

“Tem aí palavras que ela não conhece”
**A importância do vocabulário específico no
ensino/aprendizagem da História**

Maria Alice Dias de Albergaria Samara

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de
História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica de Carlos Francisco Mafra Ceia e de Raquel Pereira Henriques. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade de Sofia Condessa, professora na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, em 2022.

Agradecimentos

Um primeiro agradecimento é devido aos meus orientadores, a Professora Doutora Raquel Pereira Henriques e o Professor Doutor Carlos Ceia, que me guiaram neste desafio.

Em segundo lugar, o meu obrigada a todos os meus colegas de mestrado. Sem eles, não teria conseguido chegar até aqui. Sem o companheirismo, a solidariedade e a amizade, esta jornada teria sido impossível.

À Professora Sofia Condessa, pela inspiração, pelo exemplo e pela ajuda.

Ao Miguel Pedras, cuja partilha, colaboração e amizade fizeram do estágio um tempo de aprendizagem e de trabalho pautado pela partilha e pela boa disposição.

Às alunas e aos alunos da escola.

Uma última palavra de agradecimento para a minha mãe, para a Vanessa Almeida e para o João Pedro Tapada.

“Tem aí palavras que ela não conhece”

A importância do vocabulário específico no ensino/aprendizagem da História.

Resumo

O processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de História não deve ser separado das questões que se prendem com as competências científicas associadas à língua. Este relatório parte da constatação da importância do vocabulário específico no processo de ensino e de aprendizagem de História, procurando aferir das potencialidades de metodologias articuladas em três eixos: a prática docente, a especificidade do trabalho de utilização de fontes que incorporem a historicidade da língua e, finalmente, a utilização do modelo de Frayer.

Palavras-chave

Literacia. Ensino da História. Modelo de Frayer.

Abstract

The teaching and learning process of History classes should not be separated from the issues related to scientific competences associated with language. In this work the starting point is the observation of the importance of specific vocabulary in the teaching and learning process of History, seeking to assess the potential of methodologies articulated in three axes: teaching practice, the specificity of the work of using sources that incorporate the historicity of the language and , finally, the use of the Frayer model.

Key words

Literacy. History Teaching. Frayer Model

Índice

Primeira definição do problema: <i>O homem soube de si pela palavra</i>	1
Pensar a importância do vocabulário específico no processo de ensino e de aprendizagem da História: breve enquadramento teórico	4
Formulação do objetivo: <i>E nomeou a pedra a flor a água</i>	12
Prática de Ensino Supervisionada	16
A escola e as turmas	16
História A: <i>E nomeou a pedra a flor a água</i>	21
História da Cultura e das Artes: <i>E nomeou a pedra a flor a água</i>	33
O futuro em construção: <i>E tudo emergiu porque ele disse</i>	39
O que fazer com as <i>palavras</i> ?	43
Referências bibliográficas	47
Anexos.....	52
Anexo 1 – Planificação geral: A Construção da Modernidade Europeia	53
Anexo 2 – Exercício construção de “nuvens” de palavras (<i>A construção da modernidade europeia e Pombalismo</i>).....	56
Anexos 3 – Exercício <i>Iluminismo</i>	58
Anexo 4 – Planificação geral: A Cultura do Espaço Virtual – a globalização impõe-se.....	59
Anexo 5 – Exercício Globalização	61

Índice de Figuras

Figura 1 – Exemplo de um exercício (<i>Literacy Teaching Toolkit</i> , 2019).	15
Figura 2 - Mapa da Rede Educativa Almada (ensino secundário público – a rosa – e privado), fonte: site da Câmara Municipal de Almada. [Fonte: http://www.m-almada.pt/redeeducativa/RedeEscolar].....	18
Figura 3 - Excerto do <i>Powerpoint</i> relativo ao <i>Terramoto de 1755 e à reconstrução de Lisboa</i>	22
Figura 4 - Excerto do <i>Powerpoint</i> <i>O projeto pombalino: a reforma do ensino</i>	23
Figura 5 - Excerto do <i>Powerpoint</i> <i>O projeto pombalino: a reforma do ensino</i>	23
Figura 6 - Excerto do <i>Powerpoint</i> <i>O projeto pombalino: a reforma do ensino</i>	24
Figura 7 - Software livre (<i>Mentimeter</i>) que permite a construção de uma nuvem de palavras. Exercício relativo à <i>Construção da Modernidade Europeia</i>	25
Figura 8 - Software livre (<i>Mentimeter</i>) que permite a construção de uma nuvem de palavras. Exercício relativo ao <i>Pombalismo</i>	25
Figura 9 - Excerto do <i>PowerPoint</i> utilizado na aula <i>O Iluminismo e a construção da modernidade europeia</i>	27
Figura 10 – Excerto do <i>PowerPoint</i> <i>A Filosofia das Luzes: Introdução</i>	29
Figura 11 – Excerto de uma resposta da ficha de trabalho.	30
Figura 12 – Excerto de uma resposta da ficha de trabalho.	31
Figura 13 – Excerto de uma resposta da ficha de trabalho.	31
Figura 14 – Exemplo da ficha de trabalho.	32
Figura 15 – Ficha de trabalho.	34
Figura 16 – Ficha de trabalho.	36
Figura 17 – Ficha de trabalho.	36
Figura 18 – Ficha de trabalho.	37
Figura 19 – Ficha de trabalho.	38

