



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Diana Sofia Fernandes Teixeira

**A escrita epistolar como estratégia de aprendizagem da História e a interpretação de gráficos na aula de Geografia: dois estudos com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Diana Sofia Fernandes Teixeira

**A escrita epistolar como estratégia de aprendizagem da História e a interpretação de gráficos na aula de Geografia: dois estudos com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de História e de Geografia no  
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Maria do Céu Melo**

outubro de 2014

Nome: Diana Sofia Fernandes Teixeira

Endereço eletrónico: teixeira.dianasf@gmail.com

Telefone: 253438177 / 912974211

Número do Bilhete de Identidade: 13509989

Título do Relatório:

A escrita epistolar como estratégia de aprendizagem da História e a interpretação de gráficos na aula de Geografia: dois estudos com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Supervisora:

Professora Doutora Maria do Céu Melo

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2014

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Pais, por terem estado dispostos a ouvir incontáveis lamentos, tristezas, ansiedades, mas também a partilha de pequenas vitórias e terem dado sempre uma notável coragem. Que teria eu feito sem vocês?

Rafaela, irmã, pela amizade, carinho, companhia e ânimo que demos uma à outra neste nosso percurso semelhante, todos os dias. Assim será noutras etapas da vida!

Rui, companheiro desde há 9 anos, cuja força, amor e companhia me levantaram sempre e me deram a tranquilidade, esperança e determinação necessárias para acreditar no melhor para mim.

Martim, afilhado a quem dedico este relatório, por todas as alegrias! Sempre que precisei de um sorriso, tu arrancaste-me uma gargalhada. Contigo brinquei, obtive a serenidade necessária, sorri muito e conquistei toda a energia indispensável para chegar até aqui.

Amigos, Sandra, Sónia, Carlos, o pequeno Gui, Susana Vieira, Susana Costa, Hélder, Marta, Catarina e Joãozinho, pelos momentos de regozijo, descontração e conselhos que me trouxeram um vigor essencial.

Maria do Céu Melo, supervisora, cuja sabedoria tanto me amparou no desenvolvimento deste relatório. Fátima Marques e Adélia Mota, orientadoras, que me fortaleceram no laborioso percurso de estágio. Uma ajuda incalculável, uma gratidão que fica.

Finalmente, mas de modo algum menos importante, aos alunos da turma 1 do 9.º ano da escola E.B. 2,3 Dr. Francisco Sanches. Sem o vosso encorajamento, respeito, participação, empenho, força de vontade e todas as alegrias que me proporcionaram, talvez tivesse sucumbido ao realizar em pleno a aplicação deste projeto.

Houve momentos em que me pareceu tão comprido e difícil, mas estas pessoas mantiveram-me concentrada. **A todos, um obrigado de coração!**

A realização deste mestrado foi apoiada financeiramente por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto LiDEs – a literacia das disciplinas escolares: Características e desafios para mais *engagement* e aprendizagem (FCOMP-01-0124-FEDER-041405 (Ref<sup>a</sup>. FCT, EXPL/MHC-CED/0645/2013))

## Resumo

O presente relatório constitui um projeto desenvolvido em contexto real de aprendizagem nas disciplinas de História e de Geografia do 3.º ciclo do Ensino Básico. Este visa analisar a empatia histórica expressa pelos alunos aquando a escrita de cartas no caso da História, e a leitura e interpretação de gráficos, no caso da Geografia. Estes dois estudos foram implementados na Escola de Ensino Básico do 2º e 3º ciclo Dr. Francisco Sanches, numa turma do 9.º ano de escolaridade. Elegeram-se determinados conteúdos programáticos das disciplinas de História e de Geografia nos quais se enquadram os nossos estudos. Os subtemas intitulam-se: «Segunda Guerra Mundial» (História) que salienta o período compreendido entre 1939 e 1945, após a grande depressão e a conseqüente implementação de regimes ditatoriais; e «Contrastes de Desenvolvimento» (Geografia) que esclarece os obstáculos ao desenvolvimento e as possíveis soluções para atenuar os contrastes deste. Dada a especificidade de cada disciplina, implementaram-se dois estudos que procuraram dar respostas às seguintes questões: *Que tipos de empatia histórica os alunos expressam face a conflitos bélicos? Quais são os tipos de interpretação de gráficos que os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentam?*

O estudo desenvolvido na disciplina de História consistiu na reconstrução de vivências de pessoas do passado, a partir das ideias tácitas e conhecimentos históricos dos alunos. Para tal, foram escritas cartas de pessoas imaginárias que viveram no gueto de Varsóvia (1939 a 1945), sendo que essas foram o nosso instrumento de recolha de dados. Num momento posterior, os alunos foram incumbidos de adicionar informações relativas ao conteúdo das cartas, tais como, fotografias e/ou imagens que estivessem de acordo com a época da escrita da carta. No estudo feito na disciplina de Geografia, os instrumentos de recolha de dados adotados foram três fichas de trabalho dedicadas à interpretação de gráficos, nas quais estava presente um conjunto de questões para cada gráfico.

Procurou-se, respetivamente, conhecer o tipo de empatia histórica que os alunos expressam face a conflitos bélicos e a sua vivência, e determinar os tipos de interpretação de gráficos (geografia) com vista a desenvolver a sua literacia histórica e geográfica.

**Palavras-chave:** História, escrita epistolar, testemunhos; Geografia, interpretação, gráficos.

## Abstract

This report describes a project developed in classes of History and Geography of the 3<sup>rd</sup> grade of Basic Education. In the case of History, it aims to analyze the historical empathy expressed by students when writing letters, and in Geography the interpretation of graphs. The implementation of the two studies took place at the School /2<sup>nd</sup> e 3<sup>rd</sup> cycles Dr. Francisco Sanches, within a 9<sup>th</sup> grade class. The study in History class was done during the teaching of the subject “The Second World War” from 1939 to 1945, after the Great Depression and the consequent implementation of the Dictatorship Regimes. The study in Geography class, the theme was “The Contrasts in Development”, which clarifies the obstacles to the development and possible attenuating solutions. Due to the specificity of each class, two studies were adopted pursuing answers the following questions: *What kind of historical empathy the students express about the armed conflicts? What ways the 9<sup>th</sup> grade students use to read graphs?*

The study developed in the History class consists in the reconstruction of people from the past's experiences, according to students' tacit ideas and historical knowledge. The gathering instrument was letters that students wrote as people that had lived in the ghetto of Virchow (1939 to 1945). Afterwards, they were asked to add additional information, such as photos or images from that period. In the Geography class, it was used three worksheets with graphs and a sequence of questions that asks for an interpretation. Therefore, we aimed to characterize students' historical empathy regarding armed conflicts and lived experiences, and the ways they read and interpret graphs in order to increase their historical and geographic literacies.

**Key-words:** History, Geography, testimonies, letters, graphics.

## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - Enquadramento teórico.....	4
1.1. A História e a sua aprendizagem – a escrita epistolar.....	4
1.2. Os gráficos no ensino-aprendizagem da Geografia.....	17
Capítulo 2 - Metodologia de investigação.....	28
2.1. Contexto do estudo.....	30
2.1.1. A escola.....	30
2.1.2. A Turma.....	32
2.2. Implementação do estudo, momentos e instrumentos – História.....	35
2.3. Implementação do estudo, momentos e instrumentos – Geografia.....	38
2.4. Metodologia de análise de dados.....	46
CAPÍTULO 3 - Análise e discussão dos resultados.....	48
3.1. A escrita epistolar na aula de História.....	48
3.1.1. Conhecimentos sobre a escrita epistolar.....	48
3.1.2. As cartas vindas do Gueto de Varsóvia.....	53
3.1.3. A metacognição dos alunos (escrita epistolar).....	70
3.2. A interpretação dos gráficos na aula de Geografia.....	72
3.2.1. As fichas de trabalho de análise de gráficos.....	72
3.2.2. A ficha de metacognição sobre o trabalho de análise de gráficos.....	90
REFLEXÕES FINAIS.....	93
BIBLIOGRAFIA.....	103
ANEXOS.....	107



## **Lista de Fotografias**

Fotografia 1 – Bairro residencial inundado após a passagem do furacão Katrina na cidade de New Orleans (EUA) .....	42
Fotografia 2 – Afetados pelas inundações em Moçambique .....	42
Fotografia 3 – Bilhete de Identidade falso .....	67
Fotografia 4 – Retrato do escrevente .....	67
Fotografia 5 – Retrato do destinatário .....	68
Fotografia 6 – Cenas sociais: crianças no gueto .....	69
Fotografia 7 – Cenas sociais: trabalhos no gueto .....	69
Fotografia 8 – Cenas sociais: expulsão dos judeus .....	69
Fotografia 9 – Cenas de guerra: destruição .....	69
Fotografia 10 – Cenas de guerra: repressão dos judeus .....	69

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1 – Disciplinas que os alunos apresentam maior dificuldade .....	33
Gráfico 2 – Pessoas afetadas por desastres hidrometeorológicos .....	41
Gráfico 3 – Evolução da população nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, entre 1950 e 2050 (projeção) .....	43
Gráfico 4 – Países doadores da OCDE – CAD: % do PNB de cada país doador .....	44
Gráfico 5 – Países doadores da OCDE – CAD: Total doado, em mil milhões de dólares .....	44

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 – Dimensões da análise de cartas .....	8
Quadro 2 – Dimensões cognitivas e afetivas da empatia histórica .....	14
Quadro 3 – Categorias Substantivas de Narrativas Históricas .....	16
Quadro 4 – Taxonomia de competências necessárias para responder às perguntas em cada nível .....	21
Quadro 5 – Desenho do estudo – História .....	29
Quadro 6 – Desenho do estudo – Geografia .....	29
Quadro 7 – Conteúdos programáticos lecionados nas aulas de História – Instrumentos .....	35
Quadro 8 – Conteúdos programáticos lecionados nas aulas de Geografia – Instrumentos .....	39
Quadro 9 – Categorias de análise de cartas .....	46
Quadro 10 – Escrita epistolar - saudações e fechos .....	58

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Motivos para a escrita de cartas .....	49
Tabela 2 – Influências no modo de escrita e conteúdo de cartas .....	52
Tabela 3 – Dimensões temáticas das fotografias .....	66

## INTRODUÇÃO

O presente Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada insere-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, decorrente no segundo ano do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de História e de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano letivo de 2013/2014.

Adotaram-se objetos de investigação que diferem nas disciplinas acima referidas. Assim, o 1º estudo que foi desenvolvido na aula de História tem como intuito analisar o tipo de empatia histórica que os alunos expressam face a conflitos bélicos aquando a escrita de cartas. A escrita epistolar tem caído em desuso e o grupo etário, com o qual se trabalhou, não está familiarizado com este tipo de registo, já que não faz parte do seu quotidiano estabelecer troca de correspondência. Por outro lado, é importante que se aprenda História de diferentes formas, não sendo apenas sustentado nas propostas do manual escolar. É de sublinhar que a troca de correspondência não é um mero exercício de imaginação criativa literária, devendo sempre recorrer-se a fontes históricas (Melo & Peixoto, 2004). A sugestão de trabalho apresentada propõe-se à idealização de uma nova e menos enfadonha visão da disciplina de História por parte do aluno.

No caso do estudo a desenvolver na aula de Geografia, pretendeu-se caracterizar a interpretação, adotada pelos alunos, de gráficos de natureza geográfica. Consideramos ser essencial que os alunos pratiquem mais frequentemente a leitura e interpretação de fontes visuais, nomeadamente, os gráficos que são uma das representações do conhecimento geográfico, e que são um recurso essencial na aprendizagem dos alunos. A leitura e interpretação de gráficos são processos complexos, que devem ser trabalhados de modo a adquirir um conjunto de competências que facilitem essa mesma análise e combater as dificuldades sentidas pelos alunos.

A observação do contexto de intervenção pedagógica permitiu a decisão dos estudos a realizar em cada disciplina, nomeadamente, a escrita epistolar em História e a interpretação de gráficos em Geografia, e a seleção posterior dos temas do programa que enquadraram a sua ação. No caso da disciplina de História selecionámos o período da “2ª Guerra Mundial”, e na disciplina de Geografia no tema “Contrastes de Desenvolvimento”. As observações permitiram ainda perceber que as tarefas a que nos propomos a realizar com o projeto não são

solicitadas aos alunos, sobretudo, na disciplina de História. Na disciplina de Geografia, verifica-se a sua realização. No entanto, os alunos demonstram dificuldades em interpretar, no caso desta disciplina, gráficos, provavelmente pela tendência de não estarem habituados.

No que se refere à disciplina de História, atentamos que no 3.º ciclo do Ensino Básico a transmissão e a utilização do saber histórico exige o domínio de ferramentas pertencentes à construção do saber nesta área científica, tais como, “a natureza e as formas de utilização das fontes históricas, o tratamento do tempo e do espaço, a integração dos actores e das suas decisões em contextos específicos, a comparação entre contextos espaciais e temporais diversos e a comunicação do saber histórico” (ME, 2014d, p. 2). Obviamente o professor deve seleccionar os recursos pedagógicos adequadamente para que os aprendizes adquiram os conhecimentos essenciais do programa e capacidades ligadas à essência do conhecimento histórico, bem como a sua construção e transmissão. Neste sentido, é necessária a seleção e utilização de recursos, tais como textos historiográficos, documentais e ficcionais, iconografia, música, documentação oral, documentação material, tabelas, gráficos e frisos cronológicos, documentação cartográfica, etc.

De acordo com as orientações curriculares ministeriais para a disciplina de Geografia e também com as atuais metas curriculares, devem ser proporcionadas oportunidades para o aluno aprender a “pensar espacialmente”, por exemplo através do manuseamento adequado de mapas e a observação e análise criteriosa de gráficos, entre outras fontes de informação, sendo considerada uma capacidade indispensável ao cumprimento dos objetivos, contemplados nestes documentos. Tal atividade permite que os alunos adquiram, apresentem e analisem informação geográfica. O professor deve obviamente ter em consideração as questões estruturantes da Geografia: – *Onde se localiza? Porque se localiza? Como se distribui? Quais as características? Que impactes? Que gestão?* cuja aprendizagem requer o exercício de formulação, aquisição e tratamento de informação que vai conduzir o aluno às respostas (ME, 2014b, p. 3). Além disso, deve conduzir à visualização espacial dos fenómenos geográficos, estimulando o estabelecimento de relação entre eles, procurando que os alunos demonstrem capacidade de comunicar o conhecimento através de uma linguagem, escrita e/ou oral, possivelmente suportada em técnicas de expressão gráfica e cartográfica.

O presente estudo encontra-se organizado em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado *Enquadramento teórico* procuramos realizar uma abordagem reflexiva acerca da escrita epistolar, considerando a aprendizagem da História, e sobre a leitura e interpretação de gráficos em Geografia, dando especialmente atenção às dificuldades dos alunos na realização de tarefas que incluem este recurso;

No segundo capítulo – *Metodologia de investigação* – aludimos ao contexto do estudo, nomeadamente a escola e a turma envolvidos, explicitamos a implementação do estudo, momentos e instrumentos, tanto para a disciplina de História como para a de Geografia, bem como a metodologia de análise de dados adotada;

O terceiro capítulo – *Análise e discussão dos resultados* – foi dividido em duas partes, uma dedicada à História e outra à Geografia. Consideramos que desta forma, é possível organizar a informação, procedendo-se em cada parte à descrição dos dados recolhidos em cada instrumento, designados de fichas de trabalho;

Para terminar, no capítulo designado *Reflexões finais*, apresentamos as conclusões gerais dos dois estudos, refletindo sobre algumas das limitações para a realização dos mesmos e respetivas recomendações.

Com este relatório, procurámos, assim, analisar a empatia histórica expressa pelos alunos aquando a escrita de cartas no caso da História, e compreender o processo de interpretação de gráficos na disciplina de Geografia, reconhecendo a sua utilização como produção de conhecimento, com vista a enriquecer as investigações realizadas neste âmbito.

## **CAPÍTULO 1**

### **Enquadramento teórico**

#### **1.1. A História e a sua aprendizagem – a escrita epistolar**

Cartas produzem memórias, que se desdobram em críticas, que desencadeiam cartas, que engendram memórias... E o grande circuito dos discursos, onde se pode observar a inscrição das trajetórias de leitor e autor, de remetente e destinatário (Cardoso, 2000 citado por Andrade, 2010).

As cartas – textos endereçados *a* – datam da antiguidade, quando embaixadores enviavam despachos de um reino para outro e, mais tarde, quando viajantes relatavam as suas jornadas (Lopes, 2003; Stowe, 2002). Durante centenas de anos, as cartas foram o principal meio de comunicação. Por volta dos séculos I a.C. e I d.C., Demétrico escreve a primeira obra que expunha as regras sobre a escrita epistolar, passando por Cícero e Séneca cujas cartas já se assemelhavam ao diálogo com expressões de amizade e realizavam o “encontro” entre o remetente e o destinatário (Müller, Paula & Hallal, 2012). Ao longo da Idade Média, o estilo formal das cartas tornou-se mais rígido, justificado pelos negócios, pois nesta época histórica houve um desenvolvimento político e económico que levou ao acréscimo de documentos oficiais (Op. cit., 2012). O uso de cartas expandiu-se entre os homens do Renascimento e durante a Idade Moderna e a partir do século XIX surgem em jornais, escritas por personagens com poder com o intuito de influenciar a opinião pública (Melo, 2010; Müller, Paula & Hallal, 2012). É também neste século que se impõem as novas formas da cultura escrita e as relações epistolares acabam por avivar a vida social (Gastaud, 2011; Müller, Paula & Hallal, 2012). Neste sentido, o mercado acelerou a promoção de produtos destinados à produção escrita e papéis de carta, cartões, postais, diários e outros artigos passaram a despontar em larga escala. O designado “Eu moderno” conferiu grande importância à vida individual, até então desconhecida, digna de ser narrada e sobreviver na memória (Müller, Paula & Hallal, 2012, p. 3). A correspondência singrou, assim, num mundo cada vez mais ligado à escrita, tempo no qual qualquer indivíduo, em algum momento, sentiu a necessidade de escrever cartas, gerando um sucesso significativo dos manuais para a escrita epistolar do mesmo século (Gastaud, 2011).

Durante muito tempo escrever cartas era considerado uma arte e proliferavam manuais que incluíam um conjunto de saberes fundamentais à escrita de cartas, designadamente para suprimir a inaptidão, considerando-se o perfil do destinatário e o objetivo que ela pudesse ter (Lopes, 2003). Era exigida habilidade para uma adequada expressão escrita consoante o tipo de relacionamento – afetivo, familiares, intelectual, científico –, relativos também às relações que uma carta estabelece ou mantém, ocupando-se de como uma carta deve apresentar o seu exterior – qualidade, elegância, tamanho do papel, a tinta, os espaços deixados em branco –; bem como os tratamentos a serem empregues conforme o sexo, a idade, a função/posição do destinatário e do remetente (Gastaud, 2011).

A *Ars dictaminis*<sup>1</sup> defendia uma divisão da epístola em cinco partes: *Salutatio*, *Capitatio Benevolentiae*, *Narratio*, *Petitio* e *Conclusio* (Souza & Gastaud, 2012). Na primeira parte (*Salutatio*), os correspondentes têm a sua posição social exposta de acordo com as saudações que cada condição possui. *Capitatio Benevolentiae* refere-se à parte da carta na qual o remetente apresenta os seus sentimentos ou condição em relação ao destinatário. A seguinte (*Narratio*) corresponde à parte onde são narrados, de forma ordenada, os factos que motivaram a epístola. Por sua vez, *Petitio* é a parte da carta destinada ao pedido a realizar ao destinatário. Finalmente, *Conclusio* é a parte da carta onde são retomadas as suas questões motivadoras, contendo também a despedida.

As cartas são documentos que surgem de uma conjugação de fatores que não dependem apenas de competências (alfabetização) ou de infraestruturas (serviço postal), fixam-se antes num modelo de comportamento, numa maneira de viver o vínculo social e de estreitar as relações (Müller, Paula & Hallal, 2012). O ato da troca da correspondência foi característico de determinados grupos sociais, destacando-se os intelectuais, políticos e mulheres. Os primeiros caracterizam-se pela troca de opiniões, informações e ideias através deste formato. Em relação às mulheres, os bilhetes, diários, cartas e anotações circunscrevem-se como uma forma de acesso à sua vida quotidiana, em especial das letradas, considerando que mantinham uma escrita controlada, no momento ou depois ao reler (Müller, Paula & Hallal, 2012).

Atualmente são consideradas textos pessoais, que exibem uma linguagem simples e um conteúdo rico em detalhes, permitindo-nos conhecer o passado, e como vêm diretamente de quem as escreve retratam-nos o seu autor. Estas são cartas, escritas à mão, dactilografadas ou digitadas, pessoais, de tipo político ou comercial, que criaram laços e que guardam consigo os

---

<sup>1</sup> Diz respeito à arte de redigir documentos ou cartas, tratando-se de um conjunto de regras práticas para estruturar a redação de um texto formal, segundo uma prática ligada ao estudo da retórica, tal como estava estabelecido na Idade Média.

sinais de parte de um tempo, mostram singularidades de um relacionamento social e compõem arquivos pessoais e institucionais (Lopes, 2003). Todas elas podem ser constituídas por atos ilocutórios específicos – perguntas, promessas, pedidos, ordens, etc. – e gerar uma estratégia comunicativa semelhante ao que acontece numa conversa do quotidiano, mas é sempre um diálogo que desponta na ausência de um dos participantes (Andrade, 2010). De acordo com Conceição (2011, p. 62), “a prática epistolar era tomada por uma sinestesia que interligava duas sensações (...), sem que haja a existência da troca de sons ou da presença da voz” – fala (na primeira fase, quando a escrita se inicia) e escuta (numa segunda fase, quando o destinatário a lê).

Segundo Melo (2010), as cartas podem ser privadas ou sociais quanto à sua criação e ao seu conteúdo. Caracterizam-se ainda pelo facto de não ser possível controlar se outras pessoas, para além do remetente, virão a ler a missiva, seja no momento ou futuramente. Privadas pois o escrevente tem a possibilidade de escrever ou não sobre determinados assuntos e temas, contribuindo para o levantamento de hipóteses que ajudem a compreender o escrevente e o contexto da redação da carta. Palavras nas entrelinhas, silêncios, abreviaturas ou mesmo códigos destinados a manter o sigilo, eram utilizados entre os correspondentes, caso a carta chegasse a ser lida por pessoas ‘erradas’ (Müller, Paula & Hallal, 2012). Por outro lado, podem ser sociais por refletirem assuntos sociais, vividos ou comentados pelo escrevente, e por possuírem características específicas da forma escrita de determinada época histórica. O momento em que a carta é redigida influencia também a sua forma. Por outras palavras, apresentam uma tendência para seguir certos critérios ou estilos, considerados como formas de se expressar corretamente para o período da escrita.

Quando possuem um carácter pessoal, é possível apreender a forma como o sujeito escreve, perceber os seus sentimentos, crenças, preocupações, etc. (Melo, 2010). A escrita de cartas pessoais é um ato que consiste:

(...) em confrontar-se com códigos estabelecidos e, a partir deles, inventar/construir um lugar para si, através das palavras. Trocar cartas, corresponder-se, escrever para alguém são formas de se expor, de partilhar experiências, construir elos invisíveis e, muitas vezes, duradouros. A carta como uma prática de escrita, tanto fala de quem a escreve como revela sempre algo sobre quem a recebe, anunciando a intensidade do relacionamento entre os envolvidos, pois nunca se escreve senão para viver, a fim de fazer frente a uma situação, para explicar, justificar-se, informar, dirigir-se a, apelar, queixar-se, sofrer menos, fazer-se amar, dar-se prazer (Cunha, 2002, citado por Martins, 2011, p. 66).

Ainda que subsistam particularidades entre os diferentes tipos de cartas – carta pública, comercial, do editor, do leitor, convite, pedido, de aconselhamento, agradecimento,

congratulações, pessoal, de amor, etc. –, operam em todas elas relações fundamentais que configuram a presença/ausência, realidade/ficção, privado/público, fidelidade/traição, envolvimento/distanciamento (Andrade, 2010).

A escrita de cartas constitui, em simultâneo, o sujeito e o texto. Porém, abarca a singularidade de ser produzida tendo em vista um destinatário com quem vai estabelecer um diálogo (Müller, Paula & Hallal, 2012). A distância e o tempo que separam o escritor e o destinatário dominam, em certo modo, a escrita epistolar. Além disso, existe um distanciamento entre aquele e os acontecimentos remetidos. Prosseguindo nesta dicotomia distância/tempo, ao analisarmos uma carta é importante observar se há interrupções no período e procurar identificar os motivos, os quais podem estar associados à vida pessoal dos correspondentes, motivados por viagens, trabalho, doença, etc. ou então pelas circunstâncias históricas e sociais, como por exemplo a censura, a prisão ou outras (Bezerra & Silva, 2009).

O seu conteúdo revela acontecimentos que podem ser, por exemplo, de ordem política, cultural, religiosa e são criadas para uma pessoa em particular, estabelecendo-se a criação de um diálogo (Melo, 2010; Stowe, 2002). Aquele dá ao historiador acesso a informações verossímeis, que outras fontes não lhe dariam, acerca das relações que as pessoas estabeleciam, o seu trabalho, os valores, a forma como agiam, pensavam, aquilo que temiam, o que desejavam, etc.. A menção de certos acontecimentos pode ser feita apenas num determinado momento ou acompanhar a sua evolução, caso exista uma série de cartas (Melo, 2010). De notar que é possível acompanhar essa evolução através das datas ou carimbos presentes nas mesmas. Para além disso, permitem perceber o valor dado pelos escreventes a determinados acontecimentos e à forma como os vivenciaram, revelando como o passado se distingue do presente.

As cartas baseiam-se em narrativas, e a maior parte destes textos pessoais, apesar de serem escritos por pessoas com um certo grau de literacia que possuíam meios para se poderem corresponder e refletir, apresenta uma linguagem mais informal e direta, distinta da linguagem formal ou oficial dos documentos (Melo, 2010; Müller, Paula & Hallal, 2012; Stowe, 2002). Estes últimos implicam, por exemplo, o cruzamento com outras fontes. Importa mencionar que, aquelas podiam ser ditadas e o escrevente podia reverenciar ou não aquilo que lhe era dito. Além disso, o facto de alguns indivíduos se preocuparem mais com a produção e conservação das cartas relaciona-se com a própria natureza da profissão exercida e estas, muitas vezes, fazem parte do património familiar, legadas como herança por gerações e



responsáveis por transmitir e/ou construir uma memória da própria família (Müller, Paula & Hallal, 2012).

A investigação ligada à escrita epistolar, sobretudo com as que apresentam uma sequência no tempo, requer a compreensão de expressões da época ou criadas pelos correspondentes. Ao analisar uma carta, somos incitados a contar como a encontramos, quem e para quem escreveu, os assuntos narrados, em que contexto foi escrita e como e com que finalidade a mesma ou o conjunto delas, no caso de uma troca de correspondência, foram armazenadas. De acordo com Durães e Melo (2005), Melo e Peixoto (2004) e Melo (2009; 2010) diversas perguntas podem ser realizadas às cartas, de forma a compreender o seu conteúdo. Entre elas, umas podem ser mais adequadas ao labor do historiador, e outras podem ser adaptadas ao aluno, funcionando como orientadoras da sua compreensão ou na sua escrita, quando pensada como tarefa de aprendizagem da História. As autoras sugerem questões para explorar diferentes dimensões, nomeadamente,

(...) quanto à sua materialidade, grau de amplitude e inclusividade, análise dos destinatários, e, finalmente, ao conteúdo substantivo das cartas. O material, o local onde estava guardada e o estado de conservação podem indicar-nos o contexto da sua criação, a forma como foi distribuída e a sua 'sobrevivência material', a classe social, a profissão do escrevente (Melo, 2010, p. 3).

Em relação às restantes dimensões observe-se o quadro seguinte (V. Quadro 1):

Quadro 1 – **Dimensões da análise de cartas** (Melo, 2009; 2010)

<b>Dimensões</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Amplitude/Intensidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tempo cobre o conjunto das cartas?</li> <li>- Existe uma explicitação das datas?</li> <li>- Existe um critério explícito que orientou a escrita desse conjunto de cartas? Qual?</li> <li>- Foi um acontecimento histórico datável? Uma contingência pessoal datável?</li> </ul>
<b>Escrevente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O perfil do escrevente está claro?</li> <li>- O grau de parentesco com o destinatário está claro? Como?</li> <li>- Que outros elementos caracterizadores foram contemplados?</li> <li>- Endereça-nos para o perfil pessoal? Social? Profissional?</li> <li>- A situação onde o escrevente se encontra está clara? Como?</li> <li>- O destinatário está explícito?</li> <li>- O grau de parentesco com o escrevente está claro?</li> </ul>
<b>Destinatário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que outros elementos caracterizadores foram contemplados?</li> <li>- Endereça-nos para o perfil pessoal? Social? Profissional?</li> <li>- Ele está associado a um acontecimento histórico específico? Qual?</li> <li>- Esse acontecimento determina a razão da escrita? Como?</li> </ul>

<b>Conteúdo Substantivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A carta explicita uma posição face a esse acontecimento? Como?</li> <li>- Essa posição está relacionada com o perfil pessoal, social, religioso, profissional, etc. do escrevente? E ou do destinatário?</li> <li>- Que aspetos (temas) foram valorizados na carta?</li> <li>- Que aspetos foram desvalorizados na carta?</li> <li>- Qual foi o tom da carta? Irónico? Lamento? Crítico?</li> <li>- Foram utilizadas fontes?</li> </ul>
<b>Fontes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estão mencionadas as fontes?</li> <li>- Que tipo de uso fizeram das fontes?</li> </ul>

Nas questões referentes à análise dos destinatários das cartas, sugere-se que esta informação é evidente, pois geralmente no seu início a identificação do destinatário é explicitada, nomeadamente o nome, o grau de parentesco ou até mesmo o tipo de relação afetiva que existe entre ambos. Em certos casos, o escrevente pode omitir indícios sobre aquele, tencionando defender a privacidade, de um deles ou de ambos (Durães & Melo, 2005). Por sua vez, no conteúdo substantivo é necessário atender à sua temporização de forma a relacionar com um acontecimento histórico, por exemplo uma guerra.

Além disso, é importante realizar uma leitura de toda a sequência de cartas, caso exista, de modo a criar uma narrativa de acontecimentos desenvolvidos ao longo desse tempo. Deste modo, será possível questionar os modos como os escreventes revelam o passado, fornecendo-nos uma imagem do mundo onde viveram (Op. cit., p. 82).

Retomando a questão da materialidade das cartas, é possível referir que esta apresenta implicações, nomeadamente os instrumentos da escrita (o papel, o envelope, a pena ou caneta), o lugar onde se escreve, a distribuição do escrito na página, a ordem dos assuntos, o estilo adotado, os espaços passíveis de serem deixados em branco, as normas epistolares seguidas (ou não), as quais podem variar de acordo com o remetente e o destinatário (Gastaud, 2009; 2011). No que se refere ao papel, sendo frequente a utilização dos dois lados para escrever, sendo que mais ou menos fino e transparente podem tornar a leitura mais ou menos difícil, pois se não fosse bastante espesso para a tinta não passar para o outro lado poderia provocar uma certa ilegibilidade, justamente porque a tinta se misturaria à escritura do outro lado da página. Os manuais, mencionados no início deste capítulo, prescreviam ainda aos seus leitores que a carta não deveria ser iniciada no cimo da folha, cuja distância do cabeçalho ao alto da folha seria tanto maior quanto a consideração que se desejasse testemunhar ao destinatário, isto é, no respeito devido a este. O mesmo acontecia com o fim da página.

A configuração da carta comporta determinados elementos fixos e pelo menos um alternativo (Andrade, 2010). Entre os primeiros, encontramos os que a contextualizam,

nomeadamente a indicação do local de proveniência, data e assinatura, sendo que o elemento alternativo corresponde ao *Post scriptum* (P.S.:) (Op. cit., 2010). Geralmente, estes elementos (fixos e/ou alternativos) apresentam-se na seguinte ordem: local e data, saudação, desenvolvimento, fecho, assinatura e, caso seja necessário, *post scriptum*.

As cartas, no seu conjunto, instigam efeitos sobre quem escreve e quem recebe que, por sua vez, lê e escreve em resposta, motivando uma troca de correspondência. Além disso, pode moldar a leitura que será feita pelo destinatário ao sugerir o indescritível, expressar a posição – social, económica, política, inferior, superior – e a profissão do escrevente, indicar-nos o contexto da sua criação, a forma como foi distribuída e o acesso a ela, se era valorizada (a partir do seu local e estado de conservação) (Gastaud, 2011; Melo & Peixoto, 2004). Gastaud (2009; 2011) revela-nos que, outrora, o papel de boa qualidade, simples, de cor branca ou marfim era considerado elegante. Contudo, poderiam ser consentidas algumas excentricidades quando os correspondentes são íntimos, ou seja, poderiam ser utilizados formatos diferentes, papel colorido, outra tinta que não a azul ou a preta.

Os materiais/instrumentos de escrita têm significados no jogo epistolar. Lápis, tinta, papel. Branco, colorido, fino grosseiro, bom papel, perfumado, tarjado, impresso, pautado, cada um significa coisa diferente. O papel branco e fino é o único adequado a todos, o papel tarjado de luto indica uma morte antes mesmo que a carta seja lida, o papel pautado revela uma competência de escrita que não prescinde da linha, o papel impresso com um timbre de hotel ou endereço comercial já aponta a tipologia da carta. E se o papel for rosa... Carta de amiga? De namorada? E se for perfumado? Se for manchado em lágrimas? (...) Afinal, a carta é um retrato de quem a escreve (Gastaud, 2011, p. 8).

No seu interior, muitos seriam os retratos, recortes e lembranças que faziam a felicidade dos correspondentes e que chegavam até a viajar na bagagem de amigos, parentes e pelos serviços do Correio. No entanto, seria provável que o escrevente tivesse a preocupação permanente em não fazer cartas pesadas/volumosas para não despertar a curiosidade de quem os entregasse, de forma a aumentar as hipóteses de as cartas chegarem ao seu destino (Gastaud, 2009).

As cartas – se se tratar de uma correspondência continuada tanto melhor – são utilizadas como fonte documental pelo historiador. Estas, públicas ou privadas, foram os principais registos do passado sem as quais seria impraticável a construção de uma memória, largamente utilizadas entre os historiadores como veículos de acesso a determinados períodos da História (Müller, Paula & Hallal, 2012). No entanto, é preciso ter em conta que estas fontes não são o acontecido, mas antes pistas para chegar a ele. Tais pistas possuem uma condição ambígua pois, por um lado, são marcas de historicidade e, por outro, são representações de

algo que teve lugar no tempo, o que faz com que os historiadores necessitem de realizar constantemente um exercício de aproximação e distanciamento entre história e literatura. Estas fontes, produzidas no âmbito privado, podem servir como porta de acesso à vida de gente comum, que não necessita de nenhuma característica excepcional para ser lembrada (Martins, 2012). Contudo, não será tarefa fácil para o historiador que particulariza uma pesquisa de fragmentos dispersos, tendo em conta que o indivíduo anónimo/desconhecido lega poucos registos. De acordo com Christophe Prochasson (1998, citado por Müller, Paula & Hallal, 2012), o interesse por arquivos privados é dominado por dois fatores: por um lado, a multiplicação de trabalhos sobre intelectuais e, por outro, a ênfase na antropologia histórica que levou ao interesse por fontes mais qualitativas. Portanto, cartas, diários, bilhetes, livros de memórias e anotações constituem o núcleo da documentação privada, que como constatamos é, por vezes, dispersa e fragmentada. O leitor compreende ainda que certos factos podem ser relevados ou omitidos pelo escritor e, pode surgir uma confiança ou, por outro lado, uma desconfiança daquilo que é exposto.

