



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Teresa Maria Moreira Vergueira

2.º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino
Básico e Secundário

**O uso da literatura como recurso didático-pedagógico na aula de História
– Estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico –**

2014

Orientador: Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Coorientador: Professora Doutora Cláudia Ribeiro

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível graças à colaboração que me foi prestada a vários níveis. Pretendo, por isso, expressar os meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a sua consecução.

Ao professor Doutor Luís Alberto Marques Alves, pela orientação e disponibilidade.

À Doutora Isabel Afonso, Professora na Escola Secundária de Paredes e Orientadora Cooperante do meu estágio em ensino de História, pelo apoio e incentivo que sempre demonstrou, impulsionando-me na busca de novos conhecimentos.

Ao meu pai, à minha mãe, que sempre foi, é e será uma “luz” e um exemplo a seguir.

Aos meus filhos, por todo o apoio que me deram e pelo tempo que não pude passar com eles.

Às minhas irmãs e irmão pelo apoio, sempre, incondicional e presente em todos os momentos da minha vida.

Ao João, por todo o incentivo, paciência, partilha e carinho em todos os momentos.

A todos, o meu profundo e sincero agradecimento.

Resumo

O presente Relatório descreve e reflete sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado, inserido no contexto de formação inicial de professores, que foi desenvolvido na disciplina de História, numa turma do 8º ano de escolaridade na Escola Secundária de Paredes.

A leitura e interpretação de fontes históricas diversificadas apresenta-se como uma condição fundamental para a produção e desenvolvimento do conhecimento pelos alunos, que passam a realizar inferências a um nível mais elaborado que a simples reprodução da informação. A leitura, como “impulsionadora” de interdisciplinaridade, quando contextualizada, dá a oportunidade de aprender a pensar, a relacionar os conhecimentos com o seu quotidiano, a dar sentido ao que se aprendeu e a entender o significado do que nos rodeia.

Os dados, recolhidos a partir de tarefas individuais escritas, foram analisados sobretudo de acordo com o método indutivo inspirado na Grounded Theory.

Os resultados revelaram que, apesar da grande frequência com que os alunos interpretam fontes históricas na sala de aula, e a maioria de forma oral, realizam interpretações de fontes em contexto e cruzam-nas ao nível da evidência histórica. Contudo quando a análise é realizada de forma escrita, a maioria dos alunos elabora uma interpretação simplista, apoiada geralmente num único detalhe da fonte, tendo muita dificuldade em concretizar cruzamento de informação entre duas ou mais fontes.

Este estudo é uma reflexão sobre o diálogo interdisciplinar entre a Literatura Infantojuvenil e o Ensino da História

Os resultados do estudo permitiram a reflexão sobre a prática profissional sendo nossa ambição que contribuam para o reforço de práticas pedagógicas construtivistas no ensino de História, nomeadamente as que são orientadas para o desenvolvimento de competências de interpretação de fontes históricas, por parte dos alunos.

Palavras-Chave: Literatura Infantojuvenil; Interdisciplinaridade; Didática da História e Fonte histórica.

Abstract

This report describes and reflects about the Project of supervised pedagogical intervention in the context of the initial teacher training, that was carried out in the subjects of History, in an 8th grade, in Escola Secundária de Paredes.

The reading and interpretation of diverse historical sources is a fundamental condition to the production and development of knowledge, allowing pupils for making inferences at a more elaborate level than the mere reproduction of information.

Reading as a "booster" of interdisciplinarity, when contextualized gives the opportunity to learn to think, to relate knowledge to their everyday lives, to make sense of what has been learned and understand the meaning of what surrounds us. The data collected from individual written tasks were analyzed mainly according to the inductive method inspired in the Grounded Theory.

The results revealed that, despite the great frequency with which students interpret historical sources in the classroom, and most orally, performs interpretations of sources in context and cross in the level of historical evidence. However when the analysis is conducted in written form, most students, prepares a simplistic interpretation, generally supported a single detail of the fountain, having a lot of difficulty in achieving cross-checking between two or more sources.

This study is a reflection on the interdisciplinary dialogue between Literature for Children and Adolescents and History Didactics.

The results of this action research study allow for a reflection about the professional practice being our ambition to contribute for the reinforcement of constructivist pedagogical practices in order to the development of interpretation of historical documents competences by the pupils.

Key-Words: Literature Infantojuvenil; interdisciplinarity; History Didactics and Historical source.

Índice

Introdução.....	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1. A Literatura.....	15
1.1. Conceito da Literatura Infantojuvenil.....	15
1.2. Caminhos da Literatura Infantojuvenil	17
1.3. A Função da Literatura	21
2. A Literatura e a História.....	23
2.1. A Escola como promotora da leitura	23
2.2. A Leitura interdisciplinar	27
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	31
1. Investigação qualitativa em educação	31
2. Metodologia do estudo.....	33
2.1. A amostra	34
2.1.1. Caracterização do contexto.....	34
2.1.2. Participantes no estudo	38
2.3. Instrumento e procedimento de recolha	41
2.3.1. Questionário de História.....	43
2.4. Caracterização dos hábitos de leitura dos alunos	45
3. Intervenções Didáticas	47
PARTE III – ANÁLISE DE DADOS.....	49
1. A Análise das respostas dos alunos	51
1.2. Análise dos resultados da ficha de avaliação	66
Reflexões finais	73
Bibliografia.....	81
Anexos.....	87

Anexos CD-Rom

Anexo 1 – A Mensagem Secreta de Lisboa - Capítulo I.....	89
Anexo 2 – Planificação da aula de 17-02-2014.....	101
Anexo 3 – Planificação da aula de 18-02-2014.....	105
Anexo 4 – Ficha de Exploração n.º1.....	109
Anexo 5 – Respostas dos alunos à Ficha de Exploração n.º1	113
Anexo 6 – Níveis de elaboração da Estrutura da Resposta do Questionário	115
Anexo 7 – Teste de Avaliação 8.ºY	117
Anexo 8 – Critérios de classificação do teste etapa do 8.ºY	123
Anexo 9 – Grelha de classificação dos testes etapa 8.ºY	125
Anexo 10 – Diagonalização da matriz de resultados das metas de aprendizagem 8.ºY	127
Anexo 11 – Diagonalização da matriz de classificação dos testes de etapa do 8.º Y ..	129

Índice de Mapas

Mapa1 – Escola Secundária de Paredes	34
--	----

Índice de Figuras

Figura 1 – Escola Secundária de Paredes.....	36
Figura 2 – Rácio de alunos por turma 2013/2014.....	37
Figura 3 – A mensagem secreta de lisboa (capa)	42
Figura 4 – Distribuição das respostas dos alunos às fontes a que a autora terá recorrido para produzir o texto (fonte a), (questão 1.3.).	55
Figura 5 – Distribuição dos conceitos utilizados pelos alunos para explicação dos danos sofridos por lisboa em 1755.	59
Figura 6– Distribuição dos resultados quantitativos do teste por % de sucesso.	68

Índice de Quadros

Quadro 1 – Atividades extracurriculares na escola secundária de paredes 2013/2014 .	38
Quadro 2 – Caracterização da turma de regência.	39
Quadro 3 – Resultados escolares na disciplina de história- 3.º periodo	40
Quadro 4 – Distribuição das respostas dos alunos sobre a classificação de fontes de natureza diversa.	52
Quadro 5 – Distribuição das respostas dos alunos sobre a coincidência de informação em duas fontes (questão 1.2.).	53
Quadro 6 – Distribuição das respostas dos alunos sobre a relação entre os dois tipos de fontes.....	56
Quadro 7 – Distribuição das respostas dos alunos sobre a confirmação de informação contida nas duas fontes A e B.....	58
Quadro 8 – Distribuição das respostas dos alunos sobre a explicação da diferente intensidade de danos causados pelo sismo de 1755 em lisboa.	63
Quadro 9 – Número de alunos por classificação qualitativa	67
Quadro 10 – Diagonalização da matriz de resultados por metas de aprendizagem.....	70
Quadro 11 – Comparação dos resultados qualitativos com os resultados por metas de aprendizagem.....	71

Introdução

A leitura e interpretação de fontes históricas diversificadas apresenta-se como uma condição fundamental para a produção de conhecimento histórico significativo pelos alunos. As fontes literárias (fontes secundárias) são promotoras de práticas interdisciplinares que, quando contextualizadas, podem ser uma oportunidade de aprender a pensar, a relacionar os conhecimentos de forma integrada, isto é a dar sentido ao que se aprendeu.

Procuramos fornecer aos alunos os *instrumentos que lhes permitam construir uma perspectiva global da evolução da humanidade [...] a compreensão da realidade mais próxima em que se inserem e em que serão chamados a atuar*. (DGEBS, 1991, vol. 1, p.123)

Procurou-se, portanto, indagar, as potencialidades do uso de fontes literárias, com informação interdisciplinar, como recurso didático pedagógico para a aprendizagem da História. Partindo-se destes pressupostos, definiu-se como problema inicial que orientará o percurso deste estudo:

Compreender o uso da literatura infantojuvenil como recurso didático pedagógico na aula de História.

Com base nesta problemática, procurou-se cartografar as ideias dos alunos a frequentar o 8.º ano de escolaridade relativamente às seguintes questões de investigação:

- **A literatura infantojuvenil promove a interdisciplinaridade?**
- **A literatura infantojuvenil é um bom recurso para a didática da História?**
- **Que competências revelam os alunos na interpretação de fontes de natureza diversa?**

A primeira parte, designada enquadramento teórico, é composta por três capítulos. No primeiro apresentamos o conceito de literatura infantojuvenil, que já referimos não ser consensual entre os autores; o seu percurso, sobretudo em Portugal, caracterizado por períodos mais ou menos gloriosos; os caminhos da literatura na Europa e em Portugal, o trajeto da literatura infantojuvenil do século XVII ao século XXI; a função da literatura

que não deixando de apelar à fantasia contribui para a formação de uma consciência crítica.

O segundo capítulo tem uma primeira parte dedicada à escola como promotora da leitura. A Leitura e a escola mantêm entre si elos muito fortes e é desde logo onde os indivíduos se habilitam para aquela capacidade. Sendo a leitura um produto, ele é, acima de tudo, escolar. Tem uma importância cada vez mais proeminente na programação curricular, uma vez que a falta de competências neste domínio dificulta a integração dos indivíduos na sociedade.

A segunda parte concretiza a natureza do estudo, que constitui uma abordagem essencialmente qualitativa, com análise de dados inspirada na *Grounded Theory*. Descreve as questões de investigação, a população e a amostra, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos da implementação do estudo.

A terceira parte é dedicada à análise dos dados empíricos, iniciando com as respostas dos alunos e terminando com a análise dos resultados.

Por último, nas reflexões finais discutem-se os dados a partir dos quais emergiram respostas para as questões de investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Numa sociedade que exige uma aprendizagem ao longo da vida, circula uma miscelânea de informação complexa e com pontos de vista, por vezes, contraditórios. Os conhecimentos e as competências desenvolvidas nas aulas de História são cruciais, pois ajudam a lidar com a informação de um modo mais crítico, dando alicerces para a formação de cidadãos responsáveis, conscientes da sua ação.

Se a conceção construtivista do processo de ensino-aprendizagem prevê o uso de estratégias ativas que visem o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, se o ensino da História se apoia em fontes e documentos variados como por exemplo a literatura, então é a partir destas ferramentas pedagógicas que o professor deve construir as suas aulas.

O aluno constrói o conhecimento histórico com base no trabalho com fontes históricas que lhe permitem desenvolver competências, as quais mobiliza para outras áreas do saber e lhe proporcionam uma compreensão do espaço e das interconexões que nele se estabelecem. Enceta, deste modo, um processo que compreende a interdisciplinaridade de saberes e competências.

1. A Literatura

1.1. Conceito da Literatura Infantojuvenil

O conceito de literatura Infantojuvenil tem sido problematizado ao longo do tempo por diversos autores que o definem de acordo com diferentes pressupostos.

Foram vários os autores que se debruçaram sobre o mundo da literatura infantojuvenil, refletindo sobre questões ligadas ao próprio conceito, às suas origens e evolução.

Uma pesquisa nesse âmbito revela que certas discordâncias se prendem, desde logo, com a própria designação a ser utilizada quando se refere a esse universo literário. Entre as perspectivas recolhidas, encontraram-se menções diversas alusivas a esse género, designado por literatura para crianças (por influência francófona, *littérature pour les enfants*), literatura para crianças e jovens (da expressão espanhola, literatura para *niños y jóvenes*), literatura infantojuvenil, ou ainda, literatura infantil, na qual Gomes (1979) consideraria adequado o uso desse adjetivo se se tratasse de obras escritas pelas próprias crianças, ou, tal como no caso de uma literatura juvenil, de textos escritos por jovens.

Uma das primeiras propostas, numa tentativa de clarificação do conceito de literatura para a infância, foi decerto a de Soriano (1975:185), que interpreta a literatura para a infância como:

[...] une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un locuteur ou un scripteur adulte (émetteur) et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte.

Também, Bicchonnier (1991, *in* Bastos, 1999: 23) se questionou sobre a natureza do conceito, referindo que

[...] quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso [...] Acrescentar “para crianças” a palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adaptada a um público.

Para Cervera (1991), a literatura para a infância deve apresentar um rigor literário, artístico e lúdico, servindo de resposta aos interesses e necessidades íntimas da criança, apresentando contextos e situações próximas das suas vivências, fundamentando assim a pertinência da especificidade deste gênero no cânone da literatura em geral. Segundo o autor:

[...] cualquier definición de literatura infantil que se formule deberá cumplir dos funciones básicas y complementarias. Por una parte tendrá que ejercer un papel integrador o de globalización, para que nada de cuanto se considere literatura infantil quede fuera de ella. Por otra, tendrá que actuar como selectora para garantizar que sea literatura. (Cervera, 1991:11).

Fazendo uso das palavras de Brito (2004:77), a literatura infantojuvenil tem conquistado o seu espaço na área global da literatura [...] *como verdadeiro ponto de convergência das realizações, valores, desvalores, ideais ou aspirações que definem a Cultura ou a Civilização de cada época.*

Na mesma linha de pensamento, Mendoza Fillola (1999) define a literatura para a infância como um conjunto de obras de carácter literário artístico que se assemelham a outras produções pelas características literárias que as definem, assim como livros, principalmente fornecidos à criança nas suas etapas básicas de formação linguística e cultural, mesmo que apresentem outros tipos de códigos semióticos.

Por seu turno, Bastos (1999), no seu estudo-síntese sobre a literatura infantil, refere-se ainda à subsistência de dois tipos de produção na área da literatura para a infância. Assinala, por um lado, o conjunto das produções literárias destinadas a um público específico, marcadas por especificidades literárias valorosas, contemplando assim gêneros de índole narrativa, lírica ou dramática. Por outro, e designando-a de literatura anexada, distingue a literatura de tradição oral e as obras que não eram inicialmente produzidas a pensar na criança, mas que foram sendo encaradas como parte da literatura para a infância.

Já Parafita (2002:208) afirma que é frequente definir literatura para a infância como [...] *toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética.*

Acrescenta que o que a distingue de outros géneros literários é a questão da faixa etária a que se destina.

1.2. Caminhos da Literatura Infantojuvenil

No final do século XVII, na França, foram produzidas as primeiras obras para crianças das quais temos conhecimento: *As Fábulas (1668) de La Fontaine*; *os Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles Perrault*; *os Contos de Fadas (8 vols. - 1696/1699) de Mme. D'Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon*” (Coelho, N., 1991:75). Entretanto, o início da literatura infantil, no comércio livreiro, só foi possível com a ascensão da ideologia burguesa, a partir do século XVIII. Neste período, consolidaram-se duas importantes instituições burguesas – a família e a escola – surgiu uma nova visão da infância e o crescimento da sociedade que devido à industrialização, fez com que a literatura infantil e juvenil, desde o seu aparecimento, passa-se a ser vista como um produto/mercadoria (Zilberman, 1989).

Ariès (2014), mostra que, com a instauração da ordem burguesa, as relações sociais foram profundamente modificadas e uma nova conceção de família e de infância foi construída. A criança começou a ser valorizada e considerada um ser diferente do adulto, com particularidades e necessidades próprias. Se antes a criança acompanhava a vida social daquele, estava imersa naquele mundo, agora ela devia retirar-se, só mais tarde entraria no mundo dos adultos, depois de receber uma educação adequada, ou seja, a família e a escola deveriam isolar a criança da sociedade, rompendo a comunhão que havia outrora.

