

Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14(1), pp. 239-261  
© 2001, CEEP - Universidade do Minho

## Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade

Isabel Barca & Marília Gago  
Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

Este estudo investiga os níveis de argumentação que alunos do 6º ano de escolaridade apresentam ao raciocinarem sobre fontes primárias com perspectivas contraditórias, em torno de uma problemática concreta do passado. Uma amostra de 83 alunos do 6º ano de escolaridade, de uma escola localizada na periferia de Braga, preencheu um questionário que propunha a interpretação cruzada de quatro fontes primárias com diferentes perspectivas. Através de uma análise de dados qualitativa, traçaram-se quatro perfis conceptuais quanto a níveis de argumentação apresentados pelos alunos: um perfil menos elaborado, caracterizado por respostas fragmentadas, um nível intermédio envolvendo uma compreensão global das mensagens e dois perfis de contornos mais sofisticados, evidenciando uma opinião ou descentração emergentes. A distribuição mais ou menos equitativa das respostas pelos perfis traçados indicia que os alunos podem trabalhar com fontes históricas diversificadas, na aula de História e Geografia de Portugal.

### 1. A construção do conhecimento histórico

Actualmente, perante os resultados de investigação em cognição, não é já permitido dizer que uma criança de 10 anos apresenta, necessariamente, em qualquer situação, um pensamento operacional concreto, ou que um adolescente ou um adulto raciocina, sempre, sem regressão, dentro de padrões hipotético-dedutivos ou de pensamento formal. A afirmação de que, em Educação, é preciso atender aos estádios de desenvolvimento,

etiquetando cada idade, ou ciclo de escolaridade, em pensamento concreto ou abstracto, é um lugar-comum que reflecte, muitas vezes, alguma desactualização acerca da investigação educacional mais recente. Dentro de uma abordagem construtivista, a linha de aprendizagem situada (Light & Butterworth, 1992), que toma em consideração o contexto social concreto em que a cognição se processa, tem fornecido pistas importantes para a educação histórica. A atenção dada à realidade social em que o sujeito se move, enquanto factor relevante da aprendizagem, tem sugerido fortemente que a criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana. Donaldson (1978) comparou estudos sobre descentração da perspectiva, na criança, envolvendo o tipo de raciocínios subjacentes às tarefas desenhadas por Piaget e Hughes, mas que divergiam no objecto de enfoque: nos estudos de Piaget, utilizou-se material de laboratório; nos estudos de Hughes, este foi substituído por bonecos, algo que é familiar ao imaginário das crianças. A partir destes dados, Donaldson sugeriu que as crianças poderão ser já capazes de perceber a perspectiva do Outro (refutando, em certa medida, o conceito piagetiano de egocentrismo infantil) se a situação envolver motivos e intenções humanas significativas para essas crianças.

O nível de egocentrismo varia com o grau de discrepância da tarefa e isso poderá observar-se tanto na criança como no adulto. Johnson-Laird & Wason (1977) desenvolveram estudos com adultos constatando uma maior percentagem de sucesso na resolução de determinadas tarefas cognitivas em contextos concretos, ligados ao quotidiano, por comparação com as mesmas tarefas apresentadas em contextos abstractos.

No domínio da cognição histórica, vários estudos sobre ideias dos alunos, partindo de pressupostos inerentes à natureza da História, têm mostrado como crianças e adolescentes fazem inferências históricas a partir de fontes variadas (ex: Dickinson & Lee, 1978, 1984; Shemilt, 1980; Cooper, 1991; Lee, Dickinson & Ashby, 1997; Barton, 1997) e como os adolescentes podem interpretar fontes com pontos de vista diversificados, segundo critérios históricos (Shemilt, 1987; Wineburg, 1991).

A interpretação de fontes históricas que reflectem diversos pontos de vista constitui um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico. Mas, em História, a interpretação das fontes depende da própria

literacia histórica. Reconstrói-se mentalmente uma dada situação histórica a partir das fontes, por *adução* (Booth, 1978; Shemilt, 1987; Van der Dussen, 1991). Por outras palavras: a interpretação das fontes está intrinsecamente relacionada com o seu nível de contextualização. As fontes secundárias (que não são necessariamente consensuais) constituem o quadro conceptual necessário para contextualizar as fontes primárias. Como Shemilt (ibid., p. 58) observou:

Precisamente porque os indícios fornecidos pelas fontes primárias precisam de ser indexados por meio de fontes secundárias (pois o conhecimento histórico contextualizado não é mais do que a aceitação — perspicaz ou inconsciente — de material secundário), a incerteza constitui parte integrante da estrutura de um empreendimento intelectual que implica a utilização de uma biblioteca para reescrever um único volume.

Os estudos referidos têm sugerido que os alunos dão sentido aos materiais históricos utilizando conceitos fornecidos pelas suas vivências na realidade actual. A partir desta linha de investigação, podem enunciar-se alguns princípios inerentes à aprendizagem dos sujeitos em História:

- a) É possível que as crianças aprendam uma História genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas (Shemilt, 1980; Ashby & Lee, 1987; Booth, 1987).
- b) O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras (Lee, 1994).

Assim, os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas, desprovidas de compreensão do sentido humano do passado. O reconhecimento da existência de outros pontos de vista no passado, apoiado

nas fontes históricas disponíveis, é já característico de um nível de pensamento histórico genuíno, e que poderá ser gradualmente contextualizado (Ashby & Lee, 1987).

Compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir das suas vivências) e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes) têm sido objectivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica.