A realização de estudos sobre o imaginário permite recuperar as formas como indivíduos dos tempos passados viam, sentiam e expressavam o ‘seu’ real. A escrita epistolar dá a conhecer as perceções da realidade e também o imaginário, o qual representa o “abstrato, o não visto e não-experimentado” (Martins, 2011, p. 63). Por outras palavras, o imaginário é uma construção social, com propriedades intrínsecas, e diferencia-se ao longo do tempo e no espaço.

O Homem sempre expressou o mundo de diferentes formas – oral, escrita, através da imagem, da música, etc. – e a literatura pode ser um caminho que percorre o imaginário e permite uma complementaridade com a História. No entanto, para que tal seja possível, Martins (2011) considera que deve haver um afastamento da ideia pré-concebida sobre a separação dos conceitos: literatura e história. Quer isto dizer que a literatura não pode ser vista apenas como um “discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas (...) sobre o que poderia ter acontecido” e a história a narrativa de factos verídicos do passado (Martins, 2011, p. 64). Neste sentido, mesmo considerando que a história é também uma narrativa portadora de ficção, o historiador, ao contrário do escritor, não cria no seu sentido absoluto, mas sim descobre, converte em fonte e atribui-lhe significado (Martins, 2012, p. 64); é “uma ficção controlada”, através do uso de arquivos e fontes com o objetivo de alcançar o real acontecido, tendo sempre presente os rigores do método – testagem, comparação e cruzamento com outras fontes – para que a sua versão sobre o passado possa ser hipoteticamente comprovada. Nas

cartas pessoais, é relevante perceber os movimentos e relações das mesmas, o acontecimento histórico e a biografia do escritor, que expressam vivências e, por outro lado, o imaginário.

A escrita epistolar era utilizada para comprovar o passado sem objeção. Esta tem a possibilidade de facultar informações essenciais para a reconstrução do passado por historiadores (Martins, 2011). Noutros casos, poderia pertencer ao campo do imaginário e já não revelava tais informações. A carta pode ser também um exercício mental cujo objetivo é avaliar-se a si mesmo, de acordo com o que relata sobre seu quotidiano. A sua importância vai para além dos acontecimentos narrados, adquirindo uma forma de encontrar falhas e estimular regras de comportamento a ter. De acordo com Martins (2012), a carta pode ser útil para ajudar o destinatário de alguma forma, como por exemplo, para aconselhar, encorajar, admoestar, reconfortar e ainda de se preparar a si mesmo para eventuais acontecimentos que sejam idênticos. A escrita “ajuda o destinatário, arma o escritor e eventualmente os terceiros que a leiam” (Op. cit., p. 5).

Em termos de **Educação Histórica**, podemos afirmar que a presença da Troca de Correspondência nas aulas de História como atividade de ensino-aprendizagem pode contribuir para a construção de um quadro mais estruturado da História do que aquele que os alunos produzem a partir, por exemplo, dos manuais escolares. É ainda necessário suprimir a ideia de que a História é uma disciplina baseada na transmissão e memorização de conhecimentos. Nesse sentido, muitos são os alunos que a consideram enfadonha, que não lhes dá mais do que um amontoado de datas de acontecimentos passados.

A carta pode ser vista como uma fonte documental de grande valor, apesar de pouco explorada na sala de aula. Cremos que o professor de História acaba por se restringir à reprodução de informação sobre a ação dos homens no tempo passado, de forma desarticulada com o tempo presente. É essencial que a História faça sentido e chame a atenção do aluno, e isso acontece quando é estabelecida uma relação significativa com o presente. Desta forma, o professor estará a propiciar ao aluno o uso de ferramentas que contribuirão para a construção do conhecimento, de forma crítica e histórica, pois “para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar” os seus conhecimentos e certamente a completá-los (Perrenoud, 1999, citado por Rios, Gressana & Kroeff, 2002, p. 6).

O professor pode usar fontes elaboradas por terceiros, incitar os próprios alunos à sua criação ou apresentar estas fontes primárias para serem lidas e interpretadas. Assim, o professor estará a levar para a sala de aula metodologias que possibilitam a compreensão dos conteúdos. Rios, Gressana & Kroeff (2002) sugerem alguns passos para trabalhar com fontes primárias, nomeadamente com cartas. Em primeiro lugar deverá ser realizada uma leitura detalhada e interpretação da carta, seguindo-se a exposição, por parte dos alunos do que foi lido (o que trata a carta, do quê e sobre quem fala, quem é o destinatário, etc.). Outros aspetos poderão ser valorizados, conforme o conteúdo da mesma, ou seja, se contém gravuras ou outro tipo de fontes, havendo a possibilidade de se estabelecer uma comparação das diferentes formas de conhecimento e tentar elaborar diferenças e/ou semelhanças.

Nesta linha de pensamento, Ferreira (2009, p. 119) defende o estudo de conceitos estruturais, como a empatia histórica. Historiadores, professores de História e investigações na área da Educação consideram que a empatia histórica é difícil de alcançar se a definirmos como a tentativa de:

(...) compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e/ou contempladoras de diferentes perspectivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica.

Segundo Andrade, Júnior, Araújo e Pereira (2011), é a capacidade de um indivíduo colocar-se no lugar de outro, tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, mesmo separados por um extenso período temporal. A forma de criar empatia é começar por ficar dentro da mente de outras pessoas, estar aberto às suas impressões, tais como, esperanças, medos, crenças, sonhos, etc. (Davison, 2012). Vinculado ao conceito de empatia histórica em sala de aula estão dois movimentos: descentramento e imaginação (Andrade, Júnior, Araújo & Pereira, 2011). O primeiro conceito refere-se ao afastamento do aluno dos seus pontos de vista, próprios e particulares, e das suas perceções sobre ser e viver no presente. Imaginação consiste em convocar a criação de mundos históricos, na qual participará como ator. É de salientar que a compreensão de determinados acontecimentos do passado não implica necessariamente a aceitação dos mesmos, pois o objetivo é dar-lhes sentido de acordo com os quadros mentais do tempo em que foram 'vivos' sem remover a capacidade de pensar criticamente sobre as crenças de uma personagem histórica. O uso de fontes variadas é, pois, essencial para o processo de empatizar com algum agente histórico ou situação. Assim, de acordo com Lee (1984, citado por Ferreira, 2009), é possível investigar as

ações do Homem, mas para saber o que está de facto na sua mente é necessário realizar inferências, recorrendo à imaginação. A empatia histórica tem como objetivo tornar compreensível no presente determinados acontecimentos do passado, sejam eles práticas, instituições ou ações. Estes devem incitar nos alunos um conflito interior entre os valores, crenças e práticas atuais e os do passado.

O processo de empatia histórica, segundo Davison (2012), é cognitivo e afetivo. É cognitivo porque requer reflexão sobre como as peças de evidências do passado se encaixam; afetivo porque tenta imaginar o que o personagem histórico possa ter sentido (V. Quadro 2).

Quadro 2 – **Dimensões cognitivas e afetivas da empatia histórica** (Davison, 2012)

<b>Cognitiva (pensamentos)</b>	<b>Afetiva (sentimentos)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constrói conhecimentos do contexto histórico;</li> <li>• Reconhece o passado como sendo diferente do atual;</li> <li>• Apoia-se em interpretações do passado para o comprovar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa a imaginação para reconhecer os sentimentos adequados;</li> <li>• Respeita outros pontos de vista;</li> <li>• É sensível e tolerante para com as outras pessoas.</li> </ul>

Ashby e Lee (1987) e Lee, Dickinson e Ashby (1996, citados por Ferreira, 2009), criaram seis níveis de progressão empática definindo o respetivo conteúdo substantivo. Num primeiro nível, designado de passado desconcertante, os alunos não são capazes de decifrar o passado; no nível dois, passado absurdo, “o passado é incompreendido e os seus agentes históricos considerados estúpidos ou com défice de saber”; num terceiro nível, estereótipos generalizados, os alunos entendem e explicam o passado “em função de ideias estereotipadas sobre as intenções, valores e crenças das pessoas”; no nível superior, empatia quotidiana, entendem e explicam o passado “por referência aos valores e crenças do presente”; no quinto nível, empatia histórica restrita, são capazes de reconhecer valores e crenças diferentes dos atuais, mas “a compreensão e explicação do passado ficam restritos a circunstâncias específicas”; e, finalmente, no nível seis, empatia histórica contextualizada, “o passado é compreendido e explicado no seu contexto histórico mais alargado” (Ferreira, 2009, p. 123).

Em Portugal, apesar de escassos, registamos alguns **estudos** que versaram o uso da escrita epistolar no ensino da História, nomeadamente, os elaborados por Melo e Peixoto (2004) e por Durães e Melo (2005). Ambos centram-se na análise da escrita epistolar de alunos, que de algum modo se relacionam com o nosso objeto de estudo para a disciplina de História.

Melo e Peixoto (2004) levaram a cabo uma experiência pedagógica no âmbito da escrita de uma troca de correspondência entre atores históricos, uns identificáveis pela historiografia, outros não. Os alunos organizaram-se em 4 grupos, decidindo-se por pares epistolar, nomeadamente, «Cartas entre Joaquim Carneiro (Soldado na frente francesa, 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial) e a Florinda, sua noiva de Trás-os-Montes», «Cartas entre D. Pedro I e D. Inês», «Cartas entre Charles Darwin e o professor universitário Henslow» e «Cartas entre Van Gogh e o seu amigo Peter Van Woensel». Como o estudo estava inserido no programa da disciplina – Metodologia do Ensino da História, disciplina do 4.º ano da Licenciatura em ensino da História da Universidade do Minho –, o tempo disponível era reduzido, limitando-se o número de trocas, que foram apenas duas, ou seja, quatro cartas por grupo. A escrita de cartas foi suportada por uma pesquisa de fontes, primárias ou secundárias, textuais ou icónicas, e realizadas pelos alunos. A análise foi orientada por um conjunto de questões (V. Quadro 1, capítulo 1, secção 1.1.), abordando as trocas epistolares criadas por cada grupo.

As conclusões a que chegam assumem-se, essencialmente, como orientações para implementações pedagógicas futuras e com alunos mais novos. Consideram, deste modo, que o professor tem um papel preponderante para que este exercício seja pertinente para a educação histórica, devendo acompanhar os momentos da definição dos Bilhetes de Identidade do escrevente e do seu destinatário, da procura de fontes, promovendo ao mesmo tempo uma estreita autonomia. Outra conclusão a que chegaram com este estudo refere-se à leitura sobre as vidas e experiências dos outros, pois promove a compreensão e uma maior empatia com uma determinada época. Concluíram ainda que, através da escrita epistolar, os alunos “aprendem a questionar os modos como as narrativas históricas foram construídas, sejam elas primárias ou secundárias”, podendo constatar que numa narrativa está implícito um ponto de vista, levando-os a adotar uma postura crítica face aos textos, desenvolvendo, deste modo, competências essenciais à compreensão da História (Melo & Peixoto, 2004, p. 97).

Durães e Melo (2005) desenvolveram um estudo realizado com alunos universitários, futuros professores de História, inscritos na Licenciatura em Ensino da História (4.º ano) e na disciplina de História Contemporânea. Como indutor de uma tarefa de Empatia Histórica, escolheram o romance “A Oeste Nada de Novo” e foi-lhes pedido que escrevessem uma carta, colocando-se no papel de um soldado envolvido na 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial, convocando também toda a informação histórica apresentada e trabalhada nas aulas. À semelhança do estudo



anterior, as cartas foram analisadas, tendo em consideração várias categorias substantivas, resultantes de estudos previamente realizados por Melo (2003; 2004) (V. Quadro 3).

Quadro 3 – **Categorias Substantivas de Narrativas Históricas** (Melo, 2003; 2004)

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Datação</b>	Inclui-se nesta categoria o enunciado explícito de datação da carta.
<b>Autoria</b>	Inclui-se nesta categoria o enunciado explícito da autoria da carta (Bilhete de Identidade).
<b>Destinatário</b>	Inclui-se nesta categoria o enunciado explícito do destinatário da carta.
<b>Sentimentos</b>	Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que descrevem sentimentos despoletados pelo acontecimento. Serão também contemplados nesta categoria as sensações expressas pelos escreventes.
<b>Contextualização</b>	Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que colocam o acontecimento no contexto histórico específico. Expressam informação considerada relevante para a compreensão do acontecimento em estudo.
<b>Descrição</b>	Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que narram o acontecimento ou partes dele, narração baseada nos documentos disponíveis.
<b>Lições da História</b>	Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que expressam juízos de valor ou reflexões sobre valores, intenções, práticas, etc. relacionadas com o acontecimento.

As investigadoras concluíram que, ao propormos uma tarefa deste tipo num contexto de sala de aula, não se pode esperar que os conteúdos das cartas sejam um pretexto para os alunos demonstrarem apenas o seu conhecimento histórico, sendo que neste estudo apenas um aluno, “esquecendo que o pedido era a escrita de uma carta, apresentou um resumo dos conhecimentos históricos aprendidos” (Durães & Melo, 2005, p. 11). Neste caso, a seleção dos conteúdos das cartas foi determinada pela relevância que os “alunos/soldados” deram a certos sentimentos, valores, e na seleção de factos de natureza política, social ou quotidiana. Tratando-se de uma tarefa que pretendeu identificar se os alunos empatizaram com os agentes históricos, ou seja, se as cartas revelavam plausibilidade histórica em relação ao modo como os soldados “viveram, pensaram e sentiram a 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial”, salvaguardaram que as fontes que os alunos tiveram acesso eram suficientes e relevantes, para que o exercício de imaginação histórica não seja apenas de imaginação literária (Durães & Melo, 2005, p. 11). Assim, os alunos apresentaram narrativas empáticas que categorizaram, segundo Asbhy e Lee (1987),

entre a empatia histórica restrita e a empatia histórica contextualizada. Aqueles demonstraram compreensão do acontecimento e das ações dos sujeitos históricos e souberam distinguir sentimentos, valores e intenções, colocando nas vozes dos soldados as suas ideias, valores, sentimentos e inquietações, ocorrendo uma transposição de um quadro contemporâneo para o passado. Salientam ainda que, apesar de esperarem da parte dos alunos um certo grau de autonomia, dada a sua faixa etária, defendem que estudos posteriores devem adotar uma “metodologia que contemple passos mais sistemáticos de análise dos romances previamente à implementação dos instrumentos de recolha de dados” (Durães & Melo, 2005, p. 12).

## **1.2. Os gráficos no ensino-aprendizagem da Geografia**

Na aprendizagem dos alunos é possível utilizar diversos recursos. A linguagem cartográfica (mapas, gráficos, plantas e outros) é um deles e assume um papel preponderante na representação espacial da superfície terrestre, possibilitando o conhecimento do espaço geográfico que é expresso principalmente através de mapas e de gráficos. Deste modo, os gráficos tornam-se fundamentais no ensino da Geografia para que o aluno adquira capacidades para analisar o espaço onde vive e para atender às necessidades do seu quotidiano, pois tal como refere Silva (2008), quanto melhor o espaço for representado, melhor será entendido.

Os gráficos são instrumentos utilizados em diferentes áreas do conhecimento. Ao tentarmos definir o conceito de gráfico, podemos consignar que consistem em: “(...) ideias complexas que comunicam com clareza, precisão e eficiência. Estes devem apresentar os dados e induzir o observador a pensar no conteúdo, em vez do *design* do gráfico” (Tufte, 1983, p. 13).

Os geógrafos utilizam-nos como um recurso para descrever a mudança dos padrões sociais, explicar como é que estes se formam e o seu significado (The Geography Education Standards Project, 1994, citado por Cachinho, 2000). Na Educação Geográfica, existem atividades que são praticadas diariamente em várias escolas e, entre elas, está a interpretação de gráficos, que permite ao aluno “desenvolver as suas capacidades de expressão, estruturar o seu próprio pensamento, passar da aprendizagem subjectiva à comunicação intersubjectiva ou pública” (Cachinho, 2000, p. 90). É importante que o professor traga para as suas aulas situações do quotidiano de modo a possibilitar o contacto com dados concretos, nomeadamente, através dos gráficos, considerados importantes instrumentos didáticos para a compreensão de conteúdos, pois são capazes de elaborar uma imagem daquilo que o aluno está a aprender

(Neto & Barbosa, 2010). Estes podem representar dados de diferentes conteúdos da disciplina. Passini (2005, citado por Neto & Barbosa, 2010, p. 155) refere que: “(...) nós devemos ensinar o gráfico como uma linguagem visual e tão importante quanto a linguagem escrita, para comunicar ou obter informações. Consideramos a importância de reconhecer o gráfico como linguagem que comunica as informações, como organização lógica, por meio da imagem”.

A interpretação de gráficos pressupõe extrapolar os seus aspetos fundamentais – *signos* –, que se relacionam com um fenómeno – o *referente* (Ramos, 2011). Assim, ou se conhece o referente e consegue-se interpretá-lo ou o assunto não é dominado e é impedida a sua interpretação.

Peixoto e Cruz (2011) afirmam que é importante perceber a intencionalidade dos dados, visto que nos dias de hoje, os *Media* têm a capacidade de influenciar a forma de pensar do indivíduo e até mesmo de agir. Ora, se estes expressam informações, na sua maioria em gráficos de vários tipos, por serem mais apelativos, é importante que a escola forneça ao aluno conhecimentos necessários à compreensão dos dados neles constantes; que os saiba interpretar para entender e questionar as informações apresentadas. Esta capacidade de interpretar não deve somente referir-se aos dados, como a contagem da população, mas também de identificar informações neles presentes para ilustrar assuntos de diversas áreas, colaborando para que o aluno reconheça no seu dia-a-dia a importância de se saber analisar este tipo de informação, sendo capaz de reconhecer as possíveis intencionalidades por trás dos dados.

Os gráficos estão presentes no nosso dia-a-dia e nos mais variados contextos. Daí a importância da sua inserção no currículo de Geografia, considerando a aprendizagem dos alunos ao nível da sua interpretação. As orientações curriculares<sup>2</sup> ministeriais para a disciplina de Geografia (ME, 2001) enfatizam essa importância ao mencioná-los como um recurso útil à compreensão dos conteúdos e aquisição de conhecimentos. A título de exemplo, mencionam que o aluno deverá ser capaz de “seleccionar e utilizar técnicas gráficas, tratando a informação geográfica de forma clara e adequada em gráficos (lineares, histogramas, sectogramas, pirâmides etárias)” (Op. cit., p. 14). Apresentam também algumas experiências educativas, nomeadamente, “interpretar gráficos (...), utilizando dados recolhidos pelos alunos ou fornecidos pelo professor” (Op. cit., p. 18). Sugere-se a necessidade de valorizar conhecimentos e experiências relacionadas com a interpretação de dados nas aulas de Geografia. Assim, a disciplina de Geografia tem a função de preparar os alunos de modo a que eles sejam capazes

---

<sup>2</sup> Consultámos e mobilizámos aspetos essenciais contidos nas orientações curriculares, uma vez que as metas curriculares apenas entram em vigor no início do próximo ano letivo.

de compreender a organização espacial da sociedade, a qual exige o conhecimento de instrumentos essenciais à representação gráfica desta.

A maioria das pessoas relaciona-se com os gráficos, seja na sua construção ou interpretação, e verificamos que estas imagens, à medida que contactamos mais com elas, se vão tornando mais familiares. Ora se pensarmos no facto de a sociedade estar cada vez mais dependente das imagens e menos disposta a ler e a analisar a informação escrita, os gráficos são apelativos em termos de imagem informativa (Silva, 2006). De um modo geral, são considerados um recurso utilizado para representar resultados de pesquisas e informações de forma organizada, possibilitando a observação de um grande número de informações num só e pequeno espaço. O seu objetivo é quantificar e “estruturar a informação, comparar e detetar relações que não seriam visíveis de outra forma” (Op. cit, p. 71).

A representação da informação sob a forma de gráficos foi precedida por descobertas fundamentais, como por exemplo, o sistema de coordenadas René Descartes, surgido em 1637 (Silva, 2006; Monteiro, 1999). Em 1786, William Playfair inventou os gráficos de barras, os de linhas e o circular (Silva, 2006; Monteiro, 1999). Durante o século XIX, foram adotados os gráficos introduzidos por Playfair e desenvolveram-se novas representações gráficas, ao contrário do que aconteceu no século seguinte, pois a pesquisa por novas formas gráficas diminuiu. Entretanto, com o aparecimento dos computadores os estudos desenvolvidos sobre gráficos foram retomados. Atualmente, a sociedade continua a utilizar gráficos para tratar a informação, sendo veiculados pelos meios de comunicação social que atingem um público heterogéneo.

Os gráficos são compostos por elementos, comuns entre os diversos tipos, importantes na organização dos dados. Essas componentes podem ser a estrutura, sendo a mais simples composta por dois eixos perpendiculares em forma de L, um horizontal e outro vertical; a nomeação dos dados, concretizada pelo título e pelos nomes das variáveis; e os especificadores que podem ser linhas, barras, pontos, etc. e estabelecem a relação entre os elementos de cada eixo (Carvalho, Campos & Monteiro, 2011; Silva, 2006). O título, em geral, é composto por uma frase curta, indicando o assunto do gráfico, referência ao tempo e ao local da pesquisa e a unidade escolhida para as variáveis envolvidas.

O gráfico deve ainda incluir uma legenda e a fonte. A legenda ajuda o aluno a interpretá-lo, sendo que “uma boa legenda pode transformar um gráfico com problemas de leitura num gráfico auto-explicativo” (Silva, 2006, p. 82). É constituída por símbolos e respetivas designações, normalmente simples e precisas, e o preenchimento adequado daqueles permite

estabelecer uma ligação adequada entre os símbolos e a componente representada (Silva, 2006, p. 82). De referir que, o leitor interpreta mais rapidamente o gráfico se se utilizar a mesma legenda em gráficos cujas categorias se repitam. No que refere à fonte, esta indica-nos por quem foi realizada a pesquisa dos dados e permite-nos verificar o grau de fiabilidade dos mesmos. À compreensão e conseqüente interpretação do gráfico pode ajudar a inclusão de outros elementos, como por exemplo, pequenas notas/comentários que justifiquem a existência de valores anormais ou alterações bruscas de dados (Silva, 2006).

Os princípios que os gráficos possuem para a sua construção, já mencionados, permitem responder a algumas perguntas, tais como, *Onde? O quê? Em que ordem? Quando?* e possibilitam uma leitura elaborada de aspetos geográficos (Silva, 2008). Como apresenta elementos do eixo X e Y, o seu cruzamento apresenta-nos uma terceira informação, dando-nos respostas imediatas (Silva, 2008).

Existem diferentes tipos de gráficos, que se adequam aos diferentes assuntos que se pretendem representar. A título de exemplos dos mais utilizados temos os gráficos de barras, de linhas e circulares. A sua utilização está dependente da informação a representar, pois um tipo de gráfico apresentará melhor determinada relação e estará mais vinculada ao seu conteúdo. O gráfico de barras permite diferenciar a informação e, por conseguinte, comparar quantidades de fenómenos que não têm continuidade, ou seja, é muito utilizado para representar distribuição de elementos, fenómenos, etc. (Silva, 2008). O gráfico de linhas é, geralmente, utilizado para representar a variação de uma grandeza em relação ao tempo (em dias, anos, décadas, etc.). É usual que a variável presente no eixo horizontal seja o tempo, permitindo acompanhar a evolução daquela. Silva (2006, p. 127) sugere que “para uma única série de dados, ambas as possibilidades (barras e linhas) são adequadas para mostrar tendências, mas, para mais do que uma série de dados, os gráficos de linhas são claramente preferíveis”. Por outras palavras, quando estão representadas duas séries, a evolução da tendência num gráfico de barras só é possível se aquelas não se cruzarem pois quando tal acontece, torna-se complicado visualizar o movimento das séries e as respetivas inflexões. Tal visualização é mais simples no gráfico de linhas. Por sua vez, o gráfico circular é útil para analisar quantidades proporcionalmente diferentes, mostrando a relação entre cada elemento e o todo. No entanto, as comparações entre gráficos circulares são mais difíceis do que entre gráficos de barras, pois apesar de ser possível compreender que há diferenças é complicado quantificá-las (Silva, 2006). Outros gráficos, como o de fluxo, são usados para representar o deslocamento de pessoas, bens ou

informações no espaço geográfico durante um período de tempo. Já a pirâmide etária mostra a dinâmica populacional de um local. Outro aspeto a ter em consideração que facilita a leitura do gráfico, são as cores já que são “responsáveis por transmitir a mensagem de forma mais rápida” (Peixoto & Cruz, 2011, p. 129). Tal como refere Bertin (1986, citado por Peixoto & Cruz, 2011, p. 129), “é através da comunicação gráfica que ocorre o meio mais rápido de transmissão da informação”. Segundo Curcio (1989, citado por Fernandes & Morais, 2011), através da observação o leitor consegue interpretar os dados apresentados naqueles e essa capacidade implica a sua compreensão. O mesmo autor distingue diferentes níveis de compreensão de um gráfico, nomeadamente, ler os dados, ler entre os dados e ler além dos dados. No primeiro nível – ler os dados –, o aluno deve realizar uma leitura clara do gráfico, através dos factos que nele estão representados. No segundo nível – ler entre os dados –, deve combinar a informação e identificar relações. Finalmente, no terceiro nível – ler além dos dados – o aluno deve tentar projetar-se no futuro e questionar os dados, de forma a realizar inferências. De referir que no primeiro nível não há interpretação do gráfico, mas é neste que o aluno deve compreender as unidades de medida. De acordo com Friel, Curcio e Bright (2001), podemos considerar três tipos de questões que podem distinguir o processo de compreensão do gráfico (V. Quadro 4).

Quadro 4 – **Taxonomia de competências necessárias para responder às perguntas em cada nível**  
(Friel, Curcio & Bright, 2001, p. 130)

Autor	Níveis de compreensão		
	Elementar (extrair informação dos dados)	Intermédio (estabelecer relações entre os dados)	Avançando (ir além dos dados)
Bertin (1983)	Extração de informações básicas. (Ex.: Qual foi o valor do stock X a 15 de junho?).	Redução do número de categorias através da combinação e seleção de dados de forma a descobrir ou criar menos categorias (Ex.: Durante os primeiros 5 dias, como variou o valor de X?).	Redução de todos os dados para uma única relação dos dados (Ex.: Para o período de 15 a 30 de junho, qual foi a tendência para o valor X?).
Curcio (1987)	Ler os dados (Ex.: Quantas caixas de passas têm 30 passas dentro?).	Ler entre os dados (Ex.: Quantas caixas de passas têm mais do que 34 passas dentro?).	Ler além dos dados (Ex.: Se os alunos abrirem mais do que uma caixa de passas, quantas passas eles poderão encontrar?).
McKnight (1990)	Observar factos e relações individuais nos dados apresentados graficamente ou interpretar relações quando as respostas envolvem o desenvolvimento ou a confirmação dos factos (Ex.: Qual é a produção de alimentos planeada para 1985 nos países desenvolvidos?).	Observar as relações entre os dados; interpretá-los sem fazer referência ao significado do contexto dos gráficos (Ex.: Considerando-se as duas curvas do gráfico apenas como marcas num pedaço de papel, como se pode compará-las?). Interpretar as relações sem	Interpretar relações quando as respostas exigem declarações que vão além da retirada de conclusões (Ex.: Perante a afirmação: “As cegonhas trazem os bebés”, como descreverias a relação entre o gráfico e a tentativa de provar a afirmação?).

		descrever a relação direta entre os dados (Ex.: Entendida a relação entre as mudanças nas duas curvas e o que representa cada curva, qual é a interpretação que pode ser feita sobre o relacionamento entre as duas curvas?).	
Wainer (1992)	Extração de dados (Ex.: Qual foi a quantidade de petróleo gasta em 1980?).	Identificação das tendências observadas em determinadas partes dos dados (Ex.: Entre 1970 e 1985, quais foram as mudanças na quantidade de petróleo gasto?).	Compreensão profunda da estrutura de dados na sua totalidade, geralmente, através da comparação das tendências dos grupos (Ex.: Quais são os combustíveis que apresentam o mesmo padrão de crescimento?)
Carwell (1992)	Leitura de um dado específico (Ex.: Qual é o valor de B no gráfico circular?).	Comparação visual individual ou global, focando a atenção para mais do que um aspeto do gráfico (Ex.: O setor A é maior do que o B?).	Síntese ou integração de todos ou de quase todos os valores do gráfico (Ex.: A variabilidade dos dados do gráfico é grande?).

Os alunos revelam dificuldades na interpretação de gráficos, as quais se explicam pelo uso de metodologias que não se adequam ao processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2008). Elas assumem-se quer no reconhecimento de aspetos globais quer das informações específicas neles presentes. Os alunos revelam dificuldades, sobretudo, no segundo dos níveis de compreensão de gráficos apresentados anteriormente, ou seja, os alunos compreendem que uma linha de um gráfico é resultado da relação entre as variáveis, mas apresentam dificuldades ao compreender as relações entre estas (Bryant & Somerville, 1986, citados por Carvalho, Campos & Monteiro, 2011). Tal dificuldade pode estar relacionada com a própria leitura e linguagem dos gráficos (Fernandes & Morais, 2011). Bell e Janvier (1981, citados por Monteiro, 1999) constataram que os alunos revelam dificuldades também na identificação das taxas de variação ao longo de um determinado intervalo de tempo. Alguns desenhos gráficos representativos das variáveis constituem motivo de distração, dificultando a leitura adequada, ou mesmo a nomeação e a forma como estão representadas as variáveis podem dificultar a interpretação de gráficos. Considera-se que no caso de estarem representados dados com valores dispersos, é mais simples para os alunos os interpretarem se estiverem agrupados em intervalos, por exemplo.

Qualquer pessoa responde à linguagem universal e associa símbolos a mensagens claras, sendo que a simbologia gráfica é aplicada e compreendida em diferentes locais do mundo (Silva, 2006). Ao observar um gráfico, o aluno, enquanto leitor, deve desempenhar a tarefa da forma mais precisa possível de modo a diminuir o seu erro de leitura. Existem ainda diferenças na interpretação de acordo com o tipo de gráfico, visto que esta é mais precisa em

gráficos de barras do que em gráficos circulares, dado que são mais concretos os níveis de compreensão de tamanhos (Op. cit., 2006).

Tendo presente os **tipos de gráficos** que foram usados no estudo, referir-nos-emos a eles por momentos.

Nos *gráficos de barras*, o aluno detém maior dificuldade em ler os constituídos por barras mais afastadas. É mais fácil para este comparar barras próximas pois, nos gráficos de barras agrupadas, lê os dados, compara-os e estima primeiro as de cada grupo e só depois entre os diversos grupos, enquanto as barras demasiado próximas sugerem continuidade. A existência de linhas auxiliares ajuda a comparar e a estimar valores aproximados, auxiliando a sua interpretação. A organização de categorias por ordem crescente ou decrescente permite compreender certos fenómenos implícitos, já a ordenação alfabética ou geográfica das designações das categorias pode dificultar a deteção imediata daquelas que apresentam os valores mais elevados ou reduzidos. Quando o mesmo conjunto de categorias é apresentado em mais de um gráfico, o aluno compara-as mais facilmente se cada categoria mantiver a posição e o tamanho. A primeira categoria é facilmente comparável porque parte da origem, mas nas seguintes apenas se conseguem aferir aproximadamente os valores, sendo tanto mais difícil quanto “maior for o peso da primeira categoria e mais flutuações esta apresentar” (Silva, 2006, p. 103). O gráfico de barras horizontal é considerado de leitura mais acessível para o aprendiz quando a diferença entre o valor mínimo e o valor máximo é expressiva. Contudo, quando são representados valores negativos no gráfico de barras horizontal, a associação visual entre valores negativos e positivos pode não ser imediata, visto que é habitual associar valores negativos a uma barra numa posição descendente (Op. cit., 2006).

A apresentação de um *gráfico de linhas* induz a uma interpretação correta ou não da mensagem transmitida. A representação em gráficos contíguos de variáveis que caracterizam fenómenos distintos induz o aluno a inferir relações de causalidade entre elas, mas a comparação entre gráficos diferentes é mais simples quando as escalas de medida são idênticas e os gráficos estão posicionados lado a lado. A leitura deste tipo de gráfico é corretamente realizada, caso alguns dados como os valores máximo e mínimo de cada série, complementem a sua evolução, mas é dificultada quando existe uma inclusão sistemática dos dados no gráfico (Op. cit., 2006). Ao tratar-se de séries mais extensas, o aluno pode ver a sua interpretação orientada quando certos valores são realçados. Além disso, se existir uma quebra de série, a sua



leitura é dificultada quando muitas linhas se sobrepõem, mesmo que a estas estejam associados diferentes símbolos. Além disso, a quebra de escala pode trazer dificuldades para se interpretar corretamente o gráfico mas, por outro lado, pode permitir uma melhor observação das diferenças, isto é, detetar variações na evolução.

Os *gráficos circulares* podem, tal como os anteriores, apresentar alguns problemas que dificultam a sua interpretação. Silva (2006) considera que a representação de um número elevado de categorias conduz à presença de fatias demasiado pequenas, tornando-se quase ilegíveis para o leitor, tarefa facilitada quando aquelas são agrupadas de acordo com a semelhança do seu significado. Além disso, quando estas não apresentam valores, o aluno apenas consegue fazer uma leitura aproximada dos dados e, por isso, apenas restringe a sua leitura à categoria mais ou menos importante e à hierarquia assumida por elas, sendo também difícil ordenar visualmente os setores.

A partir da análise de estudos realizados por Ainley (2000), consideramos algumas características dos gráficos que podem contribuir para o sucesso dos alunos:

- A apresentação de uma imagem completa permite aos alunos terem uma perspetiva geral do gráfico;
- O uso de gráficos semelhantes aumenta a probabilidade de o aluno ser capaz de compará-los;
- A existência de um contexto familiar com significado permite aos aprendizes sentirem-se familiarizadas com a informação;
- O objetivo de uma tarefa, na qual o gráfico é utilizado para resolver um problema, permite que o aluno não o veja como uma mera ilustração.

Para se compreender um gráfico é essencial que se consiga extrair o seu significado. Para tal, Fernandes e Morais (2011) sugerem que se realizem perguntas aos alunos para promover os três níveis de compreensão. O professor deve ainda ter em conta as dificuldades do aluno. A linguagem cartográfica, na qual se incluem os gráficos, não deve ser apenas usada para uma mera descrição dos fenómenos, deve ir além disso.

Apesar do reduzido número de autores que se dedica ao **estudo sobre o uso de gráficos no ensino da Geografia**, pois são vistos como instrumento da Matemática ou da Estatística, estamos certos de que existem alguns que nos permitem compreender as dificuldades que os alunos apresentam perante a interpretação de gráficos.

Em Portugal, têm vindo a ser desenvolvidos estudos centrados neste domínio, intitulados: «A construção de gráficos na Geografia – Um estudo com alunos do Ensino Secundário» e «A leitura e interpretação de fontes iconográficas (gráficos). Um projeto com alunos do Ensino Secundário». Ambos foram realizados no âmbito do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Universidade do Minho, no ano de 2012 e 2010, respetivamente. Estes estudos centraram-se na análise da construção, leitura, interpretação e compreensão de gráficos, que de algum modo se relacionam com o nosso objeto de estudo.