É dentro desse contexto que a literatura infantil se torna possível e até necessária. Através da sua inserção na escola, ela vai ser um instrumento para a inculcação de normas e valores.

A produção literária para crianças e jovens não acontece em simultâneo na Europa e em Portugal: Segundo Patriarca (2012:43):

A criança, entendida como consumidora de livros literários ou de elementos literários produzida consciente e especificamente para si, não existe antes do século XVIII na Europa, ou do século XIX em Portugal.

Em Portugal

A partir dos últimos anos do século XIX e os primeiros do século XX, em Portugal, registaram-se várias mudanças ao nível político e cultural, nomeadamente já no período que antecede o golpe militar, de 28 de maio de 1926, atingindo os domínios da educação e, conseqüentemente, da literatura para a infância (Gomes, 1997). De facto, nesse período, em que se iniciou o século da criança, assistiu-se a um aumento notório da produção de livros a ela destinados. Surgem novos estímulos culturais, designadamente com a intensificação da propaganda republicana (e da monárquica que se opunha) e da revolução pedagógica, iniciada por Pestalozzi e Froebel, indutores de uma mudança de atitudes face à infância (Lemos, 1972).

Assiste-se, também, ao surgimento de numerosas coletâneas de livros para crianças, nas quais se destacam as fábulas e obras de carácter tradicionalista, predominando nomes, como os de Almeida Garrett (1799-1854), Guerra Junqueiro (1850-1923) e as traduções ou adaptações de Charles Perrault, Jakob e Wilhelm Grimm ou ainda Hans Christian Andersen (Pires, 1983).

É ainda nesse período que aparecem as primeiras revistas infantis, muito por impulso do desenvolvimento das técnicas de impressão e o aumento do público leitor. Estas revistas revelaram-se as precursoras das inúmeras publicações que surgiram no século XIX.

Vivem-se grandes transformações no que respeita aos modos de vida e às relações familiares, nomeadamente nas leituras que deixam de ter tanta visibilidade nos serões familiares, verificando-se uma rutura entre o livro que era, até então, expressamente dirigido aos adultos e o livro para crianças, que passa a ser o seu destinatário preferencial (Pires, 1983:91). Por esses motivos, assiste-se ao aparecimento de uma nova visão da literatura para a infância que, segundo a autora:

Adquiriu a sua dimensão própria e deve ter como fim estimular a imaginação, desenvolver o sentido de humor, encorajar o gosto pela literatura em geral e alargar a compreensão de outras raças e países.

De facto, começou a atribuir-se maior importância à educação de infância e, mesmo em termos políticos, importava formar as crianças. Com o passar do tempo e em resultado de múltiplas transformações, aumenta significativamente a produção de livros dirigidos à infância. Nas primeiras décadas do século XX, com a particular finalidade de combater o analfabetismo em Portugal, surgem obras de carácter pedagógico e formativo, de figuras como Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921), Ana de Castro Osório (1872-1935), ou ainda, Virgínia Castro e Almeida (1874-1945), entre outros (Pires, 1983).

Também por esses anos, durante o período da Primeira República e a primeira fase da ditadura salazarista, traçavam-se em Portugal outros movimentos, mas dessa vez de cariz nacionalista, ou seja, mais especificamente ligados à tradição e aos valores do país. No entanto, essa ainda não era considerada literatura puramente dedicada às crianças. Os autores procuravam, de uma forma simples, ensinar e transmitir narrativas ligadas à história e à vida de Portugal. Surgem, então, obras inspiradas em poesias marcadas até hoje na história da literatura para a infância, como *Os Lusíadas* (1572) e *A Nau Catrineta* (1703). Afonso Lopes Vieira (1878-1946) e Jaime Cortesão (1884-1960) foram dois dos autores que revisitam a história dos descobrimentos portugueses nos seus textos.

Nos anos após a Primeira Guerra Mundial, a literatura para a infância conquistou um prestígio indubitável. Escrever para crianças passou a motivar um número apreciável de escritores para os quais essa produção literária era significativa. Nessa linha de pensamento, surgem várias obras; certamente a mais significativas no panorama da literatura para a infância do século XX, pela mão do grande romancista e novelista Aquilino Ribeiro (1885-1963), que se destaca com aquele que é seguramente o “clássico” mais evidente da literatura para a infância: *O Romance da Raposa* (1924), publicação pela qual veio quebrar a tradição que até então prevalecia nos textos destinados aos mais novos. Mais tarde, e com essa mesma qualidade literária, Aquilino Ribeiro assina, em 1933, uma adaptação sob o título de *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto: *Aventuras Extraordinárias de Um Português no Oriente* e, em 1962,

escreve *O Livro de Marianinha: Lengalengas e Toadilhas em Prosa Rimada*, que só publica mais tarde, em 1967 (Gomes, 2005). Na perspectiva de Gomes (1997), os anos 60 foram expansivos, trazendo à literatura para a infância duas tendências: por um lado, o conservadorismo, implicando uma aceitação dos princípios tradicionalistas instaurados pelas ideologias do Estado Novo; por outro, o humor e a crítica, assistindo-se então a uma literatura que põe em causa a realidade social vigente, ao mesmo tempo que propõe modelos de conduta inovadores.

Novas mudanças decorrem do 25 de abril de 1974, nomeadamente aos níveis político, socioeconómico e cultural. Gomes (1997:43) sustenta que:

[...] o fim da Censura, a livre expressão e circulação de ideias e a abertura de Portugal ao exterior favoreceram o aparecimento de iniciativas ligadas à reflexão sobre o mundo da criança, a par de uma certa renovação no domínio da literatura que lhe é destinada, a qual resulta da possibilidade de escrever e publicar num clima de liberdade.

Nas últimas décadas do século XX, precisamente no período decorrente entre os finais dos anos 70 e os princípios de 90, a literatura infantojuvenil conhece maior evolução em Portugal. Na origem desse acontecimento, estão fenómenos como: a renovação de numerosas bibliotecas escolares; a criação da disciplina de Literatura para a Infância, nos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico, nas escolas do magistério primário e, mais tarde, nas escolas superiores de educação; a divulgação crescente de exposições, seminários, colóquios e ações de formação no âmbito dessa área da literatura; a publicação de alguns volumes, como é o caso das publicações de Maria Laura Bettencourt Pires, com a *História da Literatura Infantil em Portugal* (1983), assim como Natércia Rocha, com uma *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal* (1984), ambas editadas nos anos 80; a manifestação das primeiras revistas sobre crítica literária e o surgimento de um conjunto de trabalhos de investigação, realizados no âmbito de mestrados e que continuam a ser referência.

Em Portugal, o século XIX é visto como uma espécie de idade de ouro da literatura para crianças, devendo-se à geração de 70 o seu início, com o aproveitamento e a adaptação de textos tradicionais. Num rápido desenvolvimento, a essa literatura vão-

se associando géneros literários variados, atribuindo-se maior importância à sua dimensão lúdica e estética.

Desde obras ligadas ao cultivo da História às narrativas, cujo tema principal é a criança, o século XX constituiu uma época prodigiosa do ponto de vista da criação, assistindo-se a um aumento notório das publicações dirigidas à infância. De facto, a partir dos meados deste século, vieram a lume várias obras de escritores especializados na área da literatura para a infância e que, pelas ideologias impostas pelo Estado vigente, não temeram em expor os seus ideais, apelando à crítica das normas, até então em vigor.

1.3. A Função da Literatura

Em linhas gerais, a literatura infantojuvenil desempenha um papel importante, no sentido de ensinar a criança/jovem, o que não significa entregar pensamentos prontos, mas ensinar a pensar. A literatura voltada para crianças e jovens leitores deve propiciar a formação de uma consciência crítica, contrária àquela que contorna os problemas, que a aceita e que permite que fiquem como estão. A literatura infantojuvenil contribui, também, para uma visão mais crítica da realidade, sem deixar de apelar à fantasia. Enquanto o leitor lê e se diverte, a literatura também não se furta de convidá-lo a olhar ao redor e refletir sobre o que está a acontecer.

2. A Literatura e a História

2.1. A Escola como promotora da leitura

Para nos tornarmos leitores é preciso aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras, e querer ler. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade. Acontece, por vezes, que o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que, depois de se dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição. Assim, para manter viva a vontade de querer ler, as experiências de leitura devem ser gratificantes¹.

Por um lado, exige-se da Escola a formação de mais e melhores leitores, por outro, não é incomum encontrarmos vozes, nomeadamente no interior da escola, a atribuir explicitamente a responsabilidade a outras instâncias (nomeadamente a família) e a exigirem a outros setores a assunção de papéis que lhe competem. Se o contexto familiar e outros são muito importantes no desenvolvimento dos valores associados à leitura e à criação/ manutenção de hábitos, a instituição escolar não se pode furtar àquilo que constitui uma parcela importante da sua responsabilidade. Se assumirmos que a escola é para muitos o único lugar de contacto com os livros, podemos entendê-la como espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora cuja ação ultrapassará os limites escolares. Por isso, o modo como nos contextos escolares os indivíduos se encontram com os textos é determinante no seu futuro como leitores.

Leitura e escola mantêm entre si elos muito fortes, visíveis, nomeadamente, no facto de ser por ação da escola que, genericamente, os indivíduos se habilitam àquela capacidade. Relativamente a outras modalidades verbais, designadamente a produção do oral, cuja mestria é adquirida e desenvolvida em situações naturais, a leitura é um produto, acima de tudo, escolar. Por isso, a escola pode e deve ser olhada em termos dos contextos de leitura em que introduz os alunos, quais ignora, que estilos estimula, que valores, hábitos e atitudes promove (Dionísio, 2000:50).

Numa época marcada pela circulação da informação escrita e pela massificação do acesso às novas tecnologias da comunicação, a compreensão na leitura tem uma

¹Guião de Implementação da Leitura do Novo Programa de Português do Ensino Básico, p.5.

importância cada vez mais proeminente na programação curricular, uma vez que a falta de competências neste domínio dificulta a integração dos indivíduos na sociedade.

Como refere Sim-Sim (2006:14):

A globalização da informação passa, nos dias de hoje, por fruir do acesso a livros, jornais e computadores que nos ligam em rede, mas o acesso à informação não garante a globalização do conhecimento. Ainda que ao alcance da mão, se não cultivarmos a flexibilidade cognitiva e o sentido crítico, não saberemos usar as estratégias relevantes e eficazes que nos permitem selecionar a informação útil para enfrentar os problemas com que nos confrontamos no momento. É no desenvolvimento destas capacidades que a escola pode (e deve) jogar um papel determinante, ajudando o jovem a aceder à construção de conhecimento.

Vivemos um tempo em que os avanços tecnológicos e a profusão de informação disponível solicitam cada vez mais um nível superior de leitura, não só no que respeita à profundidade de compreensão, mas também à rapidez de processamento da informação recolhida. Para além da capacidade de (re) construir significado, que qualquer texto exige, a leitura *on line* e o acesso à *Web* requerem do leitor velocidade e sentido crítico, sem os quais a compreensão da informação e o conhecimento ficam comprometidos. Assim, e como referem as autoras Martins e Sá (2008:1)²:

No centro do atual debate sobre o papel da educação no desenvolvimento humano, deve estar a construção de um ensino orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências transversais, particularmente no que se refere ao domínio da compreensão na leitura [...], para garantir o exercício de uma cidadania responsável e ativa.

Compete, desta forma, à Escola possibilitar a todos o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e do sentido crítico, esbatendo as assimetrias originadas pelos diferentes contextos sociais e familiares de que os alunos são oriundos.

Segundo Sobrino (2000:88,89):

² Martins, Maria; Sá, Cristina (2008:1). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf (acedido em 01-09-2014)

Através da leitura, a criança pode facilmente interiorizar os valores da igualdade, da liberdade e da solidariedade. [...]. A sensibilização para os valores da democracia, a tolerância e o respeito mútuo, enquanto base da convivência, constituem também princípios que, sem esforço, o leitor vai descobrindo e assimilando através dos livros.

Na sociedade contemporânea, são conferidas à escola, entre outras, duas missões que se complementam: a primeira missão será promover a aprendizagem da leitura e a segunda será formar leitores, fomentando a criação do hábito de ler. Entendemos a leitura como benéfica e libertadora, permitindo novas formas de um indivíduo se entender melhor a si mesmo e ao mundo que o rodeia. Neste contexto, o hábito de ler surge, não com o sentido de uma imposição de uma autoridade exterior, mas como resultado de uma dinâmica de sedução com o conhecimento e com o pensamento alheio, constituindo, pois, o resultado de uma série de atos gratificantes, e por isso repetidos, que criam uma necessidade íntima de continuar a aprender com os outros, num espaço definido pela autonomia.

Como refere Balça (2000:298):

As preocupações relacionadas com a leitura, partilhadas pelos mais diversos autores e, no fundo, pela sociedade em geral, ocorrem na sequência de uma constatação vulgarizada de que as crianças e os jovens não lêem, não gostam de ler, a leitura não é uma atividade que lhes dê prazer, a leitura não é uma atividade preferencial entre as desenvolvidas nos seus tempos livres.

Por outro lado, como afirma Escarpit (*in* Leite, 1999:32)³, à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, vão abandonando as leituras juvenis e nem sempre acedem de imediato às leituras adultas, sendo nesta fase que se perdem muitos leitores, limitando-se, muitas vezes a ler as obras de leitura obrigatória dos programas disciplinares. Este tipo de leitura no espaço escolar, condicionada por um tempo imposto, por princípios de avaliação e, frequentemente, por interpretações pré-

³Leite, A. M. (1999). *O papel da biblioteca escolar na formação de leitores*. Monografia (Especialização em Estratégias e Qualidade em Sistemas de Informação). <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/492/633> (acedido em 01-09-2014)

concebidas, não se coaduna com a privacidade que o ato da leitura pode implicar, onde predomina o ritmo individual e a intimidade que pode proporcionar o prazer na leitura.

Sobrinho (*in* Seixas, 2012:23)⁴ afirma que:

O principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem o pratica. Apenas com este objetivo ficaria plenamente justificada a criação de hábitos de leitura. Mas todos estamos conscientes do conjunto de repercussões positivas que deles decorrem.

Morais (1997:272) refere que muitas crianças já não gostam de ler depois dos nove ou dez anos, porque ler já não é uma aventura no imaginário, mas apenas um meio de satisfazer as exigências do sucesso. A leitura na escola ou para a escola transforma-se rapidamente, a partir do momento em que se atinge a idade de ser sério, numa leitura obrigatória, numa pura demonstração de conhecimento. O autor defende que ler é, pelo contrário, *alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha.*

Esta perspetiva é também salientada em Pennac (2000:59) ao referir que:

Ele continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe implorarem a obrigação de recitar, se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas, [...] se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro, se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era um prazer, se mantiverem esse prazer até se transformar em rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural, e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade.

Também Magalhães (2000:60), afirma que:

[...] pais, educadores, bibliotecários, somos em grande parte gente de uma outra época em que se julgava necessário levar a criança até ao livro. Tal atitude é irremediavelmente obsoleta nos nossos tempos. Devemos, sim, levar o livro à criança deixando de ser apenas conservadores e tornando-nos animadores da cultura literária.

⁴ Seixas, Manuel (2012). A promoção da leitura: o caso do projeto Desafios. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ciências da Educação Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Universidade do Minho.

Sacristán (2008:109) defende que se, por um lado, o tempo de ler tem de ser permanente e universal para todos, se tem de se tornar um hábito de vida e, por outro lado, ler não interessa aos jovens, como se constata em numerosos estudos, será necessário reestruturar os espaços escolares, de modo que se gere um novo quadro de possibilidades, onde, segundo propõe o mesmo autor:

- 1) se integre o lúdico com o trabalho baseado na leitura;
- 2) os espaços da leitura acolham outras atividades culturais;
- 3) seja possível praticar diversas funções de leitura;
- 4) se rompam as fronteiras entre espaços e tempos dedicados a certos modos especializados de ler (na escola faz-se para aprender conteúdos, na biblioteca para consultar e no tempo livre para desfrutar);
- 5) aproveitando a riqueza e a variedade da informação nos seus diversos suportes;
- 6) fazendo dos lugares de leitura sítios atrativos para os jovens, sejam as aulas, as atividades extra-curriculares, a biblioteca.