## 2. A problemática do estudo

O estudo apresentado neste artigo realizou-se no âmbito do Projecto “Formar opinião na aula de História — FOP”<sup>1</sup> e teve como objectivos principais:

- Criar situações de interpretação de fontes históricas multiperspectivadas, enquanto actividade genuinamente histórica, em contexto de sala de aula de História e Geografia de Portugal.
- Analisar tipos de argumentação manifestados pelos alunos do 6º ano de escolaridade sobre fontes históricas com pontos de vista diversos.

Estes propósitos assentam em preocupações mais vastas de educação histórica, que têm a ver, nomeadamente com:

- A natureza da História — um conhecimento que, de facto, lida com pontos de vista diversos, como vem sendo discutido actualmente no campo da Filosofia analítica da História (Atkinson, 1978; Dray, 1980; Van der Dussen & Rubinoff, 1991). As fontes históricas são, por natureza, diversificadas nas suas perspectivas e não apenas na sua forma. O trabalho genuíno com fontes diversas não significa, apenas, trabalhar com suportes diversos (documentos escritos, visuais, musicais, materiais...), mas também — e tal não pode ser omitido — considerar mensagens com pontos de vista divergentes. A consideração da diversidade de perspectivas em História não significa, contudo, admitir que todos os pontos de vista

são de igual validade. Uma postura de objectivismo crítico, na linha do realismo crítico de Bhaskar (1975) e Harré (1985), e aplicado ao conhecimento histórico, na linha de McCullagh (1984) e Martin (1989), implica um esforço de validação das posições defendidas à luz de critérios históricos.

- O contributo implícito da História para a educação para a cidadania — um contributo que não estará no conhecimento mecanizado ou na simples compreensão de situações do passado (lições a seguir ou a evitar), mas num exercício de reflexão gradualmente objectiva e crítica, sobre diferentes acções, razões, motivos e interesses dos diversos agentes históricos (Lee, 1998).

Assim, os pressupostos de natureza epistemológica são considerados em cruzamento com os resultados da investigação em cognição histórica. Esta aponta para a possibilidade de crianças e adolescentes darem sentido a situações multiperspectivadas e de incerteza, quando se revestem de significado humano. Existe, pois, pertinência em investigar como é que os alunos dão sentido a fontes históricas veiculando pontos de vista diversos, em situações historicamente contextualizadas.

O projecto FOP, depois de ter trabalhado sob este enfoque com alunos do 9º ano de escolaridade, avançou para uma nova fase — "Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal". Explorando-se neste estudo, com alunos mais novos (6º ano), um tema comum ao 6º e ao 9º anos — "Colonialismo e Descolonização", utilizaram-se alguns excertos das fontes históricas seleccionadas para a fase anterior do Projecto FOP, realizada com alunos do 9º ano.

Entendemos que, muito embora para as crianças de 11 a 12 anos este assunto — colonialismo e descolonização — seja já história não vivida, dele haverá algumas ideias, mesmo que fragmentadas ou confusas. Estas ideias tácitas poderão construir-se quer no seio das famílias que viveram a guerra colonial ou "retornaram" das ex-colónias, quer através dos *media* que, por alturas do 25 de Abril, retomam a problemática com debates, imagens e música, quer através de manuais e aulas de História que o abordam também através de textos, imagens, exposições e debates.

Procurámos, então, indagar especificamente:

*Que níveis de argumentação apresentam os alunos do 6º ano de escolaridade sobre fontes primárias exprimindo pontos de vista contraditórios em relação à política colonial portuguesa no período anterior ao 25 de Abril?*

### **3. O método do estudo**

#### **População e Amostra — Caracterização**

A população sobre a qual incidiu este estudo é constituída por alunos a frequentar o sexto ano de escolaridade. Foi seleccionada uma amostra de 83 alunos, de quatro turmas em que a disciplina de História e Geografia de Portugal era leccionada por uma das autoras deste estudo. As turmas pertenciam a uma escola da periferia de Braga (a doze quilómetros da cidade). Os alunos, 47 raparigas e 36 rapazes, tinham 11 a 12 anos de idade. No processo de selecção das quatro turmas que constituíram a amostra, procurou-se abranger alunos de diferente aproveitamento. Assim, duas turmas, com o total de 40 alunos, eram consideradas turmas de aproveitamento razoável, e as outras duas, com o total de 43 alunos, eram consideradas turmas de fraco rendimento escolar.

#### **Desenho do estudo e procedimentos**

Este estudo empírico assume-se como um estudo descritivo (Borg & Gall, 1989). Desenvolveu-se em situação de aula de História e Geografia de Portugal e desenrolou-se em duas fases: uma 1ª fase de duas aulas, para contextualização da problemática histórica a que as fontes se reportam; uma 2ª fase, igualmente de duas aulas, para recolha de dados (preenchimento de um questionário de interpretação de fontes históricas).

#### **1ª fase — Contextualização**

Na 1ª aula, a introdução do conteúdo "As colónias portuguesas e os movimentos de independência - Início dos conflitos armados" fez-se a partir da exploração dos conhecimentos tácitos dos alunos. Após o visionamento de um documentário-vídeo intitulado "A Guerra Colonial", os alunos realizaram uma actividade individual com um mapa de África (distribuído em fotocópia),

para localização das então colónias portuguesas e respectivas datas de início do conflito, colocando nesses locais os símbolos dos movimentos independentistas e fazendo corresponder, em legenda, as figuras dos representantes de cada um dos movimentos independentistas aos respectivos movimentos. No final da 1ª aula, estabeleceu-se uma sequência do desenrolar do conflito, com a construção de um mapa colectivo a partir dos contributos individuais.

