e “usava jóias”. As 3 primeiras vinhetas da ilustração espelham estas caracterizações.



Figura 3. A Batalha de S. Mamede, Vinhetas 1 a 3: Traços físicos de D. Afonso Henriques e D. Teresa e vontades contrárias de D. Teresa e D. Afonso Henriques

Inicia a narrativa numa manhã, na qual D. Teresa diz a D. Afonso Henriques para ir para Espanha viver com o seu avô, desenvolve-a com a Batalha de S. Mamede, na qual “D. Afonso Henriques é ferido e vários guerreiros morreram”.



Figura 4. Batalha de S. Mamede, vinhetas 4 a 6: início da batalha

Na explicação que fez do seu trabalho, diz ter escolhido a Batalha de S. Mamede por gostar de D. Afonso Henriques. H. é capaz de localizar o acontecimento (Guimarães), todavia associa o local da batalha ao castelo de Guimarães, como mostra quando na entrevista diz “É o castelo de Guimarães”. Associa elementos que visualizou em filmes da atualidade “Eu pus uma torre de invasão [torre de cerco] como no senhor dos anéis” (vinheta 5) e integra elementos da série *Casa do Papel* para dar humor à BD.



Figura 5. A Batalha de S. Mamede, Vinhetas 7 a 9: Vitória de D. Afonso Henriques

A vitória de D. Afonso Henriques na batalha é apresentada como desfecho.

1.2.2. O Primeiro Rei, por D.

Escolheu como personagem principal D. Henrique, mas o aluno queria referir-se a D. Afonso Henriques. D. refere na entrevista que escolheu este momento da história de Portugal porque “foi o primeiro rei”. Este equívoco dá origem a uma narrativa onde os eventuais feitos de D. Henrique a de D. Afonso Henriques surgem misturados. Caracteriza-o como “magro, alto e forte” e os seus amigos, personagens secundárias, como “magros, baixos e fortes”.



Figura 6. O Primeiro Rei, vinhetas 1 a 3: Aclamação do rei, ilustração das personagens e ordens do rei aos amigos

A narrativa inicia-se no castelo, onde o rei foi aclamado (vinheta 1), os amigos deste tornar-se-iam “tropas” (guião de planeamento). O rei ordena: “têm que treinar” (vinheta 2), com a finalidade de lutar contra Castela. Na sequência daquela luta, “Portugal não saiu vitorioso e D. [Afonso] Henrique[s] ficou triste” (vinheta 6). Termina a BD, com a morte do Rei e uma referência incorreta, “D. [Afonso] Henrique[s] morreu sem deixar descendentes” (vinheta 8).

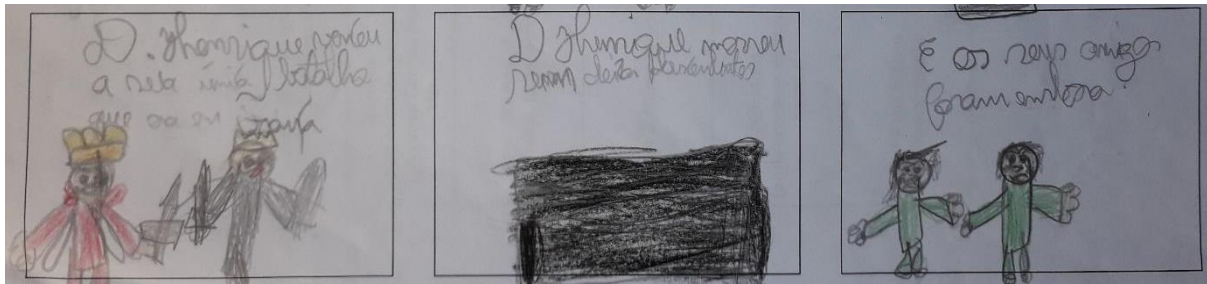


Figura 7. O primeiro rei, vinhetas 7 a 9: morte de D. Afonso Henriques

1.2.3. O terramoto de 1755, por R.

No guião de planeamento da BD, o aluno selecionou como personagem principal o Marquês de Pombal, e como personagens secundárias o povo e o rei. Nesta escolha o aluno mostra uma boa compreensão histórica, tendo distinguido o Marquês de Pombal do rei, na entrevista equipara-o a um ministro, “Era o ministro”. Descreve o Marquês como alguém que usa “peruca branca” e quanto à estatura, considera que “é alto”. O povo é descrito como usando roupas “castanhas com remendos”.



Figura 8. O terramoto de 1755 (aluno R.), vinhetas 1 a 3: ilustração da manhã do terramoto

Sobre a descrição do povo, na entrevista indica que os vestiu de castanho por ter visto no manual, sobre os remendos na roupa justifica “Eles eram pobres, não tinham dinheiro para trocar de roupa.” Encadeia a sua BD com os seguintes acontecimentos: tremor de terra (“a terra treme”), terramoto (“há um terramoto”), um tsunami e um incêndio. Escolhe para desenvolvimento da BD: a preocupação do Marquês com o terramoto e o enterro dos mortos “para evitar epidemias”.

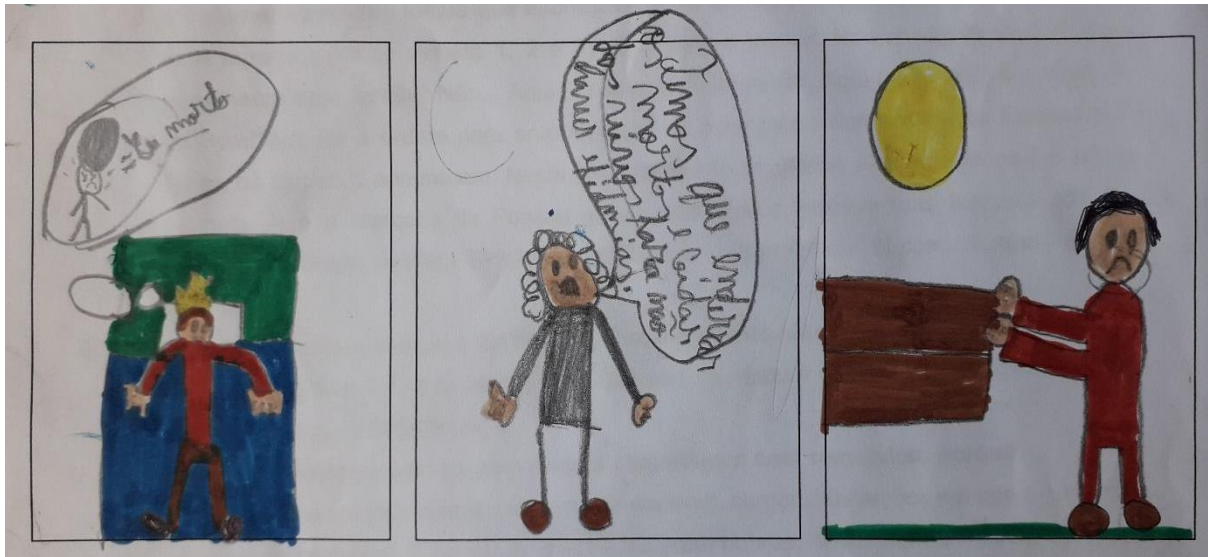


Figura 9. O terramoto de 1755 (aluno R.), vinhetas 3 a 6: ordens de Marquês de Pombal

O desfecho da BD é a apresentação da Baixa Pombalina com a sua configuração atual, “há ruas largas e os edifícios com um material mais resistente”, com o aluno a reconhecer o plano regular da reconstrução.



Figura 10. O terramoto de 1755 (aluno R.), vinhetas 7 a 9: ordens de Marquês de Pombal para a reconstrução e nova configuração da baixa lisboeta

1.2.4. O terramoto de 1755, por D.S.

A BD do D.S. inspira-se no Terramoto de 1755, usa uma narrativa maioritariamente ficcional. Escolhe-se a ele próprio como personagem principal, “uma criança chamada D. assume o controlo” (vinheta 6), ocupando um papel semelhante ao de Marquês de Pombal, em 1755, como assume na entrevista – “Sou o Marquês de Pombal [da BD]”. refere os habitantes da baixa lisboeta, “as pessoas”, como personagens secundárias. Como locais escolhe o “mar” e

a “cidade”. Inicia a narrativa, numa tarde, em que a terra treme “porque no fundo do mar havia uma cidade que estava a construir um túnel” (vinhetas 2 e 3), originando um tsunami.