2.2. A Leitura interdisciplinar

A Escola enfatiza a aprendizagem a partir do conhecimento prévio do aluno, e este deve mobilizar menos a memória e mais o raciocínio. O aluno deve ser incentivado a reconstruir o conhecimento. Para isso, são importantes os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização. O diálogo entre os conhecimentos deve ser permanente para que o aluno aprenda, sob prespetivas diferentes, numa abordagem interdisciplinar. Não se pode diminuir a importância dos conteúdos, pois as áreas específicas possuem um leque de conhecimentos acumulados ao qual o aluno deverá também ter acesso. A informação passa a ser útil quando é colocada à disposição dos alunos para que eles próprios utilizem aquilo de que precisam. Além disso, contextualizando os conteúdos, permite-se estabelecer relações de reciprocidade entre o aluno e o objeto do conhecimento. A interdisciplinaridade e a contextualização dão a oportunidade de aprender a pensar, a relacionar os conhecimentos com o seu quotidiano, a dar sentido ao que se aprendeu e a entender o significado do que nos rodeia.

Na perspetiva interdisciplinar, a responsabilidade do ensino da leitura e até da escrita será de todos os professores, pois estes não são meros informadores mas, também, formadores. A escola é a mais importante instituição onde, geralmente, o aluno inicia e pratica a escrita e a leitura.

A leitura, por natureza integradora de saberes é fundamental na construção de novos saberes, pode complementar o papel da escola, pois oferece alguns dos instrumentos necessários para que o aluno consiga compreender as informações tão complexas do mundo atual. Por outro lado, a compreensão do que é lido é um assunto que abrange todas as áreas do saber e se aplica a qualquer finalidade. Por isso, para fazer face ao novo contexto social, é importante o contributo do trabalho que pode ser desenvolvido ao nível do ensino-aprendizagem [...] tendo por base uma abordagem multidimensional e transversal do ensino/aprendizagem de línguas, como é proposto por Alarcão e Araújo e Sá (2010:10):

É necessário valorizar abordagens transversais, holísticas e multidimensionais, que coloquem em rede conhecimentos e competências verbais e que desenvolvam um olhar abrangente sobre as situações diversas de comunicação⁵

A leitura é um instrumento de aprendizagem transversal a todas as disciplinas, pois é a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem em contexto escolar. Tem múltiplos objetivos, como sejam: a disseminação do conhecimento, a formação de atitudes, a valorização da prática e a transmissão de valores, aquilo que é importante para as futuras gerações.

É indiscutível que, no trabalho escolar, a leitura ocupe um lugar de destaque no processo de procura e produção de conhecimento. Dessa forma, o ato de ler é necessário para professores e alunos, porém é importante analisar em que condições e de que forma esse ato é conduzido no contexto escolar.

A leitura na escola, deve levar os alunos a um conhecimento profundo e crítico da realidade, não deve servir apenas para o estudo, como é o caso do manual escolar.

⁵ Balula, João; Martins, Luísa (2010:4). Congresso Iberoamericano de Educação: Metas 2021, Fomento de la Lectura. Ler e escrever no século XXI – Apontamentos de um percurso de educação não-formal. [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/495/1/Balula%26Martins\(2010\).pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/495/1/Balula%26Martins(2010).pdf) (acedido em 01-09-2014)

Não deve estar desligada do quotidiano do aluno nem apresentar-se como uma obrigação imposta pela escola.

Muitas crianças já não gostam de ler depois dos nove ou dez anos, porque ler já não é uma aventura no imaginário, mas apenas um meio de satisfazer as exigências do sucesso. A leitura na escola ou para a escola transforma-se rapidamente, a partir do momento em que se atinge a idade de ser sério, numa leitura obrigatória, numa pura demonstração de conhecimento. (Neves, 2010:51)

A implementação de medidas políticas, como é o caso do PNL é fundamental para a alteração dos hábitos de leitura, contudo, o papel desempenhado pelo professor será de uma importância fulcral, na medida em que ele vai ser o mediador entre o aluno e os diferentes suportes de leitura.

Na Escola Secundária de Paredes, a biblioteca escolar desenvolve atividades de promoção da leitura, nomeadamente de livros indicados no PNL, entre outras, destacando-se a comemoração da Semana da Leitura, realização de feiras do livro e encontros com escritores, nomeadamente Mafalda Moutinho, a autora de *Os Primos*.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, é feita uma abordagem teórica à investigação qualitativa em educação. Segue-se uma breve descrição dos participantes no estudo (sujeitos/alunos). São ainda referidas as estratégias de recolha de dados, nomeadamente através da observação direta dos participantes, e as técnicas utilizadas para o seu tratamento.

1. Investigação qualitativa em educação

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e sua divulgação. Clem e Kemp (1995: 111) referem também que, nos anos cinquenta, a escola de gestão e administração de Harvard começou por definir o estudo de caso apenas como uma forma de relatório descritivo mas, desde os anos 1970 que tem vindo a ser reabilitado como um meio metódico de organização e tratamento de dados de investigação. Estes são essencialmente qualitativos, compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais.

Para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando muita aceitação e credibilidade na área da educação, mais precisamente para investigar questões relacionadas com a escola. Nas duas últimas décadas do século XX, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em educação. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994: 16), cinco características:

- (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva;

(5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com *o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente*. Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirão observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Para Merriam (1988), nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. É de salientar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas. A mesma autora refere que para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverá utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo.

Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento, os autores atrás referidos dizem que a investigação qualitativa, por “permitir” a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

O presente estudo em educação insere-se numa investigação de cariz qualitativo uma vez que decorreu no ambiente natural da escola. As conclusões cingem-se à realidade estudada, ou seja, deve evitar-se generalizações. Na análise de dados, foram adotadas metodologias mistas: análise qualitativa e quantitativa.

2. Metodologia do estudo

Neste ponto, efetua-se a descrição das opções metodológicas deste estudo de caso cuja problemática gira em torno do uso da literatura como recurso didático-pedagógico na aula de História. Para orientar a investigação desta problemática, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- **A literatura infantojuvenil promove a interdisciplinaridade?**
- **A literatura infantojuvenil é um bom recurso para a didática da História?**
- **Que competências revelam os alunos na interpretação de fontes de natureza diversa?**

Com base nestas questões de partida pretendeu-se atingir os seguintes objetivos:

- Compreender o tipo de leitura e de interpretação cruzada que os alunos adotam perante fontes históricas e literárias diferenciadas e diversificadas quanto à sua mensagem, estatuto e linguagem;

- analisar conhecimentos substantivos mobilizados, a capacidade descritiva e de inferência de hipóteses explicativas extraídas pelos alunos a partir da leitura e da interpretação de fontes históricas e fontes literárias.

- refletir sobre as repercussões do trabalho e tratamento de fontes históricas e fontes literárias.

- inferir sobre a interdisciplinaridade a partir da análise de fontes.

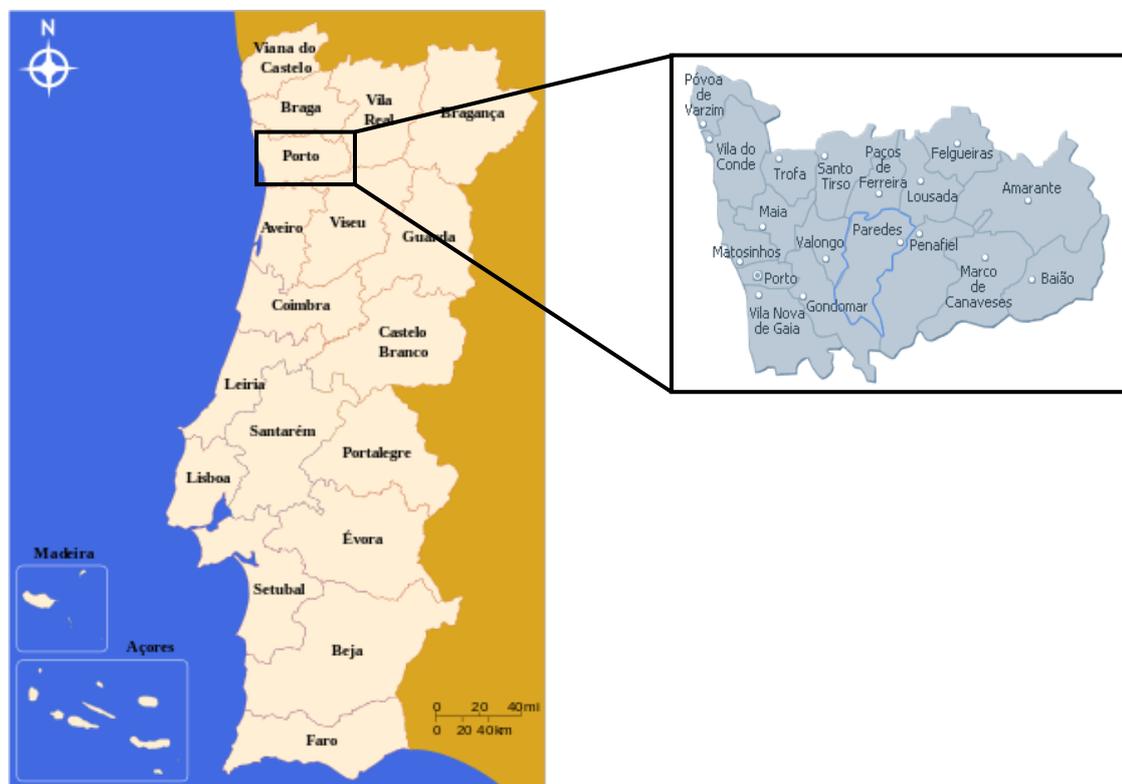
Procuramos alcançar os diferentes objetivos do estudo assumindo uma visão construtivista ao considerar o aluno como sujeito consciente da sua aprendizagem que transporta para a sala de aula um repertório de ideias resultantes da sua vivência pessoal passíveis de interferir na construção de conhecimento. Durante a implementação pedagógica promovemos o interesse e a participação ativa dos alunos propiciando momentos de reflexão, de negociação de significados e de conflito cognitivo, com vista a contribuir para o desenvolvimento de competências analíticas e interpretativas e tornar as aprendizagens significativas. Em todo o processo incitou-se a mobilização e conexão de conhecimentos obedecendo à natureza relacional e interpretativa inerente à História e outras ciências.

2.1. A amostra

2.1.1. Caracterização do contexto

O meu estágio pedagógico decorreu no ano letivo 2013/2014 na Escola Secundária de Paredes sob a orientação da Doutora Isabel Afonso, professora do quadro dessa escola, com larga experiência na docência e na orientação de estágio. É também investigadora em educação histórica e coautora de manuais de História do terceiro ciclo.

A escola situa-se no Concelho de Paredes, distrito do Porto, está incluído na Região Norte (NUT II), no Tâmega (NUT III) e localiza-se na margem direita do rio Sousa, sendo no vale deste rio que se localiza grande parte do território do concelho.



Mapa 1– Mapa Político de Portugal Continental (adaptado)

(<http://www.worldmapfinder.com/Pt/Europe/Portugal/> acedido em 22/09/2014)

O rio Ferreira limita o concelho de norte para poente. Os seus solos férteis representam uma das suas características que, juntamente com a amenidade do clima e

abundância de água, reúnem condições ótimas para a prática da agricultura. O concelho tem demonstrado uma tendência de crescimento demográfico. Em 2011, o concelho apresentava 86 161 habitantes⁶. Com efeito, entre os 86 municípios que constituem a região Norte do país, apenas 25 registaram um crescimento positivo na sua população residente, com os concelhos de Maia, Braga, Valongo, Paços de Ferreira e Paredes a destacarem-se claramente pela positiva. No caso concreto de Paredes, o concelho passou de 83.376⁷ habitantes em 2001 para 86.161 em 2011, consolidando-se como o território mais populoso da NUT III Tâmega e o sétimo maior de todo o Distrito do Porto.

Dista aproximadamente 24 km para Este da cidade do Porto. Confina com os concelhos de Paços de Ferreira e Lousada a Norte, Penafiel a Este, Gondomar e Valongo a Oeste e Gondomar a Sudoeste. Numa área de 156,3 km², distribuem-se 24 freguesias: Aguiar de Sousa, Astromil, Baltar, Beire, Besteiros, Bitarães, Castelões de Cepeda, Cete, Cristelo, Duas Igrejas, Gandra, Gondalães, Lordelo, Louredo, Madalena, Mouriz, Parada de Todeia, Rebordosa, Recarei, Sobreira, Sabrosa, Vandoma, Vila Cova de Carros e Vilela.

A indústria de mobiliário apresenta-se como um dos setores mais dinâmicos da economia do Concelho. Ao setor secundário junta-se ainda a construção civil, a indústria têxtil e de confeções e a indústria alimentar. Nos férteis solos do concelho produzem-se legumes, hortaliças, batata, milho, frutas e vinho verde. Referência ainda para a pecuária, nomeadamente para a criação de gado bovino. A atmosfera rural que caracteriza muitas das suas freguesias confere ao concelho fortes potencialidades para um maior desenvolvimento do turismo.

A Escola Secundária de Paredes (Figura 1) assume uma centralidade no seio da comunidade onde está inserida. É composta por seis edifícios autónomos pois acolhe uma população escolar numerosa (1779 alunos aproximadamente⁸) e heterogénea, e fruto de melhorias recentes por intervenção da Parque Escolar, oferece uma diversidade de recursos materiais e infraestruturas de grande qualidade.

⁶ INE, Censos 2011.

⁷ INE, Censos 2001.

⁸ Plano Anual de Atividades 2013/2014



Figura 1– Escola Secundária de Paredes

(Fonte: www.google.com, acedido em 24/02/2014)

Sendo a única escola da cidade que disponibiliza ensino secundário, para além daqueles que transitam de ciclo internamente, recebe também alunos da vizinha Escola Básica 2,3 de Paredes e alunos provenientes de outras escolas e concelhos, nomeadamente das freguesias de Lordelo, Cristelo e Sobreira.

Trabalham na escola 137 professores e 39 assistentes. Estudam na escola 1779 alunos, distribuídos por 30 turmas do terceiro ciclo do ensino básico, 3 turmas do curso básico de Música, 29 turmas do ensino secundário e 7 turmas do ensino profissional⁹ (Figura 2).

⁹ Plano Anual de Atividades 2014, pp. 2-3.

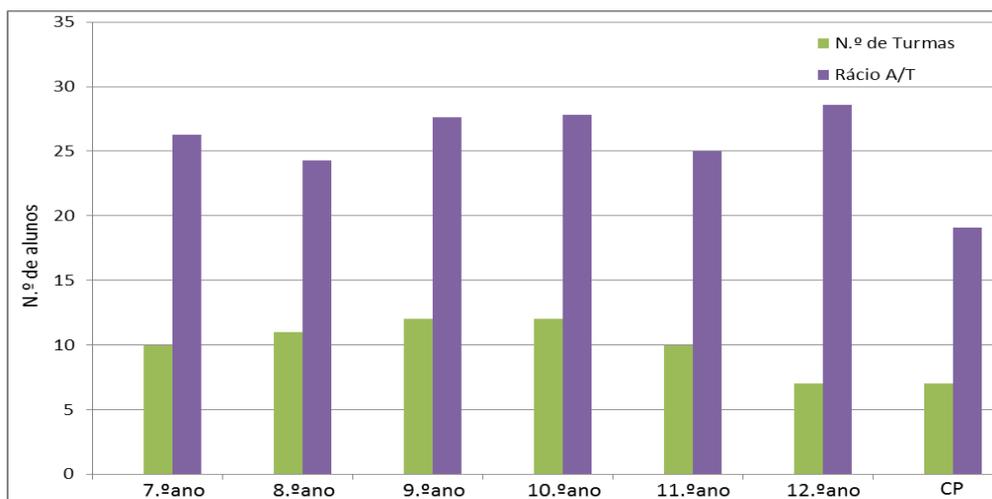


Figura 2 – Rácio de alunos por turma 2013/2014

O rácio relativo ao número de alunos por docente é de 12,98, mantendo-se a tendência de subida registada nos anos anteriores. Dos 1779 alunos recenseados, 130 não moram no concelho de Paredes. Dos alunos que vivem no concelho, a freguesia mais representada é Castelões de Cepeda, com 640 alunos (272 no básico e 368 no secundário)¹⁰.

As atividades extracurriculares e de complemento curricular desenvolvidas na escola – funcionando na periferia das atividades letivas – proporcionam aos alunos a oportunidade de reforçarem a sua participação na vida escolar. Com a promoção dessas atividades, a escola assume também as suas funções de apoio e acompanhamento dos alunos com dificuldades em cumprir o seu percurso escolar. Segue-se um quadro com alguns exemplos de atividades extracurriculares¹¹.