Na 2ª aula, iniciou-se o conteúdo "As consequências humanas, sociais e materiais da Guerra Colonial" com uma breve sondagem dos conhecimentos tácitos dos alunos. Escutou-se a música de Adriano Correia de Oliveira intitulada "Menina dos olhos tristes", em simultâneo com a projecção de alguns diapositivos, com uma proposta de reflexão sobre as consequências humanas e sociais da Guerra Colonial. Seguiu-se um breve momento de diálogo para o levantamento das ideias suscitadas. Esta fase terminou com a realização de uma ficha de trabalho individual, localizando espacial e temporalmente as colónias em conflito, indicando os movimentos independentistas, definindo conceitos e referindo as consequências humanas e sociais da guerra colonial.

### **2ª Fase — Recolha de dados**

A tarefa de preenchimento do questionário de interpretação de fontes históricas foi apresentada aos alunos com uma explicação breve dos seus objectivos e estrutura. A professora fez a leitura do material histórico em voz alta e clarificou, a pedido dos alunos, algum vocabulário das fontes apresentadas, registando no quadro o significado respectivo. O questionário foi preenchido individualmente, ao longo de duas aulas.

### **Instrumentos**

Para efeitos de recolha de dados referentes à interpretação de fontes, usou-se um questionário que incidia num conjunto de material histórico seleccionado para o estudo.

**a) Material histórico**

O material histórico era constituído por quatro excertos de fontes primárias escritas, sem adaptação de linguagem (Anexo 1). Foi recolhido a partir da selecção feita para o estudo anterior do mesmo Projecto, com alunos do 9º ano de escolaridade (Barca, Bastos & Carvalho, 1998). Este material veiculava pontos de vista diferenciados, considerados relevantes para a época em estudo:

- Uma perspectiva portuguesa, nacionalista, apelando ao patriotismo e ao direito de ocupação colonial;
- Uma perspectiva portuguesa, nacionalista, defendendo a solidariedade com os colonos portugueses;
- Uma perspectiva dos movimentos de libertação africanos, de denúncia da política colonialista;
- Uma perspectiva portuguesa, democrática, de contestação à política colonialista.

**b) Questionário**

A construção do questionário (Anexo 2) inspirou-se no instrumento do estudo empírico final utilizado por Barca (1996). Integraram-se itens de resposta aberta, contemplando raciocínios de diferente complexidade:

- Uma questão preparatória (*step question*) de compreensão das diferentes mensagens (item 1);
- Cruzamento de fontes — semelhanças e diferenças de sentido entre as mensagens produzidas pelos diversos autores — para obtenção de um retrato de diversas posturas (itens 2, 3 e 6) e de inferência histórica (itens 4, 5, 7, 8, 9 e 10);
- Problematização da relação entre passado e presente (item 11).



#### 4. Interpretação de fontes históricas por alunos de 6º ano de escolaridade

##### Análise qualitativa

A análise das respostas foi processada através de uma abordagem qualitativa, sistemática, inspirada no modelo da *Grounded theory* (Strauss & Corbin, 1991).

Após uma primeira leitura dos dados, tentou-se uma "codificação aberta" (Strauss & Corbin, 1991), isto é, a identificação de conceitos indiciadores de níveis de interpretação histórica, inspirada em Peel (1971), Ashby & Lee (1987) e Cooper (1991). Esta fase conduziu a uma categorização inicial de base empírica, estabelecendo-se três perfis de conceptualização, indo de um menos elaborado, caracterizado essencialmente por uma compreensão restrita das mensagens e apresentando respostas fragmentadas, passando por um nível de compreensão global das mensagens, até um terceiro nível em que a informação era compreendida e tratada de uma forma pessoal e crítica.

Através de uma análise aprofundada, procedeu-se a uma categorização axial dos dados (Strauss & Corbin, 1991), reformulando-se a categorização de forma a integrar todos os padrões de pensamento indiciados. Os dois primeiros perfis mantiveram-se e adensaram-se quanto às suas características. O perfil 3 foi desdobrado em dois — um perfil 3, sugerindo uma tentativa de argumentação pessoal acerca das fontes; um perfil 4, parecendo apresentar uma inter-relação das fontes numa perspectiva minimamente descentrada. Para traçar o perfil de cada aluno, teve-se em conta uma análise cruzada das respostas nos vários itens. Este processo de análise qualitativa desenvolveu-se, por parte das investigadoras, a nível individual, primeiro e, seguidamente, em discussão de painel.

Na categorização final, encontraram-se quatro perfis conceptuais, indo de um, de contornos mais simplistas, "Fragmentos", até uma "Descentração emergente", de contornos mais elaborados.

O perfil 1 "Fragmentos" apresentou as seguintes características:

- Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação;

- Utilização de frases do texto, por vezes de forma consistente outras vezes com falhas, o que impede a compreensão global das mensagens;
- Relação, de forma inconsistente, de fontes entre si e com os respectivos autores.

As dificuldades detectadas nos alunos tinham a ver com a compreensão e reformulação da informação e com a relação de fontes discordantes.

Exemplos de resposta:

*Maria:* (Item 4) O autor do texto 2 é o Presidente do Conselho de Ministros e o autor 3 é pela libertação de Angola — formado por angolanos e por isso lutou pelos angolanos e pelo território dos africanos.

*Manuel:* (Item 4) Porque Marcelo Caetano era português e Amílcar Cabral era africano, por isso eram inimigos.