Cardoso (2012) levou a cabo um estudo no âmbito da construção, leitura e compreensão de gráficos estatísticos, cuja questão de investigação era: Que tipo de representações gráficas os alunos adotam enquanto recurso didático na aula de Geografia? Este estudo foi desenvolvido numa turma de Geografia do 10.º ano de escolaridade do Ensino Secundário, do curso de Ciências Socioeconómicas versando o tema programático – Os recursos marítimos. Os instrumentos de recolha de dados aplicados abarcaram um conjunto de fichas de trabalho realizados nas aulas, constituídas por várias perguntas para que os alunos neles analisassem algumas dimensões, tais como, perspetiva, símbolos, estratégias visuais, legenda/título, informação substantiva, etc. A análise dos resultados, de natureza descritiva e qualitativa, debruçou-se sobre cada gráfico e as respetivas questões. O autor concluiu que os alunos utilizaram, maioritariamente, gráficos de barras, talvez por ser o mais vulgarmente conhecido e, em menor número foram empregues os gráficos circulares e de linhas. No que concerne aos aspetos visuais, a maioria construiu gráficos sem se preocupar em relacioná-los com a facilidade de leitura e compreensão dos dados estatísticos. Por outras palavras, tomaram como prioridade uma apresentação visual atraente, sem obedecerem a critérios que enfatizassem maior clareza, equilíbrio e eficácia na leitura e compreensão dos dados. Além disso, reconheceu que a maioria desvalorizou a importância dos títulos e das legendas, apresentando dificuldades em resumir o tema do gráfico. As legendas incompletas e outras incorretas revelaram ausência de preocupação e diminuta atribuição de importância a estes elementos. No que se refere à leitura e interpretação dos gráficos, concluiu que a maior parte dos alunos não fundamenta as suas respostas com a ‘leitura’ dos valores representados nos gráficos. As respostas apresentadas são bastante incompletas, levando-o a aferir que não exploram todas as potencialidades que o gráfico oferece. A dificuldade não é sentida na leitura imediata do gráfico mas, quando lhes é pedido para aprofundarem os conhecimentos, retirando

do gráfico mais elementos informativos, estes não sabem usá-los. Assim, o autor inferiu que os alunos não estão habituados a construir gráficos, a refletir sobre a informação e o modo de trabalhá-la. Neste sentido, a resolução de questões de foro geográfico é prejudicada, uma vez que trabalhar com dados estatísticos e saber transmitir apropriadamente a informação, em gráficos, pode revelar-se uma tarefa difícil para a compreensão dos problemas geográficos estudados.

Coelho (2010) levou a cabo um estudo que visava analisar a leitura e interpretação adotadas pelos alunos perante gráficos, em contexto sala de aula. Duas questões de investigação norteavam o mesmo: Que tipo de leitura e interpretação os alunos adotam perante gráficos na aula de Geografia? Esta investigação foi implementada em contexto real de aprendizagem, numa turma do 11º ano, do Curso das Ciências Socioeconómicas. A turma era composta por vinte e dois alunos, dos quais sete frequentavam a disciplina de Geografia A. Os temas escolhidos foram: «A agricultura portuguesa e a política agrícola comum» e a «Revolução das telecomunicações e o seu impacto nas relações interterritoriais». Os instrumentos de recolha de dados adotados foram três fichas de trabalho que apresentavam um conjunto de questões ou apenas uma, a cada gráfico, no sentido de orientar a desconstrução dos mesmos. O processo de análise procurou encontrar as comunalidades existentes nas respostas dos alunos às questões, no que diz respeito à interpretação visual dos gráficos e à convocação do conhecimento geográfico. Este estudo permite compreender as principais dificuldades vividas pelos alunos e as tarefas que já estavam aptos a resolver. Uma das fragilidades dos alunos, para a qual esta análise nos alerta, reside no facto de que raros foram aqueles capazes de invocar conteúdos programáticos, já estudados e analisados na sala de aula, para justificarem a tendência revelada pelos gráficos. Os dados alertam também para o fato de poucos alunos serem capazes de inferir as consequências do fenómeno, dimensão essencial numa leitura e interpretação capaz dos gráficos. Além disso, poucos são os alunos que, com esta idade, foram capazes de apresentar conclusões sustentadas não só nos conhecimentos geográficos adquiridos como também pelos dados expressos no gráfico. Coelho (2010) concluiu ainda que os alunos não compreendem que os dados podem apresentar limitações, podem esconder casos extremos e/ou realidades locais distintas da tendência geral, e que podem ainda ser objeto de distorções por provirem de fontes não credíveis. Assim, ao estarmos conscientes destas limitações, considera-se necessário que os alunos identifiquem as fontes dos respetivos dados; não só para atribuir a autoria, como também para credibilizar as informações divulgadas. A partir da leitura dos resultados, compreendeu-se

que existe uma evolução na leitura e interpretação dos gráficos, por parte dos alunos, quando trabalham constantemente com aqueles, acabando por ficar mais familiarizados e menores são as suas lacunas.

Perante os resultados de ambos os estudos, nós, enquanto futuros professores de geografia, estaremos mais atentos às fragilidades dos alunos desta faixa etária quando estivermos a trabalhar com este instrumento em contexto de sala de aula. Assim, podemos eliminar/melhorar essas lacunas insistindo nessas fragilidades, trabalhando-as, quando utilizarmos o gráfico como um recurso didático.

## **Capítulo 2**

### **Metodologia de investigação**

Formosinho (2002) enuncia várias etapas que envolvem o estágio. Entre elas, consideramos a presença do estagiário no dia-a-dia da escola para conhecer os mecanismos de funcionamento, os alunos e a comunidade educativa, os espaços e os materiais, bem como, a observação dos alunos em sala de aula e, ainda, a ação do(a) professor(a) cooperante.

Ao longo do primeiro semestre, realizamos observações de aulas, com o intuito de tentarmos reconstituir a prática observada, nomeadamente os objetivos, a estrutura e os papéis do professor e dos educandos em História e em Geografia. Registamos ainda comportamentos dos alunos, como, a recetividade, a participação, relação com os colegas, etc.. Estivemos também atentos às formas de gestão da turma, de apresentação de conhecimentos, ao uso do manual escolar adotado (frequência do seu uso e fontes nele exploradas), de outros recursos didáticos, etc.. Em relação a estes tentou perceber-se quais são privilegiados, com que frequência são utilizados, em que momentos e com que objetivo. Tudo isto foi sendo registado com o intuito de refletir sobre a prática docente. Assim, a nossa atenção focou as práticas das orientadoras e o comportamento dos alunos ao considerarmos especificamente: O tipo de competências históricas e geográficas privilegiadas; As tarefas que são propostas e a respetiva intenção; As fontes utilizadas na leitura e interpretação; Os papéis do professor e dos alunos; O tipo de discurso adotado e em que momentos ou tarefas ocorrem; As estratégias utilizadas na correção/avaliação/reflexão das práticas do professor e dos alunos.

O projeto tem como objetivo o estudo da Troca de Correspondência e da interpretação de Gráficos, nas aulas de História e de Geografia. Temos como objetivos os seguintes:

- Promover competências de análise em História, através da realização de cartas, envolvendo-os no período em estudo;
- Desenvolver a empatia histórica dos alunos;
- Aferir a capacidade dos alunos ao criarem o seu próprio conhecimento substantivo ao realizar a troca de correspondência;
- Promover competências ao nível da interpretação de gráficos para a disciplina de Geografia;
- Avaliar a capacidade dos alunos de realizar a interpretação de gráficos.

Considerando os objetos dos dois estudos que iremos privilegiar, pretendemos encontrar respostas às seguintes questões:

**“Que tipos de empatia histórica os alunos expressam face a conflitos bélicos?”**

**“Quais são os tipos de interpretação de gráficos que os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentam?”**

De forma a planear a implementação dos dois estudos, apresentam-se os seguintes quadros (V. Quadro 5 e 6) onde estão identificados os diferentes momentos, perguntas, instrumentos e o tipo de informação que pretendemos obter.

Quadro 5 – Desenho do estudo – História

Momentos	Perguntas	Instrumentos	Tipo de Informação a obter
1	<i>Que tipos de empatia histórica os alunos expressam face a conflitos bélicos?</i>	Cartas: Narrativas epistolares feitas pelos alunos.  (12 pares)	Reconstrução das vivências de pessoas do passado: ideias tácitas e ideias históricas.
2		Ficha de metacognição (FM): sucessos e dificuldades na escrita de cartas.  (n=24)	Conhecimento metacognitivo.

Quadro 6 – Desenho do estudo – Geografia

Momentos	Perguntas	Instrumentos	Tipo de Informação a obter
1	<i>Quais são os tipos de interpretação de gráficos que os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentam?</i>	Fichas de trabalho (FTs) (n=?) sobre os temas geográficos em estudo.  (n=26)	Conhecimento geográfico específico: Contrastes de desenvolvimento.
2		FM: sucessos e dificuldades na leitura e interpretação de gráficos.  (n=26)	Conhecimento metacognitivo.

O critério utilizado para a escolha dos temas prende-se com fatores que não estão ao nosso alcance. Por outras palavras, a implementação do projeto teria de coincidir com o período de lecionação do Estágio Profissional, ao longo do 2.º semestre, correspondente ao 2.º e/ou parte do 3.º período da escola onde aquele decorreria; além disso, deveria centrar-se nos conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, os quais estavam já determinados para cada período letivo, com a obrigatoriedade de serem cumpridos, visto tratar-se de um ano que determinava a conclusão de um ciclo de estudos (3.º ciclo).

## **2.1. Contexto do estudo**

### **2.1.1. A escola**

A escola E.B. 2,3 Dr. Francisco Sanches localiza-se no concelho de Braga, mais especificamente na Travessa do Taxa e está integrada como escola-sede do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. Ocupa o edifício, designado bloco F que foi, outrora, instalação do Colégio de Nossa Senhora da Conceição, encontrando-se atualmente muito degradado, constituído por três andares, com 30 salas e dois salões adaptados a ginásio, e alguns espaços foram adaptados a funções distintas àquelas para as quais foram inicialmente criados. Obviamente, isto acarreta problemas de segurança e constrangimentos decorrentes dos espaços físicos. No entanto, estas e outras situações poderão vir a ser resolvidas com a criação de novas instalações. O Agrupamento é constituído por uma escola de ensino básico do 2.º e 3.º ciclo (EB 2,3 Dr. Francisco Sanches), três escolas de ensino básico do 1.º ciclo, três escolas do ensino básico do 1.º ciclo que incluem de um modo integrado um Jardim-de-infância e um outro independente.

As unidades educativas do agrupamento estão inseridas na área de influência de bairros sociais e verifica-se a presença de alunos de etnia cigana, assim como, uma população de imigrantes de proveniência diversa, cuja língua materna não é o Português. Uma grande parte dos alunos é oriunda de famílias que vivem naqueles bairros, com um nível socioeconómico baixo, devido à situação de desemprego, à toxicod dependência, ao alcoolismo, baixa escolarização, etc.. Posto isto, consideramos que as características do espaço que envolve a escola bem como os alunos que a frequentam influenciaram a sua integração no Território Educativo de Intervenção Pedagógica Prioritária (TEIP2) no ano letivo 2009/2010 e,

consequentemente, a sua missão e os princípios educativos. É sabido que a Francisco Sanches define como sua principal missão a construção de uma escola de qualidade e uma escola para a cidadania. De facto, a escola faz por acompanhar o percurso escolar do aluno, tentando assegurar a realização de aprendizagens e também o desenvolvimento de atitudes e valores, que se traduzam no desenvolvimento integral e harmonioso daquele. Os princípios educativos seguem a ideia da missão na medida em que reconhecem a heterogeneidade cultural, social e económica dos alunos (Princípio da Inclusão), assim como a identidade de cada um (Princípio da Equidade) e a preocupação em proporcionar a possibilidade de terminar a escolaridade básica com sucesso, de forma a darem continuidade aos estudos ou a ingressarem no mercado de trabalho (Princípio da Igualdade de Oportunidades). O Projeto Educativo (2009, p. 21) desta escola define como metas: “Meta I – Proporcionar/organizar os meios necessários ao cumprimento dos programas de forma a viabilizar a mobilização de saberes e o desenvolvimento das competências essenciais à formação e ao sucesso educativo dos alunos” (melhoria dos resultados escolares, diminuição da taxa de abandono/absentismo...); “Meta II – Educação para a responsabilidade de todos – Educar para a Cidadania” (integrar os alunos nas atividades escolares, valorizar o saber cultural dos alunos, aprofundar as relações de parceria). A inserção numa política de TEIP2 atribui às escolas uma dupla finalidade, isto é, “serem entidades responsáveis pela promoção de sucesso educativo” e “serem instituições centrais no processo de desenvolvimento comunitário” (Projeto Educativo da Escola, 2009, p. 1). A sua inclusão na definição de TEIP2 apresenta-se como uma solução para desenvolver as medidas mais adequadas à resolução de problemas persistentes, tais como, a ocorrência de práticas de violência, indisciplina, abandono escolar, insucesso escolar, etc., tendo-se revelado uma mais-valia, verificada pelo aumento na transição e conclusão dos estudos e os resultados nos exames nacionais, ligeiramente superiores aos referentes nacionais. Além dos constrangimentos já referidos, os documentos oficiais revelam que o número de docentes e de funcionários são insuficientes, um fator preocupante, justificado pelas características da escola, nomeadamente, a dispersão de espaços e o número e as características dos alunos que a frequentam. Apesar dos constrangimentos, que como vimos não são assim tão diminutos, a escola esforça-se por criar alternativas para tentar ultrapassar esses mesmos obstáculos e toda a comunidade escolar demonstra compreensão e empenho.

Dadas as características da escola e dos alunos que a frequentam, é importante conhecer também os pais e encarregados de educação destes. De tal forma que, a maioria é



detentora de habilitação igual ou inferior ao 2.º ciclo do ensino básico e a maioria integra o grupo de Operários e trabalhadores da indústria. O A.E.F.S. empenha-se em adequar a sua oferta formativa e formou, para além do ensino regular, turmas de percursos curriculares alternativos, cursos de educação e formação no 2.º e 3.º ciclos e cursos para formação de adultos de nível básico e secundário. Deste modo, tende a ir ao encontro da heterogeneidade da sua população e atingir o seu objetivo de ser uma escola inclusiva. A título de exemplo, nos últimos anos, têm sido implementados planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento e criadas turmas de percursos curriculares alternativos. As atividades extracurriculares não são esquecidas e verifica-se a existência de vários projetos, clubes, oficinas e atividades de enriquecimento curricular, os quais são valorizados. No que diz respeito aos resultados escolares dos alunos, de acordo com os dados disponíveis, nomeadamente entre 2007 e 2009, o Agrupamento, particularmente, nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, conseguiu obter taxas de transição e/ou de conclusão superiores às médias nacionais. No mesmo período, os resultados dos exames nacionais de Português e de Matemática acompanharam as médias nacionais. No entanto, verifica-se que é na disciplina de Matemática que os alunos revelam maior taxa de insucesso, sendo adotadas estratégias pelo Agrupamento com o intuito de a reduzir. Relativamente aos exames nacionais, existe um projeto de componente não letiva para a melhoria dos resultados, de acordo com as dificuldades dos alunos.

O Agrupamento desenvolve um conjunto de parcerias, que auxiliam os processos de ensino e de aprendizagem dando apoio e o acompanhamento das famílias e dos alunos que não possuem condições sociais, culturais e económicas, que facilitem a aprendizagem, é a prioridade na intervenção das parcerias. Existem também parcerias com a Comunidade, as quais se centram na cedência de instalações e na colaboração de alunos e professores em projetos e/ou em programas, como por exemplo, a utilização dos ginásios e balneários por associações desportivas, a realização de estágios no âmbito de programas de formação contínua ou especializada a universidades, à realização de estágios em espaços comerciais e em empresas, etc.. O Agrupamento valoriza ainda iniciativas no dia do patrono (Francisco Sanches) e tem instituído o *Quadro de Mérito*, de forma a valorizar o trabalho dos alunos.

### **2.1.2. A Turma**

As características da escola bem como as do espaço que a envolvem influenciam o comportamento, atitude e valores dos alunos. Conhecer a escola e, sobretudo, a turma onde se

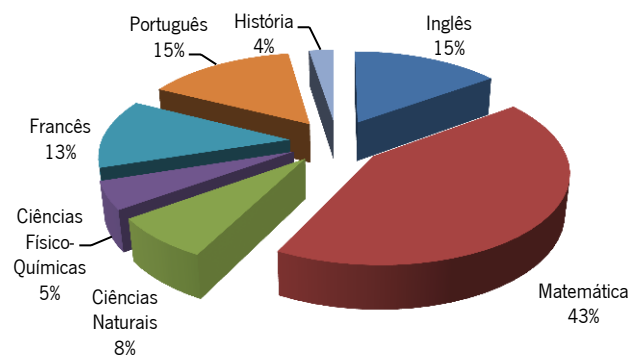
irá aplicar o projeto é algo que deve ser tido em conta para a realização do mesmo para que este possa ter a melhor eficácia possível.

A turma selecionada, do *9.º ano de escolaridade*, é composta por vinte e seis alunos, sendo que destes, catorze são do sexo feminino e doze do sexo masculino. A maioria dos alunos tem catorze anos de idade, à exceção de dois que à data de referência para o cálculo das idades (08/11/2013) tinham treze e seis tinham quinze. Cerca de metade dos alunos é abrangida pelo apoio social, dos quais sete possuem escalão A e cinco escalão B. O agregado familiar dos alunos que compõem a turma é, em média, composto por 4 elementos, sendo que num dos casos chega a atingir os 7 elementos. Destacam-se ainda agregados compostos por 5 e 6 elementos. Os restantes são compostos por 2 ou 3 elementos.

A *escolaridade dos progenitores* pode ser considerada alta, dado que a maioria possui o ensino secundário, seguido pelo 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. No entanto, convém referir que, alguns progenitores atingiram esses níveis de escolaridade mas não os concluíram. No total dois possuem o 1.º ciclo, outros dois a licenciatura e apenas um possui o grau de bacharelato. Os progenitores exercem, maioritariamente, profissões inseridas no setor terciário. Oito mães e um pai encontram-se desempregados. Assim, ressalvando a falta de informação relativa à profissão de seis pais e uma mãe, e atendendo às profissões exercidas, que na sua maioria não podemos considerar como bem remuneradas, e à informação relativa ao nível de escolaridade, podemos afirmar que o nível socioeconómico das famílias é variado e é relativamente médio.

No que diz respeito ao *aproveitamento escolar dos alunos*, podemos referir que quatro deles já reprovaram em anos anteriores.

Gráfico 1 – **Disciplinas que os alunos apresentam maior dificuldade**



Assim, à exceção de um aluno, a turma tem apoio pedagógico. Este é dado, na maioria dos alunos, à disciplina de Matemática e, noutros casos, também à de Português. Contudo, os alunos referem que o seu número de horas de estudo diário é, em média, de uma e alguns possuem ajuda no estudo, nomeadamente, explicações. A disciplina de Educação Física, seguida de Inglês e História, revelam-se aquelas que os alunos demonstram ser as suas preferidas.

No que se refere aos resultados escolares, a maioria dos alunos apresenta valores positivos não muito elevados, quer na disciplina de História quer na disciplina de Geografia. Ainda assim, é importante ressaltar que os alunos demonstram uma atitude passiva face ao estudo e recorrem à memorização da informação ao invés de compreenderem os conteúdos, tanto geográficos como históricos. A turma estuda, regra geral, na véspera dos testes, o que se reflete na participação dos alunos ao longo das aulas, pois não são capazes de responder a perguntas que versam os conteúdos de aulas anteriores, e realizadas com o intuito de rever a matéria. Isto, obviamente se reflete também nos resultados.

Em relação ao *perfil comportamental* dos alunos, de acordo com as aulas observadas até ao momento, podemos referir que estes revelam falta de interesse e pouca concentração, sobretudo os elementos do sexo masculino. Os alunos são bastante faladores e qualquer situação serve para se distraírem. Outros elementos, mesmo não sendo perturbadores, não são empenhados na realização das tarefas, não participam e não revelam interesse nem atenção. Ao longo do 1.º período até agora, os alunos foram modificando os seus comportamentos, no sentido negativo. Estes passam pela agitação na sala de aula, distração com conversas paralelas que surgem muito facilmente, impedindo o normal decorrer da lecionação. Os comportamentos revelam-se uma dificuldade para o normal decorrer da aula e gerir este tipo de situações não é fácil. A determinada altura torna-se difícil que os alunos acompanhem atentamente os conteúdos, se empenhem e cumpram as tarefas, durante todos os minutos que compõem a aula. Foram adotadas estratégias ao nível da disposição dos alunos pelas mesas da sala de aula, dispendo-os de acordo com uma planta elaborada em conjunto pelos professores da turma, bem como metodologias de ensino no sentido de despertar o interesse dos alunos e colmatar aquele tipo de situações. Alguns alunos da turma faltam por várias vezes, sobretudo, às aulas que decorrem no primeiro e no último tempo da manhã; umas sem justificação e outras com justificação. Além disso, parte destes ultrapassou, a meio do ano letivo, o número total de faltas permitidas (justificas e injustificadas). Consoante os resultados escolares e o perfil comportamental dos alunos, alguns destes são acompanhados por um técnico superior do

Agrupamento, nomeadamente, a psicóloga. São, essencialmente, alunos com baixa autoestima, défice de atenção, comportamentos de impulsividade, que necessitam de um plano de acompanhamento, etc..

## 2.2. Implementação do estudo, momentos e instrumentos – História

A implementação do estudo, relativamente à disciplina de História, foi desencadeada em contexto real de aprendizagem, durante as aulas a lecionar para o subtema “A 2.ª Guerra Mundial”. A proposta de escrita epistolar consistiu na escrita de cartas pelos alunos colocando-se no papel de pessoas que viveram num determinado período histórico. Esta foi uma proposta para o ensino-aprendizagem da disciplina de História, mas consideramos um projeto interdisciplinar, mobilizando disciplinas como por exemplo o Português e a Educação Visual.

Tendo em conta os conteúdos programáticos a abordar, os instrumentos de recolha de dados foram aplicados em quatro das quinze aulas lecionadas, considerando que cada uma tem duração de quarenta e cinco minutos. Os instrumentos estão referidos a negrito (V. Quadro 7).

Quadro 7 – Conteúdos programáticos lecionados nas aulas de História - Instrumentos

Aula	Conteúdo	Materiais/Instrumentos
1, 2	Portugal e a ditadura salazarista: a edificação do Estado Novo. Um estado conservador, repressivo e corporativo. Rumo à 2ª Guerra Mundial: causas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Videograma: “Discurso de Salazar” (retirado de: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Y3udTdQzIJg">http://www.youtube.com/watch?v=Y3udTdQzIJg</a>).</li> <li>▪ PowerPoint: “Portugal: a ditadura salazarista”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ PowerPoint: “As causas da 2.ª Guerra Mundial”</li> <li>▪ Excerto do filme: «The book thief».</li> </ul>
3	As causas da 2.ª guerra mundial. O desenvolvimento do conflito: as fases da 2.ª Guerra Mundial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint: “A 2.ª Guerra Mundial”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ PowerPoint: “A 2.ª Guerra Mundial”</li> <li>▪ Excertos do filme “Pearl Harbor”</li> </ul>
4	As fases da 2.ª Guerra Mundial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Ficha de trabalho 1: “O que é sabes sobre a escrita epistolar”</b></li> <li>▪ PowerPoint: “A 2.ª Guerra Mundial”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Excertos do filme “Pearl Harbor”</li> </ul>
5, 6	A 1.ª fase da Segunda Guerra Mundial (Guerra-relâmpago: 1939-1941). O apogeu do domínio alemão e japonês.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint: “A 2.ª Guerra Mundial”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Excertos do filme “Pearl Harbor”</li> <li>▪ Video sobre “A Noite de Cristal”, retirado de <a href="http://www.youtube.com/watch?v=TDTOZAFH-Wo">http://www.youtube.com/watch?v=TDTOZAFH-Wo</a></li> <li>▪ Excertos do filme “A lista de Schindler”</li> <li>▪ <b>Ficha de trabalho 2: “Escrita Epistolar -</b></li> </ul>

		<b>a vida nos guetos polacos – Varsóvia”</b>
<b>7</b>	O apogeu do domínio alemão e japonês.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Ficha de trabalho 2: “Escrita Epistolar - a vida nos guetos polacos – Varsóvia” (continuação)</b></li> <li>▪ PowerPoint: “A 2.ª Guerra Mundial”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Caderno de Atividades</li> <li>▪ Excertos do filme “A lista de Schindler”</li> </ul>
<b>8, 9</b>	Repressão e Extermínio (domínio alemão). As fases da 2.ª guerra mundial: o fim da guerra (1945).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Ficha de trabalho 3: “Escrita Epistolar - a vida nos guetos polacos – A sua ilustração”</b></li> <li>▪ PowerPoint: “A 2.ª Guerra Mundial”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Excertos do filme “A lista de Schindler”</li> <li>▪ Vídeo sobre o “Dia D”</li> <li>▪ Vídeo sobre o Rommel e o “Afrika Korps”</li> </ul>
<b>10, 11</b>	A rendição do Japão. Consequências da 2.ª Guerra Mundial. A procura de uma paz duradoura – a ONU.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cartolinas</li> <li>▪ PowerPoint: “A 2.ª Guerra Mundial”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Excerto do filme “Nuremberg”</li> <li>▪ Ficha de trabalho: as consequências da 2.ª Guerra Mundial</li> </ul>
<b>12</b>	A procura de uma paz duradoura – a ONU (continuação). Reconstrução e política de blocos: a “guerra fria”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quadro</li> <li>▪ PowerPoint: “A 2.ª Guerra Mundial”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Vídeo sobre o “Muro de Berlim”</li> </ul>
<b>13</b>	Reconstrução e política de blocos: a “guerra fria”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Ficha de metacognição</b> sobre o conhecimento metacognitivo dos alunos na escrita epistolar</li> <li>▪ PowerPoint: “A 2.ª Guerra Mundial”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Quadro</li> <li>▪ Vídeo sobre o “Muro de Berlim”</li> </ul>
<b>14, 15</b>	A reconstrução e política de blocos - a “guerra fria”. Entrega e correção da ficha de avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint: “Guerra Fria”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Quadro</li> <li>▪ Vídeo sobre o “Muro de Berlim”</li> </ul>

Num **1.º momento** foi aplicada a Ficha de trabalho (FTH1): *“O que é que sabes sobre a escrita epistolar”* com o intuito de realizar um levantamento de conhecimentos dos alunos sobre a escrita epistolar (V. Anexo 1). Ela era composta por seis perguntas, nomeadamente, “Conheces algumas cartas? Se sim, de quem?”, “Porque é que as pessoas escrevem cartas?”, “Pensas que as pessoas se preocupam em escrever com rigor e verdade? Porquê?”, “Pensas que as pessoas ao escrever cartas, fazem-no só para o outro (destinatário) e ou também para si? Expressa a tua opinião”, “Pensas que as pessoas ao escrever imaginam que as suas cartas poderão ser lidas mais tarde por outras pessoas ou até mesmo publicadas?” e, finalmente, “Pensas que essas possibilidades podem influenciar o modo de escrita e os conteúdos das suas cartas? Como?”.

Num **2.º momento** foi então discutida com os alunos a importância das cartas e contextualizou-se o tema histórico, recorrendo a outras fontes históricas que serviram de suporte para a construção das mesmas. Antes da ocorrência do momento seguinte, estudámos os acontecimentos relacionados com a repressão e o extermínio dos judeus pelos alemães, tendo estado presente um conjunto de documentos iconográficos, excertos do filme “A lista de Schindler” e testemunhos sobre a vida nos guetos, com o intuito de apresentar algumas vivências desses mesmos acontecimentos históricos e, sempre que possível, numa ótica de interação professor-aluno.

De seguida, num **3.º momento** foi entregue um texto de apoio (V. Anexo 2) intitulado “*A vida nos guetos polacos – Varsóvia*” e um guião para a escrita epistolar (V. Anexo 3), que seria redigida individualmente. O texto de apoio descrevia a vida nos guetos polacos em Varsóvia, incluindo três testemunhos de indivíduos que descrevem situações como as condições no gueto de Varsóvia, o que acontecia com os corpos das pessoas que nele morriam e também uma perseguição dentro do mesmo e a forma como escapou da deportação. Este foi utilizado como indutor de uma tarefa de Empatia Histórica. O guião era composto por quatro pontos essenciais: definição do Bilhete de Identidade, estabelecimento da data da carta, criação de uma base de acontecimentos históricos, de modo a dar coerência ao conteúdo das cartas, e a escrita das mesmas. A intenção desta tarefa era escrever uma carta de e para uma pessoa imaginária que vive num determinado período histórico, colocando-se neste caso no papel de uma pessoa no gueto de Varsóvia. Neste momento, os alunos começaram por estabelecer a data da carta e definir o seu Bilhete de Identidade, com a ajuda da Professora Estagiária. Nele, os alunos deveriam criar um nome fictício, indicar o sexo, a idade, profissão, a religião da pessoa imaginária, a cidade/país onde vivia e traçar o seu perfil psicológico. Seguiu-se a criação de uma base de acontecimentos históricos do período e/ou acontecimentos familiares que podem ser nomeados ou descritos. Neste caso os alunos tinham uma tabela composta por duas colunas, sendo que numa delas teriam de apontar os acontecimentos históricos e noutra, os acontecimentos familiares. Esta auxiliava na escrita das cartas. Após o preenchimento dos dados referidos, os alunos colocavam-se no papel de uma pessoa no gueto de Varsóvia, imaginando um possível destinatário deste período histórico.

O **4.º momento** consistiu na pesquisa de informações relativas ao conteúdo das cartas, que podiam conter menções a factos do foro pessoal, político, social, económico. Ao contrário do momento anterior, este foi realizado fora do contexto escolar para que os alunos pudessem

aceder aos meios necessários para a sua realização. Aos alunos foi pedido que lessem novamente a carta que escreveram e fizessem a seguinte recolha, que constava na ficha de trabalho (FTH3) (V. Anexo 4): “Procura uma fotografia que ilustre o ‘teu’ Bilhete de Identidade (remetente)”. Em seguida, “Procura uma fotografia que corresponda à pessoa a quem escreveste (destinatário)”. E, por último, “De acordo com o conteúdo da carta, procura imagens da época que a possa ilustrar (local, acontecimentos, outras pessoas, objetos...)”. Ao mesmo tempo, foi-lhes fornecido um envelope com o intuito de guardarem as suas recolhas e, posteriormente entregarem à Professora Estagiária. De forma a suprimir qualquer dúvida passível de surgir entre os alunos relativamente aos materiais que deveriam ser recolhidos, a docente procedeu à explicação da tarefa em voz alta.

No final, houve lugar para um momento de reflexão sobre o processo, permitindo aos alunos identificar as suas dificuldades e sucessos adquiridos, ao nível pedagógico. Para tal foi aplicada uma ficha de metacognição (FM) (V. Anexo 5), preenchida individualmente pelo aluno, e composta por cinco perguntas de resposta direta, na sua maioria de escolha múltipla. Nela, os alunos deveriam indiciar aqueles que consideram ser os objetivos desta tarefa, as dificuldades encontradas na redação das cartas, a justificação para as mesmas, em qual delas pediu ajuda e para o quê e qual consideram ser a melhor maneira de trabalhar (sozinho, pares, em grupo ou com a turma toda). No final, colocou-se uma pergunta de resposta mais aberta para que os alunos indicassem livremente aquilo que consideram ter sido bem-sucedido.

### **2.3. Implementação do estudo, momentos e instrumentos – Geografia**

No que diz respeito à disciplina de Geografia, a implementação do estudo foi desencadeada em contexto real de aprendizagem, durante as aulas a lecionar<sup>3</sup>.

O conteúdo programático que enquadrou a investigação, no caso da disciplina de Geografia foi “*Contrastes de Desenvolvimento*”. As orientações curriculares estabelecidas para a disciplina de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, para o tema referido, sugerem experiências educativas a realizar com os alunos. Destas podemos destacar as que se relacionam com o nosso estudo, tais como, a construção de quadros, gráficos, mapas e diagramas para apresentar a informação recolhida; análise e interpretação da informação

---

<sup>3</sup> Este estudo foi realizado em simultâneo com outros estudos levados a cabo pelas outras professoras estagiárias do núcleo de estágio Marta Isabel Pereira B. Monteiro, Ana Patrícia Peixoto Leite, versando também a leitura e interpretação de gráficos. Eles serão apresentados na Conferência da International Research Association for History and Social Sciences Education, O ensino e a aprendizagem do tempo e do espaço, Braga, 2016.

recolhida. Tendo em conta os conteúdos programáticos abordados, o instrumento de recolha de dados foi aplicado em quatro, das quinze aulas lecionadas, considerando que cada uma tem duração de quarenta e cinco minutos. Foram apresentadas três fichas de trabalho diferentes, realizadas individualmente por cada aluno da turma, nas quais constaram tarefas de análise e interpretação de gráficos (V. Quadro 8). O projeto foi desenvolvido aquando a leção de dois subtemas. Os instrumentos estão referidos a negrito.