¹⁰Plano Anual de Atividades 2013/2014

¹¹ Plano Anual de Atividades 2013/2014, pp.. 33--34 (adaptado)

Quadro 1 – Atividades Extracurriculares na Escola Secundária de Paredes 2013/2014

Atividades Extracurriculares	Datas
Atletismo	4. ^a Feira – 14:30-16:45 – Ginásio
Ténis de mesa	4. ^a Feira – 17:00-19:15 – Ginásio
Dança	4. ^a Feira – 17:00-19:15 – Ginásio
Voleibol	4. ^a Feira – 14,30-16,45 – 17:00-19:15 – Ginásio
Xadrez	2. ^a Feira – 12:40-13:25 – Biblioteca 5. ^a Feira – 11:55-13:25 – Biblioteca
Ténis de Campo	4. ^a Feira – 14:30-16:45 – Ginásio
Clube de Leitura	Ao longo do ano letivo
Dia Mundial da Filosofia	21 de novembro
Exposições na escola	Ao longo do ano letivo
Comemoração do dia da Europa	9 de maio de 2014
InfCiências-Paper – Básico	2 de abril de 2014
6.º Edição do Prémio de ensaio filosófico Dalila Lello Pereira da Costa	Outubro a abril
Pensar em Português	Ao longo do ano
Revista Papel de Parede(s)	Ao longo do ano

2.1.2. Participantes no estudo

A seleção da amostra para a realização do presente estudo incidiu nos alunos da turma Y, do 8º ano de escolaridade básica na qual realizei a minha prática pedagógica supervisionada. A turma estava inserida no regime de ensino articulado com a Academia de Música de Paredes. Todos os dados que a seguir se apresentam foram retirados das informações constantes do Projeto Curricular de Turma dos alunos envolvidos.

A amostra deste estudo é de 25 alunos, sendo 17 do sexo masculinos e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12-13 anos, apresentando uma média de idades de 12.8 anos, não havendo alunos repetentes.

Quadro 2 – Caracterização da turma de regência.

TURMA 8.ºY	ALUNOS
Alunos	25
Rapazes	17
Raparigas	8
Média de Idades (anos)	12.8

Trata-se de uma turma com percursos escolares similares onde existe alguma heterogeneidade. No que concerne à apreciação do perfil comportamental do grupo/turma, a observação direta em sala de aula permitiu constatar um comportamento global considerado bom, verificando-se um espírito colaborativo e de entreaajuda entre os diferentes elementos que compõem a turma. Os alunos revelam uma postura e conduta adequadas ao ambiente de sala de aula, implementando uma participação ativa e dinâmica de trabalho. A motivação pelas diferentes atividades propostas era uma constante nesta turma, fossem tarefas para realização imediata em sala de aula ou trabalhos para casa. Este nível de participação ativo, associado a um espírito de cooperação evidente, permaneceu ao longo de todo o ano escolar.

No final do ano letivo, todos os elementos integrantes da turma transitaram de ano de escolaridade. Registraram na disciplina de História, um aproveitamento Muito Bom correspondente ao nível quatro (4.2), com a seguinte distribuição: 20% dos alunos obtiveram nível três, 40% obteve nível quatro e 40% obteve nível cinco (Quadro 3). Destaca-se o elevado número de alunos com nível cinco – 10 alunos – . Ou seja, o aproveitamento escolar da turma, na disciplina, correspondeu à classificação de Muito Bom, consubstanciando o interesse, a curiosidade e a qualidade das suas intervenções em sala de aula.

Quadro 3 – Resultados escolares na disciplina de História- 3.º período

Classificação	8.ºY	
	Nº	%
Classificação nível 1	0	0
Classificação nível 2	0	0
Classificação nível 3	5	20
Classificação nível 4	10	40
Classificação nível 5	10	40
Média da Classificação final 3.º Período – História	4,2	

As observações de caráter naturalista realizadas no período inicial de estágio possibilitaram reflexões sobre a turma participante no presente projeto de intervenção, as quais se apresentaram determinantes na definição das estratégias de ensino e de aprendizagem nas decisões pedagógicas com vista à materialização do estudo. Neste sentido, mencionamos Reis (2011: 12) segundo o qual:

A observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência. [...] a observação e a discussão das informações recolhidas destinam-se a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança.

2.3. Instrumento e procedimento de recolha

A problemática de estudo é o uso da literatura como recurso didático pedagógico na aula de História. Depois de escolhida a temática foi necessário escolher obras que pudessem servir como recurso didático para a experiência didática em sala de aula. Decidi seguir a sugestão da Orientadora Cooperante de estágio Doutora Isabel Afonso, e a escolha recaiu sobre a autora Mafalda Moutinho e a coleção *Os Primos*.

A coleção *Os Primos*, que conta já com 12 volumes, faz parte da lista de livros do Plano Nacional de Leitura (PNL). É uma coleção com um conteúdo baseado em elementos de ficção, mas com informação fidedigna para as disciplinas de História, Geografia, Química entre outras. Ao elemento aventura soma-se um vocabulário diversificado e acessível, o que torna a coleção divertida e pedagógico-didática. As aventuras são muito atuais e os três primos são personagens com as quais os jovens se identificam, pois lidam com muita tecnologia e recorrem muitas vezes à internet.

Os heróis destas aventuras são a Ana, a Maria e o André. A Ana e a Maria são filhas dos embaixadores Torres. Por causa do trabalho dos pais viajam muito pelo mundo e, quando conseguem, convidam o primo André para estarem com elas. Apesar das diferenças, têm uma coisa em comum: são todos brilhantes “investigadores” e não relaxam enquanto não descobrem todos os enigmas que aparecem. As aventuras decorrem em Portugal ou no estrangeiro e, através da fórmula aventura-mistério-enigma, a autora fornece ao leitor informação histórica e cultural abundante sobre os diferentes espaços onde decorrem as aventuras dos primos. A coleção dispõe igualmente de um site eletrónico, nomeadamente www.osprimos.com, a que os alunos podem aceder para consultar as capas dos livros já publicados, o resumo de cada aventura, ler o primeiro capítulo de cada obra, contactar a autora e/ou Os Primos, o clube de fãs, consultar e descarregar as fichas de leitura já disponibilizadas, entre outras atividades, proporcionando aos leitores uma interatividade e proximidade com as estrelas da coleção.

Para o presente estudo, foi selecionada a obra intitulada *A Mensagem Secreta de Lisboa* (Figura 3) porque após a sua leitura constatamos que se adequava ao conteúdo temático a lecionar em algumas das regências do 2.º período: tema F – *Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII*, nomeadamente à unidade F.2. *O*

Absolutismo e o Mercantilismo numa Sociedade de Ordens, e mais especificamente à subunidade 1.2. *Um projeto modernizador: o despotismo pombalino*.



Figura 3 – A Mensagem Secreta de Lisboa (capa)
(Fonte: www.osprimos.com, acedido em 20/07/2014)

O estudo recorreu a questionários que incluíram material histórico e propostas de tarefas de comunicação escrita. Foram privilegiados os questionários de trabalho individual pela possibilidade de recolha de grande variedade de informação e pela opção pela construção autónoma e pessoal de conhecimento. Estes apresentaram-se como meios imprescindíveis para a recolha de dados sobre cada sujeito participante e para a posterior organização da informação por meio de codificação/categorização. Compartilhamos da opinião de Bell (1997) segundo a qual a aplicação de questionários possibilita ao investigador relacionar as respostas obtidas no sentido de encontrar características comuns entre os respondentes.

Contudo, esta técnica de recolha de dados não está isenta de limitações passíveis de interferir nos resultados finais, como é o caso das dificuldades de interpretação e compreensão do material histórico e/ou das tarefas escritas ou, ainda, dificuldades na competência de comunicação escrita dos alunos.

2.3.1. Questionário de História

O instrumento de recolha de dados (Anexo 4) construiu-se cumprindo uma dupla funcionalidade: a de servir o projeto de intervenção e, simultaneamente, preparar os alunos para os momentos de avaliação na disciplina, tornando-o parte integrante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos enquanto instrumento de avaliação formativa.

Sem correspondência no manual escolar adotado, as fontes selecionadas procuraram reconstituir o ambiente existente aquando do “Terramoto de 1755 em Lisboa”. Na seleção das fontes tivemos em atenção algumas considerações avançadas por Barca e Gago (2001) designadamente que sejam explícitas e em quantidade adequada, para evitar que os alunos se percam na dose de informação fornecida. E, ainda, que facultem elementos de resposta sem serem demasiado simples obrigando sempre à reflexão sobre o assunto.

Segundo Carretero (1997), o uso de fontes históricas/literárias diversificadas funciona como instrumentos de reflexão e discussão da ação humana no passado que dão um valioso contributo no processo de ensino e de aprendizagem e na construção de pensamento e consciência históricos. A interpretação cruzada de fontes históricas/literárias diversificadas é capaz de tirar o aluno da passividade e auxiliá-lo no seu papel enquanto interveniente ativo na construção dos seus esquemas pessoais de conhecimento, que tornar-se-ão mais sofisticados quanto mais desafiadoras forem as tarefas propostas em sala de aula.

Com vista a explorar as diferentes fontes históricas e literárias foi estruturado um conjunto de questões segundo um grau crescente de dificuldade que privilegiou o cruzamento de informação e que visaram a interpretação do material histórico selecionado. Estas questões foram pensadas tendo em consideração que o ensino e aprendizagem da *História não é simplesmente uma tarefa de classificar acontecimentos seguindo uma ordem cronológica, mas uma atividade cognitiva que implica o manuseio de inferências lógicas* (Carretero, 1997: p.87).

Partiu-se de uma questão direta à fonte, com o objetivo de direcionar a atenção do aluno para o assunto em estudo. Trata-se de uma questão que visa preparar o aluno para as posteriores questões abertas de cruzamento de informação.

1.1. Classifica as fontes quanto à sua natureza.

Seguiu-se uma questão que privilegia o cruzamento da informação das duas fontes analisadas em sala de aula (Fonte A e Fonte B) com o intuito de compreender o modo como os alunos articulam a informação histórica e literária e operam sobre e com as fontes na produção de inferências.

1.2. A informação da Fonte A coincide com a informação contida na Fonte B?
Justifica.

Considerou-se pertinente compreender se os alunos entendem as fontes literárias como fontes válidas para o historiador. Neste sentido foi formulada uma questão para perceber o entendimento dos alunos.

1.3. A que fontes de informação terá recorrido a autora do texto (Fonte A) para o produzir? Justifique.

As duas questões que se seguem (2.1. e 2.2.) têm o intuito de “preparar” os alunos para a última questão (2.3.). É pedido aos alunos uma observação atenta das fontes de modo a estabelecer relações/cotejo das duas fontes.

2.1. Que relação encontras entre a narrativa de *A Mensagem Secreta de Lisboa* (Fonte A) e a planta da cidade de Lisboa de 1755 (Fonte C).

2.2. Que informação do texto (Fonte A) podes confirmar na planta da cidade de Lisboa de 1755 (Fonte C). Assinala-a.

Por último, e cumprindo o crescente grau de complexidade, integrou-se a questão 2.3., uma questão aberta, que visa entender como o aluno perspectiva o uso das fontes e o conhecimento adquirido em outras áreas disciplinares para construir uma justificação válida para um acontecimento histórico. Uma proposta de tarefa que trabalha a interdisciplinaridade e a multicausalidade de um acontecimento histórico.

2.3. Recorrendo aos conhecimentos já adquiridos nas disciplinas de Geografia, Ciências da Natureza, Ciências Físico-Química e História, encontra alguma explicação para que em alguns locais de Lisboa os edifícios tenham sofrido muitos, poucos ou mesmo nenhuns danos?

2.4. Caracterização dos hábitos de leitura dos alunos

A leitura sustenta a aprendizagem formal e informal de um conjunto de conhecimentos básicos, por isso, fomentar hábitos de leitura é uma forma de promover o sucesso escolar, já que a leitura é um dos principais instrumentos de apropriação dos conhecimentos curriculares e um meio eficaz de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Através do ato de ler, o indivíduo entra em contacto com uma realidade mais ampla, passando a conhecer o mundo e a refletir sobre ele. Deste modo, a leitura não deve ser uma atividade mecânica mas construtiva, que vá ao encontro do conhecimento anterior do aluno e do que ele pretende saber, pois, segundo Gonçalves (2008:6):

Só quando a criança conseguir estabelecer estes vínculos e perceber o valor e utilidade instrumental da leitura é que poderá empenhar-se na leitura de modo tão completo que assegure que o ato de ler é um verdadeiro ato de aprendizagem.

Tendo a escola, também como função dotar as crianças e os jovens da capacidade de ler, fazendo da leitura um hábito, isto é, uma prática regular do seu quotidiano, quisemos aferir os hábitos de leitura dos alunos do 8.ºY. Uma vez que no

ano letivo anterior (2012/2013) esse estudo¹² foi elaborado nesta turma com os mesmo alunos pela estagiária Liliana Rocha, não recolhemos dados sobre os hábitos de leitura dos alunos participantes no estudo no presente ano letivo 2013/2014. Através desse inquérito conclui-se que a turma tinha hábitos de leitura: 96% dos alunos disse gostar de ler livros, de preferência aventuras; 42% dos alunos lia entre 8 a 15 livros/ano e 20% dos alunos revelou ler mais de 15 livros/ano; 35% respondeu que adquiria os seus livros por influência da publicidade, daí que 38% dos alunos revelassem ler também autores estrangeiros (traduzidos ou não); 92% dos alunos afirmou que os livros que liam eram comprados ou pertenciam à família (38%), o que poderá justificar os seus maiores hábitos de leitura bem como uma grande adesão à leitura de autores estrangeiros. Relativamente à função da leitura, 85% dos alunos considerou que a leitura é uma forma de aprender conteúdos, e a mesma atividade proporciona-lhes simultaneamente prazer (65%). Por isso, a mesma percentagem de alunos (85%) revelou que a leitura é a base do conhecimento e um passatempo (65%) em simultâneo.

¹² Rocha, Liliana (2013). A Literatura Infantojuvenil na aula de História – Um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico. FLUP.

3. Intervenções Didáticas

Para uma melhor compreensão do trabalho empírico desenvolvido, descrevemos a seguir como se desenrolou todo o nosso trabalho didático-pedagógico na turma do 8.ºY. Foi selecionado o conteúdo temático do *Tema F – Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII, nomeadamente à unidade F.2. O Absolutismo e o Mercantilismo numa Sociedade de Ordens, e mais especificamente à subunidade 1.2. Um projeto modernizador: o despotismo pombalino.*

Definimos a realização de duas regências, seguindo a sequência temática proposta no Programa da disciplina, ou seja, planificamos um conjunto de duas regências que contemplaram o estudo de *Um projeto modernizador: o despotismo pombalino.*

A primeira regência foi realizada no dia 17 de fevereiro de 2014 na turma do 8.ºY. Conforme a planificação (Anexo 2), nesta aula os alunos estudaram o despotismo pombalino. Para tal, utilizaram-se recursos didáticos, apoiados por uma apresentação em PowerPoint e uma ficha de trabalho (com excertos do livro *A Mensagem Secreta de Lisboa*). Revelou-se pertinente, num primeiro momento, o levantamento prévio de ideias dos alunos para que a partir deles os alunos conseguissem estabelecer relações com os novos conteúdos e, dessa forma, fazerem uma aprendizagem significativa.

A seguir caracterizou-se a situação económica e política no início do reinado de D. José I através da leitura de gráficos e quadros com informação sobre as importações/exportações da época. Para compreender o percurso político de Sebastião José de Carvalho e Melo, o “estrangeirado”, foi utilizado um friso cronológico.

Para expor os eventos que destruíram Lisboa em 1755 e as consequências dos mesmos, foram apresentados aos alunos, cartografia da época e atualizada de Lisboa, extratos de textos de autores diversos, entre os quais Mafalda Moutinho, para aferir a “fiabilidade” da informação contida nos extratos do livro da autora. No fim da aula os alunos responderam a uma ficha de trabalho (Anexo 4) que foi recolhida para análise. A planificação não foi terminada devido à constante interrupção dos alunos, querendo saber sempre mais pormenores relativamente ao terramoto de 1755.

A última regência desta sequência de duas aulas realizada na turma do 8.ºY no dia 18 de fevereiro de 2014 (Anexo 3), incidiu sobre o estudo do urbanismo pombalino.