O perfil 2 "Compreensão global" caracterizou-se por:

- Entendimento global das mensagens, citando a informação sem reformulação pessoal;
- Reformulação, por tentativa, de alguma informação dada, tomando o ponto de vista de um autor;
- Relação de fontes concordantes, discordantes e com os autores.

As dificuldades detectadas manifestaram-se a nível de justificação das situações históricas.

Exemplos de resposta:

*Antónia:* (Item 4) Eles discordam quanto à independência dos territórios africanos porque os autores do texto 3 queriam a independência porque eram habitantes de uma das colónias de Portugal e queriam ter liberdade e o Marcelo Caetano não queria a independência das colónias de Portugal.

(Item 9) O autor do texto 4 não concorda com a política colonizadora porque não constitui uma salvaguarda do desenvolvimento e da independência política nacionais, pelo contrário tem feito e feitos que lhes são contrários.

(Item 11) É o 4 porque fala das condições de vida dos portugueses e disse que eram inaceitáveis mesmo à luz dos figurinos menos exigentes.

*Fernando:* (Item 5) Sim, 1 "temos por nós aqui e ao longe, o direito da ocupação da conquista das descobertas das colónias" e 2 " Não podemos abandonar as terras portuguesas".

(Item 9) O povo português [foi] quem tirou vantagens reais da situação colonial.  
 (Item 11) É o texto 4 porque eles queriam acabar com a guerra.

O perfil 3 "Opinião emergente" apresentou as seguintes características:

- Entendimento global das mensagens;
- Reformulação da informação;
- Relação de fontes, concordantes, discordantes e com os autores, de uma forma pessoal.

As dificuldades reveladas pelos alunos manifestaram-se a nível de uma justificação mais específica das situações históricas e de posição pessoal sobre as mensagens e seus autores.

Exemplos de resposta:

*Joana:* (Item 4) Os textos 2 e 3 discordam quanto à independência porque Marcelo Caetano é que mandava nos angolanos e os angolanos queriam a independência.

(Item 9) O autor texto 4 não concorda com a política colonizadora porque os portugueses não tiraram vantagens reais da situação colonial.

(Item 11) É o texto 4. Porque as colónias merecem a independência.

*Júlio:* (Item 4) Portugal não consegue viver sem exploração. Mas as colónias não conseguem viver com os portugueses.

(Item 9) "exploração colonial e a guerra que a sustenta não constituíram uma salvaguarda do desenvolvimento e da independência política nacionais."

(Item 11) É o 4 porque muita gente vive mal em Portugal.

O perfil 4 evidenciou uma "Descentração emergente", com os seguintes contornos:

- Entendimento das mensagens;
- Reformulação da informação de uma forma pessoal e crítica;
- Relação das fontes, concordantes, discordantes e com os autores, sob um ponto de vista descentrado, ou seja, de uma forma objectiva.

As dificuldades detectadas centraram-se na justificação específica das situações históricas.

Exemplos de resposta:

*Sofia:* (Item 4) Eles discordam pois o 2, que é presidente dos ministros de Portugal, quer os territórios de África, e o 3, que é o presidente do MPLA, quer que o território onde ele vive seja livre.

(Item 9) O que mostra é que os portugueses não ganharam com a colonização mas perderam.

(Item 11) Na minha opinião o texto que se aproxima mais da realidade sentida pela população portuguesa, hoje, é o texto 3 porque nesta altura nós estamos em guerra em Timor, uma das nossas colónias, e lá muitos assassinos têm ocorrido.

*Miguel:* (Item 4) O 2 e o 3 discordam. Porque no texto 2 Marcelo Caetano diz que tem direito de possuir as colónias e no texto 3, o MPLA diz que tem direito à independência.

(Item 9) No último parágrafo o autor diz que a exploração das colónias e da guerra colonial não conseguiriam uma salvaguarda ao desenvolvimento e independência política nacionais. Mas, pelo contrário, só tem originado efeitos contrários.

(Item 11) O texto 4, porque nos fala da situação degradante do país, e que não vale a pena continuar com a guerra colonial.

*Manuela:* (Item 4) Na minha opinião os autores dos textos 2 e 3 discordam quanto à independência dos territórios africanos porque o autor do texto 3 quer a independência para as colónias africanas por causa da escravatura e o autor do texto 2 não quer que isso aconteça por causa dos rendimentos.

(Item 9) O que me mostra isso é que o autor do texto 4 pensa que Portugal pode passar sem as colónias africanas e o autor do texto 1 pensa exactamente o contrário.

(Item 11) É o 2, porque se calha de termos parentes sem possibilidades de voltar para Portugal continental, e se essa colónia quer ficar independente, nós não devemos deixar.

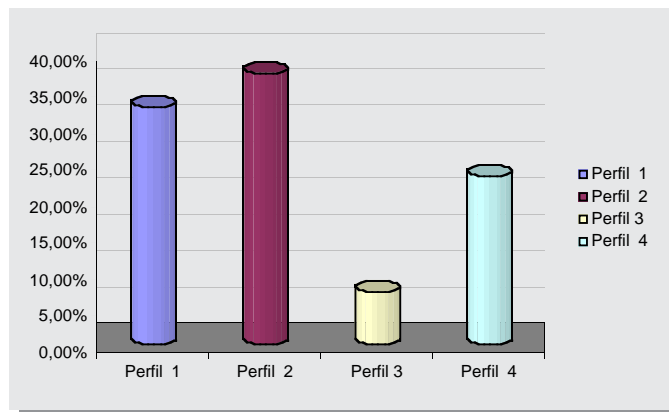
A Sofia e o Miguel apresentaram uma argumentação objectiva e utilizaram informação da realidade social actual para estabelecerem pontes entre o presente e o passado. As respostas apresentadas pela Manuela referentes à análise das diversas fontes (itens 4 e 9, por exemplo) sugerem também um ponto de vista descentrado. Contudo, quanto a uma relação entre passado e presente (item 11), a Manuela assumiu uma postura diferente da dos colegas. Embora igualmente relacionada com as suas vivências concretas, a postura desta aluna parece basear-se, sobretudo, em pressupostos emocionais ligados ao seu grupo particular de pertença, o dos portugueses residentes nas colónias que viveram as convulsões do período da descolonização como um drama pessoal.