Segue-se a fuga das pessoas (vinheta 5) “para terreno aberto”, até o D. assumir o controlo

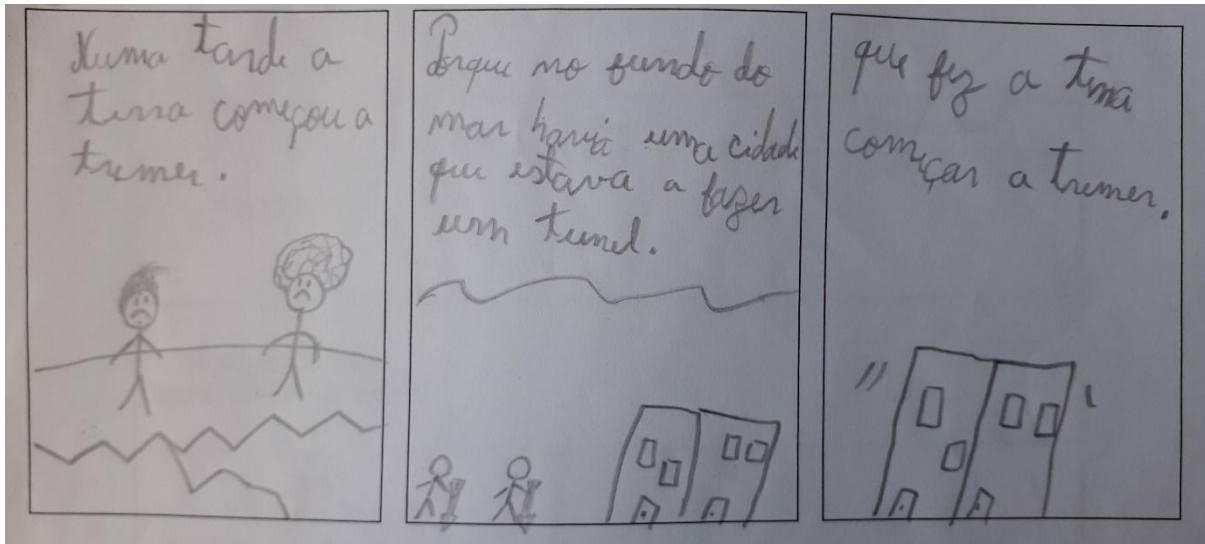


Figura 11. O terramoto de 1755, vinhetas 1 a 3: causas do terramoto

(vinheta 6).

A partir daí os ladrões são condenados, o D. “tenta recomprar os pertences das pessoas”

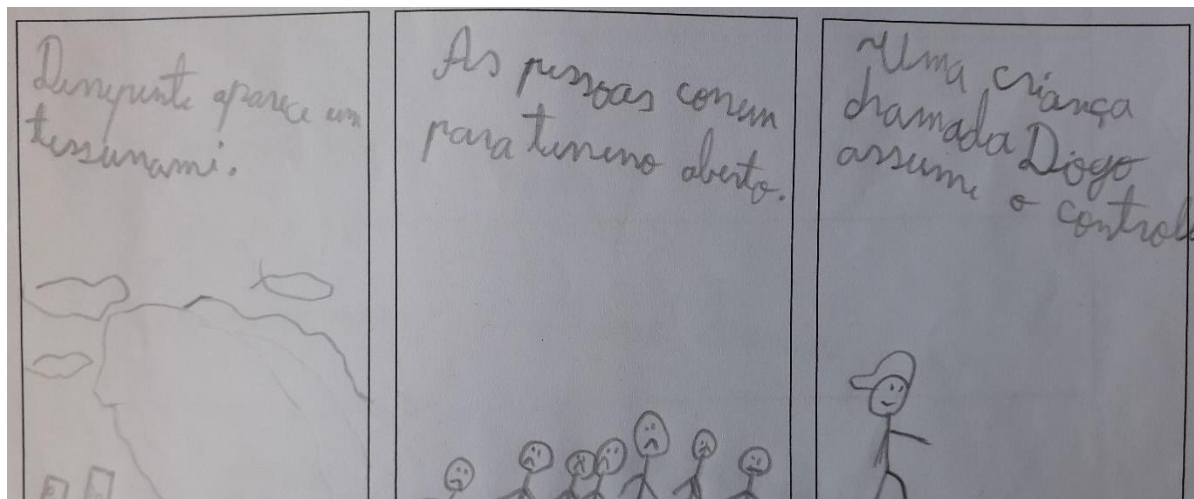


Figura 12. O terramoto de 1755, vinhetas 4 a 6: Fuga das pessoas e o D. a assumir o controlo

(vinheta 8). A BD termina quando “o terramoto acabou e reconstruíram a cidade” (vinheta 9), salientando que “todos salvaram-se” (guião de planeamento).

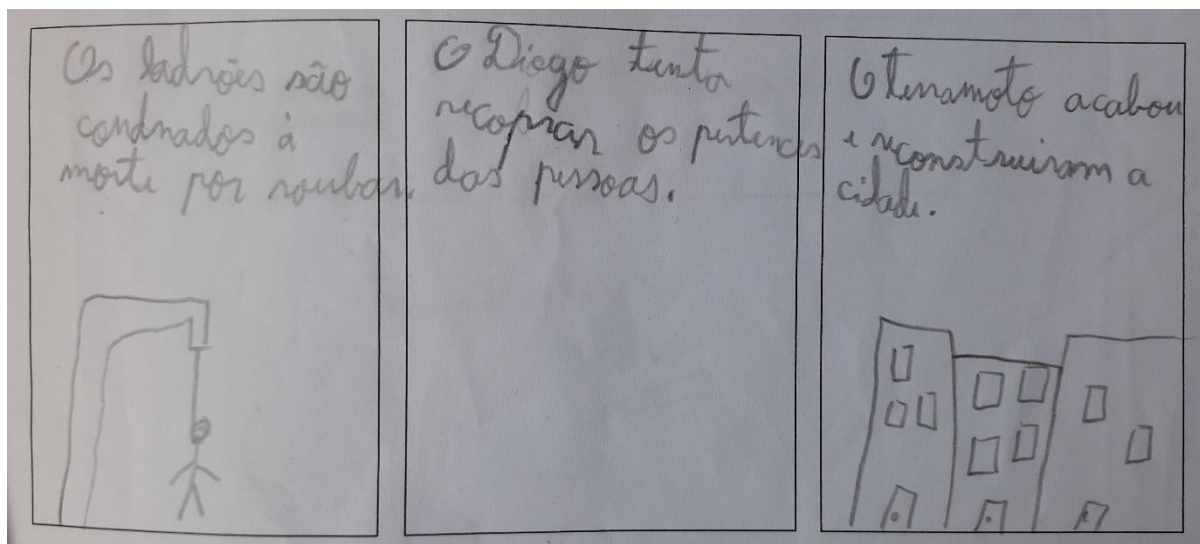


Figura 13. O terramoto de 1755 (aluno D.). Condenação dos ladrões, tentativa de recompra dos pertences das pessoas e reconstrução a cidade

1.2.5. Marquês de Pombal e o fim da escravatura, por J.

Este aluno, um dos optou por usar o aplicativo *Pixton*, selecionou este momento da história de Portugal, “por o considerar importante”, Marquês de Pombal e o Rei são escolhidos para personagens principais e os escravos como personagens secundárias. Inicia a BD numa manhã “no palácio do Rei”, com Marquês de Pombal a solicitar uma conversa a D. José.



Figura 14. Marquês de Pombal e o fim da escravatura, vinhetas 1 a 3: manhã no palácio do rei

A narrativa continua “no escritório do Rei, com eles a conversar”. Aqui, o Marquês de Pombal, “que tinha as ideias”, convence o rei a abolir a escravatura.



Figura 15. Marquês de Pombal e o fim da escravatura, vinhetas 4 a 6: conversa entre D. José e o Marquês de Pombal

Usei o balão de pensamento para expressar o que sentia Marquês de Pombal enquanto redigia a lei, “Ele teve razão, ficou na história. [Só por isso?] (...) [e] Também pelas obras que mandou fazer” (Entrevista).



Figura 16. Marquês de Pombal e o fim da escravatura, vinhetas 7 a 9: Marquês de Pombal a redigir a lei

Termina com os festejos dos escravos, nas suas casas humildes, “estavam num campo (..) queria pôr uma casa velha, mas não encontrei.”. Assim, perante a inexistência na aplicação *Pixton* de um cenário a retratar uma casa velha, optou por usar uma tenda, sem se questionar, se naquela época as tendas como hoje as conhecemos existiam.



Figura 17. Marquês de Pombal e o fim da escravatura, vinheta 10: escravos a festejarem

1.2.6. A morte de D. Carlos, por F.

Seleciona o rei D. Carlos, descrito como um “um pouco gordo” e “ vaidoso”, os seus filhos e os republicanos, que usavam um “chapéu meio gorro” (barrete) como personagens. Inicia a narrativa à noite, na casa de D. Carlos e no partido republicano. Enquanto o primeiro dormia, os republicanos preparavam o regicídio: “Como vamos parar com a monarquia?” (vinheta 3) e “Já sei!!! Vamos assassinar D. Carlos!!!” (vinheta 4).



Figura 18. A morte de D. Carlos, vinhetas 1 a 3: D. Carlos a dormir e conspiração no partido republicano

Desenvolve-a no dia seguinte, na rua onde “há os tiros que mataram o D. Carlos e o D. Luís Filipe”, recorre às onomatopeias nas vinhetas 5 e 6 para ilustrar o ruído do momento.



Figura 19. A morte de D. Carlos, vinhetas 4 a 6: tiros que mataram D. Carlos e D. Luís Filipe

O pormenor ilustrado nas vinhetas 7 e 8, “é o sangue”, após D. Carlos ser atingido. Termina com a declaração de D. Manuel II como rei.