A aula iniciou com as alterações efetuadas pelo Marquês de Pombal na estrutura da sociedade portuguesa/ reforma social; os órgãos criados com vista a reforçar o Estado e as medidas económicas levadas a cabo pelo Marquês de Pombal. Para tal foram utilizados recursos do manual do aluno, nomeadamente textos e uma cronologia sobre o Marquês de Pombal. Seguidamente, foram discutidas as principais características do urbanismo pombalino, com recurso a um PowerPoint elaborado para o efeito.

Posteriormente à implementação destas regências, e após a conclusão do estudo da unidade didática, procedeu-se à avaliação dos conhecimentos dos alunos através de um teste de etapa (Anexo 7).

A estrutura do teste do 8.ºY seguiu em parte a metodologia utilizada pela professora estagiária nas suas regências, ou seja, algumas das questões eram acompanhadas por pequenos excertos retirados da obra utilizada como recurso didático pedagógico, *A Mensagem Secreta de Lisboa*.

PARTE III – ANÁLISE DE DADOS

O estudo encerra uma natureza de investigação-ação privilegiando-se a análise de dados numa abordagem qualitativa. Assim, o tratamento das respostas utilizou um modelo de categorização das ideias evidenciadas pelos alunos que integrou todos os padrões de pensamento numa abordagem inspirada na *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 1990) e em vários estudos em cognição histórica. Deste modo, as questões abertas que exigiram uma resposta mais complexa foram categorizadas em função da qualidade da sua elaboração em termos de coerência, sofisticação e utilização de terminologia específica da disciplina. Por consequência, a integração na categoria considerada mais elevada, pela sua maior proximidade com o saber de referência, implicou respostas mais contextualizadas e elaboradas de acordo com estes requisitos. São estes resultados de natureza qualitativa que mereceram maior destaque, pelo enriquecimento que proporcionam ao estudo de onde emergiram as pistas de resposta às questões de investigação que norteiam o presente estudo de investigação ação.

1. A Análise das respostas dos alunos

A investigação centrou-se nas respostas que os alunos deram às questões da ficha de exploração n.º1 no fim da aula (Anexo 4) e da obra literária Infantojuvenil *A Mensagem Secreta de Lisboa*.

Pretendia-se, como já foi referido anteriormente, avaliar as ideias históricas e/ou histórica manifestadas pelos alunos com base em fontes históricas diversificadas, inclusive de fontes literárias e, também, a aplicação contextualizada de aprendizagens de outras disciplinas curriculares. Portanto, procedeu-se à análise e categorização das respostas produzidas pelos alunos da turma do 8.ºY.

Para a análise de algumas das respostas, nomeadamente 1.2., 1.3., 2.1. e 2.3., inspirámo-nos nas categorias criadas por Moreira (2004) num trabalho de investigação para a sua dissertação de mestrado, intitulada *As Fontes Históricas Propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico*. Dentro deste quadro metodológico, começamos por separar, examinar e comparar os dados para depois conceptualizar e categorizar as informações obtidas.

Assim, procedeu-se à análise de conteúdo mais complexa (*Grounded Theory*) de cada resposta. Agrupamos as respostas dos alunos segundo a sua distribuição por categorias de análise que compreendem um conjunto de critérios (descritores) que nos permitiu estabelecer níveis de resposta em termos de interpretação de fontes. Sobressaíram quatro níveis de elaboração, de um nível menos elaborado para um mais elaborado (Anexo 6).

Há que referir que todos os alunos entregaram a ficha de exploração n.º1 e responderam a todas as questões colocadas.

A aplicação do questionário individual sucedeu à abordagem da temática procurando perceber que conhecimento os alunos construíram após a exploração de deferentes fontes históricas e literárias alusivas ao “Terramoto de Lisboa em 1755”.

Para as questões 1.1 e 2.1. não foram utilizados descritores, uma vez que a sua análise é quantitativa, pois trata-se de itens de seleção na modalidade de escolha múltipla.

A questão 1.1. “Classifica as fontes quanto à sua natureza, selecionando a afirmação verdadeira (V)” pretendia que os alunos, através da observação de duas

fontes distintas:: fonte A (extrato A Mensagem Secreta de Lisboa) fonte B (testemunho da época), selecionassem a alínea que continha a resposta correta (Quadro 4).

Quadro 4 – Distribuição das respostas dos alunos sobre a classificação de fontes de natureza diversa.

1.1. Classifica as fontes quanto à sua natureza, selecionado a afirmação verdadeira (V).	N.º de alunos	N.º de respostas corretas
a) As fontes A e B são fontes historiográficas (escritas por historiadores).	0	23
b) A fonte A é uma literária e a fonte B é um testemunho da época.	24	
c) A fonte A é historiográfica e a fonte B é um testemunho da época.	2	

Como se pode constatar pela leitura do quadro 4, o número de respostas corretas foram 23, estes alunos selecionaram corretamente a alínea b). Dois alunos responderam erradamente, um aluno selecionou opção c) e outro a opção b) e c).Constata-se que a grande maioria dos alunos, 92% da amostra classificou de forma correta o tipo de fontes apresentada.

Na questão 1.2. foi pedido aos alunos para indicarem se a informação contida nas fontes apresentadas (fonte A – extrato de *A Mensagem Secreta de Lisboa*) e fonte B (testemunho da época) coincidia. Pedia-se também para justificarem a sua resposta. Nesta questão (1.2.), bem como nas questões 1.3., 2.1. e 2.3. agrupamos as respostas dos alunos segundo por categorias de análise que compreendem um conjunto de critérios (descritores) que nos permitiu estabelecer níveis de resposta em termos de interpretação de fontes. Trata-se de questões que se direcionam para a exploração direta de um ou mais tipos de fontes.

Nesta questão, 1.2., 24 alunos, ou seja 96% da amostra confirmou que a informação contida nas fontes coincidia, apenas um aluno referiu que nem toda a informação coincidia (quadro 5). Contudo quando justifica refere que o texto da fonte B apenas não faz referência à palavra “*Tsunami*”.

Quadro 5 – Distribuição das respostas dos alunos sobre a coincidência de informação em duas fontes (Questão 1.2).

Categorias	Descritores	Ocorrências
Nível 1 Cópia “Chapa”	- Cópia de fragmentos isolados das fontes; - Utilização de frases ou de parte de frases. - Cópia integral de parte da informação das fontes.	2
Nível 2 Reformulação da mensagem	- Listagem de alguns elementos das fontes; - Ausência de opinião.	17
Nível 3 Opinião emergente	- Seleção de elementos das fontes relacionados entre si de forma coerente; - Utilização de alguns argumentos do senso comum para justificar uma posição valorativa.	3
Nível 4 Opinião fundamentada	- Reformulação da informação de uma forma pessoal/crítica; - Argumentação consistente (histórica ou não) para justificar uma posição valorativa.	3

Como se pode constatar pela leitura do quadro 5, um número pouco considerável de respostas (duas), foram incluídas no nível um- *Cópia/Chapa*.

Exemplo de resposta:

Y13 – Sim, porque trata-se do mesmo assunto.

No nível 2, como se trata de uma resposta direcionada para a interpretação de duas fontes escritas é compreensível que se encontre um elevado número de respostas (68%) integradas ao nível de *Reformulação da Mensagem*. Nesta situação consideramos que os alunos não conseguindo elaborar um enunciado articulado a partir da interpretação das fontes sustentam a sua resposta com base na listagem de alguns elementos contidos nas fontes. Apresentamos um exemplo de resposta:

Y19 – A informação da fonte A coincide com a informação da fonte B, porque ambas falam no terremoto que aconteceu em 1755 e o quanto ele foi devastador para o país e não só.

Ao nível da Opinião Emergente, encontramos 3 respostas (12%). Estas, revelam a focalização do aluno para um detalhe particular da fonte histórica como resultado de uma leitura simplista onde não se verifica articulação com conhecimento prévio.

Exemplo de resposta nesta categoria:

Y11- A informação da fonte A, coincide com a informação na fonte B, pois na fonte A, refere edifícios que foram destruídos, como a Ópera do Tejo, o Teatro Europeu, Bibliotecas dos Conventos de São Domingos e de São Francisco, que constam na fonte B.

Integradas num nível mais elaborado - Opinião Fundamentada - encontramos três respostas (12%), ou seja, o mesmo número que no nível anterior, onde se evidencia uma tentativa de explicação da situação histórica que interpretavam. Os conhecimentos prévios construídos em aulas anteriores são agora recuperados e articulados com as inferências resultantes da interpretação da fonte. Apresentamos o seguinte exemplo:

Y24 -A informação da fonte A coincide com a informação contida na fonte B, pois, tanto numa como na outra encontramos informação sobre a imensa destruição provocada pelo sismo, a magnitude do sismo e os nomes de alguns dos edifícios destruídos por este em Lisboa. Todas as informações coincidem já que ambos dizem que o sismo foi extremamente violento e destruidor; dizem que o dia foi 1 de novembro de 1755, dia de todos os Santos e ambos dizem que morreram imensas pessoas e foram destruídos vários edifícios.

Na questão 1.3. “A que fontes de informação terá recorrido a autora do texto (fonte A) para o produzir? Pretendia-se que os alunos elencassem vários tipos de fontes passíveis de serem utilizadas pela autora Mafalda Moutinho, no extrato apresentado retirado do livro Infantojuvenil *A Mensagem Secreta de Lisboa* (Fonte A). Na análise desta questão, à semelhança da 1.1., também não foram utilizados descritores, uma vez

que a sua análise é quantitativa. Trata-se de questões de escolha múltipla não se verificando reflexões escritas.

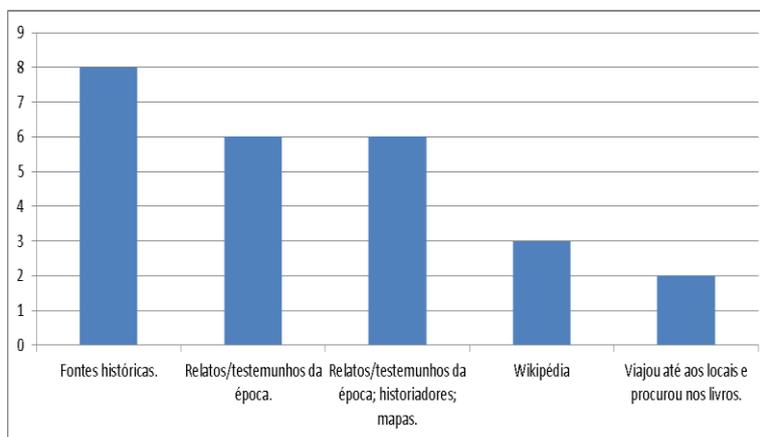


Figura 4 – Distribuição das respostas dos alunos às fontes a que a autora terá recorrido para produzir o texto (Fonte A), (Questão 1.3.).

Para responder à questão 1.3., 23 alunos (92%) referiram fontes utilizadas ao longo da aula, os restantes três, ou seja, 8%, referiram a *Wikipédia* como fonte a que a autora podia ter recorrido para escrever *A Mensagem Secreta de Lisboa*. Uma vez que a palavra *Wikipédia* nunca foi referida no decorrer das aulas podemos inferir que estes alunos não estiveram com a atenção necessária ao decorrer da aula.

Com a questão 2.1. “Que relação encontra entre a narrativa de *A Mensagem Secreta de Lisboa* (Fonte A) e a planta da cidade de Lisboa de 1755 (Fonte C)?” passamos para um tipo de questão de maior complexidade por exigir o cruzamento da informação de duas fontes. Todos os alunos concordaram em que a informação contida nas duas fontes era coincidente.

Quadro 6 – Distribuição das respostas dos alunos sobre a relação entre os dois tipos de fontes

Categorias	Descritores	Ocorrências
Nível 1 Cópia “Chapa”	- Cópia de fragmentos isolados das fontes; - Utilização de frases ou de parte de frases. - Cópia integral de parte da informação das fontes.	9
Nível 2 Reformulação da mensagem	- Listagem de alguns elementos das fontes; - Ausência de opinião.	9
Nível 3 Opinião emergente	- Seleção de elementos das fontes relacionados entre si de forma coerente; - Utilização de alguns argumentos do senso comum para justificar uma posição valorativa.	1
Nível 4 Opinião fundamentada	- Reformulação da informação de uma forma pessoal/crítica; - Argumentação consistente (histórica ou não) para justificar uma posição valorativa.	5

Quanto à questão da categorização um número igual de respostas (nove), foi incluída em partes iguais no nível um e no nível dois (Quadro 6).

Em resultado da dificuldade no cruzamento de informação de fontes diferenciadas o maior número de respostas, 18 (72%) agrupou-se nas categorias: *Cópia e Reformulação da Mensagem*. Os alunos não conseguiram elaborar um enunciado articulado que evidenciasse o cruzamento da informação inferida a partir das duas fontes. Referiram elementos explícitos na fonte que melhor conseguem interpretar, no caso, a fonte escrita e, deste modo, denunciaram dificuldades ao nível da leitura e interpretação da fonte iconográfica. Indiciaram, ainda, uma leitura superficial e apressada conducente a uma compreensão parcelar e superficial das mensagens. Enquadramos neste nível por ordem crescente os seguintes enunciados:

Exemplo de uma resposta incluída no nível um – *Cópia/Chapa*:

Y9 – A relação entre as duas é que ambas falam sobre o terramoto de Lisboa.

Exemplo de uma resposta incluída no nível dois – *Reformulação da mensagem*:

Y17 – A planta da cidade de Lisboa de 1755 confirma os estragos referidos na narrativa de *A Mensagem Secreta de Lisboa*.

As respostas que demonstram uma compreensão mais ampla das mensagens explícitas/implícitas nas fontes, com movimentos de cruzamento entre as informações fornecidas pelas linguagens verbal e iconográfica, foram agrupados nas categorias *Opinião Emergente*, uma (4%) e *Opinião fundamentada*, cinco (20%). As operações cognitivas apresentam-se mais sofisticadas reveladoras de competências interpretativas de fontes históricas.

Vejamos dois exemplos destas respostas por ordem crescente de elaboração:

Exemplo de uma resposta incluída no nível três – *Opinião emergente*:

Y12 – Na fonte C, a planta mostra os locais de maior destruição em Lisboa, muitos dos quais se encontram referenciados na narrativa de Mafalda Moutinho, *A Mensagem Secreta de Lisboa*.

Exemplo de uma resposta incluída no nível quatro – *Opinião fundamentada*:

Y24 – A relação que existe é a imensa destruição causada pelo sismo de Lisboa em 1755, visto que na fonte A estão mencionados os nomes dos edifícios destruídos e na fonte C estão representados estes e as zonas de destruição.

A questão 2.2. “Que informação do texto (Fonte A) podes confirmar na planta da cidade de Lisboa de 1755 (Fonte C). Assinala-a com um X.” pretendia que os alunos através da observação de duas fontes distintas: Fonte A (extrato *A Mensagem Secreta de Lisboa*) fonte C (planta da cidade de Lisboa em 1755), seleccionassem as alíneas que continham a resposta correta. (Quadro 7)

Quadro 7 – Distribuição das respostas dos alunos sobre a confirmação de informação contida nas duas fontes A e B.

2.2. Que informação do texto (Fonte A) podes confirmar na planta da cidade de Lisboa de 1755 (Fonte C). Assinala-a com um X.	N.º de alunos	N.º Respostas corretas	N.º Respostas incompletas	N.º Respostas erradas
a) Foram destruídos edifícios incríveis (...)	12	5	20	0
b) Em 1755 Lisboa tinha um parque habitacional de grande qualidade.	2			
c) A maioria das edificações em 1755 encontrava-se localizada na parte Norte da cidade de Lisboa.	0			
d) A maioria dos edifícios de Lisboa ficaram totalmente ou parcialmente destruídos.	23			
e) Os incêndios que se seguiram durante uma semana destruíram a grande maioria dos edifícios que hoje se encontrariam nas freguesias de Santa Maria Maior, Misericórdia e São Vicente de Fora.	8			

Como se pode constatar pela leitura do quadro 7 apresentado, o número de respostas corretas foram apenas cinco (20%), embora os restantes alunos seleccionassem duas alíneas corretamente. Portanto, a grande maioria dos alunos, 20, ou seja 80% da amostra revelou alguma dificuldade na exploração de fontes.

Partilhamos da opinião de Moreira (2004: 51-52) quando afirma que ao professor caberá a tarefa de proporcionar aos alunos situações de aprendizagem apropriadas, que permitam a concretização de competências específicas da História. Essas situações de aprendizagem dizem respeito à utilização da metodologia específica da História, através do contacto com diversos tipos de fontes históricas (fontes primárias, secundárias, historiográficas e não historiográficas) para que o aluno as distinga e utilize a informação de forma adequada.