### **Análise quantitativa**

Após a categorização por perfis conceptuais, os dados foram sujeitos a um tratamento estatístico descritivo simples, a fim de se obter um retrato

mais nítido da amostra, embora sem pretensões de generalização à população dos alunos do 6º ano de escolaridade.

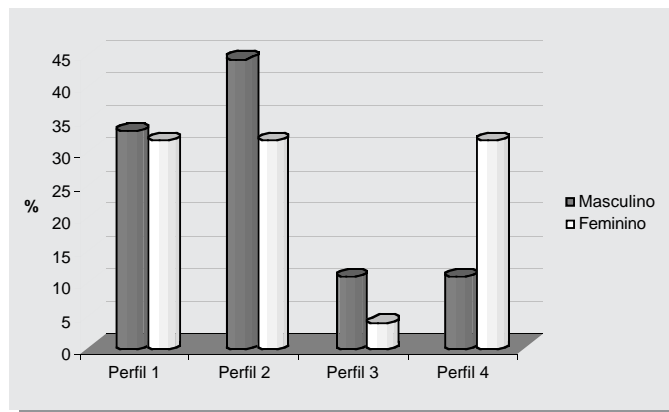
Constatou-se que um terço dos alunos que integraram a amostra revelou respostas fragmentadas, de acordo com o perfil 1; um terço apresentou uma compreensão global das mensagens, concordante com o perfil 2; um terço situou-se nos perfis definidos como representativos de uma maior elaboração em termos de resposta pessoal crítica fundamentada — uns evidenciando uma opinião emergente (perfil 3), outros mostrando já a adopção de um ponto de vista descentrado (perfil 4). A figura 1 apresenta a distribuição dos 83 alunos constituintes da amostra pelos quatro perfis conceptuais identificados (e definidos na secção anterior).



**Figura 1 – Distribuição dos perfis conceptuais (%)**

A análise dos perfis evidenciados pelos alunos em função do sexo mostra que uma percentagem aproximadamente igual de rapazes e raparigas apresentaram respostas fragmentadas, de perfil 1. Contudo, nos perfis subsequentes, os rapazes distribuíram-se em maior percentagem do que as raparigas pelos perfis 2 e 3 (perfis que indiciam uma compreensão global das mensagens e uma opinião emergente, respectivamente) enquanto que a percentagem de raparigas que apresentaram respostas descentradas, de perfil 4, foi maior do que a dos rapazes (figura 2). Estes dados poderão

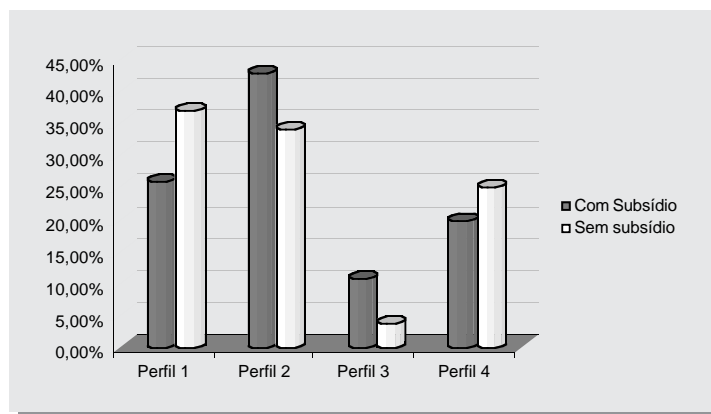
suscitar uma interrogação, que poderá constituir-se como hipótese de trabalho a ser objecto de atenção em estudo futuro, acerca de possíveis diferenças entre rapazes e raparigas de 11–12 anos de idade quanto a formas de lidar com diferentes perspectivas históricas, quando as respectivas mensagens são já compreendidas globalmente.



**Figura 2 – Perfil conceptual por sexo (%)**

Para uma reflexão acerca de uma possível influência do contexto socioeconómico dos alunos sobre o perfil de conceptualização, utilizou-se, como indicador desse contexto, a atribuição de subsídio de acção social escolar (SASE) a alunos com dificuldades económicas. Assim, categorizou-se o contexto socioeconómico em dois grupos: com subsídio ( $n=35$ ) e sem subsídio ( $n=48$ )<sup>3</sup>. A figura 3 mostra a distribuição do perfil conceptual dos alunos em função do contexto socioeconómico. Através da análise deste gráfico, observa-se que os alunos sem subsídio apresentaram respostas fragmentadas, de perfil 1, em maior percentagem do que os alunos economicamente carenciados (37% contra 26%). Pelo contrário, a nível de compreensão global das mensagens, foi entre estes últimos que se obteve uma maior percentagem (43% contra 30%). Em relação ao conjunto dos dois perfis mais elaborados, se considerados em conjunto, observa-se, nos dois grupos de alunos, uma percentagem próxima dos 30%, não existindo nestes

níveis (perfis 3 e 4) diferença entre os alunos mais ou menos favorecidos economicamente.