Quadro 8 – Conteúdos programáticos lecionados nas aulas de Geografia - Instrumentos

Aula	Conteúdo	Instrumentos
1	Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento - Obstáculos ao desenvolvimento: introdução.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quadro</li> <li>▪ CD: manual interativo</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ PowerPoint: “Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento”</li> </ul>
2, 3	Obstáculos ao desenvolvimento: passado colonial, conflitos armados, défice democrático e catástrofes naturais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint: “Obstáculos ao desenvolvimento”</li> <li>▪ CD: manual interativo</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Vídeo canal de História (excerto retirado de: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=caBOFNPlzeo">http://www.youtube.com/watch?v=caBOFNPlzeo</a>)</li> <li>▪ <b>Ficha de Trabalho n.º 1</b> “Obstáculos ao desenvolvimento: as catástrofes naturais”</li> </ul>
4	Obstáculos ao desenvolvimento: o crescimento demográfico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint: “Obstáculos ao desenvolvimento”</li> <li>▪ Ficha de trabalho</li> <li>▪ PowerPoint: “Obstáculos ao desenvolvimento”</li> <li>▪ Recurso do manual interativo</li> <li>▪ <b>Ficha de Trabalho n.º 2</b> “Obstáculos ao desenvolvimento: crescimento demográfico”</li> </ul>
5, 6	Obstáculos ao desenvolvimento: o comércio internacional, a instalação de multinacionais e a dívida externa. Soluções para os contrastes ao desenvolvimento: o contributo da Organização das Nações Unidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de Trabalho sobre um dos obstáculos ao desenvolvimento: crescimento demográfico</li> <li>▪ Recurso do manual interativo</li> <li>▪ PowerPoint: “Obstáculos ao desenvolvimento”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ PowerPoint: “O Contributo da Organização das Nações Unidas”</li> </ul>
7	Soluções para os contrastes de desenvolvimento – O contributo da ONU. Os objetivos de desenvolvimento do Milénio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint: “Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento”</li> <li>▪ Quadro</li> <li>▪ Vídeo: “Vamos acabar com a pobreza agora!” (retirado de: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=V7iMtJoimIM">http://www.youtube.com/watch?v=V7iMtJoimIM</a>)</li> <li>▪ Manual adotado</li> </ul>
8, 9	Participação na palestra: “Vamos contar até 8 e alcançar os objetivos do Milénio!”	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A definir pelas palestrantes</li> <li>▪ Computador</li> <li>▪ Projetor</li> <li>▪ Certificado de participação: “Vamos contar até 8 e alcançar os objetivos do Milénio!”</li> </ul>
10, 11	Debate sobre a Palestra realizada na aula anterior “Vamos contar até 8 e alcançar os objetivos do Milénio” e reforço da importância	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint: “Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento”</li> <li>▪ Ficha de autoavaliação da palestra “Vamos</li> </ul>



	<p>dos ODM. Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento: Ajuda Pública ao Desenvolvimento. A cooperação portuguesa.</p> <p>contar até 8 e alcançar os objetivos do Milénio”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de Trabalho sobre os ODM.</li> <li>▪ Vídeo: “Continuamos à espera” (retirado de: <a href="http://popdesenvolvimento.org/continuamosa-espera">http://popdesenvolvimento.org/continuamosa-espera</a>)</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Quadro</li> <li>▪ <b>Ficha de Trabalho n.º 3</b> “Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)”</li> </ul>
<p><b>12</b></p> <p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento – A cooperação portuguesa. O perdão ou alívio da dívida externa e a melhoria das relações comerciais como soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint: “Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Quadro</li> <li>▪ Ficha de Trabalho sobre a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)</li> <li>▪ Ficha de trabalho sobre o perdão ou alívio da dívida externa</li> </ul>
<p><b>13, 14</b></p> <p>Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento: o contributo das Organizações Não-Governamentais (ONG).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PowerPoint: “Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento”</li> <li>▪ Manual adotado</li> <li>▪ Cartolinas</li> <li>▪ Vídeo: “Príncipes do Nada - «Lifeline Express», um comboio-hospital na Índia (2012)” (Excerto retirado de: <a href="http://www.rtp.pt/play/p836/e137008/princi-pes-do-nada-3ed">http://www.rtp.pt/play/p836/e137008/princi-pes-do-nada-3ed</a>)</li> <li>▪ Ficha de Trabalho de preparação para a ficha de avaliação sumativa</li> </ul>
<p><b>15</b></p> <p>Preenchimento de uma ficha de metacognição alusiva à implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica. Correção da ficha de trabalho realizada na aula anterior. Revisões de preparação para o teste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Ficha de metacognição</b> sobre o conhecimento metacognitivo dos alunos na interpretação de gráficos.</li> <li>▪ PowerPoint: “Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento”</li> <li>▪ Ficha de Trabalho de preparação para a ficha de avaliação sumativa</li> <li>▪ Audioteste da Porto Editora</li> <li>▪ Manual adotado</li> </ul>

O primeiro subtema, sobre o qual se aplicaram duas das fichas de trabalho (FTG1, FTG2), intitulava-se “*Obstáculos ao desenvolvimento*”, cuja lecionação e aprendizagem ocuparam duas aulas, num tempo de 45 minutos cada. Foi realizada uma contextualização dos obstáculos ao desenvolvimento dos países, apontando-os e relembrando que apesar de, ao longo das últimas décadas se registarem progressos importantes nos níveis de desenvolvimento, na maior parte dos países do mundo as diferenças entre os países ricos e pobres têm-se acentuado devido aos muitos obstáculos ao desenvolvimento. De seguida, ambicionou-se a criação de um espaço de reflexão sobre os principais casos/acontecimentos que constituem um obstáculo ao desenvolvimento de vários países no mundo, através de uma interação professor-aluno proporcionada através de questões. No caso específico das catástrofes naturais – obstáculo ao

desenvolvimento considerado na FTG1 –, consciencializámos os alunos para o facto de estas provocarem efeitos devastadores nos países em desenvolvimento, sendo estes os mais vulneráveis devido aos meios técnicos e financeiros de que dispõem serem reduzidos para efetuar a prevenção, o salvamento de vidas e a reconstrução de infraestruturas. No que se refere ao crescimento demográfico – obstáculo ao desenvolvimento considerado na FTG2 –, relembremos o conceito de crescimento natural. Abordámos os fatores (sociais, políticos, económicos) responsáveis pelas elevadas taxas de crescimento natural nos países em desenvolvimento. Antes porém, e em concordância com o paradigma construtivista, considerámos os conhecimentos prévios dos alunos, averiguando os seus conhecimentos sobre tais agentes e respetivas consequências. Depois, abordámos os consecutivos efeitos negativos desse mesmo crescimento.

Após a abordagem deste subtema, os alunos responderem individualmente às perguntas que compunham cada ficha de trabalho, relativas à interpretação de gráficos<sup>4</sup>. A **FTG1** era composta por sete perguntas. A análise das respostas focou essencialmente aquelas (Q1, Q2 e Q3) que tinham como função descodificar os dados e a mensagem presentes no gráfico.

Gráfico 2 – **Pessoas afetadas por desastres hidrometeorológicos**



Este gráfico terá sido construído com base no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2007/2008. O gráfico contém dados pertencentes ao caso dos países com rendimentos elevados pertencentes à OCDE, Europa Central e de Leste e a CEI (Comunidade dos Estados Independentes) e os pertencentes aos países em desenvolvimento, comparando-os num período

<sup>4</sup> A numeração dos gráficos e das fotografias neste capítulo respeita a sequência referente a todo o texto do relatório. Aquando a análise dos dados (Cap. 3) a numeração adotada será a que estiver presente nas Fichas de Trabalho.

de tempo, compreendido entre 1975 e 2004. As restantes questões (Q4, Q5, Q6, Q7) foram alvo de análise particular como veremos no capítulo seguinte. Esta FT apresentava um gráfico de barras (V. Gráfico 2), dispostas verticalmente, indicando o número de pessoas afetadas por desastres hidrometeorológicos (em milhões por ano), entre 1975 e 2004.

A acompanhar o gráfico estavam duas fotografias (V. Fotografias 1 e 2) que ilustravam duas situações contrastantes, suportando os dados presentes no gráfico. A primeira era relativa a um País Desenvolvido e apresentava um bairro residencial inundado após a passagem do furacão Katrina na cidade de New Orleans (EUA). A segunda era, por sua vez, característica de um País em Desenvolvimento e exibia indivíduos afetados pelas inundações em Moçambique.

Fotografia 1 – **Bairro residencial inundado após a passagem do furacão Katrina na cidade de New Orleans (EUA).**



Fonte: <http://politics.lilithazine.com/images/New-Orleans-Katrina-03.jpg>

Fotografia 2 – **Afetados pelas inundações em Moçambique.**



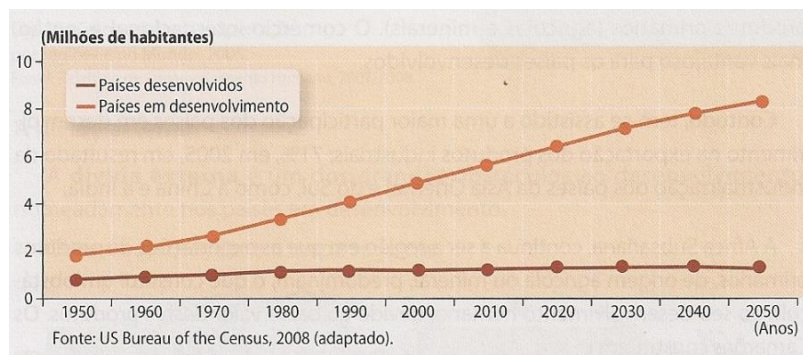
Fonte: <http://en.starafrica.com/news/files/2013/01/apa/arton192488.jpg>

Para descodificar a informação apresentada pelo gráfico de barras, cruzando-a com a presente nas fotografias, foram realizadas sete perguntas, umas de resposta mais direta e outras mais abertas: Q1: “Qual é a fonte dos dados apresentados no gráfico 1?”, Q2: “Das seguintes alíneas, seleciona a correta para que a informação seja verdadeira. O obstáculo ao desenvolvimento humano associado ao gráfico e às imagens é... (A) os conflitos armados. (B) o comércio internacional. (C) as catástrofes naturais. (D) o crescimento populacional”, Q3: “De acordo com o gráfico, identifica o grupo de países que sofrem consequências desse obstáculo ao desenvolvimento”, Q4: “Das duas fotografias apresentadas, qual é a que representa o grupo de países que referiste na resposta anterior”, Q5: “Por que é que o mesmo tipo de catástrofe natural constitui um obstáculo ao desenvolvimento em Moçambique e não tem o mesmo impacto em Nova Orleães?”, Q6: “Descreve o que observas na figura 2”, Q7: “Os dados focam um período até ao ano de 2004, isto é, não nos dão uma perspetiva mais recente. Na tua

opinião, o panorama foi alterado? Justifica a tua resposta”. O objetivo era realizar a interpretação dos dados do gráfico cruzando a informação com as fotografias apresentadas e relacionando-os com conhecimentos geográficos, referentes ao obstáculo ao desenvolvimento, adquiridos em contexto de sala de aula. Com isto, poderíamos constatar se os alunos eram ou não capazes de interpretar o gráfico, cruzar informações de outras fontes com este e identificarem as possíveis consequências e justificações do fenómeno.

A **FTG2** era composta igualmente por sete perguntas e também o nosso olhar investigativo centrou-se essencialmente nas questões (Q1, Q2 e Q3), que tinham como função descodificar os dados e a mensagem presentes no gráfico. As restantes foram alvo de análise particular. Distingue-se da anterior, pois nesta segunda ficha, optamos pela colocação de um gráfico linear (V. Gráfico 3) relativo à “Evolução da população nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento”, a partir de 1950 até 2050, tratando-se de uma evolução, desde 1950, e projeção realizada em 2008 até 2050, sendo os valores expressos em milhões de habitantes. Este gráfico terá sido adaptado de United States Census Bureau.

Gráfico 3 – **Evolução da população nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, entre 1950 e 2050 (projeção).**



Este gráfico compara igualmente duas realidades distintas: Países Desenvolvidos e Países em Desenvolvimento. Foi alvo de diversas questões, nomeadamente: Q1: “Indica o período correspondente aos valores apresentados no gráfico.”, Q2: “Qual é a fonte dos dados apresentados no gráfico 1?”, Q3: “Das seguintes alíneas, seleciona a correta para que a informação seja verdadeira. O obstáculo ao desenvolvimento humano associado ao gráfico e às imagens é... (A) os conflitos militares. (B) o comércio internacional. (C) o défice democrático. (D) o crescimento demográfico”, Q4: “De acordo com o gráfico, identifica o grupo de países que vai sofrer consequências desse obstáculo ao desenvolvimento.”, Q5: “Com base no gráfico 1, compara a evolução da população dos países desenvolvidos com a dos países em

desenvolvimento.”, Q6: “Indica três fatores responsáveis pelas elevadas taxas de crescimento natural dos países em desenvolvimento” e numa última pergunta Q7: “Indica três dos efeitos negativos que a evolução da população terá nos países em desenvolvimento.”.

A **FTG3** foi aplicada aquando a lecionação do segundo subtema “*Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento*”. Relativamente a este 2.º subtema, foi feita inicialmente uma análise, à escala mundial, à distribuição da APD portuguesa. Após reconhecerem que mais de metade do montante total da ajuda concedida ocorre sob a forma de Ajuda Bilateral e quanto à Ajuda Multilateral, que esta tem sido canalizada através da União Europeia, Bancos Regionais de Desenvolvimento, Nações Unidas, FMI, Banco Mundial e OMC., os alunos observaram e interpretaram a distribuição da APD portuguesa, em 2005; e também a distribuição da APD Multilateral, em 2006. Imediatamente antes da implementação do projeto de intervenção pedagógica foi realizado um exercício constituído por uma tabela com dados de 2005 e 2006 dos países mais atrativos para o investimento. Foram apresentados vários países aleatoriamente e ainda um quadro, o qual foi completado pelos alunos, colocando os países nos lugares corretos (países em desenvolvimento, por um lado, e países em que o investimento aumentou, por outro). A ficha apresentava dois gráficos de barras (V. Gráficos 4 e 5), dispostas verticalmente, acompanhados pela frase: “Na tentativa de reduzir o fosso que separa os países do norte dos países do sul, algumas nações têm procurado diferentes formas de cooperação para o desenvolvimento”, sustentando os dados presentes nos mesmos.

Gráfico 4 – **Países doadores da OCDE – CAD: % do PNB de cada país doador.**

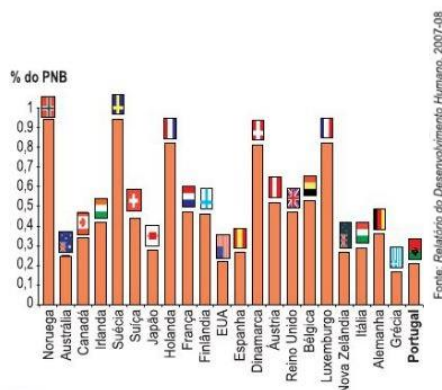
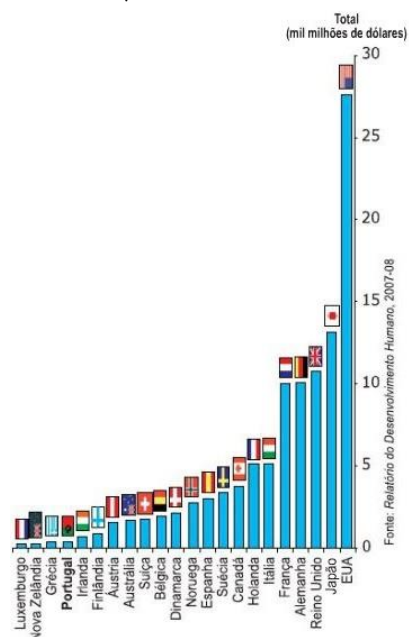


Gráfico 5 – **Países doadores da OCDE – CAD: Total doado, em mil milhões de dólares**



O primeiro gráfico retratava o total do Produto Nacional Bruto (PNB) doado por cada país doador, pertencentes ao Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (CAD - OCDE), expresso em percentagem. Por seu turno, o segundo gráfico apresentava o total doado pelos mesmos países, mas expresso em milhões de dólares. Ambos os gráficos terão sido construídos com base no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2007/2008.

Os dois gráficos foram alvo de seis perguntas: Q1: “A que forma de cooperação se referem os gráficos 1 e 2?”, Q2: “Identifica os cinco países que mais contribuem para a ajuda internacional em % do seu PNB.”, Q3: “Identifica os cinco países que mais contribuem para a ajuda internacional em valores absolutos (milhões de dólares).”, Q4: “Classifica os principais doadores em termos de desenvolvimento económico.”, Q5: “Analisa com atenção os dados referentes aos seguintes países: EUA, Japão, Noruega e Luxemburgo. Existe alguma relação entre a quantidade absoluta doada e a doação em % do PNB por estes países? Justifica a tua resposta” e, por último, Q6: “Descreve o contributo de Portugal em termos de ajuda no contexto dos países doadores”. Aqui o objetivo era perceber se os alunos realizam a interpretação de cada gráfico, relacionando-os entre si e mobilizando conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula para a interpretação dos dados.

No final, houve lugar para um momento de reflexão sobre o processo, permitindo aos alunos identificar as suas dificuldades e sucessos adquiridos, ao nível pedagógico. Tal como na disciplina de História foi aplicada uma **ficha de metacognição** (V. Anexo 6), preenchida individualmente pelo aluno, e composta por cinco perguntas de resposta direta, na sua maioria de escolha múltipla. Nesta, os alunos deveriam indiciar aqueles que consideram ser os objetivos desta tarefa, a justificação para as dificuldades encontradas na interpretação dos gráficos, em qual delas pediu ajuda e para o quê e qual consideram ser a melhor maneira de trabalhar (sozinho, pares, em grupo ou com a turma toda). Colocou-se também uma pergunta de resposta mais aberta para que os alunos indicassem livremente aquilo que consideram ter sido bem-sucedido. Por último, solicitou-se a classificação do grau de dificuldade sentido em cada ficha de trabalho (escala: 1 – muita dificuldade até 4 – sem dificuldade).

## 2.4. Metodologia de análise de dados

O processo de análise de dados dividir-se-á igualmente em duas partes, adotando uma metodologia distinta em História e em Geografia.

No que diz respeito à **História**, a escrita epistolar criada por cada aluno foi alvo de uma análise orientada pelas seguintes categorias substantivas (V. Quadro 9), tendo por base estudos realizados por Durães e Melo (2005) e Melo e Peixoto (2004).

Quadro 9 – **Categorias de análise de cartas**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Amplitude/Intensidade</b>	Inclui-se nesta categoria o enunciado explícito de datação da carta.
<b>Escrevente</b>	Inclui-se nesta categoria o enunciado explícito da autoria da carta (Bilhete de Identidade).
<b>Destinatário</b>	Inclui-se nesta categoria o enunciado explícito do destinatário da carta.
<b>Conteúdos Substantivos</b>	Incluem-se nesta categoria todos os enunciados que: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narram factos/acometimentos (históricos, privados);</li> <li>- Descrevem sentimentos despoletados pelo acontecimento. Serão também contemplados nesta categoria as sensações expressas pelos escreventes;</li> <li>- Expressam juízos de valor e/ou reflexões sobre valores, intenções, práticas, etc. relacionadas com o acontecimento.</li> </ul>

A tarefa de recolha de informações relativas ao conteúdo das cartas, isto é, fotografias e/ou imagens que o ilustrem e relacionadas com a época, foi alvo de análise particular. Esta análise consistiu na contabilização das dimensões temáticas das imagens, tais como, retratos, cenas sociais, cenas de guerra, etc..

No que concerne à **Geografia**, procurámos uma análise crítica e começamos por analisar as respostas dos alunos em cada uma das perguntas que compunham as três fichas de trabalho. Aquelas foram alvo de análise particular com o intuito de perceber o tipo de interpretação que os alunos adotam perante os gráficos, correspondentes às fichas de trabalho (FTG) 1, 2 e 3. Em todas estas fichas de trabalho, as respostas foram comparadas e procuradas

explicações diversas. Partindo deste princípio, agrupamos as respostas semelhantes entre os alunos, dando a conhecer as distintas aptidões para a interpretação dos gráficos, apresentando as tendências sem descurar possíveis destaques, favoráveis e/ou distanciados da correta interpretação.



## **CAPÍTULO 3**

### **Análise e discussão dos resultados**

Neste capítulo pretende-se responder à pergunta de investigação, eleitas no início deste projeto:

**“Que tipos de empatia histórica os alunos expressam face a conflitos bélicos?”**

**“Quais são os tipos de interpretação de gráficos que os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentam?”**

A análise irá considerar a substantividade do conhecimento histórico expresso nas cartas escritas pelos alunos. Assim, e de acordo com o quadro teórico mobilizado no capítulo anterior, serão tidas em conta as diversas perguntas que podem ser realizadas às cartas, sugeridas por Durães e Melo (2005), Melo (2009; 2010) e Melo e Peixoto (2004), de forma a compreender o seu conteúdo, nomeadamente, quanto à sua materialidade, grau de amplitude e inclusividade, análise dos destinatários, e, finalmente, ao conteúdo substantivo das cartas. No caso da Geografia, o processo de análise cobrirá cada ficha de trabalho, sendo cada uma alvo de análise particular. Procurar-se-á encontrar as comunalidades existentes nas respostas dos alunos, construindo-se uma breve síntese da interpretação das respostas dos alunos.

#### **3.1. A escrita epistolar na aula de História**

##### **3.1.1. Conhecimentos sobre a escrita epistolar**

Como referimos anteriormente (V. Capítulo 2, secção 2.2.) foi nosso intuito realizar um levantamento de conhecimentos dos alunos sobre a escrita epistolar (V. Anexo 1). O processo de análise reveste um total de seis perguntas incluídas nesta FTH1, sendo cada uma alvo de análise particular. Procurar-se-á encontrar as comunalidades existentes nas respostas dos alunos, construindo-se uma breve síntese da interpretação das suas respostas. Visto que estamos perante alunos do ensino básico, determinámos a colocação de várias questões simples, no sentido de estes exporem mais facilmente as suas ideias sobre as cartas e chegarmos a conclusões assertivas.

A maioria dos alunos (T25/14) conhece algumas cartas (**Q1**), mas mesmo assim há um número significativo de alunos (T25/11) que não conhece. Além disso, nem todos os detentores de algum conhecimento da escrita epistolar (T25/2) nos deram a oportunidade de saber de quem são essas cartas. Outros (T25/12) referem remetentes do setor público, tais como, EDP (empresa do setor energético) e Finanças ou mais privado, isto é, de algum familiar: «do meu avô», AI6 e AI11; «da minha avó», AI9 e AI13; «da minha mãe», AI14 e AI17; «minha irmã», AI16; «de familiares» AI23) ou até mesmo do próprio aluno. Julga-se que os alunos que indicam «do meu avô» ou «da minha avó» se referem a cartas escritas nas décadas de 1960/70, tendo sido esta a forma mais comum das pessoas se corresponderem com o marido/noivo durante a Guerra Colonial Portuguesa. Aqueles que mencionaram não conhecer alguma carta, pode ter por base um “desprezo” perante aquelas que nos chegam diariamente de empresas fornecedoras de gás, eletricidade, água, simplesmente porque esta é encarada como uma responsabilidade dos pais e/ou encarregados de educação.

Quando confrontados com a **Q2** “*Porque é que as pessoas escrevem cartas?*”, verificamos diversas opiniões, as quais agrupamos em três categorias: comunicação, vida quotidiana e novas tecnologias (V. Tabela 1).

Tabela 1 – **Motivos para a escrita de cartas** (N=25<sup>5</sup>)

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>	<b>f</b>
<b>Comunicação</b>	Todas as respostas que referem a necessidade de comunicar com outra pessoa (exemplo: comunicar à distância).	13
<b>Vida quotidiana</b>	Todas as referências a situações e/ou sentimentos da vida privada (contas para pagar, amor, etc.).	4
<b>Novas tecnologias</b>	Todas as respostas que falam de ausência de outros meios de comunicação e/ou de iliteracia informática.	8

A partir das respostas dos alunos, observamos que a maioria (T25/13) considera que as pessoas escrevem cartas pela necessidade de comunicar. Seguem-se as novas tecnologias (T25/8), ou seja, as pessoas utilizam a escrita epistolar na ausência de outros meios de comunicação e/ou em situações de iliteracia informática. Podemos inferir que os alunos consideram que, com a existência do *Skype* e de outras redes sociais, a carta deixou de fazer sentido. Provavelmente consideram que estes são meios mais rápidos de

<sup>5</sup> Devido à transferência de um dos alunos para outra escola, a nossa amostra passou a contemplar 25 alunos, em vez dos 26 no estudo de Geografia.

transmissão/comunicação e que permitem encurtar as distâncias, observando as pessoas. Quatro alunos consideram situações do quotidiano como um incitamento à escrita de cartas. Para estes, as cartas são uma forma de notificar uma pessoa sobre as suas “obrigações”, como contas para pagar, ou por outro lado, para expressarem os seus sentimentos. Vejamos alguns exemplos:

Para falarem com outras pessoas que se encontram longe, AI4

As pessoas escrevem cartas para as outras pessoas ficarem prevenidas sobre o assunto tratado, AI7

Porque não têm outra forma de comunicação, AI8

Porque tem pessoas que ainda não sabe utilizar as novas tecnologias, AI15

Para poderem comunicar-se, cartas de amor e postais de Natal, AI17

Ao refletirem sobre a **Q3**, *“Pensas que as pessoas se preocupam em escrever com rigor e verdade? Porquê?”*, a opinião dos alunos divide-se. Uns (T25/11) consideram que as pessoas se preocupam em escrever com rigor e verdade, outros (T25/3) julgam que «não». Para os restantes (T25/11) «depende», ou seja, as pessoas preocupam-se em escrever ou com rigor ou com verdade, podendo um destes não ser considerado ao escrever a carta. Os alunos que responderam afirmativamente à questão justificam-no com o desejo de compreensão pelo destinatário:

(...) que o destinatário compreenda o conteúdo, AI10

(...) para que entendam o que tentamos dizer, AI2

(...) para evitar mal entendidos de forma a «prevenir problemas com o destinatário, AI7

(...) porque quando estamos a comunicar com alguém queremos dizer sempre a verdade, AI22

Estas respostas podem derivar do facto de considerarem que as pessoas comunicam entre si de livre e espontânea vontade, esquecendo-se das cartas formais que podem advir de uma dever ou encargo, como as contas para pagar ou, por outro lado, por terem presente as situações jurídicas ou mal entendidos que poderão ser do seu conhecimento a partir do meio familiar, da comunicação social, etc. Pelo contrário, os outros três alunos, ao considerarem que o escrevente não se preocupa com o rigor e a verdade, argumentam que «as pessoas não dão muito valor à escrita», AI17; apenas recebem «cartas de contas», AI15; ou simplesmente têm essa opinião mas não sabem justificar. Os restantes, cuja presença do rigor e verdade pode variar, defendem que o tipo de carta (formal ou informal), o destinatário e o assunto determinam

a preocupação das pessoas em escrever apenas com rigor ou com verdade. Assim, se forem utilizadas para meios formais escrevem com rigor e verdade, mas se forem endereçadas para familiares e/ou conhecidos escrevem com verdade mas não com rigor:

Nem sempre, porque isso depende de cada pessoa e de cada assunto que está a ser tratado, A11

Depende, se tiverem uma relação próxima não se preocupam com o rigor e preocupam-se com a verdade mas se não forem próximos preocupam-se mais com o rigor e menos com a verdade, A19

Depende, se for uma carta formal há que se ter esta preocupação, A18

O facto de, os alunos mencionarem que a preocupação da pessoa que escreve com o rigor e/ou verdade depende de um conjunto de fatores, demonstra uma verdadeira atenção aos diferentes tipos de carta que conhecem ou que imaginam, podendo eles estarem a colocar-se no papel do próprio escrevente e a alojarem a verdade e/ou rigor nas situações por eles exemplificadas.

De seguida (**Q4**), colocamos a seguinte questão: *“Pensas que as pessoas ao escrever cartas, fazem-no só para o outro (destinatário) e/ou também para si? Expressa a tua opinião”*, ao que apuramos que os alunos (T25/12), tendencialmente, entendem que a escrita de cartas pressupõe uma resposta ou que estas são utilizadas cada vez mais num registo formal. Por isso, consideram que as pessoas ao escrevê-las fazem-no apenas para o outro e não para si. Além disso, em determinadas respostas dos alunos, parece óbvio que a escrita de cartas é para o outro e não para si:

As pessoas escrevem cartas só para o outro destinatário, lógico que não vai ser para si próprio, A17)

Acho que só fazem para o outro destinatário, porque querem comunicar com alguém, não com elas próprias, A14

Para outro destinatário, porque não há necessidade de escrever para si mesma, A15

Por outro lado, há alunos (T25/7) que pensam que as pessoas ao escrever cartas, fazem-no para o outro e/ou também para si, de acordo com diferentes situações que proporcionam a sua escrita. Estes alunos consideram que escrever para o outro é uma forma de comunicarem e para si é uma forma de expressarem no papel os seus sentimentos:

Na minha opinião, as pessoas fazem-no também para si porque encontram a sua forma de expressar na escrita, A12

Acho que fazem para o outro mas também para si próprias, para desabafarem o que estão a sentir no papel quando não têm ninguém com quem o fazer, A13

Eu penso que fazem-no também para si, é uma forma de transmitir tudo o que sente para uma simples folha de papel, A18

As pessoas que escrevem cartas, normalmente, fazem-no para outro mas também para si como uma forma de se expressar, AI23

Os restantes alunos (T25/5) não interpretaram corretamente a questão, ou seja, não entenderam que “para si” significa “escrever para si próprio”. Julgaram que a pergunta os questionava sobre se as pessoas ao escrever cartas pensam no outro ou também em si. Tal pode ficar a dever-se ao modo como a questão se inicia “Pensas (...)” juntamente com uma leitura pouco atenta e cuidada por parte destes alunos. Vejamos alguns exemplos:

Existem vários tipos de cartas, mas sem ser em cartas formais acho que a pessoa que a escreve pensa no outro e em si também, AI1

Fazem para o outro e por elas para desabafarem e para por o outro a par da sua vida, AI4

Fazem-no para ambos, escreve sobre si mesmo para depois expressar isso para o destinatário, AI6

Convém referir que AI24 não expressou claramente a sua opinião referindo apenas «talvez» na sua resposta.

Surpreendentemente, a maioria dos alunos (T25/16) considera que as pessoas ao escrever não imaginam que as suas cartas poderão ser lidas mais tarde por outras pessoas ou até mesmo publicadas. Esta foi a tendência registada na **Q5**, “*Pensas que as pessoas ao escrever imaginam que as suas cartas poderão ser lidas mais tarde por outras pessoas ou até mesmo publicadas?*”. Tal situação, talvez se fique a dever às cartas formais, que são aquelas que a maioria tem contacto no seu quotidiano e, por isso, não lhes atribuem nenhuma curiosidade em serem lidas ou interesse em serem publicadas.

Além disso, na **Q6**, “*Pensas que essas possibilidades podem influenciar o modo de escrita e o conteúdo das suas cartas?*”, cerca de metade dos aprendizes (T25/13) considera que essas possibilidades podem de facto influenciar o modo de escrita e o conteúdo das mesmas. Neste caso, apuramos diversas opiniões de como essas possibilidades podem realmente influenciar o ato da escrita, as quais agrupamos em três categorias: rigor, omissão de factos/verdades e resposta errónea (V. Tabela 2).

Tabela 2 – **Influências no modo de escrita e conteúdo de cartas** (N=25)

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>	<b>f</b>
<b>Rigor</b>	Todas as respostas que referem o aumento do rigor influenciado pela possibilidade de as cartas escritas serem lidas mais tarde por outras pessoas ou até	4

	mesmo publicadas.	
<b>Omissão de factos/verdades</b>	Todas as referências a omissão de factos/verdades influenciada pela possibilidade de as cartas escritas serem lidas mais tarde por outras pessoas ou até mesmo publicadas.	4
<b>Resposta errónea</b>	Todas as respostas fora do contexto da questão, criadas pela incompreensão da pergunta.	5

Detetámos quatro respostas que referem o aumento do rigor, quer no modo de escrita quer no próprio conteúdo da carta, influenciado pela possibilidade de estas serem lidas mais tarde por outras pessoas ou até mesmo publicadas. Noutras quatro, que essas possibilidades podem influenciar o modo de escrita e o conteúdo das suas cartas através da omissão de factos/verdades. Registamos ainda algumas respostas (T25/5) impercetíveis ou casos em que a questão foi incompreendida pelo aluno. Observamos que estes alunos não compreenderam, na questão, que “essas possibilidades” se referiam à eventualidade de estas serem lidas mais tarde por outras pessoas ou até mesmo publicadas. Curiosamente, sete dos treze alunos, que pensam que tais possibilidades podem influenciar o modo de escrita e o conteúdo das cartas, não consideraram, na resposta à Q5, que as pessoas ao escrever imaginam que as suas cartas poderão ser lidas mais tarde por outras pessoas ou até mesmo publicadas. Isto traduz alguma incoerência nas suas ideias, pois para estes alunos essas possibilidades não existem mas influenciam o modo de escrita e o conteúdo daquelas. Ainda assim, e inesperadamente, a outra metade da turma (25/12) pensa que não existe qualquer influência dessas possibilidades.

De um modo geral, julgamos que as vivências dos alunos interferem nas suas opiniões, procurando no seu quotidiano argumentos que as justifiquem. Além disso, denota-se uma grande perceção das cartas como algo formal, transportando a comunicação informal para as novas tecnologias, não a considerando, na maior parte dos casos, na escrita epistolar.

### **3.1.2. As cartas vindas do Gueto de Varsóvia**

Muitos judeus dos guetos tiveram a consciência de que era importante deixar registos para o futuro de tudo o que se passava. Alguns escreveram diários, enquanto outros organizavam grupos que recolhiam todo o tipo de testemunhos e documentos acerca da vida nos guetos, sobre a política alemã e sobre os alemães responsáveis por atrocidades.

A análise das cartas criadas pelos alunos (FTH2) foi sustentada por um sistema de diretrizes (V. capítulo 2, secção 2.4.) e que se traduziram depois em categorias de análise com respetivos indicadores, nomeadamente a *amplitude/intensidade* – explicitação da data da carta –, *escrevente* – Bilhete de Identidade –, *destinatário* e *conteúdos substantivos* – descrição de acontecimentos/factos históricos, sentimentos despoletados pelos acontecimentos, sensações expressas pelo escrevente e juízos de valor e/ou reflexões sobre valores, intenções, práticas, etc. relacionadas com o acontecimento.

Quanto à *datação* das cartas, a maioria (T25/18) foi datada dentro da temporização da 2.ª Guerra Mundial (1939-1945), sendo cinco delas colocadas no ano de 1940, outras cinco no ano de 1942, quatro em 1941 e as restantes (T25/4) pelos anos 1943 e 1944. Outras quatro foram, erroneamente, situadas no ano de 1924, pois o conteúdo da carta está relacionado com um acontecimento histórico que é posterior – a vida nos guetos durante a 2.ª Guerra Mundial. Uma delas foi colocada numa data posterior ao final da guerra – 1948 – mas que contempla factos/acontecimentos da mesma, dando-nos a ideia de que estes continuam na mente do escrevente e que de certa forma redige para os recordar, em modo de desabafo e/ou lamento pelo que aconteceu. Apenas dois alunos não contemplam qualquer referência temporal nas suas cartas, não sendo essa ausência justificada. Ainda assim, o seu conteúdo leva-nos a relacioná-las com o acontecimento histórico específico em estudo. Estas variadas datas determinarão certamente o conteúdo substantivo das cartas, sobretudo a fase que contempla os acontecimentos relacionados com a repressão e o extermínio dos judeus. O seu objetivo era partilhar as condições de vida nos guetos Polacos, em Varsóvia, ou acontecimentos fora, mas diretamente relacionados com eles, durante a 2.ª Guerra Mundial.<sup>6</sup>

Nestes últimos anos tenho perdido muitos familiares por causa desta guerra inútil. No dia 1 de setembro de 1939, morreu a minha irmã num bombardeamento... Agora escrevo-te do gueto, a minha habitação já há uns quatro anos, ainda me pergunto como consigo sobreviver. (Extrato da carta de Raszka Lewent para Abraham 7 de dezembro de 1944)

Isto demonstra que os aprendizes são capazes sem grande dificuldade de situar cronologicamente os factos/acontecimentos históricos aprendidos na disciplina de História. As razões para as datas mais escolhidas prendem-se, provavelmente, com os acontecimentos que eles fixaram mais facilmente e, por isso, retratam-nos e colocam-nos com a datação correta.

---

<sup>6</sup> Após a invasão da Polónia pela Alemanha (1 de Setembro de 1939), Varsóvia sofreu pesados ataques aéreos e bombardeamentos. Após a sua rendição, os alemães entraram em Varsóvia. Em 12 de outubro de 1940 foi decretado o estabelecimento do gueto, exigindo que todos os judeus se mudassem para uma determinada área, a qual foi isolada pelas autoridades alemãs do resto da cidade. No gueto de Varsóvia as condições de vida depressa se tornaram intoleráveis tendo sido a sobrelotação um fator decisivo.

O *perfil dos escreventes* está, em todas as cartas, bem explícito. Estes são, na sua maioria (T25/14), indivíduos do sexo feminino, adultos (T25/21) e com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos de idade (T25/9). Encontramos ainda indivíduos adultos (T25/5) entre os 20 e os 29 anos de idade e os restantes entre os 40 e os 65. Registaram-se dois jovens, entre os 10 e os 19 anos de idade, e dois idosos – com mais de 65 anos. A maior parte (T25/14) designa-se habitante da Polónia, cinco indicam a Alemanha como o seu país e dois (T25/2) mencionam ser de Marrocos. Esta adoção determina em geral os conteúdos narrativos das cartas, facto justificado pelas fontes às quais tiveram acesso, os conteúdos lecionados e as leituras propostas nas aulas de História sustentando, deste modo, discursos apoiados nas nacionalidades. No entanto, não conseguimos determinar o propósito da alusão a habitantes de Marrocos. A maior parte dos alunos (T25/8) assume-se como sendo professor. São contempladas outras profissões como médico, vendedor, cozinheiro, canalizador, agricultor, enfermeiro, banqueiro e farmacêutico. Além disso, um deles considera-se estudante e outro em situação de desemprego. É de revelar que as suas profissões raramente fizeram centrar as suas vivências nesses contextos laborais. Ainda assim, aquelas foram, dentro do gueto e enquanto judeus, sendo aproveitadas quando úteis para as intencionalidades da criação destes espaços, mesmo contra a sua vontade. Percebemos pelos seus discursos:

Eles continuam a obrigar-me a fazer experiências e a injetá-las nas pessoas. Muitas vezes choro para que sobrevivam mas, na verdade, já morreram tantas em minhas mãos e começo a ficar acostumada. (Extrato da carta de Amélia Correia para Leah Brunswic, 1924)

O *bilhete de identidade* criado pelos aprendizes detinha vários pormenores. Atentamos que o perfil condicionava o assunto e a postura do escrevente na redação da carta.