Figura 20. A morte de D. Carlos, vinhetas 7 a 9: momentos seguintes ao regicídio e declaração de D. Manuel II como rei

1.2.7. O 25 de Abril, por T.

Esta BD foi produzida com recurso ao *Pixton*. Justifica a escolha do 25 de Abril “porque foi graças a ele que passamos a ter liberdade” (Entrevista -T.). Inicia a BD em Angola, relatando a insatisfação dos militares.

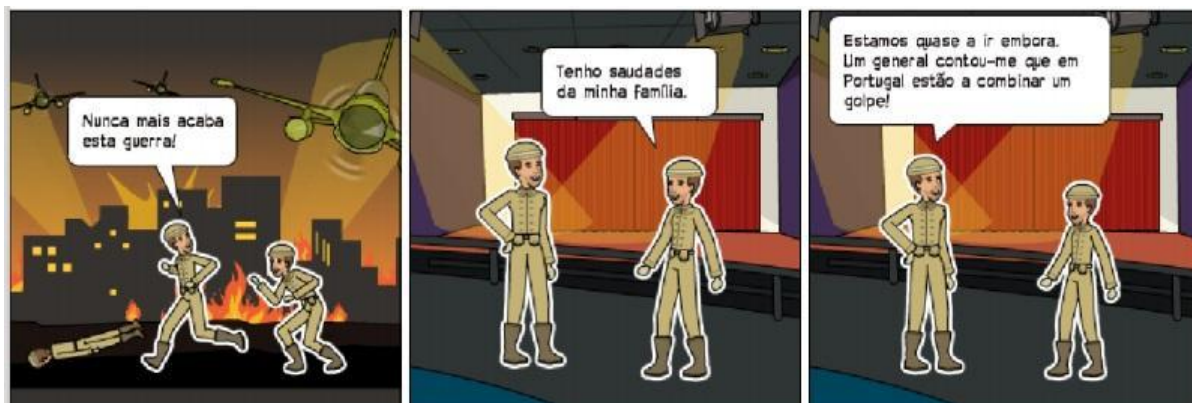


Figura 21. O 25 de Abril, vinhetas 1 a 3: insatisfação dos militares em Angola

Escolhe os militares como personagem principal, “porque foram eles que prenderam o (...) Marcello Caetano.”, descreve-os fisicamente como “fortes” e “rápidos”. De Angola passa para o Quartel do Carmo, onde o presidente do conselho é detido.



Figura 22. O 25 de Abril, vinhetas 4 a 6: detenção de Marcello Caetano e a sua ida para o Brasil

Termina-a com a saída de Marcello Caetano do país e as comemorações do 25 de Abril.

Questionado sobre o pormenor dos “cravos” na última vinheta, numa altura em que o conteúdo ainda não tinha sido abordado na turma, diz conhecer este símbolo porque “Vi na internet e a minha mãe disse-me.”



Figura 23. O 25 de Abril, vinheta 7: Festejos do 25 de Abril

1.3. Análise Categorical das Bandas Desenhadas

Nos pontos 1.3.1 a 1.3.5 fazemos a análise categorial das BD produzidas pelos alunos. Cada categoria reúne as evidências das aprendizagens dos alunos com a execução da atividade. A informação foi obtida a partir dos guiões de planeamento, das BD, das entrevistas realizadas aos alunos e das narrativas que fizemos ao longo da implementação da atividade.

1.3.1. Descrever, em traços gerais, episódios significativos do passado

Nesta categoria conseguimos observar: cinco BD cujas narrativas descrevem corretamente os traços mais significativos do acontecimento a que respeitam; uma BD em que a descrição é incorreta, confundindo personagens e acontecimentos; e uma BD bastante incompleta do ponto de vista da narrativa histórica.

Em *A morte de D. Carlos*, o acontecimento surge corretamente narrado: conspiração, regicídio e declaração de D. Manuel II como rei. Como esta BD se centra, essencialmente, num curto período de tempo, a noite anterior e o dia do regicídio, não requereu a junção de episódios dispersos da história de Portugal. O único elemento que não corresponde ao relato histórico é a imagem criada pelo aluno da noite anterior ao regicídio: uma conspiração noturna enquanto D. Carlos dormia. A atribuição do ato aos republicanos encontra respaldo na historiografia (Ramos, 2006, pp. 328 - 334).

Em *O 25 de Abril* a sequência de acontecimentos retratada está correta: insatisfação militar, detenção de Marcelo Caetano e festejos populares. Na entrevista, o aluno não tinha certeza sobre a origem dos cravos na revolução.

Em *Marquês de Pombal e o fim da escravatura* a principal observação refere-se à atribuição a Marquês de Pombal do fim da escravatura em Portugal. No reinado de D. José, a legislação publicada apenas impedia o desembarque de escravos em território continental. A este propósito, Cunha & Monteiro (2011), referem que “a posse de escravos domésticos foi de resto, um constante estrutural da sociedade portuguesa ao longo de todo o período moderno” (p. 214). Reconhecendo, no entanto, o efeito dissuasor das “leis pombalinas de 1761 (...) e de 1773 (lei do ventre livre), (...) nas referências disponíveis, em regra posteriores a essa data, os escravos são raros” (p. 217)

A atribuição ao então secretário de estado dos negócios do reino do título de Marquês de Pombal, que só viria a adquirir mais tarde, é relativamente comum nas referências que lhe são feitas. Esta é também a única observação passível de ser feita ao *Terramoto de 1755* do aluno R..

Na *Batalha de S. Mamede*, o aluno percebe que houve uma motivação para a batalha, atribuindo-a a uma suposta ordem de D. Teresa para Afonso Henriques ir para o reino do avô, quando rigor sabemos que se tratou do culminar da discórdia quanto ao destino do Condado, entre D. Teresa e o filho. O desenvolvimento da batalha unicamente num Castelo, eventualmente por associação ao Castelo de Guimarães, e a atribuição de ferimentos a Afonso Henriques são as outras duas imprecisões. No entanto, mostra saber que do lado vitorioso havia a intenção de continuar a alargar o condado.

A BD *O Primeiro Rei* é a única que não consegue descrever de forma consistente um episódio significativo do passado. O aluno confunde D. Afonso Henriques com o progenitor, D. Henrique. No entanto, parece reconhecer o papel dos cruzados na reconquista cristã, fazendo referência aos “amigos que vieram de França”.

Por fim, a BD *O Terramoto de 1755* do aluno D.S., apresenta uma descrição historicamente pouco consistente, limitando-se à correta identificação da causa do terramoto e à reconstrução da cidade.

1.3.2. Realizar inferências sobre a vida noutros tempos

Há evidências de pensamento inferencial em todas as BD seleccionadas para o estudo, mas com variação quanto à sua extensão. Assim:

Na *Batalha de S. Mamede*, o aluno começa por caracterizar D. Afonso Henriques como “persistente e fiel” (guião de planeamento). A atribuição destas duas qualidades resultou de um processo indutivo do aluno – as várias Batalhas travadas sob o comando de D. Afonso Henriques, com vitórias e derrotas e uma delas disputada contra a própria mãe, e que culminaram com o reconhecimento da independência do país só estão ao alcance de alguém “persistente”. Considerou-o “fiel” por D. Afonso querer “alargar o território como o pai!” (vinheta 2) e recusar a ida “para Espanha com o teu avô” como sugeriu D. Teresa (vinheta 1).

Para vencer a Batalha, que na narrativa do aluno ocorreu num castelo, há que arranjar uma forma de o conseguir invadir, o aluno ilustra uma “torre de invasão como no senhor dos anéis” (vinheta 5 e entrevista).

A BD *O Primeiro Rei* também tem na caracterização das personagens as principais evidências de inferências, o rei era “magro, alto e forte” e os seus amigos “magros, baixos e fortes”. Só a estatura os distingue, o futuro monarca, mais importante e com poder, é alto, os amigos baixos. No raciocínio do aluno ser forte era um requisito para travar batalhas. Nesta BD, que como analisaremos no ponto 1.3.5 não representa corretamente um acontecimento histórico, o aluno assume que os castelos eram o local onde tinham lugar as batalhas; “aconteceu tudo nos castelos (...) [as] lutas para terem a independência.” (Entrevista – D.).

No *Terramoto de 1755* (aluno R.), a descrição física de Marquês de Pombal como “alto” constitui uma das primeiras inferências observadas. Mas a principal inferência sobre a vida política daqueles tempos é a atribuição a Marquês de Pombal do papel de personagem principal, “era o ministro” (Entrevista - R.), colocando o então monarca D. José como personagem secundária. Ao longo de toda a BD é o Marquês de Pombal que controla todo o processo de reconstrução de Lisboa. É dele que partem todas as ideias, por exemplo: “quero ruas largas e um material mais resistente”.

Já a outra BD a retratar o *Terramoto de 1755* (aluno D.), não apresenta qualquer inferência sobre os protagonistas daquele período, as inferências observadas são relativas à justificação (não científica) da origem do tremor de terra, “porque no fundo do mar havia uma cidade que estava a fazer um túnel” (vinheta 2) e ao uso da guilhotina para condenar os ladrões (vinheta 7).