**Figura 3 – Perfil conceptual por contexto socioeconómico (%)**

No seu conjunto, estes resultados relativos ao perfil conceptual por contexto socioeconómico poderão, eventualmente, suscitar alguma perplexidade: os alunos economicamente mais carenciados parecem estar um pouco mais aptos a compreender fontes históricas, embora no plano da formação de opinião tal vantagem se não observe. É uma questão que exige aprofundamento em estudos subsequentes.

## 5. Conclusões e sugestões

Pela análise do desempenho dos alunos que tomaram parte neste estudo constatamos, sem pretensões de generalização, que estes alunos do 6º ano de escolaridade estão, na sua maioria, aptos a compreender fontes históricas com mensagens diversificadas, em situação de aprendizagem em que os contextos históricos se apresentam de alguma forma identificados. Em alguns destes alunos emerge até um ponto de vista descentrado sobre as fontes que interpretam, utilizando conhecimentos da sociedade actual para dar sentido às posições do passado. Estes perfis conceptuais, ainda que provisórios, são coerentes com os resultados de pesquisa implementada

pelos estudos pioneiros de Dickinson & Lee (1978, 1984), Booth (1978) e Shemilt (1980, 1984), entre outros, que sugerem modelos de progressão do pensamento histórico das crianças e adolescentes, com base em pressupostos específicos da disciplina. Eventuais diferenças de progressão entre rapazes e raparigas, ou entre camadas socioeconómicas diferenciadas, não têm sido reportadas por estes autores. Os dados aqui apresentados quanto a potenciais diferenças, devem ser, como já foi referido, objecto de pesquisa posterior.

A consideração de diferentes perspectivas históricas por parte dos alunos, e os significados atribuídos ao passado com base nas vivências pessoais, enquadram-se numa linha de investigação ainda mais abrangente e que tem vindo a fornecer pistas frutuosas para um ensino de História crítico e reflexivo (Wineburg, 1991; Carretero & Voss, 1994; VanSledright, (1995); Levstik & Barton, (1996); Barton, 1997; Barca, 2000, entre muitos outros). A partir dos resultados destes estudos realizados em vários países, e que este pequeno estudo corrobora, é possível enunciar alguns princípios a ter em conta na educação histórica:

*1. As crianças de 11-12 anos poderão ser capazes de lidar com fontes históricas de perspectivas diversas.*

Há, contudo, alguns cuidados a tomar nesta abordagem:

- O trabalho com fontes na aula de História não pode ser uma tarefa mecânica. Ele terá de ser ancorado e contextualizado numa situação que faça sentido humano. A contextualização tem de ser adequada aos alunos em concreto. E não poderá perder-se de vista que um contexto mais abrangente se vai adquirindo e compreendendo progressivamente, ao longo das vivências académicas e não académicas. É com o tempo que se apreende o tempo. E ninguém, mas ninguém, poderá apreender o contexto histórico total ...
- As fontes devem ser cuidadosamente seleccionadas, para responderem às questões a apresentar aos alunos, e em quantidade adequada, de forma a que os alunos não se percam com a dose da informação fornecida.



- As perguntas devem ser claras e objectivas, de forma a que o aluno saiba qual a tarefa a desempenhar. Perguntas descontextualizadas induzem uma não-resposta, ou uma resposta desprovida de sentido. Os termos não conhecidos devem ser descodificados pelo/a professor/a.

*2. O sentido que os alunos dão às mensagens varia com as suas próprias experiências de aprendizagem, dentro e fora da escola.*

A variedade de sentidos atribuídos pelos alunos às situações históricas pode avaliar-se quanto ao seu teor substantivo e quanto à qualidade da abordagem (ideias de segunda ordem).

Quanto ao teor da variedade de sentidos: a gama de aspectos informativos que os sujeitos elegem como sendo os mais significativos depende do mundo de valores que enforma o imaginário de cada um — e é infinita. Numa sociedade aberta e plural, tal variedade deve ser respeitada.

Sublinhe-se que, com esta abordagem, não se pretende formar para um pensamento único, pois procura-se, sobretudo, estimular a reflexão sistemática, fundamentada em dados históricos, sobre a realidade humana e social. O professor que ignore ou se escandalize perante concepções menos elaboradas, ou de sentido menos aceitável à luz dos valores democráticos, não terá a melhor atitude pedagógica. Examinar tais ideias, propor relações entre elas e os conceitos históricos e sociológicos que se pretende trabalhar — eis a proposta construtivista. A lição da História, numa sociedade plural, não está em impor uma conclusão única sobre o passado. Para promover a tolerância, o professor tem de, ele próprio, tomar consciência de vozes divergentes, algumas talvez "politicamente incorrectas" e, a partir de todas elas, proporcionar experiências educativas (cognitivo-emocionais) que favoreçam uma argumentação progressivamente melhor fundamentada, mais descentrada e, por conseguinte, mais autónoma.