Carolina, Médica, 26 anos, com residência em Varsóvia. Perfil psicológico: Calma, engraçada, divertida, amiga. Observações: Judia, está num gueto.

Ângela Brunswic, 11 anos, com residência em Varsóvia, Polónia. Observações: Criança alemã, a viver na Polónia, que não era a favor do que se estava a fazer aos judeus porque era amiga de uma menina judia.

Kauan Wernek, Médico, 27 anos, com residência na Polónia. Perfil psicológico: Pessoa calma e revoltada com tanta injustiça, bem-educado, muito social.

Adolf Schneider, Banqueiro, 32 anos, com residência em Varsóvia, Polónia. Perfil psicológico: Pessoa calma. Observações: judeu, casado e com dois filhos (mulher ariana).

O desenho de tais perfis resultou da observação e análise dos documentos disponíveis, constituído por um texto de apoio com uma descrição histórica e testemunhos, e também nos conteúdos apreendidos nas aulas lecionadas imediatamente antes da aplicação do projeto.



A *situação onde o escrevente se encontra* está clara na maioria das cartas (T25/14). Encontram-se no gueto sob falta de condições de sobrevivência e sujeitos à morte. Percebemos que tal se relaciona com o perfil, sobretudo religioso do escrevente, dada a repressão dos judeus, vivida nesta fase da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial. Em relação aos restantes judeus, sabe-se através do conteúdo das cartas que estiveram no gueto – «viver aqui no gueto é muito duro e difícil», A16; «vou-te falar um pouco da minha vida aqui no gueto», A110 –, mas alguns conseguiram fugir ou foram libertados. Em certos casos (T25/5), não se encontram nos guetos por pertencerem à raça ariana mas não detemos conhecimento da sua situação.

As cartas são, sobretudo, endereçadas a amigos ou familiares. O *grau de parentesco com o destinatário* varia, mas está na sua maioria claro. Esta informação é evidente, sobretudo, no início da carta ou, por vezes, na despedida:

Olá mãe, venho-te escrever esta carta para (...). (Extrato da carta de Carolina para a sua mãe, 5 de julho de 1940)

Beijos e muita saudade, da tua esposa. (Extrato da carta de Raszka Lewent para Abraham 7 de dezembro de 1944)

Querida amiga. (Extrato da carta de Rosa para a sua amiga, 2 de setembro de 1943)

Querido irmão (...) a tua irmã, Féllis Bertah. (Extrato da carta de Féllis Bertah para o seu irmão, 27 de dezembro s/a)

Querida mulher (...) o teu amor. (Extrato da carta de Adolf Schneider para a sua esposa, 23 de dezembro de 1940)

A maioria (T25/6) é marido/esposa. Outros (T25/7) apresentam uma relação afetiva de amizade entre ambos, perceptível na saudação ou no fecho da carta e/ou pela cumplicidade colocada na confidência de factos/acontecimentos, de foro mais privado, narrados. E os restantes (25/2) são irmãos. Noutros casos (T25/7), o escrevente omite ou esconde indícios sobre a pessoa para quem escreve, intentando defender a sua privacidade e/ou a do outro. Mesmo nos casos em que o grau de parentesco é conhecido, em parte deles, o nome não é assinalado na carta, provavelmente pelo mesmo motivo já referido. Deste modo, confirmarmos as leituras realizadas para o capítulo inicial (V. Capítulo 1, secção 1.1.), onde vimos e agora constatamos que as cartas se caracterizam pelo facto de não ser possível controlar se outras pessoas, para além do remetente, virão a ler a missiva, seja no momento ou futuramente. Tal receio não nos permite obter outros elementos caracterizadores, tais como, o perfil pessoal, social e/ou profissional, ou até se ele está associado a um acontecimento histórico específico e, caso esteja, qual. No caso de ser redigida por um judeu para um familiar, as cartas analisadas

não nos possibilitaram saber se também estariam num gueto mas, pensando nos valores, na educação e no regime implementado na altura – nazismo –, crê-se que seriam também judeus. Em relação aos amigos, presume-se que compreenda o escrevente e que seja um confidente deste, pelo menos em relação ao assunto – repressão dos judeus –, pois critica as práticas dos nazis e não poderia fazê-lo a quem o pudesse denunciar ou deter. É conveniente também analisar se o destinatário está associado a um acontecimento histórico específico e se esse determina a razão da escrita. Tal acontece na carta do AI15 que expõe uma ocorrência na qual o destinatário judeu é marido da mulher que acabou por morrer durante o parto realizado pelo escrevente, médico e não estando identificado com nenhuma religião mas que se percebe que é alemão. O conteúdo da carta dá-nos a ideia de que a morte foi propositada pelo médico escrevente.

Querido paciente, queria pedir-te desculpas pelo que aconteceu no dia 15. Não sabia que as coisas fossem assim tao rígidas e violentas. Não sei nem quero saber a sensação de perder a minha mulher em meus braços quando ela estava a ter um filho meu. Não sei como te pedir desculpas pela perda dela. A nova lei só quem podia saber...eram os policiais que eram da força alemã (...). (Extrato da carta de Kauan Wernet para um paciente judeu, de 17 de janeiro de 1941)

Ao longo da análise, apercebemo-nos da ausência de destinatário em algumas cartas (T25/4), que poderá ser propositada, escrevendo para si próprio, ou esquecida a intencionalidade da tarefa. A primeira situação não era expectável visto que na FTH1 apurámos que os alunos (T25/12), tendencialmente, entendem que a escrita de cartas pressupõe uma resposta. Ainda assim, três alunos – AI13, AI17 e AI20 – parecem ter escrito para si próprios. Estes alunos, apesar de terem criado o seu BI no início da FTH2, quando chegaram ao ponto da escrita da carta, não a dirigiram a ninguém em particular nem efetuam qualquer tipo de despedida no término daquela. Duas destas cartas são escritas no tempo verbal do passado, dando a entender que é uma situação terminada. Além disso, uma não nos revela a data da sua escrita e outra está errada pois não coincide com os factos/acontecimentos narrados. A terceira carta parece ser escrita no gueto pois descreve no ‘presente’ as vivências, enquanto judeu. Deste modo, existe a possibilidade de os alunos terem realmente optado por escreverem para si próprios, apesar de não podermos assegurar tal afirmação.

Ainda pensando nas características formais da escrita epistolar, encontramos uma regularidade (T25/22) de *saudações e fechos* na escrita epistolar, empregue pelos alunos. Estas cartas são iniciadas por saudações, muitas vezes semelhantes – «Querido (...)» – e despedem-se com pequenas variações – beijos, abraços, saudades (V. Quadro 10).

Quadro 10 – Escrita epistolar - saudações e fechos

Saudação	Data/local	Fecho
“Olá mãe,”	05/07/1940	“(…) adoro-te, (…) muitos beijinhos e abraços (...)”
“Querido Abraham,”	07/12/1944	“Beijos e muita saudade, da tua esposa.”
“Querida Leah,”	04/01/1941	“Beijinhos, Ângela”
“Querida Marta”	05/05/1944	“Beijos, Leah Markel”
“Querido amigo Zé”	30/10/1942	“Com os melhores cumprimentos, Zé Fernando”
“Querido irmão,”	27/12/—	“Fica bem e beijos, a tua irmã, Féllis Bertah”
“Querida irmã Leah Brunsuic,”	19/09/1924(?)	“Muitos e muitos beijinhos da Améliasinha. P.S.: Adoro-vos a todos, na verdade amo-vos, não se esqueçam disso.”
(sem saudação)	—/—/1924(?)	“Beijos”
“Querida amiga”	02/09/1943	“Com saudades, Rose”
“Querido amigo Albino”	03/05/1942	“Abraços, Augusto”
“Querida Bambi”	13/09/1942	“Com o maior carinho, Mohamed Bambi :) P.S.: Provavelmente estou morto neste momento.”
(sem saudação)	08/05/1924	“Beijinhos Leah”
“Querida Mãe”	05/05/1940	“Amo-a muito, a sua filha”
“Querido paciente”	17/01/1941	“Fica bem. Assinado Kauan. P.S.: Vou o mais rápido possível.”
“Olá mãe”	12/11/1941	“Beijos da sua filha.”
“Olá Josefa”	21/08/1948	(sem fecho)
“Caro Barney Ambrósio”	03/02/1940	(sem fecho)
“Querido Abraham”	30/11/1941	(sem fecho)
“Querida mulher”	23/12/1940	“Adeus. O teu amor”
“Querida Albertina”	17/11/1940	“Entretanto é a vida. Adeus Albertina”
“Querida Leah Hammerstein”	21/12/1942	(sem fecho)
“Querida”	10/12/1944	(sem fecho)

Além disso, em algumas cartas (25/3), verificamos a presença de ‘P.S.’ usado pelos alunos corretamente, no fim da carta, para adicionar informação que tinha sido esquecida.

O *tema principal* da escrita epistolar é, de facto, a situação em que o escrevente se encontra ou que percebe – a vida no gueto de Varsóvia. Isto é visível pela apresentação das datas ou descrições que localizam o leitor nesse momento. Nestes casos, o contexto específico é o gueto propriamente dito, tendo os alunos se identificado como judeus ou arianos. Esta contextualização é confirmada pelos enunciados que descrevem privilegiadamente as condições dos guetos. Deste modo, os alunos respeitaram o intuito da tarefa, em especial o tema – a vida nos guetos polacos, trabalhando os conhecimentos históricos aprendidos em sala de aula.

Como Melo (2010) reconheceu, percebemos que, quando as cartas possuem um carácter pessoal, é possível apreender a forma como o sujeito escreve, perceber os seus

sentimentos, crenças, preocupações, etc.. Atendendo ao acontecimento histórico específico, os *sentimentos* privilegiados foram a esperança e a saudade. Uns declarados de forma explícita e outros percebidos pelo discurso. Como o tema selecionado para a redação das cartas estava relacionado com momentos difíceis e de separação devido à guerra e ao regime nazi, era esperado que estes fossem os sentimentos despoletados pela maioria dos escreventes. A esperança está associada à possibilidade de sair do gueto, à conquista da liberdade, poder continuar o seu caminho e que a repressão e extermínio dos judeus e a guerra terminassem. Mesmo os alemães, que escrevem as suas cartas, demonstram estes sentimentos, isto é, saudade do(a) amigo(a) judeu de quem estão afastados por estes terem sido levados para o gueto ou pela expectativa de os conseguirem ajudar de alguma forma. Obviamente, estas situações não são de todo plausíveis de uma generalização no contexto histórico. Como já referimos, a educação e os valores eram incutidos desde crianças, e estas muito dificilmente seguiam caminhos diferentes daqueles que aprendiam. Cremos que os escreventes, neste caso os alunos, transportaram consigo ideias contemporâneas e que eles próprios possuem para um quadro histórico que, na opinião deles, poderia ter existido dessa forma, com pessoas cujos valores contrariassem a sua própria raça e tivessem algum pudor por aqueles que eram imolados. A saudade revela nostalgia de vivências passadas, principalmente com os pais, irmãos e amigos de quem foram obrigados a afastar-se. Como expectável, aparecem referências a esposas/maridos ou namorados(as), visto que muitas foram as famílias de judeus separadas devido ao período de repressão vivido durante a segunda grande guerra contra os judeus.

Apesar do sentimento de esperança em sair vivo dos guetos e que a guerra acabasse, AI22 considerava na sua carta que o pior ainda está por acontecer, mencionando a perceção de rumores de que a guerra estaria prestes a tornar-se mundial, ou AI23 que suspeita de que a seguir à expulsão dos judeus de suas casas para os guetos, o próximo passo será o seu extermínio.

Eu não sei quanto tempo este pesadelo irá durar mas uma coisa tenho a certeza – um dia irá começar uma guerra mundial como já aconteceu no passado e irá trazer miséria, fome e mortes. (Extrato da carta de Mert para Abraham, de 30 de novembro de 1941)

Já não aguento mais, mas ouvi rumores que Hitler pretende acabar com tudo rápido. (Extrato da carta de Adolf Schneider para a sua mulher, 23 de dezembro de 1940)

Um outro sentimento frequentemente expresso é a amizade e o companheirismo, criada e conservada mesmo com a distância e/ou tecido entre os judeus no gueto devido ao sacrifício vivido, exigindo uma ajuda mútua para a sobrevivência, como por exemplo, a obtenção de

alimentos necessários já que estes eram tão escassos nestes espaços. A tristeza e o sofrimento causados aos judeus que se encontram nos guetos também são perceptíveis nas suas cartas, quando narram os horrendos acontecimentos vividos. A maior parte das cartas fala das condições vividas no gueto, levando-os a expressar sensações físicas como fome, medo, frio e enfermidade.

Estamos milhares de pessoas aqui e as condições são muito más, não temos acesso a comida, muitas doenças, eles atiram as pessoas mortas pelas janelas, vivem mais de 10 pessoas por quarto, é horrível, estamos todos desesperados e com medo de sermos os próximos a morrer. (Extrato da carta de Carolina para a sua mãe, 5 de julho de 1940)

O meu maior medo é que os meus filhos ou eu morra, tenho medo de deixá-los nesse mundo que está perdido, o meu marido já se foi e os meus filhos só me têm a mim e se eu partir o que será dos meus pequenos? (Extrato da carta de Maria Olinda para a sua mãe, 12 de novembro de 1941)

Neste sentido, e tal como referido inicialmente, são vários os *indícios contextuais* históricos apresentados nas cartas, de algum modo devido à datação das cartas. O capítulo teórico deste relatório revela que o conteúdo das cartas divulga acontecimentos históricos que podem ser, por exemplo, de ordem política, cultural, religiosa e são criadas para uma pessoa em particular, estabelecendo-se a criação de um diálogo (Melo, 2010; Stowe, 2002). Além disso, dá ao historiador acesso a informações verossímeis, que outras fontes não lhe dariam, acerca das relações que as pessoas estabeleciam, o seu trabalho, os valores, a forma como agiam, pensavam, aquilo que temiam, o que desejavam, etc..

A partir das narrativas dos alunos podemos afirmar que eles valorizaram o período da guerra mundial no qual a população judaica de Varsóvia, da Áustria e da Alemanha (assim como muitos ciganos alemães) passou a ser enviada para estes guetos.

Eu era um homem judeu que vivia na Alemanha. A certa altura os alemães começaram a expulsar o povo judeu da Alemanha. Entraram dentro da minha casa, roubaram as joias da minha mulher, roubaram-me as roupas e muitas outras coisas. Eu e a minha família fomos apanhados de surpresa, nós não sabíamos para onde íamos. Quando me apercebi estava num gueto. (Extrato da carta de Zé Fernando para o seu amigo Zé, 30 de outubro de 1942)

Lembro-me como se fosse hoje da minha ida para os guetos. Foi a coisa mais terrível da minha vida. Eu vi a minha vida a andar para trás. (Extrato da carta de Leah, 1924)

Ainda estou assustado com o que se passa. Fui expulso da minha casa, perdi quase todos os meus bens pessoais, tal e qual como outros judeus. Fomos todos obrigados a ir para um gueto. Quando olhei para trás para ver a minha casa, um carro acabara de chegar com alemães. Ainda não sei se ficaram com a minha casa, já não se o que pensar. (Extrato da carta de Ambrósio Silverstein para Barney, 3 de fevereiro de 1940)

No dia que fui apanhado eu estava na sinagoga a orar com um amigo quando entraram os soldados alemães que capturaram a mim e ao meu amigo. (Extrato da carta de Adolfo Dias, 10 de dezembro de 1944)

De forma inesperada, os aprendizes não deram qualquer relevância ao uso obrigatório de braçadeiras com a designada “estrela de David” para facilitar a sua identificação, algo que consideramos ter chamado a sua atenção durante a aprendizagem dos conteúdos. Ainda assim, como expectável, abordaram nas suas missivas *as condições de vida*, que depressa se tornaram intoleráveis tendo sido a sobrelotação um fator decisivo. Além disso, não deixaram de considerar que a obtenção de comida teria sido uma dificuldade, sendo esta uma luta diária dos moradores dos guetos, já que os alemães não forneciam as calorias diárias necessárias por pessoa. Neste sentido, e apoiando-se corretamente no texto de apoio e nos testemunhos analisados, referiram o contrabando de alimentos do lado ariano como indispensável para sobreviver, demonstrando ter consciência de que quem fosse descoberto com alimentos escondidos podia ser imediatamente abatido pelos guardas alemães. Eis alguns exemplos:

É bastante difícil obter comida, por isso temos de recorrer ao contrabando... Os alemães só nos fornecem cerca de 200 calorias de comida por pessoa. No outro dia viram a amiga a contrabandear alimentos e mataram-na imediatamente, foi horrível! (...) As mães tentam ensinar os seus filhos, para que eles tenham o mínimo de instrução...pelo menos. (Extrato da carta de Maria para a sua mãe, 5 de maio de 1940)

O contrabando de alimentos do lado ariano tornou-se indispensável para sobreviver. Quem fosse descoberto com alimentos escondidos (muitas pessoas o faziam) podia ser imediatamente abatido pelos guardas alemães. (Extrato da carta de Misikashiz)

Devido à fome escolhemos a nossa irmã para arranjar alguma comida contrabandando, mas o nosso plano não resultou e ela foi capturada pelos alemães e seguidamente foi enforcada. (Extrato da carta de Mert para Abraham, 30 de novembro de 1941)

Às vezes, eu e a umas amigas aqui do gueto tentamos fazer trocas com o exterior para conseguirmos lápis ou material escolar, mas nem sempre é bem-sucedido. (Extrato da carta de Féllis Bertah para a sua irmã, 27 de dezembro s/a)

Outra consequência inevitável foram as doenças e as epidemias graves, as quais os alunos não deixaram de considerar, justificando-o com a falta de medicamentos, alimentos ou instalações adequadas. As cartas revelam um apelo exacerbado ao sentimento, sobretudo ao sofrimento dos judeus, pois recorrem ainda à descrição de milhares de órfãos enfraquecidos que vagueavam pelas ruas e os mortos que ficavam nas ruas tapados com jornais, à espera de serem removidos para as valas comuns:

Isto é horrível, a fome no gueto é tão grande, que as pessoas se deitam e morrem. (...) Todos os dias milhares e milhares de pessoas morrem de subnutrição porque os alemães não dão nada para as pessoas no gueto comerem. (Extrato da carta de Leah para Eva, 8 de maio s/a)

É como um pesadelo, o gueto é pior do que o inferno, há fome por todo o lado, mortos em todos os cantos, lixo por todo o lado, isto é horrível. Hoje comi nem meio pão. Estou o dia inteiro só com meio pão no estômago. (Excerto da carta de Misikashiz)

Eles matavam os mais fracos e depois amontoavam os corpos porque não gabia sitio suficiente para tantos cadáveres. (Extrato da carta de Leah, 1924)

Nas ruas vejo mortos tapados com jornais, à espera de serem removidos para as valas comuns, vejo órfãos enfraquecidos a vaguear pelas ruas, vejo pessoas a chorar mas também vejo pessoas a tentarem levar uma vida o mais normal possível. (Extrato da carta de Maria para a sua mãe, 5 de maio de 1940)

Algo que os alunos tentam reconstruir do passado prende-se ainda com a utilização dos judeus como mão-de-obra barata, uma força importante na produção de bens e serviços para o exército alemão, revelando deste modo uma compreensão histórica.

Agora, eu trabalho a produzir armamento para tentar sobreviver e tentar com que os meus filhos façam uma vida normal. (Extrato da carta de Féllis Bertah para a sua irmã, 27 de dezembro s/a)

Todas as manhãs levanto-me muito cedo para ir ajudar a produzir armamento para ajudar os alemães na guerra. Aqui as condições são terríveis: temos apenas uma pequena porção de comida todos os dias, que tem de durar para o resto do dia... Raramente podemos tomar banho e há falta de medicamentos. (Extrato da carta de Raszka Lewent para Abraham, 7 de dezembro de 1944)

Provavelmente, os alunos tendem a descrever estes factos/acontecimentos por se terem apoiado em demasia nos documentos (filmes, textos de apoio, testemunhos) utilizados para a lecionação deste conteúdo do programa, não indo além da informação contida nos mesmos.

As suas cartas narram os *acontecimentos do foro privado* de uma maneira tão icónica, que permite quase criar um filme na mente do leitor, já que apresentam imensos pormenores como a visão das mortes de familiares – avós, pais, primos, irmãos, noivos – e amigos, muitas vezes assistidas pelo próprio escrevente, bem como a crescente frequência de estropiados, sendo um tema comum a todas as cartas:

No outro dia, a nossa mãe foi morta enquanto estava a trabalhar. As razões que eles deram para a terem matado foram que ela já estava velha e já não servia para trabalhar em nada. (Extrato da carta de Féllis Bertah para a sua irmã, 27 de dezembro s/a)

O meu irmão mais novo morreu nas ruas a fazer os trabalhos que os arianos mandavam. Pouco tempo depois a minha mãe adoeceu e acabou por morrer 2 semanas depois. (Extrato da carta de Leah)

Nessa época eu estava noiva, mas como o meu noivo foi assassinado, (...) os meus pais também foram assassinados a sangue frio, muitos outros foram. (Excerto da carta de Amme Raszka)

A minha irmã está gravemente doente, mas eu não posso fazer nada pois não temos acesso a medicamentos. Muitos dos meus amigos morreram, pessoas idosas também, porque para eles os idosos como são velhos não lhes servem para nada assim como os deficientes. Estamos milhares de pessoas aqui e as condições são muito más, não temos acesso à comida, muitas doenças, eles atiram as pessoas mortas pelas janelas, vivem mais de 10 pessoas por quarto, é horrível (...) (Extrato da carta de Carolina para a sua mãe, 5 de julho de 1940)

Apelando à sua imaginação e, baseados em excertos de filmes visualizados, revelam nas suas cartas tentativas de fuga, realizadas ou notadas pelo escrevente.

O meu pai fugiu de lá e eu consegui fugir com ele. (Extrato da carta de Leah, 1924)

A minha querida irmã tentou sair do gueto porém não foi bem sucedida e morreu com uma bala na cabeça, teve morte imediata. (Extrato da carta de Mohamed Bambí para a sua mulher, 13 de setembro de 1942)

Eu fui colocada numa fila de não tão jovens, de algum modo, foi como se fosse um milagre, mas consegui sair daquela fila e esconder-me por entre arbustos, assim fugi, daquele lugar que tinha cheiro a morte e cheiro de tristeza. (Excerto da carta de Amme Raszka)

No caso dos alemães de raça ariana, que moram provavelmente no espaço envolvente ao gueto, descrevem nas suas cartas o que viram do lado de fora – assassino de judeus, corpos espalhados, as más condições em que estes vivem.

Os acontecimentos privados/familiares retratados são também eles históricos, pois de alguma forma estas personagens criadas não são mais do que uma empatia criada pelo aprendiz. De alguma forma fizeram parte do acontecimento que foi a segunda grande guerra, mais propriamente a repressão aos judeus. Além disso, assistimos a pedidos de ajuda, nomeadamente pais a rogarem o cuidado dos seus filhos, devido ao afastamento provocado pela criação dos guetos e/ou por doença.

Os escreventes tentam ainda *colocar-se no futuro* realizando uma antevisão de qual será o seu destino e o dos restantes judeus que se encontram na mesma situação.

Estou doente e muito fraca e tenho a certeza que não vou durar muito tempo! (Extrato da carta de Raszka Lewent para Abraham, 7 de dezembro de 1944)

Espero que tudo corra bem e que não aconteça nada de mal a mim e aos meus filhos. (Extrato da carta de Féllis Bertah para a sua irmã, 27 de dezembro s/a)

Eu não sei quanto tempo este pesadelo irá durar mas de uma coisa tenho a certeza – um dia irá começar uma guerra mundial como já aconteceu no passado e irá trazer miséria, fome e mortes. (Extrato da carta de Mert para Abraham, 30 de novembro de 1941).

Das 25 cartas, raros foram os alunos que apontaram *factos históricos* que pertencessem a uma *breve sinopse da 2.ª Guerra Mundial*. Aqueles que o fizeram (T25/3) recuaram à invasão da Polónia pelos alemães até à data de escrita da carta, referente ao momento em que se encontram no gueto, demonstrando capacidade em aplicar de forma coerente os conteúdos lecionados ao desenvolvimento da carta, imaginado por eles.

Desde que a Alemanha invadiu Varsóvia em 1939, a cidade sofreu muito. (Extrato da carta de Adolf Schneider para a sua mulher, 23 de dezembro de 1940)

Ainda me lembro como isto aconteceu para eu vir aqui parar. Foi no dia 1 de setembro de 1939, quando a Alemanha invadiu a Polónia. (Extrato da carta de Joaquim para Albertina, 27 de novembro de 1940)



Ao analisar as cartas redigidas pelos alunos, percebe-se que dois (A18 e A12) decidiram, autonomamente, realizar *uma troca de correspondência*. Isto é compreensível através das saudações, do fecho e também pelo conteúdo das mesmas. Em ambas, o perfil psicológico está claro:

Eva, professora de literatura, 30 anos. Perfil psicológico: Calma, gosta de ler, simpática, carinhosa, alegre. Observações: fugiu do gueto.

Leah, agricultora, 30 anos, habitante de Varsóvia. Perfil psicológico: corajosa. Observações: judia, está num gueto.

Contudo, o grau de parentesco entre elas não é perceptível, mas julga-se que exista uma relação de amizade entre ambas. Não é possível afirmar com certeza qual terá sido a iniciadora da troca de correspondência, pois uma das cartas não explicita a data da sua redação, mas talvez a do A18 seja intencionalmente precedente ao contar sobre a sua fuga do gueto e os momentos que lá viveu, sendo a do A12 posterior a contar as vivências dentro desse espaço após essa situação. Algo curioso é a ausência do destinatário na carta do escrevente que escapou do gueto. Mais uma vez, cremos que será uma forma de preservar a identidade do seu destinatário que ainda está no gueto, caso a missiva venha a ser lida por outra pessoa. Os factos/acontecimentos históricos e/ou privados mencionados nesta troca de correspondência são semelhantes aos referidos ao longo da análise às cartas dos restantes alunos.

A referência aos factos/acontecimentos históricos e privados/familiares, retratados nas cartas analisadas, leva-nos à atribuição de uma relevância dada pelos escreventes aos modos como os viveram, como referido no capítulo 1. Contudo, deparamo-nos com narrativas (T25/5) com uma diminuta plausibilidade histórica. Quatro destes alunos consideraram-se escreventes alemães, sendo o destinatário judeu ou o contrário. Noutros casos, o destinatário não está explícito, pelo que apenas presumimos que aquele compreenda o escrevente e que seja um confidente deste pois critica as práticas da sua própria 'raça' e não poderia expô-lo a quem ousasse denunciá-lo ou detê-lo. Os escreventes defendem os judeus por terem algum tipo de proximidade (amizade ou relação afetiva); terem ajudado algum deles a fugir para os EUA, por considerarem este um lugar seguro, o que demonstra que o aluno compreendeu os conteúdos históricos ao indicar um país que não era controlado pelos alemães nazis ao contrário dos países europeus; ou ainda por se sentirem culpados pelo que está a acontecer e/ou executarem as suas obrigações a mando dos nazis.

(...) nunca percebi o porquê de tanto ódio. Eu era contra todas estas aberrações mas tinha de me calar ou matavam-me a mim também. Eu decidi fugir durante uns tempos até que aquilo acabasse. Fugi para

França, mas eles estavam em toda a parte. (...) Eu só ajudei uma criança e mandei-a para os EUA, eu estava com tanto medo que me apanhassem mas acho que aquele dia foi o melhor da minha vida. (Extrato da carta de Rose para a sua amiga, 2 de setembro de 1943)

Queria pedir-te desculpas pelo que aconteceu no dia 1. Não sabia que as coisas fossem assim tão rígidas e violentas. Não sei e nem quero saber a sensação de perder a minha mulher nos meus braços quando ela estava a ter um filho meu. Não sei como te pedir desculpas pela perda dela. A nova lei só quem podia saber eram os policiais que eram da força alemã. (...) Sei que as coisas não estão fáceis para vocês por isso sempre eu possível vou tentar levar-te comida, água e alguns remédios. (Extrato da carta de Kauan Wernek para um paciente judeu, 17 de janeiro de 1941)

Num dia dos finais do mês de Setembro de 1942, estava a passar na rua quando vi milhares de judeus a caminho do campo de concentração. O meu olhar cruzou-se com o de um deles em especial e senti o coração bater mais depressa. Como o meu pai era nazi, pedi-lhe para levar-me ao campo. Quando lá cheguei procurei-o por todos os lados (...). A partir desse dia, as minhas visitas tornaram-se mais frequentes, eu trazia-lhe comida e nós mantínhamos algum tipo de relação. O meu pai começou a desconfiar (...). Na semana seguinte, ele foi colocado numa câmara de gás (...). (Extrato da carta de Angela Silverstein para Josefa, 21 de agosto de 1948)

No caso do AI3, como o escrevente é uma criança, a probabilidade de ter acontecido a situação criada por este aluno durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, é diminuta. Sabe-se que existiram alemães que não eram a favor do regime nazi, mas que seriam certamente uma minoria e, neste caso, tratando-se de uma criança ainda menor seria a plausibilidade histórica, pois a educação formata o indivíduo desde criança que era um dos objetivos do regime nazi onde valores e os ideais do nazismo eram impostos desde cedo. O aluno atribuiu, pois, uma visão contemporânea à situação narrada.

Tenho andado muito triste desde que te mandaram para o gueto. Gostava de te pedir desculpa por estares aí. Sei que, em parte, a culpa é do meu pai (...) visto que ele é um dos responsáveis por controlar os guetos. Tenho andado a passear em volta da cidade, em especial perto do gueto. Entrei lá (...) e assisti a uma coisa da qual eu discordo completamente: estavam vários judeus a varrer a neve das ruas quando três foram assassinados a tiro de repente (...) e fiquei aterrorizada. Sei que provavelmente esta carta nunca te vai chegar. Mas, não podia deixar de tentar (...). Vou tentar que o meu pai te ajude. (Extrato da carta de Angela para Leah, 4 de janeiro de 1941)

Creemos que as narrativas com diminuta plausibilidade histórica podem ter sido suportadas por ideias contemporâneas, expressas talvez em filmes, cujas histórias são semelhantes às criadas pelos alunos na redação das suas cartas.

Apesar de as cartas dos alunos nos remeterem para um passado que nos faz ter condolência das vivências dos judeus e até mesmo aquelas missivas que apresentam uma diminuta plausibilidade histórica, a nossa análise remeteu-nos para uma narrativa singular que nos leva a expressar que o escrevente se colocou no lugar de um alemão, cujos valores e educação a fazem ter *repulsa pelos judeus*. Alguns excertos fazem-nos compreender esta

repulsa que existia entre nazis e judeus, apesar de o escrevente poder não ser da mesma opinião:

Em 1942, com o deflagrar da guerra e a mundialização do conflito, a violência aumentou e os judeus foram parar aos guetos. No gueto de Varsóvia havia um homem que era contrabandista que conseguiu sair e eu estava na rua nessa noite ele abordou-me e começou a assediar-me e depois violou-me. (Extrato da carta de Leah Markel para Marta, 5 de maio de 1944)

Por eles serem mais ricos e inteligentes que todos nós, a maior parte de nós queria-os matar. A minha família também não gostava deles porque tiveram mais sucesso que nós nos negócios. (Extrato da carta de Rose para a sua amiga, 2 de setembro de 1943)

Pela diversidade de acontecimentos históricos abordados pelos escreventes nas suas cartas, podemos afirmar que os aprendizes consultaram de forma adequada o texto de apoio, fornecido pela professora como suporte para a escrita epistolar sobre a vida nos guetos polacos – Varsóvia. Inspiraram-se nos testemunhos distribuídos, imaginaram como teriam sido sentidas e vividas essas experiências pelos indivíduos da época e criaram histórias que nos mostram a sua compreensão perante os conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, os vários excertos visualizados (documentários, filmes) contribuíram para a imaginação histórica dos alunos, bem como a leitura de outros testemunhos e a observação e análise de imagens que retratavam este acontecimento. É de referir também que seria provável que o escrevente tivesse a preocupação permanente em não fazer cartas pesadas/volumosas para não despertar a curiosidade de quem os entregasse, de forma a aumentar as hipóteses de as cartas chegarem ao seu destino. Neste sentido, foi solicitado aos alunos a ilustração das cartas (FTH3) (V. Anexo 4) que consistiu na recolha orientada de imagens (V. capítulo 2, secção 2.2.). Os conteúdos dos envelopes analisados revelaram fotografias com diferentes dimensões temáticas (V. Tabela 3).

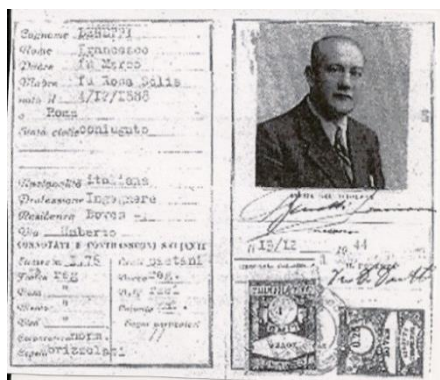
Tabela 3 – **Dimensões temáticas das fotografias** (FTH3) (N=8)<sup>7</sup>

Dimensões	Alunos							
	AI3 (T4)	AI4 (T3)	AI6 (T5)	AI14 (T5)	AI15 (T3)	AI18 (T4)	AI20 (T6)	AI23 (T4)
<b>Retrato</b>		3	2	2	3	3	1	3
<b>Cenas sociais</b>	2		3	1		1	2	1
<b>Cenas de guerra</b>	2			2			3	

<sup>7</sup> Pelo facto de os alunos poderem trazer mais do que uma imagem o total é superior à amostra (N=8) – Número total de fotografias=34.

Observamos, na sua maioria (T34/15), a recolha de retratos, seguidos de cenas sociais (T34/11) e, por último (T34/7), as cenas de guerra. Os retratos são correspondentes aos envolvidos na escrita (remetente, destinatário, e outros como filhos, namorados, etc.), uns identificáveis e outros perceptíveis através do conteúdo da carta. Convém mencionar que apenas um aluno não recolheu uma fotografia que ilustrasse o seu Bilhete de Identidade. Os restantes selecionaram fotografias da época passíveis de identificar o escrevente, com características associadas a um judeu ou a um ariano, conforme os casos. É de relevar que no caso do AI23, uma das fotos que apresenta é uma fotocópia do Bilhete de Identidade de um italiano (V. Fotografia 3), datado de 1944. Crê-se que a presença deste documento se deve a comentários da professora sobre o uso de B.I. falsos na tentativa de uma mobilidade mais segura.

Fotografia 3 – **Bilhete de Identidade falso (AI23)**



Os aprendizes não estão habituados a interpretar fotografias, sendo o caso do AI4 que utilizou como ilustração do seu *Bilhete de Identidade* (remetente) onde é visível a águia-americana – símbolo nacional dos Estados Unidos (V. Fotografia 4).

Fotografia 4 – **Retrato do escrevente (AI4)**



Se fosse correspondente ao destinatário, teria todo o sentido, mas neste caso, pode ter sido selecionada indistintamente. No que se refere à escolha de uma fotografia correspondente ao *destinatário*, apenas cinco dos alunos a efetivou. Além disso, convém referir que um destes retratos parece apresentar uma atriz de cinema (V. Fotografia 5). Na realidade nada nos endereça para o perfil pessoal, social e/ou profissional deste destinatário. Ainda assim, parece não haver coerência, a menos que se tivessem realmente conhecido, o que seria pouco hipotético.