Nesta sequência de aulas, como em todas as outras, foram criadas situações de aprendizagem em que o aluno pôde interpretar fontes com mensagens diversificadas, formular hipóteses de interpretação de factos históricos, inferir conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens diversas (textos,

imagens, mapas e plantas, tabelas cronológicas, gráficos e quadros). Suportámo-nos em autores como Ashby (2003: 50) que afirma:

Ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar aquilo a que nunca pensaram chegar.

Assim faz todo o sentido a formulação da última questão a 2.3. “Recorrendo aos conhecimentos já adquiridos nas disciplinas de História, Geografia, Ciências Físico - Químicas e Ciências da Natureza, encontras alguma explicação para que em alguns locais de Lisboa os edifícios tenham sofrido muitos, poucos ou mesmo nenhuns danos?”. Num primeiro momento analisamos os conceitos utilizados pelos alunos transversais a outras disciplinas do currículo (Figura 5)

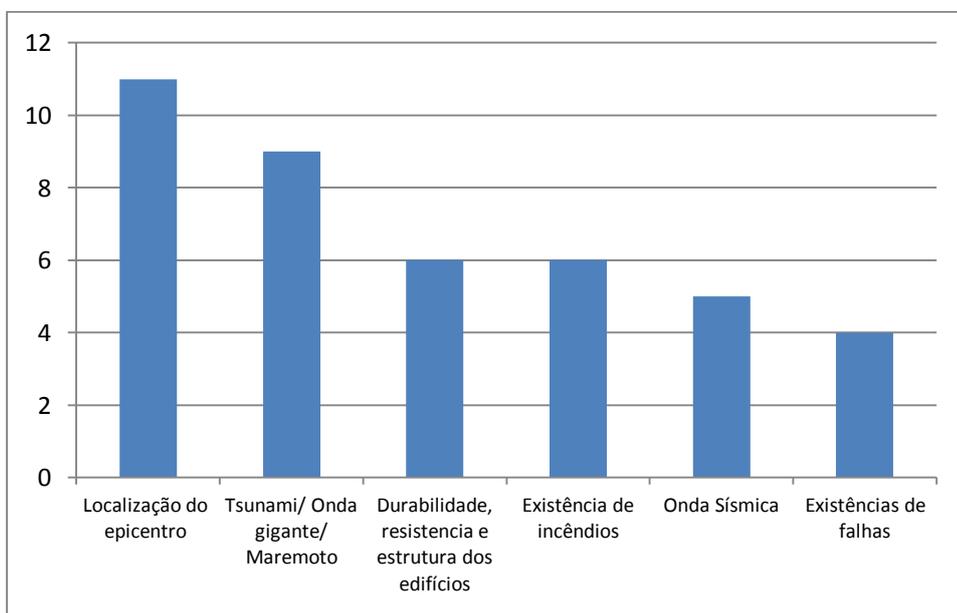


Figura 5 – Distribuição dos conceitos utilizados pelos alunos para explicação dos danos sofridos por Lisboa em 1755.

O Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico), faz referência às capacidades transversais que devem ser desenvolvidas ao longo

do 3.º ciclo do ensino básico, por exemplo, *As abordagens interdisciplinares na construção do conhecimento histórico*¹³. Sendo apontadas como vantajosas as abordagens científicas interdisciplinares e a cooperação entre a História e outras ciências sociais (ex. Geografia, Sociologia, Economia e Antropologia). Acrescentamos que também serão vantajosas as abordagens interdisciplinares com as ciências Físicas e Naturais, de acordo com a temática por nós trabalhada e que serviu de base ao nosso estudo.

Os conceitos utilizados pelos alunos para responder à questão 2.3. são transversais a várias disciplinas que fazem parte do currículo do 3.º ciclo da escolaridade obrigatória, nomeadamente História, Geografia, Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais nas seguintes temáticas:

- Na disciplina de Geografia: Tema 2: Meio Natural, Unidade 2.2 – Relevo, Unidade 2.3 - Riscos e Catástrofes (catástrofes naturais; Escala Richter de Magnitude; Escala Mercalli de Intensidade).¹⁴

- Nas Ciências Físico-Químicas, Tema B: Terra em Transformação, Unidade 1: Materiais, subunidade 1.2: Propriedades físicas e químicas dos materiais.¹⁵; ou, Metas Curriculares¹⁶

- Nas Ciências Naturais, Unidade 2 - Dinâmica interna da Terra, Subunidades 2.1 Deriva dos continentes e tectónica de placas e 2.2 Ocorrência de falhas e dobras. 2.3. Consequências da Dinâmica Interna da Terra. Nas orientações curriculares das Ciências Naturais, página 18, é sugerida como experiência educativa: “Para o estudo dos sismos será também possível recorrer a notícias de jornal e/ou a relatos históricos de sismos causadores de grandes destruições, como por exemplo o terramoto que em 1755 destruiu grande parte da cidade Lisboa. Recomenda-se também a exploração e discussão de cartas de isossistas e o contacto dos alunos com as escalas de Mercalli modificada e de Richter. Dever-se-á apenas chamar a atenção para que a magnitude de um sismo está

¹³ Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico), pág.4

¹⁴ Geografia – Orientações Curriculares para o 3.º Ciclo do Ensino Básico 2001; Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica. (Pág. 18)

¹⁵ Ciências Físicas e Naturais – Orientações Curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico 2001; Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica, Lisboa.

¹⁶ Metas Curriculares do 3.º Ciclo de Ensino Básico, Ciências Físico-Químicas. (Pág. 9).

relacionada com a quantidade de energia libertada no foco sísmico.”¹⁷. Ainda nas Ciências Naturais, os conceitos acima transcritos são também abordados nas Metas Curriculares para o Ensino Básico Ciências Naturais 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos (Pág. 14-16).

Ao longo da aula procurei integrar os conhecimentos dos alunos adquiridos em outras disciplinas e que estivessem ligados à temática apresentada. Esta experiência educativa visou incentivar a prática da interdisciplinaridade, nas áreas do conhecimento dispostas nas disciplinas consideradas criando um exercício de procura do conhecimento participativo e integrado. A temática não foi novidade para os alunos, mas sim a sua abordagem, uma vez que relacionou várias áreas do saber, desenvolveu capacidades e adquiriu competências para construir um conhecimento mais lato e não tão confinado a apenas uma área.

Segundo Piaget (1979:166), as relações entre as disciplinas podem-se dar em três níveis: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade ocorre quando a *solução de um problema torna necessário obter informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam elas mesmas modificadas ou enriquecidas*. Na multidisciplinaridade, recorremos a informações de várias áreas do saber para estudar um determinado tema, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si. Já a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, pelo contrário, mantém a sua individualidade e integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a construção de conhecimentos.

Esta abordagem procura superar a visão fragmentada da produção do conhecimento bem como articular e produzir coerência entre múltiplos fragmentos. Não obstante a publicação das Metas Curriculares em 2013, os Programas datados de 1991 mantêm-se como documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver. Estes deverão ser utilizados conjuntamente com as Metas Curriculares homologadas, as quais enunciam, de forma organizada e sequencial, os objetivos de desempenho essenciais de cada disciplina (www.dgidec.min-edu.pt/metascriculares/ Consulta em 10.8.2014).

¹⁷Ciências Físicas e Naturais – Orientações Curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico 2001; Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica, Lisboa. (Pág. 18).

Ora, neste quadro curricular mantém-se atual o recurso às estratégias e sugestões metodológicas propostas no Programa de História, o qual

Segue a lógica de sequencialidade progressiva na aquisição dos saberes disciplinares e metodológicos e procura estimular as articulações interdisciplinares, a nível dos conteúdos disciplinares e das atividades (Afonso,2004:220).

Analisando os conceitos utilizados pelos alunos para responder à questão 2.3., constatamos que o conceito mais utilizado foi “Localização do epicentro”, seguido por “*Tsunami*/onda gigante/Maremoto” foram utilizados por 11 (44%) e nove (36%) alunos respetivamente. Para além de serem trabalhados em sala de aula, estes, são conceitos veiculados pela comunicação social repetidas vezes, o que facilitou a associação do conceito ao acontecimento que destruiu Lisboa em 1755.

A “durabilidade, resistência e estrutura dos edifícios” foi referida por seis alunos (24%) em exaequo com a “existência de incêndios”. As fontes utilizadas, literárias e históricas, bem como a cartografia faziam referência à existência de incêndios após os primeiros abalos. Na fonte literária (Fonte A) “E diz-se que os incêndios que se seguiram durante uma semana, ateados pelos fogos das lareiras acesas nas casas.”¹⁸ Na fonte histórica, testemunha da época (Fonte B) “Acendeu-se logo o fogo, que queimou muitíssimas casas, e passando de uma a outra percorreu toda a cidade, e dura ainda, (...), e vê-se que não há remédio até que tudo passe pelo fogo.”¹⁹

Contudo, nenhum documento utilizado fazia referência à “resistência e estrutura dos edifícios”, embora no decorrer da aula fosse feita referência à fraca construção e até grande fragilidade da grande maioria das habitações. Podemos inferir que, na reflexão escrita, os alunos recorreram a outras áreas do conhecimento para a construção da sua reflexão.

Os dois conceitos menos utilizados pelos alunos foram: “onda sísmica” e existência de falhas”, cinco (20%) e quatro (16%) alunos respetivamente. Relativamente ao último conceito, foram utilizadas fontes cartográficas atuais com a localização

¹⁸ Moutinho, Mafalda (2012). A Mensagem secreta de Lisboa. Coleção Os Primos, Nº10. (1ª ed.). Publicações Dom Quixote. Pp 50.

¹⁹ «Carta de Monsenhor Fillippo Acciaiuoli a um irmão», 4 de Novembro de 1755, in Arnaldo Cardoso, O terrível Terramoto da Cidade que foi Lisboa, 2005 (adaptado)

provável²⁰ da falha onde teve lugar o epicentro que deu lugar ao terramoto de 1755. Foi também utilizada cartografia para identificar prováveis falhas na área de implementação dos edifícios que terão contribuído para que os edifícios aí implementados, ou próximos, tenham sofrido mais danos que em outros locais.

Quadro 8 – Distribuição das respostas dos alunos sobre a explicação da diferente intensidade de danos causados pelo sismo de 1755 em Lisboa.

Categorias	Descritores	Ocorrências
Nível 1 Cópia “Chapa”	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia de fragmentos isolados das fontes; - Utilização de frases ou de parte de frases. - Cópia integral de parte da informação das fontes. 	5
Nível 2 Reformulação da mensagem	<ul style="list-style-type: none"> - Listagem de alguns elementos das fontes; - Ausência de opinião. 	9
Nível 3 Opinião emergente	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção de elementos das fontes relacionados entre si de forma coerente; - Utilização de alguns argumentos do senso comum para justificar uma posição valorativa. 	4
Nível 4 Opinião fundamentada	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulação da informação de uma forma pessoal/crítica; - Argumentação consistente (histórica ou não) para justificar uma posição valorativa. 	7

De acordo com os resultados podemos inferir que os alunos sustentaram a sua resposta, essencialmente, na informação das fontes e das reflexões orais que foram acontecendo ao longo da aula.

No que concerne à análise das respostas por níveis de elaboração, podemos constatar que foi nesta questão onde os alunos obtiveram melhores resultados

²⁰ A localização da fonte sísmica de 1755 não é bem conhecida, tendo diferentes autores proposto focos sísmicos separados por várias centenas de quilómetros. Após a ocorrência do sismo de 1969 no Banco de Gorringe, a sudoeste de Portugal Continental, esta passou a ser a localização melhor aceite para o evento de 1755. Contudo, a comparação das isossistas para estes dois eventos mostra que esta hipótese não explica completamente as observações. As intensidades reportadas em Lisboa e cidades vizinhas são muito altas (Moreira, 1984). Recentemente surgiram outras propostas que apontam para uma estrutura geológica submersa a uma distância intermédia entre o banco de Gorringe e o cabo de S. Vicente – é uma falha de 70 km de extensão, descoberta em 1999, e que foi denominada falha do Marquês de Pombal. (Borges *et al.*, 2001).

qualitativos, pois, obtivemos mais respostas de Nível 3 e 4, em comparação com as questões anteriormente analisadas.

Com exceção de seis alunos que apresentam respostas inadequadas e, por isso se enquadraram na categoria *Cópia*, os restantes alunos, com maior ou menor profundidade, apresentam um enunciado válido sobre os motivos dos edifícios terem sofrido mais ou menos danos no Terramoto de 1755 em Lisboa. Apresentamos um exemplo de resposta para a categoria de nível 1:

Y25 – Localização geográfica, pois alguns locais situam-se longe do epicentro.

No nível 2 – *Reformulação da mensagem*, é onde encontramos o maior número de ocorrências, nove (36%). Estes alunos, demonstram dificuldades na construção de enunciados com base na informação que é extraída das fontes, bem como da informação resultante das reflexões orais feitas ao longo da aula. Para além disso, as limitações devem-se também a limitações associadas à expressão escrita e ao domínio da nova terminologia, como podemos contactar no exemplo que se segue:

Y3 – Porque os locais mais destruídos situam-se mais perto do epicentro do sismo, sendo atingidos pelas ondas sísmicas. Os que não tiveram estragos foram os que estavam mais longe do epicentro.

Quatro alunos apresentaram enunciados que se enquadram na categoria de nível 3- *Opinião Emergente*. Os enunciados que constroem apoiam-se essencialmente na informação das fontes e nas conclusões feitas ao longo da aula. Contudo, a sua argumentação ainda não é de todo valorativa. Apresentamos um exemplo de resposta nesta categoria:

Y9 – Porque à medida que a onda sísmica se foi propagando foi perdendo intensidade o que posteriormente originou uma onda gigante (*tsunami*) paralelamente com os incêndios originados pelas lareiras acesas.

Y6 – Pois uns edifícios ficaram mais próximos do epicentro do terramoto do que outros e como o epicentro localizava-se no mar originou um *tsunami* que causou mais danos às casas que estavam no litoral.

As descrições resultantes de uma verdadeira interpretação das fontes, bem como das reflexões orais, articuladas de modo coerente com os conhecimentos válidos construídos nas aulas foram agrupadas na categoria *Opinião Fundamentada*. Os enunciados apresentam um pensamento histórico mais elaborado e consistente apoiado na terminologia desta e de outras disciplinas. Sete alunos (28%) sustentam a resposta recorrendo à informação das fontes, das reflexões orais e/ou nas respostas anteriores.

Vejamos os seguintes exemplos:

Y12 – A constituição geológica de Lisboa e arredores apresenta várias falhas. A localização destas falhas terá contribuído para uma maior destruição em alguns locais. O mesmo fenómeno poderá explicar o porquê de alguns locais terem sofrido poucos danos, ou mesmo escapado ilesos. Destacam-se as falhas: Marquês de Pombal e Vale do Tejo. Acrescentam-se ainda os incêndios após o Terramoto.

Y13 – Há medida que a onda sísmica se foi propagando foi perdendo intensidade e deixando menores danos causados, posteriormente ao sismo surgiu uma onda gigante (*tsunami*) paralelamente aos incêndios o que acabou com o devaste de grande parte da cidade. Há ainda as falhas que também explicam que alguns edifícios tenham resistido mais que outros.

Apontamos, alguma disparidade nos ritmos de trabalho e de aprendizagem dos diferentes alunos que advém da heterogeneidade do grupo e das suas diferentes motivações. Deste modo, poderemos dividir a turma em dois grupos com características distintas quanto à sua atitude perante a construção do conhecimento e quanto à participação em contexto de sala de aula. Assim, encontramos os alunos com um aproveitamento global bom ou com classificação de nível 4 e 5 na disciplina de História, que demonstram destrezas na mobilização de conceitos num contexto de interdisciplinaridade (por exemplo, conceitos e temáticas apreendidos em Geografia e

que se relacionam e aplicam em História no pontos 2.1. do Tema F; ou ainda com Ciências Naturais no Tema F, ponto 3.2), sendo estes que evidenciam maior interesse em participar nas tarefas propostas na aula, sobretudo, as de caráter prático e que, face a temáticas novas, formulam questões pertinentes, procurando aprofundar e construir o seu conhecimento. Um segundo grupo de alunos que apresenta um desempenho escolar menos satisfatório ou porque não gosta da disciplina e registam índices mais baixos de aproveitamento por dificuldades de ordem variada. Por norma, este tipo de alunos acusa uma postura menos participativa ou com participações de baixa qualidade e/ou inoportunas, por vezes associadas a períodos de desmotivação. Por consequência, alguns destes alunos revelam alguma dificuldade na interpretação de questões, na compreensão e mobilização de conceitos estruturais, mostrando-se por vezes reticentes na colocação de dúvidas, e na aplicação de conhecimentos, a par da falta de hábitos de trabalho.