Na BD que retrata *Marquês de Pombal e o fim da escravatura* encontramos evidências de inferências no encontro entre D. José e o Marquês de Pombal após o *jogging* matinal deste último, na assunção pelo aluno de que “o Marquês de Pombal é que tinha as ideias” (Entrevista – J.) e ainda quando ilustra os escravos num campo e numa habitação humilde (vinheta 10): “estavam num campo (...) Queria pôr uma casa velha, mas não encontrei...”.

A BD *A Morte de D. Carlos* é particularmente rica em inferências. Conseguimos observá-las logo na caracterização das personagens, D. Carlos era “um pouco gordo e vaidoso”, o atributo “um pouco gordo” foi inferido a partir das imagens que o retratam, “era gordinho pelas fotografias” (Entrevista – F.), o atributo “vaidoso” derivou das “roupas que vestia e pelo bigode

enrolado” (Entrevista - F.). O barrete dos republicanos foi descrito como “um chapéu meio gorro” (Guião de planeamento, vinhetas 3 e 4).

Assinalável, também, a inferência que ilustra e narra entre as vinhetas 1 e 4. O aluno constrói uma narrativa onde a ação decorre simultaneamente em dois locais, “No quarto de D. Carlos” (vinheta 1) e “No partido republicano” (Vinheta 3), para retratar a conspiração: enquanto o rei dorme, “Hora de dormir, Boa noite! (fala de D. Carlos)”, no partido republicano questiona-se “Como parar com a monarquia?” e decide-se “Vamos assassinar D. Carlos”.

Esta foi a única BD onde se observa o uso de uma das mais valias deste tipo de texto: o balão de onomatopeia. O aluno usa-os para retratar o ruído dos disparos das armas que terá ocorrido no momento do ataque à família real: “Pom!!” “Boom!”, “Biu”, “Troom!” (Vinhetas 4 e 5).

A última inferência observada surge ilustrada com D. Carlos caído dentro de círculos vermelhos (Vinhetas 7 e 8), “é o sangue” (Entrevista - F.), num exercício em que mostra capacidade de deduzir o eventual cenário do dia 1 de fevereiro de 1908.

Por fim, na última BD, *O 25 de Abril*, quando o aluno caracteriza os militares como “fortes” e “rápidos”, assume que entre os requisitos para exercer esta função estão aquelas duas qualidades. Na ilustração escolhe inicialmente um cenário com aviões de guerra e os militares em fuga: “é em Angola... os militares estão a fugir dos tiros dos aviões” (Vinheta 1 e Entrevista - T.) para mostrar que a guerra estava a ser longa e complicada. Outra evidência de pensamento inferencial está na ilustração dos cravos e do raciocínio subjacente: “são cravos (...) Os militares deram às pessoas... talvez...” (Entrevista - T.).

1.3.3. Justificar a importância de um dado acontecimento do passado nacional

Nesta categoria encontramos dois alunos que justificam a escolha do acontecimento retratado por terem simpatizado com as personalidades históricas envolvidas ou com o acontecimento em si e não pela sua importância na história nacional. Foi o caso do autor da *Batalha de S. Mamede*, que escolheu esse acontecimento por gostar de D. Afonso Henriques (Entrevista - aluno H.) e do autor da *Morte de D. Carlos*, cuja escolha foi motivada pelo interesse que o acontecimento lhe gerou, “gostei dessa parte” (Entrevista - F.).

Os restantes cinco alunos justificaram a sua escolha com a importância do acontecimento. O autor de *O Primeiro Rei* retratou-o precisamente por ter sido o primeiro rei de Portugal. Os

dois autores das BD relativas ao *Terramoto de 1755* convergiram parcialmente na justificação da importância do acontecimento e de um dos seus protagonistas: “morreu muita gente e construíram uma cidade nova” (Entrevista - R.) e “[Marquês de Pombal] ajudou as pessoas, fez casas e uma cidade nova.” (Entrevista - D.S.). A nova Baixa de Lisboa foi, para ambos, um momento marcante. O primeiro aluno assinala ainda o número de mortos provocado pelo Terramoto de 1755. O segundo aluno deu importância ao papel de Marquês de Pombal por ter ajudado as pessoas. A atuação deste político, concretamente o seu papel na legislação relativa à escravatura e na reconstrução de Lisboa, foi a razão apontada pelo autor da BD *Marquês de Pombal e o fim da escravatura* para a escolha deste acontecimento: “foi importante”, “Ele teve razão, ficou na história.” e “Também pelas obras que mandou fazer.” (Entrevista - J.).

Por fim, o autor da BD *O 25 de Abril*, salienta a importância que acontecimento retratado teve na conquista da liberdade: “porque foi graças a ele que passamos a ter liberdade” (Entrevista - T.).

1.3.4. Colocar-se no lugar do outro

Com exceção de duas BD *O Primeiro Rei* e *O Terramoto de 1755*, dos alunos D. e D.S., respetivamente, nas quais os alunos pouco usaram os balões de fala, nas restantes isso ocorreu. Esta característica facilitou a recolha de evidências, ao utilizar o discurso direto, os alunos tiveram obrigatoriamente que se colocar no papel das várias personalidades e entender o contexto que justificava as suas falas. As entrevistas completaram esta análise, permitindo saber a maior ou menor empatia e compreensão pelas personagens que retrataram.

Assim, na BD *A Batalha de S. Mamede*, o aluno é capaz de se colocar no lugar das diferentes personagens, por exemplo, na seguinte sequência: “Vamos para Espanha com o teu avô!” (D. Teresa); “Não. Quero alargar o território como o pai!” (D. Afonso Henriques); “O que pensas que estás a dizer?” (D. Teresa) e “E que tal uma guerra? Quem ganhar faz o que quiser.” (D. Afonso Henriques). Neste diálogo é evidente uma identificação com a atuação e opções de D. Afonso Henriques. Também o faz para justificar a pior forma física de um dos guerreiros afetos a D. Teresa: “Não devia ver a La Casa do Papel até às 5 da manhã.”.

Na BD *O Terramoto de 1755* do aluno R., também são várias as evidências de capacidade de colocação no lugar do outro, começa por recriar o diálogo entre membros do povo dentro de uma igreja, no momento em que o tremor de terra é sentido, “Ah! Está tudo a tremer.” e “E

a partir também.”. Este aluno evidencia também compreender a frágil situação económica deste grupo social – no planeamento da BD considera que usavam “roupa com remendos”. Coloca Marquês de Pombal, “o ministro” (Entrevista - R.) a liderar todos os momentos que se seguiram ao Terramoto, através de duas falas, em que este dá ordens: primeiro para tratar dos vivos e enterrar os mortos e posteriormente como queria que a cidade fosse reconstruída.

Em *Marquês de Pombal e o fim da escravatura* uma das evidências mais vincadas surge quando o aluno recria o pensamento de Marquês de Pombal: “Vou ficar na história com esta lei...”, numa manifestação de empatia pela decisão deste político. Na conversa entre D. José e o Marquês de Pombal cria uma oposição de vontades entre os dois, a um deles atribui a fala “Sua majestade... acho que devemos deixar de trazer homens de África” (Marquês de Pombal), ao outro atribui o pensamento “Umm! Acho que ele quer estragar os negócios do reino.” (D. José). Nesta conversa é perceptível a empatia do aluno para com a postura do Marquês e a menor empatia para com D. José, a quem atribui uma suposta desconfiança face às intenções de Marquês de Pombal.

O recurso ao balão de fala para expressar os anseios do revolucionário republicano, em *A morte de D. Carlos* – “Como vamos parar com a Monarquia”, chegando na vinheta imediatamente seguinte à solução, “Já sei!!! Vamos assassinar D. Carlos!!!” – mostra a compreensão do aluno para com os objetivos dos republicanos e o método para o atingir.

Já na BD que retrata o *25 de Abril*, o aluno começa por dar voz à saturação dos militares com a guerra colonial, atribuindo-lhes as falas: “nunca mais acaba a guerra” e “tenho saudades da minha família”. A empatia com o povo transparece na última vinheta da BD, com estes a comemorarem junto dos militares: “viva a democracia!”.

Por fim, analisamos as duas BD onde o recurso aos balões de fala foi mais incipiente. Em *O Primeiro Rei* a colocação no lugar do outro restringe-se às duas únicas falas atribuídas a D. Afonso Henriques, quando este informa os amigos que foi aclamado rei, “amigos, fui aclamado rei!” e lhes pede para treinarem de forma a ajudá-lo, “têm que treinar”.

Já na BD *O Terramoto de 1755* do aluno D.S., embora sem recurso ao discurso direto e aos respetivos balões de fala, há uma inequívoca colocação no lugar de Marquês de Pombal, quando o aluno se coloca a si próprio assumir o controlo da situação após o terramoto, tal como, na sua leitura, o fez o ministro de D. José: “Uma criança chamada Diogo assume o controlo”, como confirma na entrevista: “sou o Marquês de Pombal”.