Fotografia 5 – **Retrato do destinatário (AI18)**



De forma a ilustrar o pedido do terceiro ponto da FTH3 – *imagens da época* que a possa ilustrar –, os alunos optaram por fotografias que representassem cenas sociais e/ou de guerra. No que diz respeito às cenas sociais, detetamos que a maioria (T34/8) apresenta crianças que poderão ser órfãos, a pedir esmolas, desnutridos, pouco agasalhados e com um aspeto desolado (V. Fotografia 6). Em dois outros casos, as cenas sociais são representadas por adultos a executar trabalhos nos guetos (V. Fotografia 7) ou, tal como as crianças, a vaguear nas ruas do gueto de Varsóvia e num dos casos a expulsão dos judeus das suas casas (V. fotografia 8). Em relação às cenas de guerra, estas são na sua maioria ativas (T34/5), ou seja, captadas no exato momento do acontecimento, tais como, casas a serem destruídas, judeus a serem reprimidos (V. fotografia 9), ou então consequências da guerra como vários judeus mortos e dispostos no chão e crianças judaicas em estado de magreza extrema (V. Fotografia 10).

Fotografia 6 – **Cenas sociais: crianças no gueto**  
(AI6)



Fotografia 7 – **Cenas sociais: trabalhos no gueto**  
(AI6)



Fotografia 8 – **Cenas sociais: expulsão dos judeus**  
(AI23)



Fotografia 9 – **Cenas de guerra: destruição**  
(AI20)



Fotografia 10 – **Cenas de guerra: repressão dos judeus**  
(AI14)



De um modo geral, os alunos demonstraram ser capazes de recolher o que lhes foi pedido, tendo estado mais evidente a preocupação com o contexto temporal histórico mais amplo. Tal poderá ser justificado pelo uso da Internet, cuja pesquisa adequada reduz a probabilidade de encontrar imagens descontextualizadas do período histórico.

Uma das nossas preocupações neste estudo era desenvolver a empatia histórica dos alunos<sup>8</sup>. No capítulo 1 deste relatório atentamos que Ashby e Lee (1987) criaram seis níveis de progressão empática definindo o respetivo conteúdo substantivo. No entanto, os mesmos não são passíveis de ser aplicados a todos os exercícios de empatia histórica, em especial na História Contemporânea, como é o caso do tema do nosso estudo. Por isso, a partir da análise das cartas dos alunos, podemos afirmar que ao serem solicitados para exercitar a empatia histórica, e ainda que, os alunos demonstrassem alguma resistência, conseguiram fazê-lo. Os aprendizes entenderam e explicaram o passado abarcando o seu conhecimento histórico, adquirido ao longo das aulas do respetivo conteúdo programático, baseadas em excertos de filmes, no manual adotado, em testemunhos e no texto de apoio facultado. Perante a análise das cartas, cremos que teria sido pedagogicamente eficaz se o tempo letivo não estivesse maioritariamente contabilizado para o cumprimento do programa, estipulado a nível nacional, para a disciplina de História. No entanto, pareceu-nos pertinente optar pela implementação desta tarefa, que serviu para exercitar com os alunos o conceito da empatia histórica, que terá sido o primeiro ensaio dos alunos.

### **3.1.3. A metacognição dos alunos** (escrita epistolar)

Após a concretização da tarefa da escrita epistolar, aplicámos uma ficha de metacognição (FM) (capítulo 2, secção 2.2.) que foi preenchida por 24 alunos<sup>9</sup>. A metacognição, também designada de autorregulação, tem o objetivo de colocar o aluno a traçar mentalmente aquilo que vivencia quando se apropria de um determinado saber, neste caso, oriundo de um processo formalizado de aprendizagem, isto é, da realização de tarefas específicas, incluindo assim “o conhecimento sobre o processo de apropriação e o produto realizado e a sua avaliação” (Pereira, 2009, p. 101). Optou-se por um tipo de ficha com opções fechadas bastando aos alunos registar a sua opção, sendo que em algumas ficou um espaço mais aberto para uma reflexão mais narrativa. Aquela foi inspirada em fichas anteriormente desenvolvidas por Pereira (2009), considerando quatro dimensões da metacognição: a perceção dos objetivos da tarefa/processo realizada (apresenta, para seleção dos alunos, os objetivos subjacentes às intenções do professor para o desenvolvimento de certas competências de redação de cartas); o

---

<sup>8</sup> Relembramos que a empatia histórica tem como objetivo tornar compreensível no presente determinados acontecimentos do passado, sejam eles práticas, instituições ou ações. Estes devem incitar nos alunos um conflito interior entre os valores, crenças e práticas atuais e os do passado.

<sup>9</sup> Este número não coincide com os alunos que produziram as cartas devido a um caso de transferência de escola e por falta presencial (prolongada) de um aluno.

assumir das dificuldades sentidas ao realizar a mesma, que decorrem da escrita epistolar, e respetiva ajuda solicitada bem como a identificação das pessoas a quem a pediu, com o intuito de identificar o grau de autonomia de resolução dos problemas encontrados e as opiniões dos alunos face à melhor estratégia de trabalho. Além disso, sugere a identificação do que foi bem-sucedido na tarefa.

Para a maioria dos alunos (T24/17) o principal *objetivo desta tarefa* – escrita epistolar – consistiu na reconstrução de uma situação do passado. Os restantes compreenderam que o intuito era estimular a imaginação histórica (T24/10), ler e interpretar fontes históricas (T24/10) ou, ainda, compreender os costumes e a maneira de pensar das pessoas do passado (T24/9). É de relembrar que os alunos podiam selecionar mais do que uma opção. As opções dos alunos revelam um entendimento sobre a realização da tarefa. Ao longo da execução da mesma, notámos algumas dificuldades nos alunos, talvez porque não é um exercício habitual no contexto escolar. Deste modo, cada um refletiu sobre a experiência e assumiu sentir *dificuldades* porque não conseguiu selecionar a informação (T24/7), não conseguiu imaginar-se num contexto histórico diferente (T24/7) ou, então, não conseguiu caracterizar as personagens/época (T24/5). De facto, tais dificuldades foram verificadas ao longo da análise das cartas. Contudo, alguns dos aprendizes (T24/7) não registaram na ficha a presença de dificuldades, o que se estranha, já que durante a realização do exercício as detetámos. Os alunos (T24/10) registaram que estas surgiram na organização das ideias e da informação recolhida, seguindo-se a falta de inspiração para escrever como um outro obstáculo (T24/9). Em menor número (T24/3), mas que também foi considerada uma ‘barreira’ para a redação das cartas, está a ausência de competências de escrita. Os alunos declararam *ter pedido ajuda para* «começar a escrever e desenvolver o texto», «saber onde se passavam as situações e para imaginar uma história», «organizar as ideias», «ter conhecimento de alguns factos históricos», «perceber melhor o que era para fazer», solicitando ajuda ao professor (T24/11) e aos colegas (T24/11). Alguns (T24/8) mencionam que não pediram ajuda para a resolução das dificuldades assinaladas. Sobre a *melhor maneira de trabalhar*, os alunos consideram que em grupo (T24/14) é a melhor forma. Ainda assim, nove alunos defendem que o ideal seria em pares, quatro deles com a turma toda e apenas três assinalaram «sozinho» como a melhor forma de trabalhar. Convém mencionar que um dos alunos não manifestou qualquer opinião sobre a melhor maneira de trabalhar. Ao refletirem sobre o que *foi bem-sucedido*, as suas opiniões variam, mas reconhecem que melhoraram o seu empenho e compreenderam melhor a matéria e apreciaram o facto de se



terem de colocar na «pele de outra pessoa», trabalhar em grupo, reconstruir uma situação do passado e realizar uma pequena encenação sobre a libertação dos guetos (tarefa ulterior à redação das cartas).

Tendo em conta que esta tarefa tem como intuito verificar a correspondência entre as respostas das fichas de metacognição e as performances reais aquando a realização das tarefas, podemos concluir que, os alunos reconheceram a sua importância, embora se admita um empenho dissemelhante entre eles e uma não consciência/explicitação das suas dificuldades. Além disso, os alunos não reconhecem a importância deste tipo de autorregulação do conhecimento, verificado através das suas respostas pouco cuidadas e/ou raramente meditadas ou até da ausência das mesmas.

### **3.2. A interpretação dos gráficos na aula de Geografia**

Esta seção terá duas partes, uma dedicada à análise das fichas de trabalho (FT) e outra à ficha de metacognição (FM) implementadas na sala de aula de Geografia.

#### **3.2.1. As fichas de trabalho de análise de gráficos**

Para a **FTG1** que versou o tema específico – ***Obstáculos ao desenvolvimento: Catástrofes naturais***, selecionámos um gráfico de barras, intitulado “Pessoas afetadas por desastres hidrometeorológicos” e duas fotografias que apresentam o contraste existente entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento – “Bairro residencial inundado após a passagem do furacão Katrina na cidade de New Orleans (EUA)” e “Afetados pelas inundações em Moçambique”, respetivamente. O gráfico e as fotografias foram explorados pelos alunos após uma aula, cuja temática se debruçou sobre os obstáculos ao desenvolvimento, nomeadamente, as catástrofes naturais (V. Quadro 8). Como estamos perante alunos do ensino básico, decidimos colocar várias questões simples, no sentido de conseguirem mais facilmente desconstruir as ideias do gráfico para uma interpretação mais adequada às suas capacidades da sua faixa etária.

A **Q1** pedia que identificassem a fonte do gráfico: “Qual é a fonte dos dados apresentados no gráfico 1?”. Como expectável, a maioria dos alunos foi capaz de a identificar. Contudo, mais de metade (T26/15) deu uma resposta incompleta, cingindo-se à identificação do nome do relatório, fonte do gráfico, esquecendo a sua data. Isto talvez se fique a dever ao facto

dos alunos não conhecerem o Relatório de Desenvolvimento Humano e, muito menos, que este se realiza anualmente. Além dos alunos que identificaram corretamente a fonte e aqueles que deixaram o ano correspondente de parte, os restantes, apesar de raros, não foram capazes de designar corretamente. Confundiram o nome da fonte com conceitos integrantes do tema lecionado, o que demonstra que não observaram atentamente ou não leram com atenção a pergunta antes de responder. Considera-se necessário que os alunos identifiquem as fontes dos respetivos dados, não só para atribuir a autoria, como também para credibilizar as informações divulgadas. Tal como Peixoto e Cruz (2011) afirmam, é importante perceber a intencionalidade dos dados, visto que nos dias de hoje, os *Media* têm a capacidade de influenciar a forma de pensar do indivíduo e até mesmo de agir. Contudo, como alguns alunos não foram capazes de identificar, julga-se que estes nem sequer analisam a hipotética intencionalidade da divulgação destes dados, nem têm em consideração o questionamento da origem (fiável ou não) da fonte.

Quando confrontados com a **Q2** que pedia a *identificação da temática* presente no gráfico, os alunos não demonstraram quaisquer dificuldades. Nenhum aluno demonstrou dificuldades em associar a temática – presente em diferentes alíneas para que escolhessem apenas uma, isto é, a alínea correta “as catástrofes naturais” – ao gráfico e conseqüentemente às fotografias. A justificação encontrada para esta facilidade em chegar à temática do gráfico prende-se com o facto dos conteúdos referentes a este obstáculo ao desenvolvimento de alguns países (PED), terem sido debatidos ao longo da aula, imediatamente antes à aplicação desta ficha de trabalho. Assim, os alunos conseguiram eficazmente associar o gráfico e ambas as fotografias à temática correspondente, sendo-lhes familiar, ou seja, não era um tema desconhecido para eles. Tal como referimos no capítulo dois, para se utilizar este recurso didático é essencial que esteja ligado ao conteúdo trabalhado e também que conheçam o gráfico e reconheçam a sua aplicabilidade.

Na **Q3** - “*De acordo com o gráfico, identifica o grupo de países que sofrem conseqüências desse obstáculo ao desenvolvimento*”, a maioria dos alunos (T26/24) não demonstrou dificuldades em identificar o grupo de países que sofre conseqüências desse obstáculo ao desenvolvimento. É de referir que algumas respostas não têm uma estrutura sintática com princípio, meio e fim. A capacidade em responderem corretamente à Q3 tem por base um conjunto de fatores que podem estar associados à proximidade da legenda ao gráfico, permitindo uma consulta atempada e à legenda das cores estar organizada de forma clara, adequada à problemática e permitindo uma resposta. Contudo, alguns alunos não entenderam

que o gráfico compara duas realidades distintas, Países Desenvolvidos e Países em Desenvolvimento, levando a uma interpretação errónea daquele. Um dos alunos (A19) convocou os países presentes no gráfico e também nas fotografias, o que gerou uma leitura incorreta, quando a pergunta se cingia apenas ao gráfico, sendo bastante explícita pois iniciava-se da seguinte forma: *“De acordo com o gráfico...”*. Um outro aluno (A16) demonstrou dificuldades em interpretar o gráfico corretamente, indicando o grupo de países que no gráfico se apresentava como aquele que sofre menos consequências deste obstáculo ao invés do que sofre mais, Países Desenvolvidos em vez de Países em Desenvolvimento. Além disso, revela que se despojou de qualquer conhecimento adquirido durante a aula na qual foi debatido este obstáculo ao desenvolvimento antes da aplicação da presente ficha, o que seria uma mais-valia para uma facilitada interpretação do gráfico e cruzamento com outras fontes (fotografia). Com isto verificamos que alguns alunos não transportam consigo os conteúdos apreendidos durante as aulas para a interpretação dos gráficos como se pretendia, e não compreenderam que se trata de uma comparação entre duas realidades distintas, condicionando a interpretação correta do gráfico.

A partir das respostas dadas pelos alunos à **Q4**, *“Das duas fotografias apresentadas, qual é a que representa o grupo de países que referiste na resposta à pergunta anterior?”*, verifica-se que os fatores que condicionaram a interpretação correta do gráfico na pergunta anterior tiveram repercussões no cruzamento dos dados deste com as fotografias. Assim, a maioria dos alunos (T26/24) foi capaz de selecionar corretamente a fotografia que representa o grupo de países mencionado na resposta à pergunta anterior (Q3). Já os alunos que não foram capazes de interpretar corretamente o gráfico na Q3 acabaram por ver condicionadas as suas respostas à Q4. Por exemplo, o aluno que na resposta à pergunta anterior mencionou «Países Desenvolvidos» (A16) selecionou a fotografia correspondente a este grupo de países, continuando a não concentrar-se nos dados do gráfico. Isto demonstra que alguns alunos são capazes de associar as fotografias a cada grupo de países (Países Desenvolvidos e Países em Desenvolvimento), mas não demonstram aptidão para cruzar essa informação com o gráfico, levando a uma interpretação errónea dos dados.

Ao terem que *justificar o facto de o mesmo obstáculo ao desenvolvimento não ter o mesmo impacto em Nova Orleães e em Moçambique* (**Q5**) revelou-se uma situação distinta daquela que tem sido encontrada até ao momento. Os alunos não fizeram qualquer referência aos dados expressos pelo gráfico para sustentar a sua análise, e uns de forma explícita e outros

de forma implícita, invocam conteúdos programáticos estudados e analisados na sala de aula para justificarem a diferença registada. Assim, os alunos depreenderam que os meios técnicos, financeiros e sociais justificam a tendência revelada:

Porque em Moçambique são os que mais sofrem com as catástrofes naturais porque os meios técnicos e financeiros de que dispõem são muito reduzidos enquanto em Nova Orleães é mais fácil de efetuar a prevenção, o salvamento de vítimas e a reconstrução de infraestruturas, AI17

O mesmo tipo de catástrofe natural constitui um obstáculo ao desenvolvimento em Moçambique e não tem o mesmo impacto em Nova Orleães porque Moçambique não tem rendimento suficiente para reparar os estragos causados pelas catástrofes, AI3

Como Moçambique é um país pobre, o seu dinheiro não chega para efetuar o salvamento da população nem fortalecer/reconstruir as infraestruturas, sendo assim, estas ficam mais destruídas e a população não tem capacidade de as recuperar, ao contrário do que acontece em Nova Orleães, AI2

Tem mais impacto em Moçambique pois lá há menos condições de vida do que em Nova Orleães, AI6

Este tipo de catástrofe natural constitui um obstáculo ao desenvolvimento em Moçambique porque este tipo de países não tem os mesmos meios de emergência e de apoio às populações como em Nova Orleães, AI22

Porque em Moçambique não há financiamento para a reconstrução das infraestruturas que sofreram danos durante a catástrofe mas em Nova Orleães, que fica nos Estados Unidos, e que é um país desenvolvido há financiamento para se reconstruir as infraestruturas, AI23

Porque em Nova Orleães existe dinheiro e desenvolvimento enquanto em Moçambique não há desenvolvimento nem dinheiro, AI25

Porque como Nova Orleães é um país desenvolvido, tem mais ajuda e financiamento do que em Moçambique, AI27

No entanto, em nenhum momento os alunos salientaram exemplos dos modos como este obstáculo provoca um abrandamento e mesmo um recuo no desenvolvimento humano.

A **Q6** pedia *“Descreve o que observas na fotografia 2”*, uma análise mais centrada na fonte que acompanham os gráficos – a fotografia 2 –, e verificamos que as observações dos alunos são tecidas de forma narrativa sustentadas no que os elementos da fotografia despoletam. Alguns alunos cingiram-se ao título da figura para a descrever, quando se esperava que fossem mais longe, havendo a possibilidade de se apoiarem nos dados presentes no gráfico, mas tal não se verificou. Uma parte significativa tenta identificar os objetos transportados pelos indivíduos presentes na imagem, descrevendo a situação de forma mais detalhada, apresentando a causa e respetivas consequências daquilo que observam apesar de o fazerem, na sua maioria, de forma muito incipiente sem convocarem conteúdos programáticos nem os dados apresentados pelo gráfico. A maioria dos alunos tenta responder às perguntas: De onde vêm? Para onde vão? Como se deslocam? E por que motivo?

Na figura 2 observo uma população a tentar salvar o maior número possível de bens, após as cheias que inundaram o local, AI2

Na fotografia 2, observo pessoas que habitam em Moçambique e que foram afetadas por inundações, a deslocarem-se para conseguirem condições para sobreviverem, AI3

Na figura 2 observo pessoas que ficaram sem habitação devido às inundações muito fortes e estão a transportar os bens que lhes restaram, AI6

Deslocamento da população devido à inundações, em Moçambique, à procura de um lugar seguro, AI8

Na fig. 2 observa-se uma habitação inadequada, aliada a serviços deficientes ou inexistentes, as catástrofes naturais e os efeitos de mau planeamento urbano podem rapidamente revelar a vulnerabilidade dos pobres, AI17

Observo pessoas que ficaram sem habitação devido às inundações e estão a transportar os bens que lhes restaram, AI18

Na fotografia 2, observo que a população de Moçambique, tem de reconstruir as suas casas sem qualquer ajuda financeira, AI27

Apenas alguns identificam os indivíduos presentes na fotografia, referindo-se a estes como “um grupo de refugiados” e, como vimos, também o seu país de origem, Moçambique. Alguns alunos descrevem aquilo que observam na fotografia com apenas uma palavra: “inundações”. Verifica-se ainda uma confusão entre os conceitos “cheia<sup>10</sup>” e “inundações<sup>11</sup>”:

Observo uma cheia, e em consequência disso as pessoas têm de se deslocar para outros lugares, AI4

Uma cheia e pessoas a deslocarem-se com alguns pertences, AI9

Como vimos no capítulo anterior, Curcio (1989, citado por Fernandes & Morais, 2011) distingue diferentes níveis de compreensão de um gráfico. Entre eles encontramos aquele que o autor designa de “ler além dos dados”. Sabe-se que neste nível o aluno deve tentar projetar-se no futuro e questionar os dados, de forma a realizar inferências. Tal se pretendia na **Q7** que era uma pergunta de opinião: *“Os dados focam um período até ao ano de 2004, isto é, não nos dão uma perspetiva mais recente. Na tua opinião, o panorama foi alterado? Justifica a tua resposta.”* Apesar de a opinião não ser unânime, a maioria considera que o panorama não foi alterado desde 2004 até aos dias de hoje. Na generalidade dos casos, justificam o seu ponto de vista com conteúdos programáticos analisados e debatidos nas aulas (desigualdades sociais, económicas e técnicas; exploração dos recursos nos PED pelos PD; meios de prevenção), sem se concentrarem nos dados expressos pelo gráfico ou pelas fotografias. Alguns alunos (T26/2) chegam também a fazer alguns julgamentos, outros não registaram os dois grupos de países ou

---

<sup>10</sup> Aumento do caudal de um rio para além do seu valor normal.

<sup>11</sup> Submersão de uma área usualmente emersa.

aquele a que se referiam ao dar a sua opinião e a justificarem a sua resposta. Através das suas respostas, subentende-se que os alunos a determinado momento possam ter confundido a temática do gráfico, considerando que se tratava do número de desastres hidrometeorológicos e não o número (em milhões) de pessoas afetadas pelo mesmo. Atentemos alguns exemplos de respostas dos alunos que demonstram o que temos vindo a analisar:

Na minha opinião, o panorama não alterou e, se alterou um bocado, foi pouco, visto que a riqueza nestes países continua a ser utilizada em coisas menos importantes do que no bem-estar e qualidade de vida das populações. As desigualdades sociais continuam a ser acentuadas, AI3

Na minha opinião, os países desenvolvidos continuaram a desenvolver-se, explorando os recursos do seu país e o dos outros países, desprezando os países pobres e em desenvolvimento, fazendo com que, para além de enriquecerem, empobrecerem os países em desenvolvimento que se mantêm no mesmo estado de desenvolvimento, AI2

Na minha opinião, o panorama não foi alterado porque as formas de prevenção nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento continuam a ser as mesmas de 2004, AI22

Na minha opinião o panorama não foi alterado, porque as catástrofes naturais continuam a ser frequentes no PED, e estes países continuam sem condições para este tipo de problemas, AI14

Porque houve mais catástrofes naturais, AI25

De um modo geral, cremos que os alunos compreenderam a temática sugerida pelo gráfico – as catástrofes naturais como obstáculo ao desenvolvimento –, tendendo a mobilizar conhecimentos oriundos dos jornais, televisão e outros meios de informação/comunicação para a interpretação dos gráficos. Contudo, alguns apresentam fragilidades em cruzar informações de diferentes fontes, justificar a análise a que se chega, apresentar as suas consequências e, finalmente projetar-se no futuro, questionando os dados e realizando inferências.

Na **FTG2**, que abordava o tema – ***Obstáculos ao desenvolvimento: O crescimento demográfico***, optámos pela seleção de um gráfico de linhas, intitulado “Evolução da população nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, entre 1950 e 2050 (projeção)”, explorado pelos alunos após uma aula cuja temática se debruçou igualmente sobre os obstáculos ao desenvolvimento, desta vez, o crescimento demográfico. Mais uma vez, estando perante alunos do ensino básico, decidimos colocar várias questões simples no sentido de conseguirem mais facilmente desconstruir as ideias do gráfico para uma interpretação mais adequada às capacidades da sua faixa etária.

A **Q1** sugeria “*Indica o período corresponde aos valores apresentados no gráfico*”. Quase todos os alunos (T26/23) enquadraram corretamente o período correspondente aos

valores apresentados no gráfico, demonstrando que são capazes de observar os dados do gráfico e retirar algumas das informações que permitem a sua análise. Além disso, souberam reconhecer o eixo, neste caso das abcissas, que indicava a resposta pretendida. Como são alunos do último ano do Ensino Básico, já adquiriram estes conhecimentos na disciplina de Matemática, o que pode ter motivado a correta indicação do período em análise. Apenas dois alunos evidenciaram dificuldade em compreender a intenção da tarefa pelo que apresentaram respostas erróneas, sustentadas noutros elementos que compõem o gráfico. Um aluno (AI2) exibiu o resultado do cálculo que compreendia a diferença entre o último (2050) e o primeiro (1950) ano, contabilizados para o período de referência dos dados. Outro aluno (AI4) recorreu ao título para responder à questão, referindo a temática do gráfico, ao invés do período tal como pretendido. Ainda um outro (AI7) recorreu à fonte do mesmo para responder. Talvez o ano desta, 2008, tenha induzido a resposta do aluno. À semelhança do primeiro gráfico, os alunos continuam a não se dedicar à construção de uma resposta com princípio, meio e fim. Revelam-se deste tipo de respostas os seguintes exemplos:

É um período de 100 anos, AI2

Evolução da população nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, AI4

Os valores apresentados no gráfico são dos US Bureau of the Census, 2008, AI 7

Na resposta à **Q2**, *“Qual é a fonte dos dados apresentados no gráfico 1?”*, todos os alunos identificaram adequadamente a fonte do respetivo gráfico. Importa pois referir, que esta identificação se torna inteligível devido à sua exibição num espaço visível da área do gráfico e onde normalmente é praticável a sua colocação, isto é, na parte inferior da mesma. Tomando o primeiro gráfico como referência, verificámos uma ligeira evolução nas capacidades dos alunos, visto que estes são agora capazes de realizar esta fase de interpretação de gráficos: a identificação da fonte. Até mesmo o AI7, apesar de ter recorrido à fonte do gráfico para indicar o período correspondente aos valores apresentados no gráfico na Q1, foi capaz de a identificar nesta questão (Q2) como a fonte dos dados apresentados no gráfico 1. Além disso, consideramos que tal situação seria suficiente para que o aluno voltasse à Q1 e corrigisse a sua resposta, mas tal não ocorreu. Apesar da tendência registada, alguns alunos (T26/5) continuam, à semelhança do primeiro gráfico, a cingir-se à identificação do nome do departamento encarregue pelos censos nos Estados Unidos, esquecendo a sua data. Na análise à FTG1 foi já considerada a necessidade da identificação da fonte, pois esta credibiliza a informação.

À semelhança do primeiro gráfico, todos os alunos identificaram adequadamente a temática do respetivo gráfico, objetivo pretendido na **Q3**. Por outras palavras, nenhum aluno demonstrou dificuldades em associar a temática – presente em diferentes alíneas para que escolhessem apenas uma, isto é, a alínea correta “crescimento demográfico” – ao gráfico. Importa referir que esta identificação torna-se simples devido à exibição do título e também pelo facto dos conteúdos referentes a este obstáculo ao desenvolvimento de alguns países (PED) terem sido debatidos na aula imediatamente antes à aplicação desta ficha de trabalho, como aliás ocorreu na FTG1. Tendo presente os resultados encontrados no primeiro gráfico, podemos afirmar que os alunos não apresentam quaisquer dificuldades em recorrer à primeira fase de leitura e interpretação de gráficos – a identificação do tema. Os alunos interiorizaram gradualmente esta fase como essencial, e tal deve-se à pertinaz utilização de gráficos não só ao longo do projeto como durante a leção e aprendizagem dos conteúdos programáticos.

Na questão **Q4**, *“De acordo com o gráfico, identifica o grupo de países que vai sofrer consequências desse obstáculo ao desenvolvimento”*, todos os alunos, sem exceção, não demonstraram dificuldades em identificar o grupo de países. Apurámos ainda que, apesar de uma estreita desigualdade comparativamente à FTG1, os alunos registaram uma evolução na interpretação, sendo agora capazes de observar e identificar a partir dos dados certos registos, o que anteriormente não ocorria. Mais uma vez, esta capacidade pode estar associada à disposição dos elementos do gráfico, a qual não variou substancialmente do anterior. Julgamos também que a escolha de um gráfico de linhas para representar a evolução da população nos PD e nos PED durante um período de tempo facilita a sua interpretação. Como vários autores sugerem (Silva, 2006; Peixoto & Cruz, 2011), este tipo de gráfico é o mais indicado para exemplificar tendências num período de tempo, permitindo a associação quantidade/tempo. Além disso, os alunos transportaram consigo os conteúdos apreendidos nas aulas para a interpretação do gráfico, facilitando a sua compreensão.

A **Q5** incumbia os alunos de estabelecer uma comparação entre a evolução da população dos PD com a dos PED, *“Com base no gráfico 1, compara a evolução da população dos países desenvolvidos com a dos países em desenvolvimento”*. A partir da análise às respostas legadas pelos alunos, podemos afirmar que, na interpretação particularizada deste recurso, estes evidenciam a tendência geral expressa, ou seja, reconhecem um aumento da população nos PED, havendo por outro lado uma estagnação nos PD. Involuntariamente invocam o período (entre 1950 e 2050) correspondente aos valores apresentados nos gráficos. Apenas um



aluno (AI23) evidencia algum esforço para o evocar: “Desde 1950 a população dos PED tem vindo a aumentar. No entanto a população dos PD não tem vindo a manifestar grandes alterações, mas prevê-se que a população em 2050 diminua”, AI23. Este aspeto deve ter sido descartado pelos alunos dado que estes o consideraram como resposta à Q1. Além disso, nenhum deles chega a mencionar como são expressos os valores patenteados no gráfico (em milhões de habitantes), argumentando apenas com a tendência para sustentar a sua análise. O mesmo acontece com os dados referentes à projeção, sendo que apenas quatro alunos (AI4, AI23, AI26 e AI27) a tiveram em conta na sua análise:

Ao longo dos anos a população dos países em desenvolvimento houve um grande crescimento da população e no futuro também é previsto um grande crescimento da população. Os países desenvolvidos é previsto uma ligeira descida, AI26

Nos países em desenvolvimento, a população tem tendência a aumentar, já nos países desenvolvidos a população mantém-se constante, AI27

Perante os exemplos apresentados, podemos afirmar que de uma forma geral (T26/22) os alunos não consideraram a projeção por não prestarem devida atenção ao título do gráfico que explicitava claramente que se tratava, além da representação da evolução da população nos dois grupos de países a partir de 1950, uma projeção. Além disso, ao observarem atentamente o eixo das abcissas, entenderiam que a partir da década de 2010 se trata de uma projeção visto que retrata a evolução até 2050. Apenas um aluno (AI3) mobiliza conhecimentos adquiridos em anos anteriores, fazendo referências a indicadores demográficos, como é o caso do crescimento natural: “Nos países desenvolvidos, a evolução da população tem-se mantido constante enquanto nos países em desenvolvimento, a população tem tido um crescimento muito acentuado, devido à falta de fatores que impedem taxas de crescimento natural aos elevados”, AI3. É de revelar ainda que, alguns aprendizes (T26/4) invocam conteúdos programáticos estudados e analisados na sala de aula e, deste modo, vão mais longe na sua análise acompanhando-a com pelo menos um fator que explica possivelmente a dissemelhança registada entre a evolução da população dos PD e dos PED, antecipando-se desta forma à questão seguinte (Q6) desta FT:

Devido à pouca informação que os países em desenvolvimento possuem a população aumentará mais rapidamente enquanto nos países desenvolvidos a sua população, já mais informada, não vai ter o mesmo crescimento, AI4

É maior, porque há condições para ter filhos, AI20

Ao longo dos anos a população dos países em desenvolvimento tem aumentado devido à ausência de planeamento familiar, etc. e nos países desenvolvidos tem-se mantido, até com uma ligeira descida, AI22

De seguida, os alunos foram confrontados com uma questão que sugeria a indicação de fatores responsáveis pela evolução registada na resposta anterior. Assim, a **Q6** requeria: *“Indica três fatores responsáveis pelas elevadas taxas de crescimento natural dos países em desenvolvimento”*. De um modo geral, os alunos (T26/25) não demonstraram dificuldades em identificar alguns dos fatores responsáveis pelas elevadas taxas de crescimento natural dos PED. cremos que esta realidade se deve a uma preparação prévia dos alunos em sala-de-aula, na medida em que lhes foi pedido para identificarem alguns dos fatores responsáveis por este fenómeno e, a partir desta atividade, foram apontados outros pela Professora. Contudo, por falta de atenção ou incompreensão dos conteúdos, um dos alunos (AI15) apontou as consequências que a evolução da população terá nos PED. Todos eles invocam conteúdos programáticos já estudados e analisados na sala de aula para justificarem a tendência revelada:

Três fatores são: os casamentos precoces, o baixo nível de instrução e a ausência de planeamento familiar e de utilização de métodos contraceptivos, AI4

Baixo nível de instrução, ausência de planeamento familiar e casamentos precoces, AI6

Os casamentos precoces, a ausência de planeamento familiar e de utilização de métodos contraceptivos e o baixo nível de instrução, AI9

Três fatores responsáveis pelas elevadas taxas de crescimento natural dos PED são as seguintes: casamentos precoces, baixo nível de instrução e a ausência de planeamento familiar e de utilização de métodos contraceptivos, AI14

Os três fatores responsáveis pelas elevadas taxas de crescimento são: casamentos precoces; baixo nível de instrução e ausência do planeamento familiar e de utilização de métodos contraceptivos, AI17

Perante os exemplos apresentados, podemos afirmar que os casamentos precoces, ausência de planeamento familiar e de utilização de métodos contraceptivos e o baixo nível de instrução são três dos fatores mais elencados pelos alunos como os principais responsáveis pelas elevadas taxas de crescimento natural dos PED. Segue-se a utilização dos filhos como fonte de rendimento, sendo que AI3 se destaca por ter exemplificado este fator: *“Três fatores responsáveis pelas elevadas taxas de crescimento natural dos países em desenvolvimento são os casamentos precoces, a ausência de planeamento familiar e a utilização dos filhos como fonte de rendimento, principalmente no trabalho agrícola”*, AI3. Uma pequena minoria distanciou-se dos fatores abordados em sala de aula, sendo que apenas dois alunos (AI24 e AI26) evidenciaram algum esforço em considerar outros fatores como a impossibilidade de abortar e a consciência de que a mulher é apenas considerada mãe e doméstica, que legitimam as elevadas taxas de crescimento natural dos PED. É de revelar ainda que, na interpretação deste gráfico,

um dos alunos (AI23) foi mais longe, sendo capaz de interligar os fenómenos geográficos pertinentes que justificariam a tendência revelada, ao contrário dos restantes alunos que se limitaram a enumerá-los: “Nos PED o nível de instrução é baixo, havendo assim, um desconhecimento do planeamento familiar e dos métodos contraceptivos. Por vezes o rendimento familiar é baixo e os filhos são utilizados como fonte de rendimento”, AI23.

Ao terem de apontar as consequências que a evolução da população terá nos PED, na **Q7**, *“Indica três dos efeitos negativos que a evolução da população terá nos países em desenvolvimento”*, verificámos que todos os alunos demonstraram capacidade em compreender que existem efeitos negativos resultantes do crescimento populacional dos PED. À semelhança da realidade encontrada na Q6, cremos que esta se deve também a uma preparação prévia dos alunos, na medida em que lhes foi pedido para identificarem algumas das consequências e, a partir desta atividade, foram apontadas outras pela Professora. Neste sentido, apurámos que os alunos mobilizaram os conhecimentos apreendidos em contexto sala de aula, identificando por isso a fome, a pobreza e o crescimento de bairros de lata como consequências da evolução da população nos PED:

Três dos efeitos negativos que a evolução da população terá nos países em desenvolvimento são a fome, a falta de cuidados de saúde e a pobreza, AI3

Os três efeitos negativos são: a pobreza, o crescimento dos bairros de lata e os recursos alimentares são insuficientes para alimentar uma população em rápido crescimento, AI4

Os três efeitos negativos são: pobreza, crescimento dos bairros de lata e difícil acesso à educação, AI8

Pobreza, crescimento do bairro de lata e fome, AI16

O aluno AI15, que na pergunta anterior por falta de atenção ou incompreensão dos conteúdos programáticos, apontou as consequências que a evolução da população teria nos PED em vez de indicar os fatores responsáveis pelas elevadas taxas de crescimento natural neste grupo de países, foi agora capaz de responder adequadamente à Q7. Desta vez, verificarmos que, apesar de a FTG2 apresentar um crescendo de sofisticação, a Q6 não afetou a resposta do aluno à questão seguinte (Q7). Tal como em Q6, o aluno AI23 foi mais longe na interpretação deste gráfico, sendo capaz de relacionar entre si as consequências provenientes da tendência revelada, ao contrário dos restantes alunos que se limitaram a sugerir-las: “Havendo população em excesso, a produção de alimentos não acompanha o crescimento da população havendo assim fome, subnutrição. Havendo crianças em excesso não há suficientes infraestruturas de educação para toda a gente”, AI23. Perante a análise das respostas dos alunos e tendo o

primeiro gráfico como referência, verificamos que estes adquirem uma gradual capacidade na interpretação de gráficos. Assim, podemos afirmar que à medida que realizam sucessivas tarefas com este recurso as suas competências de interpretação vão-se desenvolvendo.