Quanto à qualidade da variedade de sentidos: respeitar a pluralidade de pontos de vista que os alunos manifestam não significa admitir que todos os seus argumentos têm o mesmo nível de elaboração. Há critérios racionais a desenvolver, numa perspectiva de promoção do espírito crítico. Por isso, é desejável fazer-se uma tentativa de escalonamento — níveis de progressão

de ideias (segundo a proposta da Lee, já referida) — do desempenho observado. Neste estudo, que procurava indagar como é que alunos no 6º ano de escolaridade interpretavam fontes primárias contraditórias, contextualizadas no seu tempo, assumiu-se estabelecer tais níveis qualitativos de progressão. Em situação de aula, esta abordagem propõe uma postura essencial da parte do professor: disponibilidade para explorar, por um lado, os sentidos que os alunos atribuem aos conceitos, em substituição do tradicional lugar-comum de que os alunos nada sabem e, por outro lado, construir a aula de História em coerência com a natureza da disciplina, que assenta num processo progressivo de inferência sobre o passado, a partir das suas fontes. Com este ponto de partida, estarão criadas algumas das condições essenciais para que, durante o processo de ensino-aprendizagem, a progressão lógica dos alunos seja adequadamente estimulada pelo/a professor/a.

### **Agradecimento**

Agradecemos à investigadora Laurinda Leite os seus comentários e sugestões aquando da versão inicial do presente artigo.

### **Notas**

- 1 Este projecto foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e integra-se nos estudos sobre "Cognição e Aprendizagem em História e Ciências Sociais", do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, CEEP.
- 2 A categoria "com subsídio" abrangeu os alunos a quem foi atribuído subsídio total (escalão A) e subsídio parcial (escalão B) dado este último ser de frequência restrita (n=5).

### **Referências**

- ASHBY, Rosalyn & LEE, Peter (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 62-88.
- ATKINSON, R. F. (1978). *Knowledge and explanation in history*. Londres: Macmillan.

- BARCA, Isabel (1996). *Adolescent students' ideas about provisional historical explanation*. Tese de doutoramento, Universidade de Londres.
- BARCA, Isabel (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel, BASTOS, Cristina & CARVALHO, Jorge (1998). *Formar Opinião na Aula de História — Uma experiência pedagógica sobre a Guerra Colonial*. Cadernos Pedagógico-Didáticos, nº 17. Lisboa: APH.
- BARTON, Keith (1997). "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25, (4), pp. 407-430.
- BHASKAR, Roy (1975). *A realist theory of science*. Leeds: Leeds Books.
- BOOTH, Martin (1978). Inductive thinking in history: The 14-16 age group. In G. Jones & L. Ward (Eds.), *New History, Old Problems*. Swansea: University College of Swansea, Faculty of Education, pp. 104-121.
- BOOTH, Martin (1987). Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 22-38.
- BORG, Walter & GALL, Meredith (1989). *Educational Research. An Introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- CARRETERO, Manuel & VOSS, Joseph (Eds.). (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- COOPER, Hillary (1991). *Young children's thinking in history*. Tese de doutoramento, Universidade de Londres.
- DICKINSON, Alaric & LEE, Peter (1978). Understanding and Research. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann, pp. 94-120.
- DICKINSON, Alaric & LEE, Peter (1984). Making sense of history. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning history*. Londres: Heinemann, pp. 117-153.
- DONALDSON, Margaret (1978). *Children's minds*. Londres: Fontana Press.
- DRAY, William (1980). *Perspectives on history*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- HARRÉ, Rom (1985). *The philosophies of science* (2ª ed.). Londres: Oxford University Press.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. & WASON, P. C. (Eds.). (1977). *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEE, Peter (1994). Progression in children's history. *Tsing Hua Newsletter for teaching history*, 3, pp. 5-13.
- LEE, Peter (1998). Children's ideas about the nature and status of historical accounts. *Proceedings of the International Conference on Methodologies: Historical consciousness and history-textbook research*. Beijing, China, pp. 201-248.
- LEE, Peter, DICKINSON, Alaric & ASHBY, Rosalyn (1997). Just another emperor. Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27 (3), pp. 233-244.

- LEVSTICK, Linda e BARTON, Keith (1996). They still use some of their past": historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28, pp. 531-557.
- LIGHT, Paul & BUTTERWORTH, George (1992). *Context and cognition: ways of learning and knowing*. Nova Iorque: Harvester Wheatsheaf.
- MARTIN, Raymond (1989). *The past within us*. Princeton: Princeton University Press.
- MCCULLAGH, Behan (1984). *Justifying historical descriptions*. Cambridge University Press.
- PEEL, Edward (1971). *The nature of adolescent judgement*. Londres: Staples Press.
- SHEMILT, Denis (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edimburgo: Holmes McDougall.
- SHEMILT, Denis (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning history*. Londres: Heinemann, pp. 39-84.
- SHEMILT, Denis (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 39-61.
- STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- VAN DER DUSSEN, W. J. (1991). The historian and his evidence. In W. J. Van der Dussen & L. Rubinoff, *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill, pp. 154-169.
- VAN DER DUSSEN, W. J. & RUBINOFF, L. (1991). *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill.
- VANSLEDRIGHT, Bruce (1995). "I don't remember — the ideas are all jumbled in my head": 8th graders' reconstructions of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10, pp. 317-345.
- WINEBURG, Samuel (1991). Historical problem solving: a study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), pp. 73-87.

## Anexo 1

### Fonte 1

... Temos por nós, aqui e ao longe, o direito da ocupação, da conquista, da descoberta, da acção colonizadora, da fazenda e sangue dos portugueses regando a terra por todas as partes do mundo, cultivando solo, desbravando a floresta, comerciando, pacificando, instruindo. É a vontade do povo; é o imperativo da consciência nacional.

Oliveira Salazar (Presidente do Conselho de Ministros de 1933-1968).  
*Discurso*. (Manifestação da U.N., em 17 de Maio 1931).