1.3.5. Manifestar respeito pelo outro

Nesta categoria, reunimos as manifestações de respeito e amizade pelos outros.

Encontramos em cinco das sete BD, evidências neste sentido. Assim, nas BD *Batalha de S. Mamede* e *O Primeiro Rei*, o recurso ao nome “amigo” mostra que esta dimensão foi transportada pelos alunos para as BD que produziram. Na primeira, o aluno atribui a D. Afonso Henriques a fala ““vamos ganhar a batalha guerreiros e amigos”, na segunda, no planeamento da BD, o aluno considera que os amigos de D. Afonso Henriques “tornam-se tropas” e ao longo da narrativa a expressão está sempre presente: “[D. Afonso Henriques] manda os amigos treinar”, “D. Afonso Henriques e os seus amigos vão para Castela” e “os amigos vão embora”. Nas duas situações há um apelo a dimensões como a amizade, a entreatajuda e o companheirismo: os guerreiros eram simultaneamente amigos, na *Batalha de S. Mamede*, e os amigos foram os companheiros de Batalha, em *O Primeiro Rei*.

Já no *Terramoto de 1755* do aluno R., a manifestação de respeito pelo outro surge quando o aluno na entrevista justifica a roupa remendada dos elementos do povo: “não tinham dinheiro para trocar de roupa”. Também manifesta respeito pelos sobreviventes, ao referir que era importante tratar deles, quando na narrativa atribui a Marquês de Pombal a fala: “temos que enterrar os mortos e tratar dos vivos para evitar epidemias”.

Na outra BD, *O Terramoto de 1755* do aluno D.S., o respeito pelo outro surge evidenciado na narrativa quando o “Diogo tenta recomprar os pertences das pessoas” que haviam sido roubados. Com muitas outras situações passíveis de serem recriadas, no contexto do Terramoto retratado, o D.S. lembrou-se da condição daqueles que tinham ficado sem nada e do que seria necessários fazer para minimizar as suas perdas.

O respeito pela condição humana e pelos direitos de quem trabalha foram as manifestações observadas em *Marquês de Pombal e o fim da escravatura*. As falas atribuídas a Marquês de Pombal na conversa com D. José: “não acho correto termos escravos” e “devemos pagar a quem trabalha”, mostram a rejeição que o trabalho forçado e não remunerado geram no aluno.

Relativamente às BD *A morte de D. Carlos* e *O 25 de Abril* não detetamos evidências enquadráveis nesta categoria.

2. Figuras ilustres do Porto


Os resultados da implementação desta atividade são apresentados em 3 subcapítulos. Começámos por analisar a implementação (subcapítulo 2.1), seguimos com a análise descritiva dos trabalhos selecionados para o estudo (subcapítulo 2.2) e terminámos com a sua análise categorial (subcapítulo 2.3).

Para efeito de análise de dados seleccionámos quatro trabalhos, uns por respeitarem a figuras ilustres mais próximas do contexto geográfico da escola (Leonardo Coimbra, Manuel Oliveira) e outros por estarem presentes na toponímia local ou na designação de instituições de relevo regional localizadas na proximidade (Abel Salazar e Gomes Teixeira).

2.1. A análise da intervenção

Como referimos no subcapítulo 2.4 da III parte, a primeira etapa da intervenção foi realizada antes do nosso estágio se iniciar, razão pela qual não a analisamos no presente subcapítulo. Relativamente à implementação da atividade, salientamos que a atividade, prevista para o regime presencial, terminou na fase do ensino à distância. Houve também a necessidade de fazer uma reformulação da planificação, já no decurso da intervenção, pelas razões que indicamos mais à frente. A intervenção assumiu a sequência e tempos de intervenção indicados abaixo:

Tabela 3. Sequência didática reformulada da atividade Figuras ilustres do Porto



Pesquisa em pares na mediateca	Jogo com a aplicação Kahoot	Registo da informação	Apresentação dos trabalhos
Dia e duração: Ocorreu em fevereiro de 2020	Dia e duração: 10/03/2020 30 min.	Dia e duração: 10/03/2020 20 min.	Dia e duração: Presencial 10 a 12/03/2020 Ensino à distância 21/05/2020 28/05/2020 2 a 5 min. cada apresentação

O nosso papel passou por dar continuidade a um trabalho que se encontrava interrompido. A escolha de uma estratégia de jogo, com o aplicativo *Kahoot*, facilitou o envolvimento dos alunos na atividade. Na maioria das adivinhas a resposta dos alunos foi rápida e correta. Implicaram um maior tempo de resposta as relativas às profissões de marinheiro, político e economista.

Durante a intervenção reformulámos a etapa 3 – apresentação dos trabalhos sobre as figuras ilustres. Tínhamos planificado que a apresentação de cada figura ilustre ocorreria após a sua profissão surgir nas adivinhas, no entanto, apercebemo-nos que algumas das figuras haviam exercido mais do que uma profissão, originando a repetição das apresentações. Optámos, por isso, por passar as apresentações para a última etapa da atividade.

O processo de registo foi realizado com sucesso pela maioria dos alunos, a principal dificuldade residiu no elevado número de figuras ilustres pesquisadas e na constatação de que algumas delas se tinham notabilizado em mais do que uma profissão.

The image shows two hand-drawn tables, one for student T and one for student M. Each table has three columns for professions and three rows for names. The entries are handwritten in black ink.

Profissão	Nome(s)	Profissão	Nome(s)
pintor	Abel Lobo	Medico	Esperiguera Mendes
Arquiteto	Philippe Oliveira Dias Cecilia Fernandes	Professora	Paula Lopes Diana Lopes Isabel Lopes Isabel Lopes Isabel Lopes Isabel Lopes
Político	Daniel Bessa	Escritor	Alfredo Lopes Diana Lopes Isabel Lopes Isabel Lopes
Abd	Silvia da Silva	Empresario	Paulo
Abd	Silvia da Silva	Arquiteto	Isabel Lopes
Abd	Silvia da Silva	Engenheiro	Edgar Lourenço
Abd	Silvia da Silva	Historiador	Yvonne Teixeira

Profissão	Nome(s)	Profissão	Nome(s)
pintor	Abel Lobo	Medico	Esperiguera Mendes
Arquiteto	Philippe Oliveira Dias Cecilia Fernandes	Professora	Paula Lopes Diana Lopes Isabel Lopes Isabel Lopes
Político	Daniel Bessa	Escritor	Alfredo Lopes Diana Lopes Isabel Lopes Isabel Lopes
Abd	Silvia da Silva	Empresario	Paulo
Abd	Silvia da Silva	Arquiteto	Isabel Lopes
Abd	Silvia da Silva	Engenheiro	Edgar Lourenço
Abd	Silvia da Silva	Historiador	Yvonne Teixeira

Figura 24. Exemplos de registos: aluno T. e aluna M.

Na etapa das apresentações dos trabalhos, cada par de alunos apresentou apenas uma das figuras ilustres pesquisadas, em virtude do pouco tempo disponível. Esta opção permitiu, também, reduzir a dispersão dos alunos com a atividade. As primeiras nove apresentações ocorreram em regime presencial, cinco delas durante o nosso estágio, tendo transitado quatro para dias posteriores. No período de ensino à distância ocorreram as últimas quatro apresentações. Estas foram realizadas no início e no fim das sessões síncronas, realizadas através da plataforma *Zoom*, recurso escolhido pela instituição de estágio e de uso obrigatório por todos os professores. Não tendo a planificação inicial sido concebida para ser aplicada à distância, houve necessidade de articular as apresentações dos pares de alunos. Encontrando-se fisicamente separados e sem a possibilidade de partilhar da pesquisa no ecrã – os alunos organizaram a informação sobre as figuras ilustres de forma manuscrita –

optámos por: dividir a apresentação em duas partes, lendo cada aluno uma parte, o que sucedeu em três apresentações e, numa das apresentações, um dos elementos do par fez a leitura e o outro elemento a síntese, uma vez que este não tinha consigo o texto da pesquisa que realizou.

A totalidade dos pares realizou as apresentações dos trabalhos recorrendo à leitura da informação que registaram aquando da pesquisa na mediateca. Não tendo a leitura integrado, de forma explícita, os objetivos de aprendizagem previstos para a nossa intervenção, constatámos através das apresentações que esta dimensão pode ser exercitada, como foi o caso, e avaliada durante a abordagem de outras componentes do currículo que não o Português. Damos conta da estrutura das apresentações no subcapítulo seguinte.

2.2 Análise descritiva das apresentações sobre as Figuras ilustres do Porto

2.2.1 Abel Salazar

Abel Salazar foi apresentado em aula (alunas M.N. e J.), como um importante médico português. Foi descrito o seu contributo científico – avanços no estudo sobre a evolução e estrutura do ovário – e apresentado o instituto com o seu nome e a estátua erguida em sua homenagem. A menção ao ovário deu mote a um breve debate sobre as funções deste órgão na anatomia feminina (alguns alunos desconheciam que apenas o sexo feminino tem este órgão).