Na **FTG3** foi explorado o tema – **Ajuda Pública ao Desenvolvimento** – com um gráfico, que foi implementada após uma aula onde se debateu a necessidade de deliberar decisões passíveis de atenuar os contrastes de desenvolvimento, através da nomeação de possíveis soluções. Neste sentido, adotámos dois gráficos de barras sobre a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), aos quais foram colocadas várias questões, de natureza simples, no sentido de conseguirem mais facilmente desconstruir as ideias do gráfico para uma interpretação adequada às suas capacidades da sua faixa etária, visto serem alunos do ensino básico.

A **Q1** perguntava “*A que forma de cooperação se refere o gráfico 1 e 2?*”. A maioria dos alunos (T26/18) identificou corretamente a forma de cooperação a que se referem ambos os gráficos, isto é, a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)<sup>12</sup>. No entanto, alguns deles (T26/8) não a referenciaram literalmente. Neste caso, parte deste grupo de alunos (T8/3) identificou o tipo de APD, mais especificamente a Ajuda Multilateral<sup>13</sup>, enquanto outros (T8/5) mencionaram que a forma de cooperação representada pelos gráficos era “doar dinheiro”. O AI12 aplicou de forma errónea a sigla APD, mencionando-a como a forma de cooperação representada, mas referindo-se a ela como “Ajudar os países em desenvolvimento – APD”. Este foi um conceito esclarecido na aula imediatamente antes da aplicação, o que revela falta de atenção do aluno já que os restantes não divulgaram dificuldade semelhante. Percebe-se que um outro aluno (AI20) recorreu ao título para responder à questão e, por isso, a partir do gráfico e dos conteúdos estudados na aula, mencionou os “países de doadores da OCDE” ao invés da forma de cooperação como pretendido. As respostas inadequadas demonstram que para além dos alunos não conseguirem interpretar corretamente os gráficos, também não prestaram atenção à frase – “Na tentativa de reduzir o fosso que separa os países do norte dos do sul, algumas nações têm procurado diferentes formas de cooperação para o desenvolvimento” – que se apresentava logo abaixo destes, antes do início das questões que compõem esta FT.

---

<sup>12</sup> Aquela que é fornecida pelos organismos públicos dos países doadores aos países recetores através de donativos, subsídios ou empréstimos, ajuda para o equilíbrio da balança de pagamentos, alívio da dívida externa, ajuda alimentar e cooperação técnica (Santos & Lopes, 2008).

<sup>13</sup> Prestada através de fundos públicos colocados à disposição de organismos e instituições financeiras (Santos & Lopes, 2008).

A **Q2** sugeria a identificação dos maiores doadores da ajuda externa em % do seu PNB (Produto Nacional Bruto): *“Identifica os cinco países que mais contribuem para a ajuda internacional em % do seu PNB”*. Ao analisar as respostas dos alunos, verificámos que mais de metade dos aprendizes (T26/20) indicou convenientemente a Noruega, Suécia, Holanda, Dinamarca e o Luxemburgo como os cinco países que mais contribuem para a ajuda internacional em % do seu PNB, condição esperada aquando a interpretação destes gráficos. Além disso, revelam tendência para ler o gráfico da esquerda para a direita, neste caso, a partir do eixo das ordenadas. Tal se percebe pelo registo da maior parte dos alunos (T26/20), que indicam os cinco países que mais contribuem para ajuda internacional em % do seu PNB conforme a ordem apresentada no gráfico. Em determinados casos, alguns alunos (T26/4) confundiram Suécia com Suíça. O A115 e o A125, provavelmente por distração aquando a leitura da pergunta ou esquecimento, contemplaram nas suas respostas apenas quatro países, esquecendo ambos, curiosamente, a Dinamarca. Não é compreensível tal situação visto que este apresentava uma % do seu PNB muito semelhante ao Luxemburgo e até ao Japão, países incluídos nos cinco que mais contribuem para a ajuda internacional. Além disso, a barra que representa os valores atribuídos a este país (em % do seu PNB) encontra-se bem destacada e, ao nível da posição no gráfico, é precedente ao último indicado pelos estudantes, o Luxemburgo.

Uma outra condição esperada na interpretação dos gráficos era o reconhecimento, pelos alunos, dos maiores doadores da ajuda externa em termos absolutos (milhões de dólares). Neste sentido, a **Q3** propunha: *“Identifica os cinco países que mais contribuem para a ajuda internacional em valores absolutos (milhões de dólares)”*. Verificámos que os alunos foram capazes de identificar os países a partir da observação do gráfico. Neste sentido, os aprendizes foram unânimes na referência aos EUA, Japão, Reino Unido, Alemanha e França como os cinco países que mais contribuem para a ajuda internacional em valores absolutos. Cremos que esta interpretação do gráfico foi coadjuvada pela apresentação dos dados, ou seja, pelo facto de os países estarem dispostos por ordem crescente do respetivo total doado, em milhões de dólares, encontrando-se os de maior valor próximos do eixo das ordenadas e vice-versa. É de revelar ainda que, as dificuldades registadas na interpretação do gráfico anterior, tais como, a confusão na distinção de países e a ausência da indicação de um dos cinco países, foram agora suprimidas. A análise das respostas dos alunos veio confirmar a tendência revelada na Q2, dado que os alunos realizaram a leitura e interpretação do gráfico novamente a partir do eixo das

ordenadas. Mais uma vez, tal se percebe pelo registo da maior parte dos alunos (T26/22) conforme a ordem apresentada no gráfico pelos cinco países.

A **Q4** pedia “*Classifica os principais doadores em termos de desenvolvimento económico*”. Ao terem de classificar os principais doadores em termos de desenvolvimento económico, os alunos não demonstraram dificuldades em verificar, através dos gráficos, que se tratava dos PD. A presença de Portugal em ambos os gráficos pode ter facilitado a classificação pois, à partida, saberiam que o país onde residem se encontra neste grupo, mesmo que os restantes não lhes fossem familiares em termos de localização e ou em desenvolvimento económico. Além disso, os alunos mobilizaram os conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula. Ainda assim, alguns (T26/4) registaram respostas distintas da tendência revelada pela turma. O A15 e o A120 consideraram os países doadores da OCDE-CAD com maior total doado (em milhões de dólares), isto é, o Reino Unido, o Japão e os EUA. Estes países encontram-se presentes no gráfico 2 da FTG, quando a questão se prendia com os dados relativos a ambos os gráficos, sendo de carácter mais geral e não específico como as duas perguntas anteriores (Q2 e Q3). Deste modo, os alunos não manifestaram capacidade para enquadrar os principais doadores em termos de desenvolvimento económico, ou seja, num dos grupos de países: PD ou PED. Tal equívoco pode ter por base a disposição dos alunos na sala de aula, mais propriamente a proximidade entre ambos, resultando numa troca de ideias errónea e respostas idênticas. Outros dois alunos (A113 e A124), apesar não mencionarem literalmente “Países Desenvolvidos” nas suas respostas, aproximaram-se daquilo que era pretendido, pois classificaram os principais doadores como tendo “um grande nível de desenvolvimento”. Tal como A15 e A120, que classificaram como “Reino Unido, EUA e o Japão” os principais doadores, A113 e A124 deram respostas iguais, de tal forma que consideramos aqui mais uma vez que a disposição dos alunos em sala de aula influencia as respostas dos mesmos. Ambos os tipos de resposta dados por estes quatro alunos revelam ainda desatenção na leitura da pergunta, em especial na última parte desta “Classifica (...) em termos de desenvolvimento”.

A intenção da aplicação da Q2, da Q3 e da Q4 era preparar os alunos para a **Q5**, apresentando um crescendo de complexidade, pois devem mostrar capacidade em relacionar os dados de ambos os gráficos da FTG. Esta interrogava: “*Existe alguma relação entre a quantidade absoluta doada e a doação em % do PNB por estes países? Justifica a tua resposta*”. Pretendia-se que os alunos fossem capazes de depreender que, de entre os países do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD), o grupo dos mais industrializados do mundo (G8) domina, em termos

absolutos (em milhões de dólares), os fluxos da ajuda internacional com uma participação superior a 70% do total. O mesmo não pode dizer-se em termos relativos, dado que a maior parte destes países, pouco generosos, apenas destinam uma pequeníssima percentagem do seu PNB à ajuda ao desenvolvimento. Daí que se tenha direcionado a atenção dos alunos para os dados referentes aos países: EUA, Japão, Noruega e Luxemburgo. Veja-se o caso dos EUA, por exemplo, que em valor absoluto é o maior doador mundial, mas que em termos relativos ocupa uma das piores posições.

Sim, o Luxemburgo doa mais em PNB do que em dólares; a Noruega também doa mais em PNB (%) do que em dólares; já o Japão e os Estados Unidos da América doam mais em dólares do que em PNB, AI1

Sim, os países que doam mais em valores absolutos são os que contribuem com menos em termos de PNB (no caso dos EUA e do Japão). Na Noruega e em Luxemburgo, eles contribuem mais em PNB do que em valores absolutos, AI2

Em relação aos EUA a doação em quantidade absoluta é maior que a doação em % do PNB, no Japão acontece o mesmo, na Noruega a doação em % do PNB é maior que a quantidade absoluta doada no Luxemburgo a doação em % do PNB é maior que a quantidade absoluta doada, AI9

Os EUA doam mais em termos de quantidade absoluta do que em % do PNB, o mesmo se passa com o Japão. A Noruega e o Luxemburgo doam mais em % do PNB que em quantidade absoluta, AI12

Sim, em Luxemburgo doa mais em PNB, do que em dólares, como podemos ver no gráfico 2. Nos EUA em dólares é mais elevado do que em %, no Japão tem a mesma situação dos EUA e a Noruega na mesma situação que o Luxemburgo, AI17

Os EUA e o Japão doam uma elevada quantidade de dinheiro a outros países mas a doação em % do PNB é baixa e o caso da Noruega e do Luxemburgo a doação em % do PNB é elevada e a quantidade absoluta doada é baixa, AI22

Como podemos verificar, aquando a interpretação particularizada deste gráfico, os alunos reconheceram a relação expressa entre os gráficos, ou seja, entre a quantidade absoluta doada e a doação em % do PNB pelos países indicados, considerando estes na sua análise e respetiva argumentação. Contudo, a sua justificação revelou-se um pouco incipiente. Limitaram-se a explicar a maior e a menor doação de cada país, isto é, se doavam mais quantidade absoluta ou % do PNB e o inverso (T26/15). Em nenhum momento, estes alunos realizaram qualquer juízo de valor que sustentasse a análise ao destino da % do PNB, por oposição ao total doado em termos absolutos. Destaca-se o AI3 por demonstrar uma clara compreensão dos dados apresentados em ambos os gráficos, apesar de ostentar uma análise mais geral da tendência revelada no cruzamento das fontes icónicas e não tão focada apenas nos quatro países tomados como referência para a interpretação: “A relação existente entre a quantidade absoluta doada e a doação em % do PNB é que quanto mais pequena é a percentagem de PNB que dão, maior é a quantidade absoluta doada porque o países que dão mais em quantidade

absoluta são os mais ricos (em relação aos EUA e ao Japão)”, AI3. Apenas um aluno (AI23) evidenciou um esforço para ir além do formato interpretativo apresentado pela maioria. Este começa por elucidar a relação existente entre a quantidade absoluta doada e a doação em % do PNB por estes países e, em seguida, apresenta uma conclusão, ainda que breve, da interpretação realizada aos dados apresentados pelos gráficos:

Apesar da Noruega e Luxemburgo serem dos países que doam mais percentagem do seu PNB, a nível do total doado ficam atrás dos EUA e Japão que apresentam a sua percentagem mais baixa mas o seu total doado muito mais elevado. Isto prova que o PNB dos EUA e Japão é muito mais elevado do que o PNB da Noruega e Luxemburgo, AI23

Alguns deles (T26/8) limitam-se a esclarecer o que apresenta cada gráfico sem estabelecer uma ligação entre ambos ou, então, demonstram uma incapacidade de interpretação realizando uma análise errónea dos dados apresentados. Dentro deste grupo de oito alunos, verificámos a ausência de referência à significância dos valores exibidos pelos gráficos e também de estabelecimento de ligação entre eles. Além disso, chegam a considerar os quatro países em posições semelhantes em termos de doação, quer em quantidade absoluta quer em % do seu PNB:

A Noruega, o Japão e o Luxemburgo tem uma % PNB elevada mas tem menos milhões de dólares, já os EUA tem uma % PNB baixa e tem muitos milhões de dólares, AI10

A Noruega, o Japão, o Luxemburgo e os EUA tem valores diferentes nos gráficos, no 1.º gráfico os EUA são o país que tem o valor menor porém no 2.º gráfico é o país que tem mais valor. O Japão também tem um valor reduzido no 1.º gráfico no 2.º gráfico também tem um valor maior. O Luxemburgo e a Noruega é ao contrário do Japão e dos EUA, AI11

Não porque como podemos observar no gráfico o EUA tem o seu PNB elevado. O seu total é muito elevado por isso que eu refiro que “não” há relação quantitativa absoluta, AI15

Os EUA, o Japão, a Noruega, o Luxemburgo quanto à quantidade absoluta doada é maior em relação à doação em % do PNB, AI21

Oferecem de diferente maneira a cada gráfico, AI25

É de relevar ainda que, um dos oito alunos que manifestaram dificuldades extremas em interpretar os gráficos, para além de se circunscrever ao formato interpretativo apresentado pela maioria dos alunos, não sustenta a sua análise nos conhecimentos geográficos aprendidos. Assim, o aluno acabou por utilizar a sigla “CAD” em vez de falar em “quantidade absoluta doada”. Isto demonstra um fraco domínio dos conceitos ligados à disciplina de Geografia, acabando por se apoiar de forma incorreta no título do gráfico: “Existe relação entre os EUA e o Japão pois ambos têm os valores mais elevados de CAD, mas os seus valores de doação em %



do PNB é baixa. No entanto a Noruega e o Luxemburgo tem valores baixos do CAD mas os seus valores de doação de % do PNB é elevado”, AI4.

A **Q6** solicitava aos alunos uma última tarefa “*Descreve o contributo de Portugal em termos de ajuda no contexto dos países doadores.*” Os alunos interpretaram corretamente os dados de cada gráfico, mas realizaram-na de forma isolada, não conseguindo relacionar e cruzar a informação de cada gráfico e construir um significado geográfico, isto é, uma conclusão. A metade dos alunos (T26/13) limitou-se apenas a apresentar um juízo de valor para a tendência registada. Em nenhum momento convocam informações geográficas pertinentes, discutidas na sala de aula para o sustentarem, nem evocam os valores que Portugal sustenta em cada gráfico para as diferentes categorias, isto é, a quantidade absoluta doada e doação em % do seu PNB. Mais uma vez, a sua interpretação não ultrapassa um determinado formato interpretativo, neste caso, o juízo de valor “doa muito pouco”, o que se refletiu nas descrições que elaboraram:

O contributo de Portugal em termos de ajuda doa muito pouco tanto em PNB como em dólares, AI1

Portugal contribui pouco, AI5

O contributo de Portugal é mais baixo do que a maioria dos outros países, AI13

Três alunos (T26) interpretam os dados, mostrando compreensão sobre a relação entre a quantidade absoluta doada e a doação em % do PNB por Portugal, apesar de não mobilizarem valores patenteados em ambos, e tal como os outros ostentam um juízo de valor. Em dois destes casos (AI2 e AI12) é descrito o contributo de Portugal relativamente aos países contemplados na Q5, ou aos restantes países representados nos dois gráficos:

Ao contrário dos EUA e Japão Portugal contribui mais em PNB do que em valores absolutos, AI2

Portugal em termos de ajuda no contexto dos países doadores, doa mais em % do PNB, do que em quantidade absoluta e é dos países que doa menos, AI12

É de salientar que, apenas um aluno demonstrou algum esforço em mobilizar valores relativos ao contributo de Portugal de forma a enriquecer e a sustentar a sua descrição. Apresentou também um juízo de valor e justifica a posição portuguesa com a disposição dos restantes países. Deste modo, nota-se uma compreensão dos valores dos gráficos e uma respetiva e correta interpretação: “No contexto dos países doadores, Portugal contribui com cerca de 0,25% do PNB. É um dos países que dá menos ajuda porque também dentro dos desenvolvidos, da OCDE, é um dos que tem menos dinheiro”, AI3.

Contudo, apurámos que alguns alunos (T26/3) não detêm competências para produzir um comentário/descrição do contributo de Portugal em termos de ajuda no contexto dos países doados, considerando a informação patente nos dois gráficos e, ainda menos, de relacionar os dados de ambos:

Portugal tem contribuído para os países PALOP e Timor-Leste e Cabo Verde tem sido mais beneficiário das ajudas de Portugal, AI4

Os principais destinatários da APD portuguesa são os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste. Mais de metade do montante total de ajuda concedida ocorre sob a forma de Ajuda Bilateral, AI22

Estes alunos deveriam ter apresentado a capacidade de aproveitar e mobilizar os seus conhecimentos adquiridos nas aulas de Geografia para enriquecer a interpretação, e não apenas como um depósito de conteúdos sem qualquer relação com a informação exibida nos gráficos. Além disso, dois dos alunos nem chegam a evidenciar sequer um esforço em construir uma interpretação adequada relativamente ao contributo de Portugal. As suas respostas chegam mesmo a apresentar interpretações erróneas (AI7 e AI9) ou a uma ausência de resposta (AI25):

Portugal em relação aos países Japão, Estados Unidos da América, Noruega e Luxemburgo continua a ser um país PNB de que os valores absolutos que não existe, AI7

O contributo de Portugal é elevado, AI9

A partir dos exemplos ostentados, verificamos que AI7, tal como ocorreu com outro aluno em questão anterior, acabou por utilizar a sigla “PNB” julgando-se que este a confundiu com “PED”. Isto demonstra um fraco domínio dos conceitos geográficos e também do desenvolvimento do seu país, acabando por se apoiar de forma incorreta no título do gráfico e apoderando-se de conteúdos mal aprendidos em contexto de sala de aula. É de revelar ainda que o AI26 recorreu à atualidade para explicar os dados observados. Contudo, não os elucida e o seu comentário é pouco claro: “O contributo de Portugal tem ajudado bastante para um país em crise devido a que Portugal é um país em crise tem ajudado os outros países”, AI26.

Tal como na pergunta anterior, AI23 evidenciou um esforço para ir além do formato interpretativo apresentado pela maioria dos alunos. Este aluno apresenta um juízo de valor que, ao contrário da maioria dos alunos, é exposto de forma clara para ambos os gráficos, isto é, patenteia a quantidade absoluta doada e a doação em % do PNB de Portugal no contexto dos países doadores. Além disso, revela uma compreensão dos conceitos geográficos apreendidos em contexto sala de aula, verificada pelo domínio das siglas exibidas nos gráficos: “Portugal entre os países doadores é um dos países que doa menos percentagem do seu produto nacional

bruto e no total doado também fica quase no fim”, A123. Deste modo, podemos afirmar que a interpretação dos alunos perante o cruzamento de dados de diferentes gráficos não ultrapassa este formato interpretativo – explanam a maior e a menor doação de cada país, isto é, se doavam mais quantidade absoluta ou % do PNB e o inverso, revelando extremas dificuldades em relacionar a informação dos dois gráficos de barras, construir uma conclusão sustentada nos conhecimentos geográficos aprendidos para justificar a tendência exibida e até mesmo de mobilizar valores neles ostentados. As suas interpretações são bastante incipientes, demasiado sintetizadas e, por isso, não desenvolvem aspetos essenciais como: causas, consequências e possíveis conclusões a retirar a partir dos dados. A análise dos alunos circunscreveu-se à identificação e descrição dos dados apresentados. De tal forma, podemos concluir que a finalidade da tarefa, isto é, relacionar os dados de ambos os gráficos, não foi conseguida na íntegra, ainda que alguns deles tenham demonstrando algum esforço nesse sentido.

### **3.2.2. A ficha de metacognição sobre o trabalho de análise de gráficos**

Findada a tarefa de interpretação de gráficos (FTG1; FTG2; FTG3) aplicámos uma ficha de metacognição (V. capítulo 2, secção 2.3.), preenchida individualmente pelos 26 alunos. Os gráficos são comumente usados em diversas áreas disciplinares, entre elas, a Geografia. Como confirmado no primeiro capítulo deste relatório e constatado na fase de análise, os alunos apresentam de um modo geral dificuldades na sua interpretação. A ficha de metacognição, inspirada em fichas anteriormente desenvolvidas por Pereira (2009), obedece aos objetivos anteriormente enunciados (V. Capítulo 3, secção 3.1.3.) e que aqui se repetem sinteticamente: a perceção dos objetivos da tarefa; o assumir das dificuldades sentidas ao realizar a mesma e respetiva ajuda solicitada bem como a identificação das pessoas a quem a pediu. Além disso, sugere a identificação do que foi bem-sucedido nas tarefas e também o grau de dificuldade sentido em cada ficha de trabalho.

A maioria dos alunos (T26/19) apontou como principal *objetivo destas tarefas* realizadas com gráficos, o de interpretar os gráficos utilizando dados fornecidos pelo professor. Seguiu-se o objetivo de possibilitar o conhecimento do espaço geográfico que é expresso através de gráficos (T26/8). É de lembrar que os alunos podiam selecionar mais do que uma opção. Esta distribuição revela que nenhum aluno reconheceu o objetivo de conhecer os códigos e símbolos dos gráficos como uma das finalidades das tarefas. Ao refletirem sobre as *dificuldades em realizar as tarefas*, os alunos (T26/19) enfatizam principalmente o não conseguir fazer relações

entre as causas e as consequências dos fenómenos. De facto, tal se verificou ao longo da análise das fichas de trabalho, sendo mais visível na terceira que determinava a capacidade de estabelecer relações entre os dados dos dois gráficos apresentados. Assim, podemos afirmar que os alunos demonstram ter uma consciência precisa das suas dificuldades perante a interpretação de gráficos. Sucede-se a escolha da opção – o não domínio da matemática/estatística (T26/6). Apesar de seis alunos terem escolhido esta opção, de facto as tarefas implementadas não exigiam esse conhecimento. Um dos alunos considera que teve dificuldades em realizar as tarefas porque não conseguiu identificar o tema do gráfico. Importa referir que dois alunos consideram que não houve qualquer dificuldade em realizar as tarefas, sendo que tal não se atestou durante a análise dos resultados. Para a resolução de tais dificuldades, os alunos mencionaram *ter pedido ajuda para* «compreender e interpretar algumas perguntas», excluir «dúvidas relacionadas com a resolução das fichas», lhes «explicarem melhor» o que era pretendido e «relacionar os factos dos gráficos», solicitando ajuda ao professor (T26/12) e, sobretudo, aos colegas (T26/15). Alguns (T26/5) mencionaram que não pediram ajuda para a resolução das dificuldades assinaladas. Sobre a *melhor maneira de trabalhar*, os alunos consideram que em pares (T26/13) é a melhor forma. Ainda assim, oito alunos defendem que o ideal seria em grupo, quatro deles com toda a turma e apenas dois assinalaram «sozinho» como a melhor forma de trabalhar. Ao refletirem sobre o que *foi bem-sucedido*, as suas opiniões variam, mas reconhecem que a experiência foi positiva, argumentando que desta forma compreenderam melhor a matéria lecionada, possibilitando em certos casos a exclusão de dúvidas específicas, assim como admitem que aprenderam a interpretar os gráficos e realçam a benéfica conjugação das fichas de trabalho com a precedente explicação da professora acompanhada de vídeos. Por último, e relativamente ao *grau de dificuldade sentido em cada ficha de trabalho*, variou, de um modo geral, entre o 3 e o 4, sendo que a escala de seleção varia entre 1, muita dificuldade, até 4, sem dificuldades. A seleção dos alunos revelou que o maior grau de dificuldade se fez sentir na resolução da FTG3, encontrando-se as anteriores assinaladas como aquelas onde a dificuldade foi menor ou até mesmo nula.

Considerando que esta tarefa tem como intuito verificar a validade das respostas das fichas de metacognição cruzando com os dados reais, podemos concluir que, os alunos reconheceram a importância das tarefas realizadas, embora se admita um empenho dissemelhante entre eles. Mais uma vez, os alunos não reconhecem a importância deste tipo de

autorregulação do conhecimento, verificado através das suas respostas pouco cuidadas e/ou raramente meditadas.

## REFLEXÕES FINAIS

Após a fase de análise dos dados recolhidos é momento de os discutir de modo a poder apresentar algumas reflexões finais.

O nosso estudo apresentava objetos de investigação que diferem nas disciplinas de História e de Geografia, propondo-nos a encontrar respostas às seguintes perguntas de investigação:

***“Que tipos de empatia histórica os alunos expressam face a conflitos bélicos?”***

***“Quais são os tipos de interpretação de gráficos que os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentam?”***

Assim, o estudo que foi desenvolvido na aula de **História**, com o intuito de analisar o tipo de empatia histórica que os alunos expressam face a conflitos bélicos aquando a *escrita epistolar*, foi relevante dado que, como referido inicialmente, a escrita epistolar tem caído em desuso e o grupo etário, com o qual se trabalhou, não está familiarizado com este tipo de registo, já que não faz parte do seu quotidiano estabelecer troca de correspondência. Por outro lado, registamos a importância de se aprender História de diferentes formas, não sendo apenas sustentado nas propostas do manual escolar, sublinhando que a troca de correspondência não é um mero exercício de imaginação criativa literária, devendo recorrer-se a outras fontes históricas (Melo & Peixoto, 2004). Antes de mais, convém mencionar que, ao analisarmos os conhecimentos dos alunos sobre a escrita epistolar, denotamos uma grande perceção das cartas como algo formal, transportando a comunicação informal para as novas tecnologias, não a considerando, na maior parte dos casos, na escrita epistolar. Quando aplicado em contexto escolar, este exercício realizado pelos alunos permite ao professor perceber se aqueles adquiriram os conhecimentos considerados essenciais sobre os conteúdos em estudo e apela à imaginação do aprendiz, trabalhando ao mesmo tempo a matéria aprendida. Assim, com base na análise realizada às cartas escritas pelos alunos é possível focar nestas reflexões os modos como os alunos viram a 2.ª Guerra Mundial, em especial a vida dos judeus nos guetos.

Em primeiro lugar, apurámos que os aprendizes foram capazes, sem grande dificuldade, de situar cronologicamente os factos/acontecimentos históricos aprendidos na disciplina de

História. Foram ainda capazes de desenhar um perfil de forma clara na maioria dos casos, sendo que este determinou em geral os conteúdos narrativos das cartas, condicionando também o assunto e a postura do escrevente na redação das mesmas. Para tal ajudou o acesso às fontes, os conteúdos lecionados e as leituras propostas nas aulas de História sustentando, deste modo, os seus discursos. Notámos que para o desenho de tais perfis, é necessário que o professor disponibilize documentos apropriados e suficientes, como por exemplo neste caso, um texto de apoio com uma descrição histórica e testemunhos, e desperte os conteúdos apreendidos nas aulas lecionadas imediatamente antes da aplicação do projeto.

Em segundo lugar, como tivemos oportunidade de observar, o tema principal da escrita epistolar foi, de facto, a situação em que o escrevente se encontra ou que perceciona – a vida no gueto de Varsóvia. Nestes casos, o contexto específico foi o gueto, tendo os alunos se identificado como judeus ou arianos. Deste modo, respeitaram o intuito da tarefa, em especial o tema – a vida nos guetos polacos, trabalhando os conhecimentos históricos aprendidos em sala de aula. Criaram, tal como pretendido, uma empatia histórica, na medida em que colocaram sentimentos no escrevente a partir do que aprenderam. Podemos declarar que ocorreu uma transposição para o passado de um quadro contemporâneo pois, tal como Shemilt (1984, citado por Durães & Melo, 2005, p. 12), defende: “a compreensão histórica depende do pressuposto que partilhamos uma humanidade comum com as pessoas do passado, e que é esta comunidade que nos permite, se dispostos, a empatizar com qualquer situação ou pessoa do passado, evitando o grau de estranheza que as pessoas do passado podem provocar em nós”. Souberam distinguir adequadamente o papel dos judeus e dos indivíduos arianos naquele acontecimento. A partir das narrativas dos alunos podemos afirmar que eles valorizaram o período da guerra mundial no qual a população judaica de Varsóvia, da Áustria e da Alemanha (assim como muitos ciganos alemães) passou a ser enviada para estes guetos. Além disso, as suas cartas narram os acontecimentos do foro privado de uma maneira tão icónica, que permite quase criar um filme na mente do leitor, já que apresentam imensos pormenores.

Em terceiro lugar, podemos afirmar que explicitaram uma compreensão do acontecimento e das ações dos sujeitos históricos, havendo, no entanto, alguns casos em que a tarefa foi incompreendida ou narrativas onde a plausibilidade histórica era diminuta, quase inexistentes. Relembramos que existe uma forte possibilidade de as narrativas com diminuta plausibilidade histórica terem sido suportadas por ideias tácitas, expressas talvez em filmes, cujas histórias são semelhantes às criadas pelos alunos na redação das suas cartas. No que diz

respeito à ilustração das cartas, observarmos a tendência para a recolha de retratos, cenas sociais e cenas de guerra – dimensões temáticas que deram vida ao conteúdo das mesmas e ilustraram corretamente, à exceção de uma pequena minoria, a visão que os alunos detêm sobre o passado. De um modo geral, e como já exposto ao longo da nossa análise (V. Capítulo 3, secção 3.1.2.), os alunos demonstraram ser capazes de recolher o que lhes foi pedido, tendo estado mais evidente a preocupação com o contexto temporal histórico mais amplo, sendo quase inexistentes os casos em que as imagens e os acontecimentos narrados estivessem descontextualizadas do período histórico.

Por último, podemos afirmar que os aprendizes consultaram de forma adequada o texto de apoio, fornecido pela professora como suporte para a escrita epistolar sobre a vida nos guetos polacos – Varsóvia, inspiraram-se nos testemunhos distribuídos, imaginaram como teriam sido sentidas e vividas essas experiências pelos indivíduos da época e criaram histórias que nos mostraram a sua compreensão perante os conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, os vários excertos visualizados (documentários, filmes) e a leitura de outros testemunhos e a observação e análise de imagens que retratavam este acontecimento contribuíram para a imaginação histórica dos alunos. Assim, consideramos que os passos realizados para a realização deste exercício são fundamentais para uma favorável concretização do mesmo, com especial contributo para a aprendizagem dos alunos.

No que concerne à **interpretação de gráficos**, objeto do estudo feito na aula de **Geografia**, é possível apresentar algumas tendências que serão objeto destas nossas reflexões finais.

A **FTG1** – “*Obstáculos ao desenvolvimento: Catástrofes naturais*” – tinha como objetivo a realização da interpretação dos dados do gráfico cruzada com duas fotografias e a relação com conhecimentos geográficos adquiridos em contexto de sala de aula relacionados com os obstáculos ao desenvolvimento.

Em primeiro lugar, constatámos que os alunos conseguem, no geral, identificar a temática de um gráfico bem como a sua fonte, sem grande dificuldade, facto constatado nas primeiras perguntas que tinham como função descodificar os dados e a mensagem presentes no gráfico. Contudo, verificámos que alguns estudantes não compreenderam que se tratava de uma comparação entre duas realidades distintas (PD e PED), o que condicionou a interpretação correta do gráfico. As restantes questões permitiram-nos depreender que a maioria não



demonstra aptidão para cruzar a informação contida noutras fontes (fotografias) com o gráfico, levando a uma interpretação errónea dos dados, descodificando apenas a informação contida nas primeiras de forma isolada da segunda. Verificámos que as observações dos alunos são tecidas de forma narrativa sustentadas no que os elementos das fotografias despoletam, havendo a possibilidade de se apoiarem nos dados presentes no gráfico, mas tal não se verificou. Além disso, uma parte significativa dos alunos tentou descrever a imagem, apresentando as causas e respetivas consequências daquilo que observam apesar de o fazerem, na sua maioria, de forma muito incipiente sem convocarem conteúdos programáticos nem os dados apresentados pelo gráfico. Por último, constatámos que a maioria das explicações referidas pelos alunos é apenas sustentada pelos dados do gráfico e somente uma minoria mobiliza a realidade dos países (detenção de meios técnicos, financeiros e sociais) analisada nas aulas para justificarem os dados apresentados pelos gráficos. Assim, cremos que é possível inferir que, neste caso, os aprendizes apresentam uma leitura e uma análise muito incipiente deste gráfico, não procurando identificar as possíveis consequências e justificações plausíveis para o fenómeno.

Na **FTG2** – *“Obstáculos ao desenvolvimento: O crescimento demográfico”*, os alunos apresentaram capacidade de extrair as informações básicas, observando corretamente os factos e as relações individuais nos dados apresentados. Foram ainda capazes de realizar uma comparação visual individual ou global, focando a atenção para mais do que um aspeto do gráfico. Também neste gráfico, tal como no anterior, a mobilização dos conhecimentos geográficos aprendidos e debatidos durante as aulas é realizada de forma muito breve e, em vários casos, nem se verifica a sua presença. Neste caso, a capacidade dos alunos cinge-se à leitura dos dados exibidos e, ainda que reconheçam a tendência geral, não são capazes de analisar todos os elementos que possam ser relevantes, limitando-se a salientar os casos extremos. Assim, cremos que podemos inferir que os estudantes apresentam uma leitura e uma análise muito incipiente do gráfico, pois, apesar de procurarem justificações plausíveis para o fenómeno, expressam algumas dificuldades em fazê-lo e chegam a confundi-las com as respetivas consequências. Neste sentido, não chegaram a converter as ideias expressas em conhecimento geográfico mobilizável.

Por último, a **FTG3** – *“Ajuda Pública ao Desenvolvimento”* – tinha o objetivo de perceber se os alunos realizam a interpretação e estabelecem relações entre gráficos com diferentes dimensões e se mobilizam conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula

para a interpretação dos dados. Perante a análise dos resultados, e de uma forma geral, os alunos revelaram extremas dificuldades em relacionar a informação dos dois gráficos de barras, sendo incapazes de procurar justificações plausíveis, sustentadas nos conhecimentos geográficos aprendidos para justificar a tendência exibida, realizar qualquer juízo de valor que sustentasse a comparação e apresentar possíveis conclusões. Além disso, ostentaram uma análise mais geral da tendência revelada no cruzamento das fontes icônicas, e não tão focada apenas nos quatro países tomados como referência para a interpretação. Na generalidade dos alunos, detetámos dificuldades em identificar as comparações existentes nos gráficos, ou seja, realizaram uma análise literal e isolada de cada realidade não as relacionando, nem mobilizam conhecimentos geográficos pertinentes que justifiquem o fenómeno em estudo. Perante estes resultados, podemos concluir que, o objetivo desta tarefa, relacionar os dados dos dois gráficos de barras, não foi conseguido, ainda que tenham existido algumas tentativas neste sentido.