### Fonte 2

...Não podemos abandonar as terras portuguesas do Ultramar e os nossos irmãos que nelas vivem e nelas construíram os seus lares e forjaram os seus destinos. (...) Mas esses caminhos não podem ser os da traição aos portugueses de além-mar, traição às suas vidas, às suas esperanças, ao seu trabalho, à sua obra.

Marcello Caetano (Presidente do Conselho de Ministros de 1968-1974).  
*Pelo Futuro de Portugal*, 1968.

### Fonte 3

Declaração do M.P.L.A. sobre o cobarde assassinato do eminente patriota e dirigente do P.A.I.G.C., engenheiro Amílcar Cabral

Um novo crime repugnante acaba de ser perpetrado pelo retrógado regime colonial-fascista. Já condenado por toda a Humanidade devido aos crimes ignóbeis cometidos sobre povos que quer continuar a explorar e a escravizar, culpado de homicídio diante de todas as instâncias internacionais, escorraçados pela esmagadora maioria dos povos do mundo, o retrógado regime fascista de Caetano, apoiado pelo imperialismo internacional, recorreu sempre a métodos sanguinários e cobardes para retardar a marcha vitoriosa dos nossos povos em direcção à libertação total.

M.P.L.A. (Movimento pela libertação de Angola – formado por angolanos).  
*Declaração*, 1973.

### Fonte 4

... Dispomos, presentemente, de um rendimento per capita dos mais baixos da Europa e temos apresentado, até agora, indicadores de subdesenvolvimento que (...) não contradizem uma realidade sentida de que as condições de vida da maioria dos portugueses têm de considerar-se inaceitáveis, mesmo à luz dos figurinos menos exigentes. Contudo, temos "tido" as colónias e temos praticado a exploração colonial, donde se conclui que não terá sido o povo português quem tirou vantagens reais da situação colonial (...). Portanto, há que concluir que não só a exploração colonial e a guerra que a sustenta não constituíram uma salvaguarda do desenvolvimento e da independência política nacionais, como, pelo contrário, indirectamente têm originado efeitos que lhes são contrários.

Manuela Silva, in *Portugal pode passar sem as colónias?*.  
Iniciativas Editoriais, 2ª Ed., 1974.

## Anexo 2

### Questionário

- 1 - Explica, por palavras tuas, o sentido dos textos apresentados, produzidos por diferentes autores.
- 2 - Os autores dos textos 1 e 2 concordam ou discordam quanto à política colonizadora de Portugal?
- 3 - Os autores dos textos 2 e 4 concordam ou discordam quanto à independência dos territórios africanos?
- 4 - Na tua opinião, por que razão os autores dos textos 2 e 3 discordam quanto à independência dos territórios africanos?
- 5 - Encontras algumas razões no texto 1 que suportem as ideias do texto 2 quanto à política colonizadora de Portugal?
- 6 - Os autores dos textos 3 e 4 concordam ou discordam quanto à importância económica das colónias para Portugal?
- 7 - Os autores dos textos 1 e 2 terão as mesmas ideias políticas que os autores dos textos 3 e 4 quanto aos territórios africanos?
- 8 - As ideias políticas quanto às colónias portuguesas do autor do texto 4 aproximam-se mais das ideias do autor do texto 1 ou do texto 3? (Copia expressões dos textos que o justifiquem).
- 9 - O que te mostra que o autor do texto 4 não concorda com a política colonizadora portuguesa?
- 10 - Identifica a naturalidade do autor do texto 3. Justifica a tua resposta.
- 11 - De todos os textos, qual é o que na tua opinião se aproxima mais da realidade sentida pela população portuguesa hoje? Justifica a tua resposta.

**LEARNING HOW TO THINK WITHIN HISTORY: A STUDY WITH 6<sup>TH</sup> GRADERS**

## Abstract

The study explores the levels of arguments given by sixth graders when reasoning upon contradicting primary sources related with a specific historical issue. A sample of 83 sixth graders filled in a questionnaire asking for a cross-interpretation of four primary sources conveying different perspectives. The school where the study was carried out is located near the city of Braga. Through a qualitative analysis, four conceptual levels of argumentation (profiles) were traced: from a less elaborate profile of fragmented responses, with an intermediate level displaying a global understanding of messages towards two more sophisticated profiles suggesting an emerging opinion and decentration. The approximate equivalence of response distribution by profile suggests that students can use diversified historical sources in the 'History and Geography of Portugal' class.

**APPRENDRE À PENSER EN HISTOIRE: UN ÉTUDE AVEC DES ÉLÈVES DE 6<sup>ÈME</sup>**

## Résumé

Cet étude explore des niveaux d'argumentation que des élèves du 6<sup>ème</sup> année présentent sur sources historiques exprimant points de vue différents, sur une problématique spécifique du passé. Une échantillon constituée par 83 élèves de la 6<sup>ème</sup> année (élèves de 11-12 ans) d'une école dans les arrondissements de la ville de Braga accomplirent un questionnaire d'interprétation croisée de quatre sources primaires, avec différentes perspectives. Parmi l'analyse qualitative des données, quatre profils conceptuels, correspondant à différents niveaux d'argumentation, ont été identifiés. Ceux-ci vont d'un profil, moins élaboré, caractérisé par des réponses fragmentées, en passant par un profil intermédiaire de compréhension global des messages, jusqu'à deux profils, avec contours plus sophistiqués, d'opinion et descentration émergentes. La distribution presque équitative des réponses par des profils indicie que des élèves peuvent travailler avec des sources primaires diversifiées dans la classe d'Histoire et Géographie de Portugal.