Também foi mencionada pelo par a sua atividade como pintor, importante no seu tempo, a qual provocou alguma estranheza no seio da turma: alguém se ter destacado em duas áreas tão distintas.

As atividades de ensaísta e crítico de arte em que Abel Salazar também se distinguiu, foram acrescentadas por nós.

2.2.2 Gomes Teixeira

Gomes Teixeira, cuja biografia foi apresentada à distância (alunos M.L. e M.P.), naquela que foi a primeira apresentação nesta modalidade, foi referenciado como matemático e professor da Universidade do Porto. Foi mencionado existir uma praça com o seu nome e uma escola do ensino básico. O seu contributo científico e atividade política não foram alvo de menção. Este foi o único par que referiu a naturalidade da sua figura ilustre: Armamar.

Não tivemos oportunidade de intervir no final desta apresentação.

2.2.3 Leonardo Coimbra

Na apresentação, realizada em sala de aula, o par (alunos F.P. e T.A.) começou por mencionar a atividade de Leonardo Coimbra como professor e diretor da Faculdade de Letras do Porto. Mencionaram de seguida a sua atividade como político, mas sem identificar algumas das suas ideias e as funções governativas exercidas. A atividade como escritor também foi alvo de menção, sem serem enumeradas as suas obras.

2.2.4 Manoel Oliveira

Manoel Oliveira foi apresentado, já na fase de ensino à distância, pelo par (alunas F. e M. F.), como o maior cineasta português. Os alunos fizeram um levantamento exaustivo das obras cinematográficas desta figura. Foi mencionada a obra construída no Porto em sua homenagem.

Durante a apresentação uma das alunas que assistia partilhou com a turma ligação familiar da sua avó à família de Manoel Oliveira.

A ortografia do nome “Manoel” suscitou debate, a maioria dos alunos indicou que se encontrava mal grafado. Foi por nós esclarecido que no passado era assim que se escrevia esse nome próprio e que a grafia não tinha sido atualizada, fazendo-os perceber que o Português, enquanto língua viva, evolui.

2.3 Análise categorial das apresentações sobre as Figuras ilustres do Porto

Nos pontos 2.3.1 e 2.3.2 fazemos a análise das apresentações realizadas pelos diferentes pares. Cada categoria reúne as evidências do impacto e das aprendizagens realizadas pelos alunos com a atividade. A informação foi obtida a partir da análise do conteúdo das apresentações.

2.3.1. Realizar inferências sobre a vida noutros tempos

O principal exercício inferencial observado esteve relacionado com a multiplicidade de profissões exercidas pelas figuras ilustres.

Assim, após a apresentação sobre Leonardo Coimbra, durante a qual uma das alunas da turma comentou (a J.): “(...) como é que ele tinha tempo para fazer tantas coisas?”, esta intervenção, em modo interrogativo, foi logo alvo de réplica por outro aluno (o T.), com este a afirmar: “[para] ser político é necessário trabalhar”, assumindo que a chegada a funções governativas, regra geral, é antecedida de uma atividade profissional.

2.3.2. Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral e instituições locais

As evidências de aquisição das aprendizagens integradas nesta categoria apresentam resultados contraditórios. Nas quatro apresentações os alunos mostraram capacidade de identificar figuras ilustres da história local e de as caracterizar quanto ao seu percurso profissional, embora com variações. Já no que respeita à sua presença na toponímia e estatuária, apenas uma das apresentações reuniu evidências de aquisição deste objetivo de aprendizagem.

Sobre Abel Salazar, além de uma descrição geral correta da figura, o par evidenciou saber que este dá nome a uma instituição de ensino superior, onde trabalhou, e dispõe de uma estátua em sua homenagem. Não foi mencionado o elemento da toponímia com o seu nome – o Largo professor Abel Salazar.

Também sobre Gomes Teixeira, houve associação à escola a que dá nome. Ficou por referir a toponímia e a estátua.

Sobre Manoel de Oliveira foi referida a Casa do Cinema, a única instituição a que dá nome.

Leonardo Coimbra, embora tenha sido professor na Universidade do Porto e ministro da instrução pública, na cidade do Porto o seu nome surge apenas associado a uma rua, associação que não foi alvo de menção pelo par.

As frágeis evidências nesta categoria resultarão da inexistência de um guião para a elaboração da pesquisa pelos alunos, aquando do trabalho na mediateca da escola, realizado antes do início do nosso estágio. Como havíamos referido no subcapítulo 2.2. da III parte.

Considerações finais

As Ciências Sociais e Humanas, embora se apresentem consolidadas no universo científico e acadêmico, carecem ainda do reconhecimento da sua importância e do impacto que têm no desenvolvimento das crianças em idade escolar. Este estudo procurou perceber em que medida alguns dos objetivos de aprendizagem relativos às CSH, integrados no Estudo do Meio, podem ser concretizados no trabalho desenvolvido com os alunos, verificar a sua atratividade junto dos mesmos e perceber quais as competências, algumas das quais de ordem cognitiva superior, que as CSH ajudam a desenvolver e que não surgem de forma explícita nos documentos curriculares, embora algumas delas se assumam como desígnios do PASEO.

Assim, em relação ao primeiro objetivo do nosso estudo, as duas atividades desenvolvidas mostraram novas possibilidades de abordagens didáticas da área das CSH que elegemos para o nosso estudo: a história. Na atividade da Oficina de BD, o principal objetivo de aprendizagem previsto no programa curricular contemplado na nossa planificação – descrever, em traços gerais, um episódio significativo do passado – foi observado na maioria das BD dos alunos que completaram os procedimentos que previamente tínhamos definidos, como analisámos no capítulo 1 da IV parte do nosso estudo. Os episódios retratados, com exceção de *A Morte de D. Carlos*, não fizeram parte dos conteúdos abordados na aula em que foi proposta a Oficina de BD, pelo que já tinham sido adquiridos anteriormente. A Oficina de BD permitiu, também, envolver os alunos com sucesso num campo de experiências a que o programa e as AE em vigor não fazem referência, como referimos no subcapítulo 3.1 da I parte, relacionadas “com o vivido subjetivamente, com a experiência interior, com os níveis do imaginado, do narrado (...) e do sentido que são extremamente significativas para o entendimento do mundo por parte da criança” (Roldão, 1995:35). Permitiu ainda mostrar que a proposta de Egan (1994), em que a narrativa deve ser o fio condutor da aprendizagem, pode ocupar um espaço importante na abordagem das CSH.

Já na atividade sobre as *Figuras ilustres do Porto*, as evidências recolhidas mostram fragilidades na aquisição na plenitude do principal objetivo de aprendizagem – identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral e instituições locais – em particular, no respeitante à associação das figuras ilustres pesquisadas à respetiva toponímia e estatuária. No entanto, existiram um conjunto de vicissitudes, que condicionaram a fio condutor da atividade. O conteúdo aglutinador foi iniciado pela professora cooperante, titular da turma onde decorreu a PES, cabendo ao estagiário dar-lhe continuidade. Esta

continuidade desenhada pelo estagiário ficou condicionada pelas características das pesquisas iniciais realizadas pelos alunos – sem um guião que as orientasse – e pela posterior interrupção da atividade letiva presencial e, coincidindo com esta, pela substituição, por doença, da professora cooperante.

Registámos, no entanto, o elevado envolvimento dos alunos nas duas atividades, em consequência das abordagens adotadas: a realização de uma oficina de BD para recriar um acontecimento histórico e a estratégia de jogo para identificar algumas figuras ilustres do Porto. Nas duas situações mostrámos ser possível atribuir um carácter prático às CSH. E, no caso particular da história, dar-lhe uma índole diferente daquela que muitas vezes lhe é atribuída: uma disciplina onde se privilegia a memorização e apresentada aos alunos num formato “incontestável, único, inatacável” (Roldão, 1993, p 13).

Um bom testemunho desse envolvimento foi o desempenho do aluno H., autor da *Batalha de S. Mamede*, na Oficina de BD. Era um aluno com avaliações globais frágeis, mas perante o cariz da atividade desenvolvida foi o primeiro a concluí-la, atingindo a generalidade dos objetivos de aprendizagens previstos na atividade.

A promoção de competências que não surgem explicitadas no programa e nas AE de Estudo do Meio, algumas das quais a apelar níveis cognitivos superiores, como o pensamento inferencial, foi outro dos contributos mais importantes das atividades desenvolvidas. Observámos a exercitação do pensamento inferencial em todos os trabalhos da Oficina de Banda Desenhada, sendo esta uma das competências que a aprendizagem da história potencia, como defendem Cooper (2006) e Knight (1996), e que também referimos na I parte. Na atividade sobre as figuras ilustres, a qual integrou o estudo já no seu decurso pelos motivos que expusemos no subcapítulo 4 da II parte, também houve evidências do pensamento inferencial quando os alunos debateram, procurando justificações à luz da época em que aquelas personalidades viveram, as razões da elevada polivalência profissional de algumas das figuras pesquisadas.