1.2. Análise dos resultados da ficha de avaliação

No processo de ensino-aprendizagem, os momentos de avaliação são fundamentais, sobretudo na forma como os resultados obtidos podem ser analisados, não como uma mera forma de classificar, mas acima de tudo como uma ferramenta que permita a realização de ajustes e, se possível, melhorar nos aspetos menos conseguidos.

Neste sentido, a análise dos resultados obtidos pelos alunos na Ficha de Avaliação Sumativa é muito importante, de forma a percebermos como está a evolução da turma em geral e de cada aluno, em particular, quais as principais falhas evidenciadas pelos alunos, tentando perceber até que ponto as estratégias utilizadas foram as que melhor se adaptam às capacidades cognitivas dos alunos.

A construção da ficha de avaliação procurou ser fiel à metodologia e aos recursos didáticos utilizados pela professora estagiária nas suas regências. Previamente à construção a ficha foi elaborada a respetiva matriz, isto é, a matriz do teste do 8.º Y (Anexo 8). Como se pode constatar, a construção da ficha de avaliação orientou-se pelos documentos curriculares em vigor (Programa de História e Metas de Aprendizagem) e pela planificação a médio prazo elaborada pelo grupo disciplinar da escola onde decorreu o estágio. Este instrumento de avaliação (Anexo 7) contemplou os

conteúdos temáticos trabalhados no Tema F – *Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII*. Apesar do “tradicionalismo” da Ficha de Avaliação, as questões requeriam competências de índole interpretativa e sobretudo, reflexivas. As respostas dos alunos foram, de certa forma, as esperadas, na generalidade os resultados foram semelhantes aos obtidos nas fichas anteriores.

Como podemos Constatar no quadro n.º9, os resultados obtidos foram globalmente acima da classificação de 50% (classificação positiva, num tipo de avaliação normativa) registando-se dois resultados inferiores a essa percentagem (42,5% e 45%). A média dos resultados académicos da turma foi de 69,4%, ligeiramente mais baixa que na ficha anterior (70,1%).

Quadro 9 – Número de alunos por classificação qualitativa

Escala	Menção Qualitativa	N.º de Alunos
Até 19%	Fraco	0
20 - 49%	Insuficiente	2
50 - 69%	Suficiente	13
70 - 89%	Bom	7
90 - 100%	Muito Bom	3
	Total	25
	Média das Classificações	69,40%

Estes resultados serão o reflexo da dificuldade das questões ou da sua interpretação, dos critérios de avaliação, muito centrados na verificação do domínio da quantidade de conteúdos a demonstrar pelos alunos, ou ainda, porque se aproximava o final do ano escolar e, por isso, os alunos estavam cansados?

A Diagonalização da Matriz (Anexo 11) apresenta-nos uma ordenação das questões e dos alunos de forma crescente. Na vertical os alunos estão ordenados de forma crescente, ou seja, desde o aluno que obteve o resultado mais baixo no teste (42,5%), até ao aluno que obteve melhor resultado (95%). Na horizontal as questões estão ordenadas por ordem crescente: em primeiro lugar está a questão que obteve as respostas com resultados menos próximos da norma (a percentagem de sucesso é de 37,3%) e, por último, a questão onde a generalidade dos alunos obteve maior sucesso (100%), ou seja, todos os alunos obtiveram a classificação máxima.

A diagonalização da matriz de resultados da classificação dos testes de avaliação dá-nos uma perspetiva global dos resultados académicos obtidos por aluno e por questão. Conforme se pode verificar no gráfico seguinte (figura n.º6), a questão que obteve respostas com menor sucesso (questão 1.5. do Grupo II) apenas obteve 37,3% de sucesso, provavelmente porque os alunos não estão habituados a responder a perguntas em que tenham que recorrer apenas à memorização, pois pedia-se ao aluno para “Enumerar as medidas tomadas pelo Marquês de Pombal para desenvolver o comércio e a indústria”. A segunda questão onde as respostas obtiveram menor sucesso foi a questão 1.6. do Grupo II; penso que o resultado global das respostas onde a percentagem de sucesso foi de 49,3%, se deveu à dificuldade da questão pois implicava a mobilização de conhecimentos sobre as reformas pombalinas no ensino. Em todas as outras questões a percentagem de sucesso foi superior a 50%. Das 12 questões que compunham a ficha de avaliação os alunos obtiveram sucesso superior a 80% em 5 questões (3. e 4.1. do Grupo I; 1.2. e 1.4. do Grupo II), sendo que em uma delas (1.3. do Grupo II) atingiu os 100%.

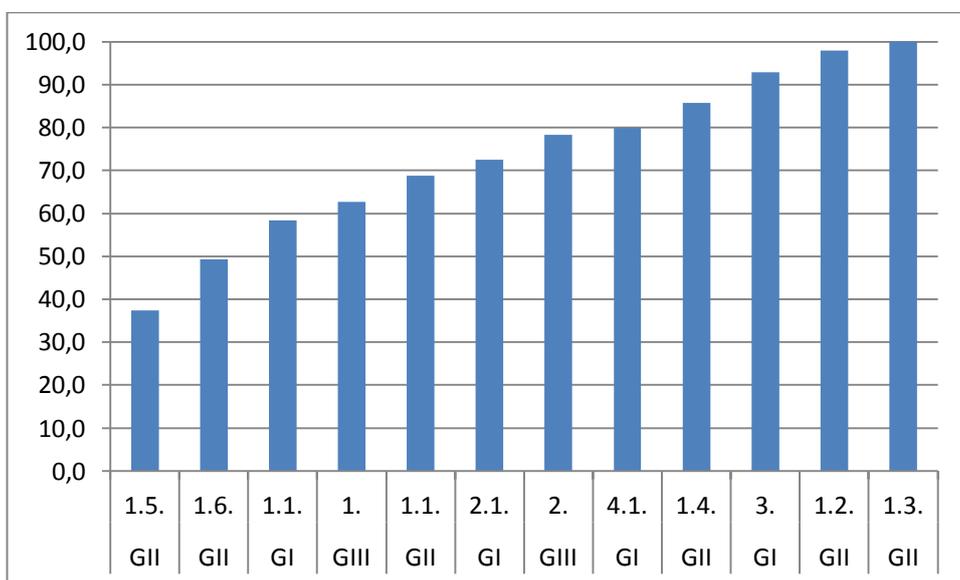


Figura 6 – Distribuição dos resultados quantitativos do teste por % de sucesso.

Para a elaboração da matriz de resultados por Metas de Aprendizagem, agrupamos todas as questões que trabalhavam a mesma Meta de Aprendizagem, apresentando os resultados não por classificação de cada uma das questões, mas pelo

conjunto onde foi trabalhada determinada Meta. Neste quadro podemos verificar que a questão em que se verificou menos sucesso foi a 1.6. do Grupo II (percentagem de sucesso 49,3%). A questão 1.1. do Grupo I foi a que obteve o segundo pior resultado (percentagem de sucesso foi de 58,4%) como mostra o quadro n.º 10. Esta questão (GII-1.6.) trabalhava a meta final 10²¹, integrada no domínio: Compreensão Histórica Contextualizada. Relativamente à média obtida na questão 1.1. do Grupo I, penso que a classificação foi negativa (49,3%), não pela má qualidade das respostas, mas, porque os critérios de correção elaborados pela estagiária eram pouco flexíveis. Isto aconteceu em outra questão, na 1.6. do Grupo II, deveria ter uma visão mais holística e não tão “*check list*” na correção destas respostas.

A meta final 7²² foi trabalhada em sete questões, tendo um peso global no teste de 56%. O sucesso dos alunos neste conjunto de questões foi de 69%.

A terceira e última meta trabalhada no teste de avaliação foi a meta 6²³, integrada no domínio: Interpretação de Fontes em História. Nesta meta foram trabalhadas quatro questões tendo um peso global de 26% no teste de avaliação. A percentagem de sucesso nesta meta de aprendizagem seis, foi a mais elevada, (84%).

²¹**Meta Final 10)** O aluno apresenta breves sínteses diacrónicas sobre contributos significativos para a Humanidade, de vários indivíduos, grupos sociais, povos e civilizações.

Metas intermédias até ao 8.º Ano:

O aluno apresenta uma reflexão pessoal e historicamente válida sobre contributos marcantes de alguns indivíduos, grupos sociais, povos e civilizações estudadas, dos séculos XV a XIX, para as sociedades que lhes sucederam incluindo as atuais.

²²**Meta Final 7)** O aluno apresenta sínteses sobre acontecimentos, processos e períodos de diversas sociedades do passado, integrando várias causas (motivações de protagonistas individuais ou coletivos, condicionalismos materiais e humanos) e consequências, em diversas dimensões históricas, para relacionar a história nacional, europeia e mundial.

Metas intermédias até ao 8.º Ano:

O aluno explica como viviam e interagem indivíduos, grupos sociais e povos diversos nos séculos XV a XIX, estabelecendo relações de causalidade ao explicitar vários condicionalismos, motivações e consequências da ação humana.

O aluno relaciona várias dimensões históricas da organização, movimentações e interações em sociedades nos sécs. XV a XIX, e explica protagonismos (positivos e negativos) de indivíduos, grupos sociais e povos, à escala nacional, europeia e mundial.

²³**Meta Final 6)** O aluno interpreta fontes diversificadas para, com base nelas e em conhecimentos prévios, inferir leituras historicamente válidas e abrangentes sobre o passado.

Metas intermédias até ao 8.º Ano:

O aluno identifica, pesquisa, seleciona e usa fontes com estatutos e linguagens diferentes para compreender aspetos de diversas sociedades humanas nos séculos XV a XIX.

O aluno distingue a validade do discurso historiográfico face ao discurso ficcional, de propaganda e de senso comum.

O aluno analisa e relaciona mensagens de sentido diversificado e problematiza-as tendo em atenção, inclusivamente, a sua autoria e contexto cultural, para estabelecer inferências válidas sobre o passado.

Este resultado não está de acordo com os resultados, acima analisados, obtidos no questionário onde foi trabalhada a interpretação de fontes. Podemos inferir que os bons resultados obtidos nas questões que trabalhavam a meta de aprendizagem seis, estarão relacionados com os excertos retirados do livro *A Mensagem Secreta de Lisboa*, trabalhados em aula.

Quadro 10 – Diagonalização da matriz de resultados por metas de aprendizagem

METAS DE APREND. GLOBAIS		7					6				5			
METAS DE APRENDIZAGEM		7	7	7	7	7	7	7	6	6	6	6	METAS MANIF.	
N.º Aluno	GRUPO DE QUESTÕES	GII	GII	GI	GIII	GI	GIII	GI	GII	GI	GII	GI		
	QUESTÃO	1.6.	1.5.	2.1.	2.	1.1.	1.	1.4.	3.	1.1.	4.1.	1.2.	1.3.	
	COTAÇÃO	18%	9%	9%	7%	9%	6%	9%	7%	7%	9%	5%	5%	100%
	NOME	18%	56%					26%				100%		
Y10	2	21,5					19				1			
Y2	4,5	21					19,5				1			
Y22	4,5	28,5					22				2			
Y4	4,5	29,5					23				2			
Y15	2	36					19				2			
Y13	2	36					20,5				2			
Y19	4,5	36,5					22,5				2			
Y7	4,5	45					15				2			
Y11	4,5	39					22				2			
Y18	4,5	45					19				2			
Y5	4,5	41					24				2			
Y3	9	28					19				3			
Y8	9	36,5					18				3			
Y16	9	32,5					22				3			
Y21	9	33,5					21				3			
Y14	9	38					26				3			
Y25	9	41,5					23				3			
Y6	13,5	39					22,5				3			
Y20	18	42					20				3			
Y1	18	43					26				3			
Y9	13,5	50					24				3			
Y17	13,5	48					26				3			
Y24	13,5	52					26				3			
Y12	18	49					26				3			
Y23	18	54					23				3			
Média	8,9	38,6					21,9				2,5			
% Sucesso	49,3	69,0					84,0							

A diagonalização da matriz de resultados por metas de aprendizagem, em comparação com a diagonalização da matriz dos resultados quantitativos, permite-nos concluir que os alunos não ocupam a mesma ordem nos dois resultados.

Vejamos o Quadro n.º11, onde fazemos a comparação de resultados, cerca de metade dos alunos, 13 ocupam o mesmo lugar nas duas tabelas de resultados. Os restantes alunos, 12, ocupam lugares distintos, obtendo resultados distintos na comparação das duas matrizes. Por exemplo o aluno Y3 ocupa o 4º lugar na tabela de

resultados qualitativos e o 13º na tabela de resultados por metas de aprendizagem. Em contraponto o aluno Y18 ocupa o 14º lugar na tabela de resultados qualitativos e o 6.º na tabela de resultados por metas de aprendizagem. Estas oscilações que contemplam onze alunos, devem-se sobretudo à baixa percentagem que obtiveram na questão 1.6. do Grupo II, onde se pedia aos alunos para elaborar um texto com cerca de 70 palavras sobre as reformas pombalinas, a resposta devia conter palavras/expressões enunciadas na pergunta do teste. A resposta a esta questão revelou alguma dificuldade, pois, implicava a mobilização de conhecimentos e a relação entre eles. Esta questão, 1.6. do Grupo II, implicava a mobilização da meta dez.

Quadro 11 – Comparação dos resultados qualitativos com os resultados por metas de aprendizagem

N.º de Ordem	Ordem dos res. quantitativos	Ordem dos res. por metas de ap.
1	Y10	Y10
2	Y2	Y2
3	Y22	Y22
4	Y3	Y4
5	Y4	Y15
6	Y15	Y13
7	Y13	Y19
8	Y8	Y7
9	Y16	Y11
10	Y19	Y18
11	Y21	Y5
12	Y7	Y3
13	Y11	Y8
14	Y18	Y16
15	Y5	Y21
16	Y14	Y14
17	Y25	Y25
18	Y6	Y6
19	Y20	Y20
20	Y1	Y1
21	Y9	Y9
22	Y17	Y17
23	Y24	Y24
24	Y12	Y12
25	Y23	Y23

Reflexões finais

A elaboração deste projeto de investigação-ação esteve mediada pelos princípios socio construtivistas da educação. Estabelecemos a ponte com os princípios de Bruner (1972)²⁴ por empreendermos uma aprendizagem ativa num processo co-orientado pela professora investigadora, em que o aluno aprende construindo o seu próprio conhecimento e os conteúdos não são apresentados como um produto pronto a “ser servido” ao aluno.

Neste estudo procuramos compreender o tipo de leitura e de interpretação cruzada que os alunos adotam perante fontes históricas diferenciadas e diversificadas quanto à sua mensagem, estatuto e linguagem. Atendendo ao modo como o projeto foi desenhado e implementado, falamos de competências prévias de interpretação de fontes como ponto de partida para o trabalho posterior em sala de aula. A categorização das respostas por níveis de progressão conceptual encontrou fundamentação teórico-metodológica nos trabalhos em cognição histórica referidos no enquadramento teórico deste estudo, como os estudos de Asbby (2001), Moreira (2004) e Simão (2007).

Os resultados permitiram categorizar as ideias históricas dos alunos de acordo com as tarefas de interpretação solicitadas. Assim, a maioria dos alunos quando realiza uma interpretação direta à fonte recorre a um exame simplista que se atém à reprodução de um detalhe da mensagem, sem realizar inferências. No cruzamento da informação de duas fontes históricas a principal tendência foi a de realizar um enunciado que se apoia, essencialmente, na informação de uma única fonte, fruto de uma leitura simplista da mensagem, isto é, uma Interpretação isolada, sendo por isso nesta categoria que se enquadram a maioria das respostas. Estas respostas enquadraram-se, por isso, no nível *Cópia / Reformulação da Mensagem*.

²⁴In Afonso (2004:52) Segundo Bruner (1977, pp. 61-62) o ato de aprendizagem integra três processos quase simultâneos:

-A *aquisição* da nova informação- muitas vezes oposta a ou substituindo a que foi adquirida implícita ou explicitamente;

-a *transformação*- que consiste no processo de manipulação do conhecimento para o adaptar a novas situações. Este aspeto da aprendizagem prende-se com as formas de tratamento de informação de maneira a permitir ir para além da informação imediata;

-a *avaliação*- diz respeito à manipulação da informação de forma a adequá-la à tarefa concreta. O modelo de avaliação proposto por Bruner reveste-se de características que se aproximam de um processo de metacognição” e que deve ser orientado pelo professor.