Revelou-se unânime, nas três fichas de trabalhos, que a não resolução adequada de uma tarefa prejudica a resposta das seguintes. Por um lado, este facto é um indicador da coerência entre as FTGs, ou seja, elas apresentam um crescendo de sofisticação. Nas circunstâncias em que a disposição dos elementos de um gráfico não variava substancialmente do anterior, bem como, a insistência de utilização deste tipo de recurso em sala de aula, possibilitou a dedução de que os aprendizes adquiriram uma gradual capacidade na interpretação de gráficos, permitindo que possamos afirmar que à medida que eles realizam sucessivas tarefas com estas fontes, as suas competências de interpretação vão-se desenvolvendo.

Reconhecemos também que a maioria dos alunos não fundamenta as suas respostas apresentando apenas os valores representados nos gráficos, o que nos permite aferir que os alunos não exploram todas as potencialidades que o gráfico oferece. Cremos que os alunos compreendem a temática sugerida pelo gráfico, tendendo a mobilizar conhecimentos oriundos dos jornais, televisão e outros meios de informação/comunicação para a interpretação dos gráficos. Contudo, alguns apresentam fragilidades em cruzar informações de diferentes fontes, justificar a análise a que chegam, apresentar as suas consequências e, finalmente projetar-se no futuro, questionando os dados e realizando inferências.

Ainda assim, as respostas completamente erradas são muito poucas. A grande maioria não sente dificuldade na leitura imediata do gráfico, mas, quando é necessário aprofundar os conhecimentos retirando do gráfico mais elementos informativos, aqueles não sabem usá-los.

Podemos inferir, pois, que os alunos não estão habituados a trabalhar com gráficos, a refletir sobre a informação e o modo de trabalhá-la. Logo, continuamos convictos de que é fundamental que os alunos pratiquem com maior frequência a leitura e interpretação de fontes visuais, nomeadamente, os gráficos que são uma das representações do conhecimento geográfico, e que são um recurso essencial na aprendizagem dos alunos. Assim, reforçamos a ideia de que a leitura e interpretação de gráficos são processos complexos, que devem ser trabalhados de modo a adquirir um conjunto de competências que facilitem essa mesma análise e combater as dificuldades sentidas pelos alunos.

É importante também referir algumas **limitações** sentidas.

Após a decisão dos estudos a realizar em cada disciplina, nomeadamente, a escrita epistolar em História e a interpretação de gráficos em Geografia, com base na observação do contexto de intervenção pedagógica, selecionamos os temas do programa que enquadraram a nossa investigação. *A escolha dos subtemas* prendeu-se com fatores que não estavam ao nosso alcance. Por outras palavras, a implementação do projeto teria de coincidir com o período de leção do Estágio Profissional, ao longo do 2.º semestre, correspondente ao 2.º e/ou parte do 3.º período da escola onde aquele decorreria; além disso, deveria centrar-se nos conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, os quais estavam já determinados para cada período letivo, com a obrigatoriedade de serem cumpridos, visto tratar-se de um ano que determinava a conclusão de um ciclo de estudos (3.º ciclo).

No caso da disciplina de História, selecionámos o período da grande depressão à 2ª Guerra Mundial, intitulado *“A 2.ª Guerra Mundial”*. Dentro deste centramo-nos na vida dos judeus nos Guetos, nomeadamente, o localizado em Varsóvia. Sendo o objeto a escrita epistolar foi necessário iniciar os alunos neste tipo de escrita, tendo sido para tal dado um texto de apoio, e a necessidade de uma explicação mais aprofundada. Na disciplina de Geografia centramo-nos nos obstáculos e soluções ao desenvolvimento dos países, mais precisamente *“Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento”*. Assim, tivemos que selecionar gráficos que fossem ao encontro dos conteúdos debatidos em sala de aula com o intuito de permitir aos alunos, uma maior aptidão perante a sua interpretação e principalmente que aqueles se aproximassem da sua realidade. Descartamos a hipótese de optar por gráficos que não tivessem significado algum para eles, mas que se enquadrassem como um recurso didático

para a aquisição de conhecimentos, indo além da verificação da sua capacidade de interpretação.

Tratando-se de alunos do Ensino Básico, evitámos tarefas exaustivas, criando questões mais direcionadas, motivando os alunos e alcançando, desta forma, as respostas às questões propostas inicialmente para o nosso estudo. Ainda assim, ao longo do processo, verificámos que a escrita epistolar é um processo bastante criativo para que os alunos aprendam a História de uma forma mais rica. Neste caso foi possível fazer um diagnóstico das capacidades dos alunos, procurando saber o que estes sabem sobre a escrita epistolar, antes de os confrontarmos com a aplicação das fichas de trabalho. Em relação à interpretação de gráficos, talvez devêssemos ter realizado uma avaliação diagnóstica da turma antes de aplicar o estudo, o que não foi possível devido à programação das aulas que já tinha sido previamente feita.

De facto, o tempo para a aplicação dos estudos em ambas as disciplinas revelou-se bastante breve e um entrave à aplicação de outros procedimentos que poderiam enriquecê-los. Assim, especialmente na disciplina de História, não houve a possibilidade de uma segunda aplicação ao longo do estágio, de forma a revelar diferenças que pudessem ser registadas ou até uma evolução no processo de escrita de cartas. Os alunos demoraram bastante tempo na sua realização e a brevidade do tempo não permitiu que se despendesse uma ou várias aulas (45 minutos cada) o que afetaria a lecionação de outros temas, logo o cumprimento do programa. Por isso, optámos por proceder à implementação de uma segunda tarefa (ilustração das cartas), que pudesse ser feita fora do contexto de sala de aula, situação que levou a que, mais de metade dos alunos, não a elaborassem. Deste modo, apesar do empenho e criatividade por parte daqueles que a realizaram, a maioria não manifestou responsabilidade na entrega da tarefa no prazo previsto.

Tendo em conta os resultados dos estudos realizados e as limitações apresentadas, é-nos possível apresentar algumas recomendações para **estudos futuros** e possíveis **implicações**. No que diz respeito à escrita epistolar como estratégia de desenvolvimento da empatia histórica, urge a necessidade de realização de outros estudos com um maior número de turmas e ou turmas de diferentes anos de escolaridade, e ou versando outros temas históricos que versem tempos e espaços diferentes. A sua implementação e divulgação poderiam influenciar outros professores a adotar esta estratégia no quotidiano das suas práticas letivas alargando o formato de ensino-aprendizagem da História em contexto sala de aula. Assim,

consideramos que é fundamental consciencializar os professores para esta necessidade. Tais recomendações, similarmente se aplicam ao ensino e à aprendizagem da Geografia.

Esperamos que contribuam para incentivar os professores a repensar as suas práticas pedagógicas em ambas as disciplinas, na sala de aula, envolvendo tarefas que concorram para o desenvolvimento de capacidades dos alunos, conduzindo-os a pensar histórica e geograficamente e a compreender o espaço e os contextos históricos, tanto no passado como no presente. No caso específico da História, como já referimos, a implementação e execução de exercícios de empatia histórica permitem que os alunos obtenham competências transversais e específicas da História como a capacidade de interpretação e expressão escrita/oral, o cruzamento de fontes históricas, sejam elas primárias ou secundárias, tendo em conta o seu contexto de produção, o levantamento de hipóteses (Ferreira, 2009). No que se refere à Geografia, os gráficos tornam-se fundamentais no ensino da Geografia para que o aluno adquira capacidades para analisar o espaço onde vive e para atender às necessidades do seu quotidiano, pois tal como refere Silva (2008), citado no capítulo inicial deste relatório, quanto melhor o espaço for representado, melhor será entendido. Além disso, é impreterível que se considere o conhecimento tácito dos alunos no processo de compreensão histórica e também geográfica.

Um as palavras devem também ser ditas sobre o meu **processo de formação**, adotando agora um tom mais pessoal. Dado que a minha licenciatura é em Geografia e Planeamento, e tendo realizado apenas dez unidades curriculares da licenciatura em História, não tinha uma consciência total da importância desta última.

O Mestrado em ensino da História e Geografia deu-me a oportunidade de adquirir saberes, competências e estratégias a usar na lecionação das aulas, em História e em Geografia, nomeadamente, as abordagens de ensino a adotar – de orientação tradicional (centrada no professor) ou de orientação construtivista (centrada no aluno); os objetivos da aula, isto é, ter em conta que estão adequados à faixa etária dos alunos e são exequíveis para o tempo previsto; abordar nas aulas os conteúdos de acordo com os programas a nível nacional, considerando as experiências/ideias prévias dos alunos e ainda a aquisição/desenvolvimento de competências.

No entanto, foi no estágio que adquiri algo que as dez unidades curriculares da licenciatura não foram capazes de me dar. Isto aconteceu porque tive de me preparar

cientificamente para ensinar os alunos de forma que eles compreendessem os conteúdos em vez de os decorarem. Além disso, o ensino da História pressupõe o estabelecimento de uma ponte com o presente para compreendermos. Apercebi-me também que os alunos veem os acontecimentos históricos compartimentados no tempo, sem estabelecer uma relação de causa ou consequências entre os acontecimentos anteriores e os seguintes.

Posso referir também que a observação da prática docente, ao longo do 1.º período e parte do 2.º período letivos do mestrado, foi extremamente pertinente no contexto do estágio profissional, tendo sido uma experiência enriquecedora. Um aspeto menos positivo, talvez tenha sido o facto de, ao longo do 1.º semestre, ter tido alguns impedimentos para observar algumas das aulas de História e de Geografia na escola onde realizei o estágio. Isto deveu-se ao facto de existir sobreposição de horário de algumas unidades curriculares do mestrado (presenciais) com o horário das turmas dos professores orientadores da escola. Ao longo do 2.º semestre do mestrado, verificaram-se também algumas dificuldades em conciliar as aulas presenciais e a lecionação e dedicação ao estágio.

O núcleo de estágio optou por acompanhar todo o processo da prática docente e transportar a imagem da escola para o exterior. Neste sentido, lecionámos mais aulas do que o previsto, organizámos uma palestra para História e outra para Geografia, intituladas respetivamente “40 anos de Abril” e “Vamos contar até oito e alcançar os objetivos do milénio”, e acompanhamos as reuniões de conselho de turma em cada período. Contudo, por vezes, debatimo-nos com avaliações e aulas que acabavam por coincidir com o período de estágio, ao qual demos tanta dedicação por considerarmos o estágio muito importante, já que nos ajuda a adquirir competências importantes para uma futura prática docente. Essa coincidência de datas acabava por exigir um esforço maior, no sentido de adquirir sucesso no mestrado, tanto no estágio como nas restantes unidades curriculares.

### **Palavras finais**

Perante o que tem vindo a ser referido, considero que o mestrado deveria ser alvo de reestruturação, dando maior ênfase à prática docente e menor às unidades curriculares. Julgo que o 2.º ano deveria ser mais centrado na dimensão docência (estágio) de modo a não colidir com unidades curriculares que, apesar de muito úteis para o nosso percurso, não nos permitem dedicar como realmente necessitamos ao estágio. Ainda assim, levamos connosco um suporte fundamental para o exercício da prática docente, pois é importante que haja um espaço de

preparação, reflexão e aprendizagem. Assim, o que foi uma experiência enriquecedora e a lecionação das aulas poderá tornar-se menos difícil para os seus intervenientes – nós, professores estagiários – visto que, não entramos numa sala de aula desprovidos de conhecimento da prática docente.

“Uma criança, um professor,  
um livro e uma caneta  
podem mudar o mundo.”  
(Malala Yousafzai)

## BIBLIOGRAFIA

- AINLEY, J. (2000). Transparency in graphs and graphing tasks. An iterative design process. *Journal of Mathematical Behavior*, 19, 365-384.
- ANDRADE, B., JÚNIOR, G., ARAÚJO, A., & PEREIRA, J. (2011). Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a História. *História & Ensino, Londrina*, v. 2, n.º 17, 257-282.
- ANDRADE, M. (2010). A arte de escrever cartas e sua aplicação nas práticas escolares. *Revista Linha D'água, Edição especial 30 anos*, 97-117.
- Ars Dictaminis. (n.d.) In *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Retirado de <http://www.edtl.com.pt>.
- ASHBY, R., & LEE, P. (1987). Children's concepts of Empathy and Understanding in History. In Christopher Portal (Eds.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 66-88). London: Falmer.
- BEZERRA, C., & SILVA, T. (2009). Jogo de cartas: a correspondência como fonte de pesquisas. *Patrimônio e Memória*, v. 5, n. 2, 133-158.
- BRUCHFELD, S., & LEVINE P. A. (2000). *Contai aos vossos filhos... Um livro sobre o Holocausto na Europa, 1933-1945*. Lisboa: Gótica.
- CACHINHO, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. *Inforgeo*, 15, 69-90.
- CARDOSO, H. (2012). *A apreciação estética na História da Cultura e das Artes e a construção de gráficos na Geografia – Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Relatório de Estágio. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, L., CAMPOS, T., & MONTEIRO, C. (2011). Aspectos Visuais e Conceituais nas Interpretações de Gráficos de Linhas por Estudantes. *Boletim de Educação Matemática*, v. 24, n. 40, 679-700.
- CIRNE, J., & HENRIQUES, M. (2008). *Cadernos de História 9*. Porto: Areal Editores.
- COELHO, B. (2010). *A leitura e interpretação de fontes iconográficas (cartazes políticos e gráficos)*. Um projecto com alunos do Ensino Secundário. Relatório de Estágio. Braga: Universidade do Minho.
- CONCEIÇÃO, A. (2005). Lidas novamente... A escrita epistolar como prática do governo colonial. *Revista Esboços*, 13, 127-140.
- CONCEIÇÃO, A. (2011). *Sentir, Escrever e Governar. A prática epistolar e as cartas de D. Luís de Almeida, 2.º marquês do Lavradio (1768-1779)*. Tese de Doutoramento. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- CUNHA, M. (2002). A escrita epistolar e a história da educação: 25.ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu: ANPed.



- DAVISON, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters* (pp. 11-31). Wellington: NZCER.
- DURÃES, M., & MELO, M. (2005). As narrativas literárias como fonte histórica: “A guerra e a paz” na aula de História. In *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História, Guerra e Paz* [CD. ROM]. Associação Nacional de História. Londrina: Editorial Média. Brasil. S/p.
- FERNANDES, J., & MORAIS, P. (2011). Leitura e Interpretação de Gráficos Estatísticos por Alunos do 9º Ano de Escolaridade. *Educ. Matem. Pesq.*, v.13, n. 1, 95-115.
- FERREIRA, C. (2005). *A empatia histórica ao tema da “Censura no Estado Novo em Portugal”:* um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- FERREIRA, C. (2009). Poderá alguém concordar com a Censura? In M. Melo (Org.), *O conhecimento (tácito) histórico. Polifonia de alunos e professores* (pp.117-139). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (2002). *A supervisão na formação de professores – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- FRIEL, S., CURCIO, F., & BRIGHT, G. (2001). Making Sense of Graphs: Critical Factors Influencing Comprehension and Instructional Implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 32, n.º 2, 124-158.
- GASTAUD, C. (2009). *De correspondências e correspondentes: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880 e 1950*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- GASTAUD, C. (2011). Escrever cartas: as materialidades das correspondências: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo: ANPUH.
- LOBATO, C. (2013). *Preparar os testes*. Porto: Areal Editores.
- LOPES, E. (2003). Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, 5, 183-188.
- MARTINS, V. (2011). Reflexão sobre a escrita epistolar como fonte histórica a partir da contribuição da teoria da literatura. *Revista Língua & Literatura*, v. 13, n.º 20, 61-72.
- MARTINS, V. (2012). Diálogos entre história e literatura: a escrita epistolar como recurso de construção do passado. *Revista Vozes dos Vales*, n.º 2.
- MELO, M. (2003). Eu sou um escritor de H(h)istórias! As competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. In *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*. Lisboa: Lisboa Editora. 341-356.
- MELO, M. (2010). *As cartas e os diários. Apontamentos para o seu uso na sala de aula de História*. Texto de apoio. Instituto de Educação, Universidade do Minho. S/p.
- MELO, M., & DURÃES, M. (2004). A leitura de romances e a aprendizagem da História contemporânea. In M. Melo & J. Lopes (Orgs.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e produção de professores e alunos* (pp. 59-79). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- MELO, M., & PEIXOTO, R. (2004). Troca de Correspondência: a Imaginação e as Fontes Históricas. In M. Melo & J. Lopes (Orgs.), *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e*

- produção de professores e alunos* (pp. 81-97). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Geografia – Orientações Curriculares, 3º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2014a). *Geografia – Metas Curriculares, 3º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2014b). *Geografia – Metas Curriculares, 3º Ciclo, Documento de apoio*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2014c). *História – Metas Curriculares, 3º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2014d). *História – Metas Curriculares, 3º Ciclo, Documento de apoio*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MONTEIRO, C. (1999). Interpretação de gráficos: atividade social e conteúdo de ensino: *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPed.
- MORAIS, P. (2010). *Construção, leitura e interpretação de gráficos estatísticos por alunos do 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MÜLLER, D., PAULA, D., & HALLAL, D. (2012). As correspondências como fonte para a História do Turismo: *IX Seminário da Associação Nacional Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi.
- NETO, F., & BARBOSA, M. (2010). O ensino de Geografia na Educação Básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia escolar. *Geosaberes*, v. 1, n.º 2, 160-179.
- PEIXOTO, A., & CRUZ, E. (2011). O desafio do trabalho com gráficos no processo ensino-aprendizagem de geografia. *Vértices, Campos dos Goytacazes*, v. 13, n.º 3, 127-168.
- PEREIRA, Maria do Céu Melo (2009). *Supervisão pedagógica em ensino de História e Ciências Sociais*. Relatório da disciplina. Braga: Universidade do Minho.
- RAMOS, C. (2013). Perigos naturais devidos a causas meteorológicas: o caso das cheias e inundações. *Revista E-LP Engineering and Technology Journal*, 4, 11-16.
- RAMOS, I. (2011). *Construção e Interpretação de Gráficos de Cinemática com o Software Modellus: Um estudo com alunos do 11.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- RIOS, A., GRESSANA, L., & KROEFF, M. (2002). O descobrimento do Brasil: possibilidades de trabalho em sala de aula. Acedido: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao\\_de\\_Educadores/Trabalho/12\\_02\\_36\\_t672.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Trabalho/12_02_36_t672.pdf)
- SANTOS, C. (2010). *A análise de cartoons e de mapas nas aulas de História e de Geografia: A Literacia Visual Histórica e Geográfica*. Relatório de Estágio. Braga: Universidade do Minho.
- SANTOS, F., & LOPES, F. (2008). *Espaço Geo 9*. (Vol. 1). Lisboa: ASA.
- SANTOS, Z. (2009). A arte de escrever cartas: a experiência com as fontes: *Anais do XXV Simpósio Nacional de História*. Fortaleza: ANPUH.
- SCHULTE, R., & VON TIPPELSKIRCH, X. (Eds.). (2004). *Reading, Interpreting and Historicizing: Letters as Historical Sources*. Italy: European University Institute.

- SCHWARTZMANN, M. (2009). *Cartas marcadas. Prática epistolar e formas de vida na correspondência de Mário de Sá-Carneiro*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- SILVA, A. (2006). *Gráficos e Mapas. Representação de informação estatística*. Lisboa: LIDEL.
- SILVA, A. (2008). Leitura e interpretação de Mapas e Gráficos – uma estratégia na prática cartográfica. *Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná. Brasil*.
- SOUZA, C., & GASTAUD, C. (2012). A escrita epistolar de Dom Joaquim e os tratados de epistolografia da *Ars Dictaminis*: permanências e ruturas: *XI Encontro Estadual de História*. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande.
- STOWE, S. (2002). *Making Sense of Letters and Diaries*. Retirado de <http://historymatters.gmu.edu>.
- VASCONCELOS, A. (2012). *Utilização da folha de cálculo por alunos do 7.º ano na construção de tabelas de frequências e gráficos estatísticos*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- TUFTE, E. (1983). *The visual display of quantitative information*. Cheshire: Graphics Press.
- WATSON, T. (1985). Writing to Learn History. In A. R. Gere (Ed.), *Roots in the Sawfust: Writing to Learn Across the Disciplines* (pp. 137-147). United States of America, USA: National Council of Teachers of English.

### **Documentos Oficiais**

- Plano Anual de Atividades 2012/2013 – Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.
- Projeto Educativo (2009) – Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.
- Regulamento Interno (2011) – Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.
- Relatório de Avaliação Externa (2009) – Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.
- Contraditório de Avaliação Externa (2009) – Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.

## **ANEXOS**

Anexo 1: FTH1 – O que sabes sobre a escrita epistolar?

Anexo 2: Texto de Apoio: A vida nos guetos polacos – Varsóvia

Anexo 3: Guião para a escrita epistolar

Anexo 4: FTH3 – Escrita epistolar – a vida nos guetos polacos – A sua ilustração

Anexo 5: FM – Ficha de Metacognição (escrita epistolar)

Anexo 6: FM – Ficha de Metacognição (interpretação de gráficos)

FTG1 – Gráficos na aula de Geografia – Obstáculos ao desenvolvimento: Catástrofes naturais

FTG2 – Gráficos na aula de Geografia – Obstáculos ao desenvolvimento: O crescimento demográfico

FTG3 – Gráficos na aula de Geografia – Ajuda Pública ao Desenvolvimento

**Nota:** A informação referente às fichas de trabalhos implementadas na aula de Geografia (FTG1 – Gráficos na aula de Geografia – Obstáculos ao desenvolvimento: Catástrofes naturais; FTG2 – Gráficos na aula de Geografia – Obstáculos ao desenvolvimento: O crescimento demográfico; FTG3 – Gráficos na aula de Geografia – Ajuda Pública ao Desenvolvimento) foi apresentada no Capítulo 2, Seção 2.3. A não inclusão nesta seção de anexos deve-se à preocupação de restrição de páginas e a uma não repetição de informação.

## ANEXO 1

### FTH1 – O que sabes sobre a escrita epistolar?

1. Conheces algumas cartas? Sim  Não  Se sim, de quem?
2. Porque é que as pessoas escrevem cartas?
3. Pensas que as pessoas se preocupam em escrever com rigor e verdade? Porquê?
4. Pensas que as pessoas ao escrever cartas, fazem-no só para o outro (destinatário) e ou também para si? Expressa a tua opinião.
5. Pensas que as pessoas ao escrever imaginam que as suas cartas poderão ser lidas mais tarde por outras pessoas ou até mesmo publicadas? Sim  Não
6. Pensas que essas possibilidades podem influenciar o modo de escrita e o conteúdo das suas cartas?  
Sim  Não  Como?

## ANEXO 2

### Escrita epistolar na aula de História – A vida nos guetos polacos: Varsóvia Texto de Apoio: A vida nos guetos polacos – Varsóvia

Varsóvia é a capital e a maior cidade da Polónia. Antes da Segunda Guerra Mundial, a cidade era um grande centro de vida e cultura dos judeus, sendo que a população judaica representava cerca de 30% da população total da cidade, o que fazia dela a maior de toda a Europa.

Os primeiros guetos foram criados em 1940, e nos inícios de 1942 havia já centenas na Polónia e no resto da Europa, sendo que o maior era o de Varsóvia. A população judaica local, mas também muitos judeus da Áustria e da Alemanha (assim como muitos ciganos alemães) passou a ser enviada para estes guetos onde eram obrigados a usar braçadeiras com a designada “estrela de David”, para facilitar a sua identificação.

Após a invasão da Polónia pela Alemanha (1 de Setembro de 1939), Varsóvia sofreu pesados ataques aéreos e bombardeamentos. Após a sua rendição, os alemães entraram em Varsóvia. Em 12 de outubro de 1940 foi decretado o estabelecimento do gueto, exigindo que todos os judeus se mudassem para uma determinada área, a qual foi isolada pelas autoridades alemãs do resto da cidade.

No gueto de Varsóvia as condições de vida depressa se tornaram intoleráveis tendo sido a sobrelotação um fator decisivo: o número de habitantes chegou a atingir mais de 400 000, o que significava uma densidade de uma pessoa por 7,5 m<sup>2</sup>. Havia casos de famílias com 15 ou mais pessoas a viver num quarto. Durante o Inverno era tão difícil conseguir com que se aquecer que se chamavam “pérolas negras” ao carvão comum. Era bastante difícil obter comida suficiente, sendo esta uma luta diária dos moradores dos guetos, já que os alemães não forneciam mais do que cerca de 200 calorias diárias por pessoa. Por isso, o contrabando de alimentos do lado “ariano” tornou-se indispensável para sobreviver. No entanto, quem fosse descoberto com alimentos escondidos podia ser imediatamente abatido pelos guardas alemães. As condições de vida conduziram inevitavelmente a doenças e epidemias graves, sobretudo de tifo. A mortalidade subiu em flecha. Em 1941, um em cada dez habitantes do gueto morreu à fome ou doente já que não havia medicamentos, alimentos ou instalações adequadas. Não havia recursos de nenhum género para ajudar milhares de órfãos enfraquecidos que vagueavam pelas ruas. Os mortos ficavam nas ruas tapados com jornais, à espera de serem removidos para as valas comuns. Os habitantes dos guetos eram utilizados como mão-de-obra barata tendo sido uma força importante na produção de bens e serviços para o exército alemão. O gueto de Varsóvia estava orientado quase em exclusivo para a produção bélica. Havia também alemães que exploravam o trabalho judaico em proveito próprio.

Apesar de tais condições, os judeus procuravam prosseguir uma vida “normal” e, apesar de ser proibido, o ensino continuava dentro do possível. Os nazis queimaram centenas de sinagogas, mas ainda assim muitos

judeus continuaram a manter as suas práticas religiosas que eram proibidas. Quando descobertas, a Gestapo ou as SS submetiam a variadas humilhações os judeus, eram fuzilados ou cortavam-lhes a barba ou, chegando a forçá-los a urinar em cima dos livros de orações. As coleções privadas de livros pertencentes a judeus e os arquivos históricos judaicos da Europa de leste, com centenas de anos, foram confiscados ou destruídos. Quando as deportações dos guetos começaram, os livros e manuscritos que ficaram eram usados como combustível para aquecimento. Os habitantes dos guetos dedicavam-se ainda a atividades culturais como a música, a arte e o teatro, procurando manter o ânimo. No gueto de Varsóvia, por exemplo, existia um coro infantil. Realizaram-se concertos e representações teatrais até os atores e os músicos serem deportados para os campos da morte.

Em todos os guetos foi constituído um *Judenrat*, que significa Conselho Judaico. Os membros desses Conselhos eram obrigados, sob ameaça de morte, a seguir as ordens dos alemães. Uma das suas tarefas era elaborar a lista de nomes dos que deveriam ser deportados. A “polícia” judaica tinha de reunir os condenados à morte e de os conduzir aos comboios e camiões. Alguns judeus pensaram em resistir ou escapar, mas as punições eram bastante cruéis tornando tais escolhas muito difíceis. Por exemplo, se um grupo de jovens se escapava do gueto, os alemães podiam abater centenas de outros como represália. Independentemente da atitude dos dirigentes do Conselho, o resultado era sempre o mesmo: quase todos estavam condenados a morrer, dada a posição de total superioridade dos nazis e o profundo isolamento e desamparo dos judeus.

Com a implementação da “solução final”, isto é, o plano de extermínio de todos os judeus da Europa, os alemães foram sistematicamente destruindo os guetos: fuzilavam os judeus, junto a grandes valas onde caíam os corpos, ou deportavam-nos para campos de concentração e de extermínio, onde acabavam por ser assassinados. Alguns judeus de Varsóvia morreram ao tentar resistir ou em esconderijos no gueto e outros foram deportados para o campo de extermínio de Treblinka.

Muitos judeus dos guetos tiveram a consciência de que era importante deixar registos, para o futuro, de tudo o que se passava. Alguns escreveram diários, enquanto outros organizavam grupos que recolhiam todo o tipo de testemunhos e documentos acerca da vida nos guetos, sobre a política alemã e sobre os alemães responsáveis por atrocidades.

#### **Testemunho 1: ABRAHAM LEWENT (1924, Varsóvia, Polónia)**

- Descreve as condições no gueto de Varsóvia



“A fome no gueto era tão grande, tão horrível, que as pessoas se deitavam nas ruas e morriam. As crianças pequenas pediam esmola e, todos os dias, ao sair de manhã, encontrava-se alguém deitado morto, coberto por jornais ou por qualquer tipo de lençol improvisado. Nesses momentos pensávamos: aquelas pessoas costumavam carregar as pessoas mortas, em pequenas carroças, e levavam-nas ao cemitério para serem enterradas em covas gigantes. Todos os dias milhares e milhares morriam de subnutrição porque os alemães não davam nada para as pessoas no gueto comerem. Não se podia entrar e comprar alguma, ou levar qualquer ração. Era falta de sorte. Quem não tinha, morria”.

#### **Testemunho 2: LEAH HAMMERSTEIN SILVERSTEIN (1924, Praga, Polónia)**

- Descreve o que acontecia com os corpos das pessoas que morriam no gueto de Varsóvia.



“Naquela época, ainda se podia ter um enterro caso pudesse pagar ao conselho judaico cerca de 15 zlotych [moeda polonesa]. Eles traziam um carro funerário e levavam o corpo. Mas nós (a população em geral) não tínhamos dinheiro e, então, as pessoas pobres colocavam o cadáver para fora, na frente de onde viviam, e vinham carroças especiais para levar todos aqueles corpos até ao cemitério. No dia seguinte, eu corri para aquele cemitério esperando

encontrar o meu pai, e o que eu vi foi um pesadelo terrível. Pela primeira vez na vida, vi cadáveres amontoados, uns sobre os outros. Fazia uma altura de uma casa de dois andares dada a grande quantidade de mortos, e que não parava de aumentar a cada dia. Os coveiros não conseguiam acompanhar o ritmo da quantidade de cadáveres que eram despejados naquele cemitério. Então, eles recolhiam os corpos e os amontoavam, uns em cima dos outros. Eu era muito jovem, e vi todos aqueles corpos, com pernas e braços se entrelaçando, com as bocas abertas, e senti o cheiro desagradável daquela pilha de corpos em decomposição, foi terrível. Eu não encontro palavras para descrever aquilo, mas era o inferno, embora a palavra inferno não seja suficiente para descrever o que vi. Não consegui encontrar o corpo do meu pai, simplesmente não consegui, e voltei para a comunidade”.

**TESTEMUNHO 3: RASZKA (ROZA) GALEK BRUNSWIC (1920, Sochocin, Polónia)**

- Descreve uma perseguição dentro do gueto de Varsóvia e como escapou da deportação



“Mesmo antes do gueto ser queimado a situação já estava péssima. As pessoas eram capturadas, sem nenhum motivo, e eram assassinadas. As crianças de colo eram lançadas com força contra as paredes...e morriam. Num determinado momento, eles [nazistas] reuniram-nos e mandaram-nos fazer filas: "tu ficas aqui, tu ficas ali, e tu ficas lá", diziam eles. Naquela época, as pessoas começaram a ser separadas das suas famílias. Se alguém parecesse estar bem o suficiente e podia ser transportado para trabalhar – o que eu imaginava que fosse ser trabalho – ficava numa fila. As pessoas que pareciam doentes, ou simplesmente resignadas [deprimidas], ficavam noutra. Os mais idosos tinham uma fila em separado. Com as pessoas que pareciam muito doentes, eles resolviam a questão mantendo-as à queima-roupa, imediatamente. Como meus pais estavam naquela época muito debilitados, os alemães simplesmente atiraram neles ali mesmo. E não foram só os meus pais que foram assassinados a sangue frio, muitos outros também o foram. Eu estava numa fila e tentei correr para ajudar, mas fui empurrada e impedida de chegar até eles. Ninguém podia fazer nada. As minhas irmãs eram mais novas do que eu, e os alemães levaram-nas para uma fila com gente mais jovem. Eu fui colocada numa fila de não tão jovens e, de algum modo, não sei como, eu saí daquela fila e tentei esconder-me. Foi assim que eu fugi.”

### ANEXO 3

#### Escrita epistolar na aula de História – A vida nos guetos polacos: Varsóvia Guião para a escrita epistolar

- Consulta o **texto de apoio**, fornecido pela professora como suporte para a escrita epistolar, sobre a **vida nos guetos polacos – Varsóvia**.

#### Guião para a escrita epistolar

##### 1. Bilhete de Identidade - remetente

Nome: ..... Género: ..... Idade: .....

Profissão: ..... Religião: .....

Cidade/país: .....

Perfil psicológico: .....

2. Estabelece a data da carta: .....

**3. Cria uma base de acontecimentos históricos do período e/ou acontecimentos familiares que podem ser nomeados ou descritos.**

Acontecimentos históricos	Acontecimentos familiares

**4. Escrita da carta**

.....

## Anexo 4

### FTH3 – Escrita epistolar – a vida nos guetos polacos – A sua ilustração

- Nas aulas anteriores, escreveste uma carta colocando-te no papel de uma pessoa no gueto de Varsóvia. **Lê** de novo a carta que escreveste e faz a seguinte **recolha**:

- 1. Procura uma fotografia que ilustre o ‘teu’ Bilhete de Identidade** (remetente).
- 2. Procura uma fotografia que corresponda à pessoa a quem escreveste** (destinatário).
- 3. De acordo com o conteúdo da carta, procura imagens da época que a possa ilustrar** (local, acontecimentos, outras pessoas, objetos...).

**Nota:** Coloca a tua recolha dentro do envelope fornecido pela Professora.

## Anexo 5

### Ficha de Metacognição (escrita epistolar)

**1- Os objetivos desta tarefa são:**

Estimular a imaginação histórica

Compreender os costumes e a maneira de pensar das pessoas do passado

Reconstruir uma situação do passado

Ler e interpretar fontes históricas

Outros: \_\_\_\_\_



**2. Tive dificuldades em realizar esta tarefa porque:**

- Não consegui selecionar a informação
- Não consegui caracterizar as personagens/época
- Não consegui imaginar-me num contexto histórico diferente
- O par não trabalhou coordenadamente
- Outros: \_\_\_\_\_

**3. Na redação das cartas, tive dificuldades em:**

- Organizar as ideias e a informação recolhida
- Escrever (competências de escrita)
- Escrever (inspiração)
- Outros: \_\_\_\_\_

**4. Das dificuldades que assinalai, **pedi ajuda** para (o quê?)**

- Pedi ajuda ao professor  Pedi ajuda aos colegas  Outros \_\_\_\_\_
- A melhor maneira de trabalhar: Sozinho  Pares  Em grupo  Com a turma toda

**5. O que foi bem-sucedido?**

**Anexo 6**

**Ficha de Metacognição (interpretação de gráficos)**

**1- Os objetivos destas tarefas são:**

- Conhecer os códigos e símbolos dos gráficos
- Interpretar os gráficos utilizando dados fornecidos pelo professor
- Possibilitar o conhecimento do espaço geográfico que é expresso através de gráficos
- Outros: \_\_\_\_\_

**2- Tive dificuldades em realizar as tarefas porque:**

- Não consegui identificar qual o tema do gráfico
- Não consegui identificar qual a fonte do gráfico
- Não conheço a linguagem dos gráficos
- Não domino a matemática / estatística
- Não consegui interpretar os factos representados no gráfico
- Não consegui fazer relações entre as causas e as consequências dos fenómenos
- Outras: \_\_\_\_\_

**3. Das dificuldades que assinalai, **pedi ajuda** para (o quê?)**

- Pedi ajuda ao professor  Pedi ajuda aos colegas  Outros \_\_\_\_\_
- A melhor maneira de trabalhar: Sozinho  Pares  Em grupo  Com a turma toda

**4. O que foi bem-sucedido?**

**5. Classifica o grau de dificuldade sentido em cada ficha de trabalho**

(Escala: 1 – muita dificuldade até 4 – sem dificuldade)

	1	2	3	4
FT1: Obstáculos ao desenvolvimento: Catástrofes naturais				
FT2: Obstáculos ao desenvolvimento: O crescimento demográfico				
FT3: Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)				