De igual modo, alguns dos desígnios veiculados pelo PASEO – consciência do mundo que o rodeia, respeito pela dignidade humana, exercício da cidadania plena, rejeição de todas as formas de discriminação – foram observáveis nos trabalhos dos alunos, conforme descrevemos em 1.3.5 da IV parte. Numa altura em que a atual matriz curricular do 1.º ciclo integra a área de cidadania e desenvolvimento como componente “curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (DL 55/2018), e na qual se procura

promover os desígnios atrás elencados, mostramos no nosso estudo o contributo que os conteúdos já existentes no domínio das CSH podem ter na abordagem desta componente.

Ainda a propósito dos desígnios “consciência do mundo que o rodeia” e “respeito pela dignidade humana”, lembramos um dos trabalhos da Oficina de BD (descrito em 1.2.3 da IV parte). Nele, o aluno R. atribui a seguinte fala a Marquês de Pombal: “temos que enterrar os mortos e tratar dos vivos para evitar epidemias”. Questionámo-nos, passado pouco mais de um ano desde a sua elaboração, se o R. revelará hoje capacidade de relativizar “a angústia e a incerteza do presente” (Alves, 2001, p. 24), naquele que é um dos contributos da história para nos auxiliar na leitura dos nossos dias.

Por fim, deixámos algumas pistas para estudos futuros:

Uma das dimensões observadas na Oficina de BD – a colocação no papel do outro – permite-nos questionar: poderá a aprendizagem de história ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências de liderança?

A ambição expressa nas AE de Estudo do Meio na área de Sociedade, no respeitante às ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO, muito restritas à pesquisa de informação, análise de documentos, organização de debates e assembleias, permite-nos sugerir: o potencial da área de Sociedade estará devidamente aproveitado no mais recente documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, produzido pelo Ministério da Educação?

A narrativa, pelo potencial que apresenta e que os alunos participantes na primeira atividade do nosso estudo exploraram, estará devidamente aproveitada nas práticas pedagógicas dos primeiros anos de escolaridade?

Bibliografia

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Alves, L. (2001). O estado da história - o ensino. *Revista da Faculdade de Letras, História*. III série. vol. 2, 23-31.

Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras, História*, III Série, vol. 2, 13-21.

Barton, K. & Levstik, L. (2004) *Teaching History for the common good*. Mahwah (Nova Jérсия): Laurence Elbaum Associates. Parcialmente disponível em [<https://books.google.pt/books?id=ukHZHEzB0M8C&printsec=frontcover&dq=Teaching+History+for+the+Common+Good&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwi1q8flxr7KAhWBPRoKHXjxDZQQ6AEIHjAA#v=onepage&q=Teaching%20History%20for%20the%20Common%20Good&f=false>]

Booth, M. (1993). Students historical thinking and the national history curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 21, 105-127.

Cardoso T. & Solé G. (2018). A banda desenhada histórica como um recurso pedagógico no ensino da História. *Revista Antíteses* [online], v. 11, n.º 22, 635-660.

Cooper, H. (2006). *History 3-11: a guide for teachers*. Abingdon: David Fulton Publishers / Taylor and Francis.

Cooper, H. (2006a). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, 171-190.

Cunha, M. S. & Monteiro, N. G. (2011). As grandes casas. In José Mattoso (dir.) e Nuno Gonçalo Monteiro (coord). *História da Vida Privada em Portugal. A idade Moderna*. Lisboa: Círculo de Leitores, 202-243.

Egan, K. (1997). *The Educated Mind: how cognitive tools shape our understanding*. Chicago: Chicago University Press Disponível no Google Books: [<https://books.google.pt/books?id=FvpFsAtffQYC&printsec=frontcover&dq=The+Educated+Mind:+how+cognitive+tools+shape+our+understanding&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwiYyZzOsbzKAhXHcBoKHdCeAkQQ6AEIHjAA#v=onepage&q>]

=The%20Educated%20Mind%3A%20how%20cognitive%20tools%20shape%20our
%20understanding&f=false]

Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. Lisboa: D. Quixote.

Freitas, M. L. & Solé, G. (2003). O uso da narrativa nos Estudos Sociais. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 8:10, 216-230.

Gonçalves, D. & Nogueira, I. C. (2019). (auto) Regulação educativa, como meio de formação reflexiva na formação de professores. In *Atas do II Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTE): Contributos teóricos e práticos*, pp.479-485. Porto: FPCEUP/CIIE.

Houaiss, A. & Villar, M. de S. (2003) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Círculo de Leitores, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Lee, P., Dickinson, A. & Ashby R. (2001). *Children's Ideas about Historical Explanation*. In A. Dickinson, P. Lee, P. Gordon. (2013). *Raising standards in History Education: International Review of History Education*, vol. 3, 97-115. London: Routledge.

Marques, G. (2014). As evidências do Passado na Educação Histórica de Crianças: semeando a Criatividade. In *Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos*. Atas do Encontro, Viana do Castelo: ESE-IPVC. 23-25.

Marques, G. (2011). A importância do conhecimento histórico na construção identitária e social das primeiras idades. *Actas do Encontro "Educação, Território e (Des)igualdades"*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 184-198.

Mindes, G. (2005). Social studies in today's early childhood curricula. *Young Children*, 60(5), 12-18.

Quinta e Costa, M., Ribeiro, V., & Monteiro, I. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio – um projeto de investigação. In *I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*. Porto: UCP, 1274-1280.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*, 2ª edição. Lisboa, Gradiva.

Ramos, R. (2006). *D. Carlos, 1863-1908*, Lisboa, Círculo de Leitores.

- Reynaud, J.-D. (1965). Sobre o ensino das Ciências Sociais. *Análise Social*, III, 429-440.
- Rodrigues, A. (2001). A Investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (org), *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp.59-70). Lisboa: Educa.
- Roldão, M. C. (1993). *Gostar de História – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do meio no 1º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Saitua Idarraga, I. (2018). La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, 18, 65-87. Disponível em: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/download/8924/9824>
- Solé, G. (2015). A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1º. CEB. *Diálogos*, 19 (1), 143-179.
- Solé, G. (2013). A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses. *Revista de Educação Histórica*, 2, 90-110.
- Solé, G. (2009). *A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento em Ramo de Estudos da Criança (área em Estudo do Meio Social). Braga: Universidade do Minho.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo I

Reflexão n.º 4

A presente reflexão visa responder a 3 questões:

1. Quais são as suas principais vantagens?
2. E as suas desvantagens?
3. Quais as mudanças que esta experiência poderá trazer para o sistema educativo?

A quarentena que atingiu grande parte da população da generalidade dos países ocidentais desde meados de março, culminou numa escola muito diferente desde então. Crianças, professores e famílias tiveram de reinventar as suas rotinas para se adaptarem à escola à distância.

Assim, em relação à primeira questão, destaco entre várias vantagens: a submersão tecnológica dos professores, todos os professores passaram a usar as TIC, mesmo aqueles que eram mais reticentes ao seu uso; o investimento pessoal dos professores na atualização dos seus conhecimentos digitais, um exercício quase solitário de cada professor, a descoberta de aplicações e sites com potencial educativo, as quais poderão perfeitamente ser incluídos nas rotinas pedagógicas da “sala de aula presencial”; a experimentação de um novo modelo de acompanhamento das aulas por parte de alunos que de futuro, por algum motivo (doença, etc.), não possam assistir às aulas presenciais e que até aqui não podiam seguir as aulas durante a ausência; o reforço do envolvimento dos pais nas aprendizagens dos filhos, não se trata de tornar os pais professores, mas sim de os corresponsabilizar pela execução das suas tarefas. E para níveis de ensino mais avançados, p. ex., no secundário, saliento ainda a possibilidade de acompanhamento extra-escolar dos alunos, mesmo que estes estejam em casa, quando até aqui atividades como apoios educativos e tutorias implicavam quase sempre a permanência na escola.

Quanto às desvantagens destaco: o enfraquecimento da dimensão relacional, provocada pela ausência de proximidade própria da relação pedagógica, as dificuldades por parte dos alunos com pais menos qualificados/indisponíveis para os acompanhar na realização das tarefas autónomas e, relacionada com esta, o potencial desfasamento destes alunos face aos demais, tema este que tem sido abundantemente discutido no espaço público, como

testemunham dois articulistas da imprensa nacional, no jornal Expresso de 6 de Junho, Luís Aguiar Conraria alerta para os potenciais danos irreparáveis em muitas crianças, sobretudo nas mais novas:

"O que se está a fazer com muitas crianças é um crime. Falamos de crianças do primeiro ciclo do ensino básico, que estão a aprender a ler, a escrever e a contar. Crianças de seis e sete anos que têm o cérebro em formação. Um atraso na aquisição destas competências pode afetá-las para a vida toda. Muitas já partem em desvantagem, dado o ambiente familiar de onde vêm. Não atuar agora de forma decisiva é condená-las.

Em Inglaterra e noutros países, há cada vez mais pressões para que as escolas abram no verão, para apoiarem os alunos que ficaram para trás."