Os alunos que realizam esta interpretação isolada de uma das fontes elaboram a sua resposta com base na informação da fonte escrita, o tipo de fonte que os alunos tendencialmente valorizam conforme já demonstrado em outros estudos como os de Moreira (2004), Simão (2007), Afonso (2013). Deste modo, a mensagem da fonte iconográfica/cartográfica só é valorizada por uma minoria de alunos que consegue operar com as mensagens de modo articulado e coerente, ao nível da Interpretação cruzada.

A persistência em trabalhar com fontes históricas como fontes de informação e a dificuldade no cruzamento das suas mensagens sobressai nas respostas às questões que solicitavam o cruzamento de duas fontes e se pedia para justificar a informação coincidente entre as mesmas relativamente a um acontecimento histórico, o Terramoto de 1755 em Lisboa. A maioria das respostas enquadra-se num nível pouco elaborado, que resulta da exposição dos assuntos tratados nas fontes sem articulação ou tentativa de explicação.

Estes resultados não eram os esperados pela estagiária. A todas as aulas a que assistiu, bem como as que lecionou, estiveram presentes vários tipos de fontes, bem como a interpretação das mesmas. Nessa altura e de forma oral, os alunos eram recetivos, participativos e até assertivos na sua interpretação. Tal não se verificou nas respostas escritas ao questionário que serviu de “base” a este estudo. Existe uma grande discrepância entre as reflexões orais e escritas que os alunos produzem.

Contudo, em conformidade com numerosos estudos em cognição, como o de Ashby (2003), existem alunos com ideias mais poderosas do que outros, pelo que aqui também se observou que um grupo considerável de alunos mostrou, nas diferentes tarefas, um nível de raciocínio mais elaborado articulando os conceitos substantivos com o conhecimento prévio e denotando tentativas de explicação e emissão de juízos valorativos. Trata-se, pois, de alunos que trabalham as fontes como *evidência histórica*. Importa referir a importância do conhecimento prévio, conceitos apreendidos em outras disciplinas como por exemplo: *tsunami*, maremoto, sismo; na medida em que permite compreender novos conteúdos de uma forma mais ampla, integrando e dando sentido a alguns conceitos já existentes.

Ainda que a concretização da prática letiva não possa dissociar-se de elementos como a racionalidade do currículo, a seleção de objetivos e conteúdos e a escolha de

estratégias adequadas às características particulares da turma, é da responsabilidade do professor que impõe a relação que se estabelece com as fontes, na medida em que os seus métodos de ensino influenciam os alunos e o modo como lidam com estas ferramentas pedagógicas. É neste quadro que citamos Silva (2000):

O personagem literário está inserido num contexto, pode apresentar contornos de um facto, um acontecimento determinado, assim como reafirmar ou complementar as lacunas de personagens histórico. Cabe aos historiadores fazer o uso adequado dessas fontes, no ensino e na pesquisa. Dessa forma, comparar é o papel dos historiadores.

Os textos literários podem-nos fornecer, assim, uma, não toda, explicação acerca de uma determinada realidade histórica. O modelo narrativo constitui assim, um dos modelos que devemos procurar, diante dos desafios que surgem neste século XXI.[...]

Devemos então, enquanto profissionais da História, saber utilizar esse modelo, tanto na pesquisa, quanto no ensino da disciplina.

O papel do professor deverá ser duplamente desafiador: por um lado, deverá iniciar os alunos na pesquisa histórica, de modo a que passem a tratar as fontes como base de inferências sobre o passado, integrando os vários tipos de fontes no processo de ensino e aprendizagem, aplicando estratégias pedagógicas que incluam as fontes não como meras figuras de ilustração, mas como um “texto” passível de ser lido e interpretado na sua mensagem implícita e explícita; e, por outro lado, possibilitar a passagem para um nível mais avançado onde se trabalham as fontes como evidência. Ashby (2003: 42) realça que *a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)*. As fontes históricas são as ferramentas de trabalho do historiador, as janelas para o passado e a possibilidade do aluno se aproximar do ofício do historiador, o que lhe permite uma nova visão e uma nova postura face ao conhecimento histórico, que deixa de ser visto como algo acabado, para ser compreendido como o resultado de uma construção pessoal e social, dentro de critérios de validade científica.

A reflexão sobre os estudos levantados no quadro teórico e outros não possíveis de contemplar conjuntamente com os resultados obtidos permite inferir que a leitura e a interpretação de fontes históricas, o cruzamento da sua informação com fontes literárias

e a aposta na diversificação de abordagens e de perspectivas é o ponto de partida para que o aluno passe da descodificação passiva para a compreensão ativa e, por consequência, para a real compreensão de variados contextos sociais. É uma condição para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e também de todos nós, profissionais na relação com a História e a Educação.

Neste sentido, partilhamos a ideia de Cavalcanti (2003) de que ensinar aos alunos apenas os conceitos definidos nos livros ou elaborados pelo professor não é frutuoso, pois a pesquisa sugere que o professor deve propiciar condições para que o aluno possa formar, ele mesmo, um conceito.

Como tal, cumpre ao professor uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, reformulando-a, criando condições de trabalho que possibilitem a construção do raciocínio histórico do aluno de modo ativo, por meio de diferentes estratégias cognitivas e atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem. A eficácia da estratégia pedagógica e a colocação de questões com relevância interdisciplinar aplicadas a situações concretas “terramoto de 1755 em Lisboa” permitiram a apropriação sólida de vocabulário específico que foi convenientemente utilizado na questão 2.3., quando os alunos recorreram aos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Geografia, Física e Química, Ciências da Natureza e História, para explicar porque em alguns locais de Lisboa os edifícios sofreram mais danos que em outros locais da mesma cidade.

Nesta questão 14 alunos, 56%, responderam de forma simplista apoiando-se apenas em fontes trabalhadas ao longo da aula, as respostas enquadraram-se, por isso, no nível *Cópia / Reformulação da Mensagem*. Os restantes alunos 11, 44%, elaboraram respostas mais consistentes, enquadradas ao nível *Opinião Emergente / Opinião Fundamentada*. Foi nesta questão que um maior número se enquadrou neste nível.

Podemos inferir que a fonte literária, “leitura interdisciplinar” teve resultados positivos. Parece-nos que os alunos foram capazes de compreender a narrativa “*A Mensagem Secreta de Lisboa*” de forma integral e de relacionar conceitos. Desta forma podemos ajudar a formar melhores e mais bem preparados cidadãos para participar na sociedade em que estão inseridos.

O modo como o questionário foi construído e as tarefas que neles se incluíram procuraram que os alunos construíssem o conhecimento com base na inter-relação entre os conteúdos programáticos (os anteriormente aprendidos com os novos). Visamos

cumprir o princípio defendido por Pires (2010, cit. por Souto, 2012: 39) segundo o qual o aluno está constantemente a revisitar o que já aprendeu, mas com dificuldades superiores, e a construir novos conhecimentos, mais amplos e profundos, com base nos anteriores, dando sentido a um currículo em espiral.

Neste estudo inferimos que há alunos a desenvolverem competências interpretativas que necessitam estímulo constante para migrarem para níveis mais sofisticados de pensamento histórico. Estes alunos que elaboram operações históricas mais elaboradas nem sempre coincidem com alunos considerados bons alunos, como nem sempre são os alunos mais velhos, embora nesta turma não haja grande diferença de idades entre os 25 alunos.

Podemos dizer que neste estudo se verificou uma rutura em relação aos estádios de desenvolvimento mental propostos por Piaget, os quais não são invariantes, como propôs, pois há alunos mais novos que revelaram pensamento histórico de nível superior aos alunos mais velhos. O próprio Piaget (1972) reconheceu a variância dos estádios de desenvolvimento, considerando-os apenas referências conceptuais. É neste quadro que citamos Afonso (2004:51,52):

A teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget e a relação que estabelece com fatores de natureza biológica, tem merecido algumas críticas (ver por exemplo Coll et al., 1999). Estes autores questionam esta teoria designadamente por considerarem que atribui um papel secundário às interações pessoais e às práticas educativas como fatores de desenvolvimento cognitivo.

As investigações mais recentes têm, efetivamente, demonstrado que as estruturas cognitivas identificadas por Piaget podem não surgir nas idades por ele definidas, e que os estádios não são invariantes nem rigidamente sequenciais, isto é cada indivíduo pode apresentar oscilações no nível de pensamento de acordo com os contextos, havendo exemplos de respostas de crianças a um nível mais sofisticado do que as de alguns adultos, em tarefas específicas.

Houve um reforço da ideia de que a aprendizagem não é um progresso linear e, mediante orientação cuidada, poder-se-á assistir a uma evolução na construção de conhecimentos e na progressão conceptual.

Trata-se de exigências que visam a promoção de competências relacionadas com aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Portanto, há uma finalidade educacional de procurar tornar as pessoas mais conhecedoras e informadas, éticas, responsáveis, críticas e capazes de continuar a aprender. Enquanto professora de História e já profissionalizada em Geografia, devemos empreender esse caminho, o que exige uma reflexão sobre a adequação dos modelos de didática específica aos desafios que decorrem da aplicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, o qual introduziu mudanças na definição de um perfil de formação para os professores de História e de Geografia. Este perfil prevê a interseção dos percursos formativos das duas disciplinas, bem como sobre a conceção e os conteúdos que melhor podem responder à tentativa de estabelecer convergências epistemológicas entre a história e a geografia, detentoras de identidades específicas.

Em março de 2014, foi anunciado pelo Ministro Nuno Crato a separação da formação dos professores em História e Geografia, como refere o site Educare.pt em 234-03-2014:

Nuno Crato anunciou também o desdobramento do mestrado em ensino de História e Geografia no 3.º ciclo, ajustado às formações atuais, uma vez que História e Geografia têm neste momento licenciaturas separadas, justificou.

<http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=24863>

Desta forma a formação docente constitui, em si mesma, um instrumento de dignificação das próprias disciplinas – neste caso, de História e de Geografia. Retomar a autonomia na formação inicial permite reforçar, do ponto de vista institucional, as duas disciplinas.

Independentemente do tipo de formação docente, compete, então ao professor, adotar métodos que favoreçam e potenciem a aquisição pessoal de conhecimentos, tornando os alunos atores e autores das suas aprendizagens, dotando-os de ferramentas intelectuais suscetíveis de fazer deles indivíduos progressivamente autónomos e responsáveis, convertendo-os em cidadãos de plenos direitos. O professor deve não só pretender que se compreendam os conteúdos, mas também que se possam utilizar e aplicar com eficácia em diferentes situações. Impõe-se um desafio à sua criatividade uma vez que deve criar condições para transformar a sala de aula em instrumentos de

aprendizagem significativa, num ambiente favorável à construção e progressão do conhecimento, capaz de despertar o interesse dos alunos, de promover processos interativos dialógicos com vista à participação do aluno na aula para que ele entenda o seu papel na relação ensino e aprendizagem e também o seu papel na sociedade. A aprendizagem multidisciplinar dará os alicerces para a formação de cidadãos críticos, mais competentes para responder refletidamente aos desafios do presente e do futuro.

Bibliografia

Adelman, Clem; Kemp, Anthony (1995). *Estudo de caso e investigação-ação*. In: Kemp, Anthony E. (Ed.). *Introdução à investigação em educação musical*. Tradução de Ilda Alves Ferreira e Fernanda Magno Prim. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. cap. 6., p. 111-134.

Afonso, Isabel (2004). *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório: Portugal, Inglaterra, França*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade do Minho.

Afonso, Isabel (2013) . *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências. Um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) Universidade do Minho.

Bastos, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Brito, Ana Luísa Eufrásia (2004). *Literatura para a Infância: Estudo sobre as Concepções e Vivências numa Amostra de Educadores*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade de Coimbra.

Bruner, J. S. (1972). *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Cervera, Juan (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Madrid: Ediciones Mensajero.

Coelho, Nelly Novaes (2000). *Literatura infantil*. São Paulo: Ed. Moderna. (1991)

Gomes, José António (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

Gomes, José António. *Literatura para a Infância e a Juventude: os Inícios (Período 1900-1945)*. In: Lluch, Gemma; Rechou, Blanca-Ana (Org.). *Boletín Galego de Literatura – Para Entenderte Mellor – As Literaturas Infantis e Juvenís do Marco Ibérico*, Chile: Universidade de Santiago de Compostela, n. 32, p. 67-102, 2º semestre, 2004, 2005.

Gomes, José António (1997). *Livro de Pequenas Viagens*. Matosinhos: Contemporânea.

Gomes, Alice (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu Lda.

Lemos, Esther (1972). *A Literatura para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ludke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. E.P.U.

Mendoza Fillola, Antonio (1999). *Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la Formación de la Competencia Literaria*. In: Cerrillo, Pedro; García.

Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: A qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ministério de Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas*, vol. I, Ensino básico, 2º ciclo. Lisboa: DGEBS.

Ministério de Educação. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal- Plano de organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II, Ensino Básico, 2º ciclo. ME: DGEBS.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.

Muczniak, Lúcia Liba; Franco, Luís Farinha (2003). *Antes das playstations: 200 anos de romance de aventuras em Portugal*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.

Neves, Sónia (2010). *Hábitos de leitura e sucesso escolar – um estudo de caso m alunos no final do ensino básico*. Departamento de Ciências da Educação e do Património. <http://repositorio.uportu.pt/xmlui/bitstream/handle/11328/211/TME%20447.pdf?sequence=2>. (consultado em 15-07-2014)

Nobre, Cristina (1999). *A obra para a infância e juventude de Afonso Lopes Vieira*. In: *Educação e Comunicação*, Revista da Escola Superior de Educação de Leiria. Nº 1, janeiro de 1999. Leiria: IPL-ESEL, pp. 87-107.

Padrino, Jaime (Coord.). *Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 11-53.

Parafita, Alexandre (2002). *Tentativa de (Re) Definição do Conceito de Literatura Infantil*. In: Mesquita, Armindo. (2002), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições Asa, p. 207-210.

Patriarca, Raquel (2005). *Dez réis de gente... e de livros: notas sobre literatura infantil*. Lisboa: Caminho. (Estudos de literatura portuguesa).

Patriarca, Raquel (2010). *Encontros e Reencontros: estudos sobre literatura infantil e juvenil*. Porto: Tropelias e Companhia. (Percurso de literatura e infanto-juvenil; 3).

Patriarca, Raquel (2013). *O livro infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940 : uma perspectiva histórica*. Dissertação de Doutoramento. FLUP.

Pennac, D. (2002). *Como um romance*. Porto: Edições ASA.

Piaget, J. (1979). *La epistemología de las relaciones interdisciplinares*. In: Apostel, L. et al. *Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación e las*

universidades. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. p.153-171.

Pires, Maria Laura (1983). *História da Literatura para a Infância Portuguesa*. Lisboa: Veja.

Rocha, Liliana (2013). *A Literatura Infantojuvenil na aula de História: Um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. FLUP.

Rocha, Natércia (2001). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. (Nova ed. Atualizada). Lisboa: Caminho.

Silva, Águeda; Cunha, Débora; Alves, Ildegarde (2012). *Ensino de História: interdisciplinaridade História com a Literatura*. UFRN.

<http://www.rn.anpuh.org/evento/veeh/ST01/Ensino%20de%20Historia%20interdisciplinaridade%20Historia%20com%20a%20Literatura.pdf>(consultado em 15-08-2014)

Souto, M.G.S.P.M (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos: Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7623/1/Tese%20Ensino%20Experimental%20das%20Ci%C3%Aancias.pdf>(consultado em 15-08-2014)

Sevcenko, Nicolau (1999). *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. reimpr. da 4ª. ed. São Paulo: Brasiliense.

http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL_DIGITAL.pdf(consultado em 10-08-2014)

Soriano, M. (1975). *Guide de litterature pour La jeunesse*. Paris: Flammarion.

Topa, Francisco (1998). *Olhares sobre a literatura infantil: Aquilino, Agustina, conto popular, adivinhas e outras rimas*. Porto: Edição do Autor.

Torgal, Luís Reis (1999). *Literatura oficial no Estado Novo: os prémios literários do SPN/SNI*, In: *O Livro e a Leitura: Revista de História das Ideias*. Vol. 20, 1999. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias, pp. 401-420.

Zilberman, Regina (1989). *A literatura infantil na escola*. 7^a ed. São Paulo: Global.

Anexos