Outro articulista, João Miguel Tavares, no jornal Público do dia 11 de Junho, crítica a solução conhecida até ao momento para o próximo ano letivo por se restringir aos meios tecnológicos como única mecanismo de correção das desigualdades:

"Em resumo: o deslumbre tecnológico próprio dos parolos, que acham que o computador é a varinha mágica que transforma analfabetos em doutorados. Quanto a formas alternativas de compensar as centenas de milhares de crianças mais desfavorecidas que perderam quase metade do ano, oferecendo-lhes aulas de recuperação e professores dedicados, o número de medidas (...) é zero – nada de nada. É tão mais fácil abrir concursos públicos milionários para despejar Magalhães por cima do problema..."

A experiência do estagiário no ensino à distância não lhe permite confirmar na plenitude os argumentos dos dois articulistas, já que a turma em que estagiou beneficia de um enquadramento cultural superior à média e tem poucos alunos com dificuldades de aprendizagem (oficialmente nem tem nenhum abrangido pelo DL 54/2018). Todavia reconhece uma das maiores limitações do ensino à distância: enquanto na sala de aula "convencional" o professor vai conseguindo realizar abordagens diferenciadas, tentando chegar a todos, na aula virtual todos tendem a fazer o mesmo. Se pensarmos em contextos de marcada heterogeneidade do público escolar será fácil reconhecer que para muitas crianças estes têm sido meses de poucas aprendizagens. Este será o maior desafio com as escolas se depararão no próximo ano letivo.

Há ainda uma outra dimensão que o estagiário testemunhou: a interferência parental, ninguém sabe ao certo o que é resultado do trabalho dos alunos e o que é trabalho de quem acompanha os alunos nas tarefas. Pude testemunhar, inclusivamente, a interferência parental

direta numa das sessões síncronas: perante uma questão que havia sido colocada a uma aluna, ouve-se uma resposta a vir do fundo da sala, que a aluna automaticamente reproduz!

Por fim, entre as desvantagens saliento ainda a falta da socialização intrínseca à escola e o evidente saturação que as crianças têm manifestado nas últimas sessões síncronas: estão mais inquietas, desconcentradas, faltam mais...

Dos impactos que esta experiência poderá trazer para o sistema educativo, além das já descritas nas vantagens acima elencadas, José Augusto Pacheco, em Maio deste ano, também no jornal Público, considera que apenas estamos perante o “novo normal”, ou seja para este autor a “nova normalidade não surge com esta pandemia, sendo apenas acelerada pelas necessidades imediatas a que a mesma obriga em termos escolares. **O seu contexto é o das tecnologias digitais, em que a aprendizagem personalizada das crianças e dos jovens é sinónimo de autonomia de trabalho e de ação deliberada.**” Os próximos anos confirmarão ou infirmarão o grau de extensão nas escolas portuguesas desta visão do autor. Esperemos que o reforço dos conhecimentos digitais e tecnológicos a que os professores se submeteram nos últimos meses ajudem facilitem mudança.

Sitografia

Artigo de João Miguel Tavares

<https://www.publico.pt/2020/06/11/opiniao/opiniao/portugal-pais-conformado-mediocridade-1920168>

Artigo de José Augusto Pacheco

<https://www.publico.pt/2020/05/07/impar/opiniao/novo-normal-educacao-1915539>

Artigo de Luís Aguiar-Conraria

<https://leitor.expresso.pt/semanario/semanario2484/html/primeiro-caderno/opiniao/um-crime-contra-as-criancas>

Anexo II



Neste 3º Período de Ensino à Distância

O que mais gostei:

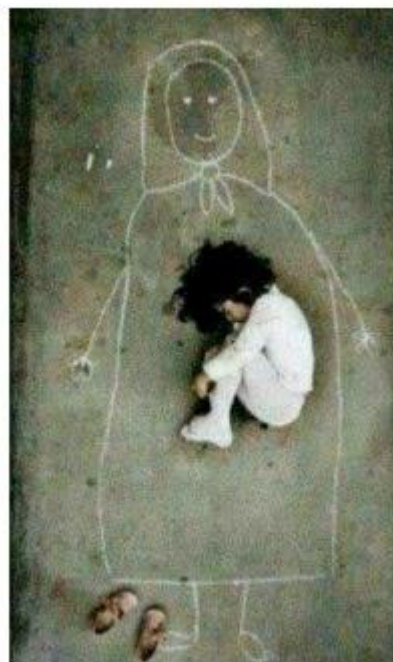
O que menos gostei:

Como gostaria que funcionasse o próximo ano letivo?



"Esta menina perdeu a mãe na guerra. No pátio do orfanato desenhou-a com giz e aconchegou-se num colo que não existe mais, deixando fora as sandálias para respeitá-la, como manda a cultura oriental ao se entrar num lugar santo."

(in Facebook: Lula Queiroga Oficial)



A imagem que abre a reflexão não pretende expor o drama particular desta criança, serve sim para mostrar o quão frágeis e dependentes dos adultos são as crianças das faixas etárias com que escolhemos trabalhar. Pode parecer lateral, no contexto desta reflexão, mas na verdade mostra o elevada responsabilidade que recai sobre os educadores/professores das crianças mais novas.

Foi há 11 anos que autor da reflexão mudou o rumo do seu percurso de formação. Corria o ano de 2009 e ao vivenciar o quotidiano do irmão professor de educação física numa escola do 1.º ciclo, que hoje faz parte do agrupamento onde fez as PES, decidi que seria Educação Básica o passo seguinte. E enquanto redigia esta introdução veio-me à memória que na altura escrevi ao coordenador do curso na ESE expondo as minhas motivações. Como o gmail possui uma fantástica capacidade de armazenamento, recuperei a missiva, para conferir até que ponto aquelas perduram até hoje (anexo I). Constatro que além do frágil domínio da linguagem educacional, via o aluno numa como mero aprendiz e descurava a dimensão desenvolvimental. Aquela visão, condicionada pelo pouco que sabia, tem em Cavaco (1993) uma justificação: "Cada um guarda em si uma imagem pessoal, o seu mundo, uma interpretação própria das esferas que o rodeiam e é de acordo com esse saber que decide e age" (p. 34).

A formação superior em educação serviu para alargar os horizontes e criar uma visão mais completa sobre o desenvolvimento da criança na sua infância e sobre a importância desta na sua vida adulta, como alude Vasconcelos (2015) socorrendo-se do pensamento de João Santos: “Os adultos podem desprezar, detestar, amar ou venerar a criança, mas a nenhum adulto a criança pode ser indiferente. **Não se pode ser indiferente nem à própria infância, nem à infância dos outros. O segredo do homem é a própria infância.**” (sem indicação da obra pela autora).

Passando agora ao cerne da reflexão, a PES que está prestes a terminar desenvolveu-se numa turma do 3.º ano de uma escola pública. Uma turma grande, 26 alunos, maioritariamente feminina (17 raparigas e 9 rapazes). Foi a primeira vez que o estagiário fez intervenção educativa em escolas públicas. Constata que chegou a elas muito tarde. Na escola pública encontrou 3 ótimos profissionais e crianças implicados na aprendizagem.

No respeitante ao estilo pedagógico adotado pelo estagiário, este sente que nesta PES teve oportunidade de ver como as crianças podem atingir objetivos de aprendizagens previstos nos documentos curriculares através de atividades em que o foco foi o trabalho individual/grupal. Muitos dos objetivos com cariz essencialmente informativo podem ser adquiridos sem a aula centrada na ação do professor. Cabendo a este a mediação entre a informação que aluno obtém por si e os saltos cognitivos mais elevados (a ZDP de Vygotsky) que alguns objetivos implicam. Alarcão (2015) considera o professor como um mediador de aprendizagens, o elo entre o saber e a aprendizagem a realizar pelo aluno.

Ainda dentro do estilo pedagógico, esta PES deu ao estagiário a oportunidade de associar os conteúdos ao contexto local, em 2 intervenções. Usar as características do meio além de aproximar os alunos ao conteúdo escolar que está a ser aprendido, permite-lhes o desenvolvimento de uma postura crítica sobre o meio que os envolve. Para Fernandes (2001: 40), relacionar os saberes escolares com os conhecimentos que as crianças têm do seu meio é uma forma de tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso.

Por fim, recorro às palavras de Alarcão (2015) que sintetizam as exigências com que terei de lidar: [compete] “às nossas escolas, aos nossos professores, aos nossos políticos: **educar todos** (...) para uma cidadania ativa numa escola imensamente heterogênea, numa sociedade muito exigente, **num mundo em permanente mudança, mas também repleto de possibilidades**”. Educar todos, incluindo os que se mostram menos recetivos à aprendizagem, é sem dúvida o principal desafio da escola atual, missão muitas vezes

ridicularizada por discursos fáceis em torno do facilitismo e da apologia das reprovações. Missão ainda mais complexa num contexto de mudanças sociais bruscas, mas para as quais os professores dispõem hoje de uma imensidão de recursos.

Bibliografia

Alarcão I. (2015). O que é ser professor hoje. O professor como mediador de aprendizagens - Revista Pátio, nº 73.

Cavaco, M. (1993). Ser Professor em Portugal. Lisboa: Editorial Teorema.

Fernandes, J. V. (2001). Saberes, Competências, Valores e Afectos Necessários ao Bom Desempenho Profissional do/a Professor/a. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.