Primeira definição do problema: *O homem soube de si pela palavra*

*De longe muito longe desde o início
O homem soube de si pela palavra
E nomeou a pedra a flor a água
E tudo emergiu porque ele disse*

Sophia de Mello Breyner Andresen, *Com fúria e raiva*

No início da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no ano letivo de 2021/2022, e de acordo com o prescrito pelo Regulamento do mestrado em Ensino de História, devemos estar presentes na escola, assistindo a aulas do professor cooperante – neste caso, as da Professora Sofia Condessa. Estando em sala de aula sem ter, em rigor, um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem permite-nos construir um lugar de observação privilegiado. A presença silenciosa e, pelo menos num primeiro momento – pretensamente – ignorada pelas alunas e pelos alunos, possibilita-nos a análise das diferentes interações que têm lugar no microcosmos social da sala de aula, quase uma observação participante, uma etnografia, partilhando o quotidiano e as dinâmicas deste processo. Requer dos estagiários a análise de uma multiplicidade de dinâmicas entre a observação da professora e a da turma. Sobretudo, permite-nos ter a perspetiva dos estudantes – ou o que de mais próximo nos é possível. Talvez esta seja uma mudança de posição essencial: a preparação para ser professor pensada a partir das mesas e das cadeiras da sala de aula, do lugar da aluna e do aluno, de quem aprende, enfim, do centro do processo de aprendizagem.

O estar noutra lugar – fisicamente, num lugar diferente –, uma alteração no posicionamento no espaço da sala, sentada na carteira da aluna, permite-nos procurar construir essa tal outra perspetiva, nomeadamente, ao nível da audição (o que se ouve e como se ouve) e das condições de visualização dos materiais – sempre fundamental, mas que se reveste de especial importância nas aulas de História da Cultura e das

Artes (HCA). Sentada no fundo da sala, ou numa posição lateral, fica patente a dinâmica da aula e podemos observar, de outro ângulo, por exemplo, qual o grau de atenção das alunas e dos alunos ou se estão a tomar notas.

Foi esta observação – juntamente com o que tínhamos debatido nas aulas de mestrado e nas reuniões com a Professora cooperante – que nos serviu de base para uma reflexão para a construção de materiais a serem utilizados nas salas de aula, procurando perceber, por exemplo, o que funcionava quando projetado, qual a estrutura mais adequada, etc.

Ainda em relação à perspetiva espacial, podemos entender a importância da forma como a professora ou o professor se movimentam pela sala, como o corpo, as expressões faciais (no caso, com a utilização obrigatória da máscara¹, através da impossibilidade de as ler) e o tom de voz são importantes no processo de ensino e aprendizagem e, em rigor, na comunicação em geral. É significativo, o que se diz, mas também o *como* se diz. De alguma forma, entre oralidade e postura corporal, como era feita a performance do professor.

Foi, aliás, a reflexão e, sobretudo, as interrogações que surgiram deste primeiro momento que determinaram o tema deste relatório. O catalisador que despoletou o problema inicial foi, precisamente um comentário que um aluno fez, no decurso de uma aula. Quando uma aluna estava com dificuldades para responder a uma questão, um dos seus colegas replicou: “Tem aí palavras que ela não conhece”, referindo-se ao comentário pedido com base no que se via e lia no *PowerPoint*. Surgiram-me, então, diferentes interrogações e outros tantos problemas, acerca da questão da língua e do seu domínio como a base para a compreensão e apropriação dos conteúdos, sobre o vocabulário específico da disciplina de História e, ainda, sobre a literacia histórica.

De acordo com Vygotsky: *A word without meaning is an empty sound* (Vygotsky, 1986, p. 6). Talvez àquela aluna, a tantos outros – eu própria, relembrando-me de estar na mesma situação como discente – as palavras, pelo menos algumas, possam parecer sons vazios e sem sentido. Ora, se no fio de um discurso parte das palavras nos são desconhecidas, como podemos encontrar o sentido,

¹ Na conjuntura da epidemia da Covid-19, uma das medidas decretadas, de acordo com a orientação emanada pela Direção Geral de Saúde (DGS), foi a obrigatoriedade de máscara no espaço público (espaços interiores), como uma das medidas para evitar o contágio. Depois do período de confinamento em 2020, a reabertura das escolas implicou o uso de máscara. Durante o ano letivo de 2021/2022, esta foi obrigatória até maio de 2022.

aprender e apropriar-nos dos significados e dos conceitos? De modo a garantir que a interação comunicacional é eficaz, quem fala e quem escuta devem partilhar o significado do que é enunciado. Ou seja, deve existir um sentido de coletivo no entendimento.

Numa outra situação em sala de aula, a professora Sofia Condessa fez uma pergunta a uma aluna que lhe respondeu: “Eu não tenho palavras para isso tudo”. Neste caso, o comentário da aluna parece indicar que a complexidade da resposta exigida – ou o que imagina ser a resposta expectável – implica um domínio de língua e de vocabulário específico que considera não possuir, reconhecendo implicitamente uma prática discursiva requerida na sala de aula e no contexto escolar. De uma forma ligeiramente diferente da anterior, também se trata de um vazio, da ausência da palavra e do conceito, para a construção do discurso próprio.

São dois exemplos de entre vários que podíamos relatar que se prendem com as questões de compreensão, apropriação e de comunicação. A disciplina de História, como outras, obviamente, implica que se perceba o discurso utilizado, que a aluna e o aluno se apropriem do vocabulário, das ideias e conceitos para poder comunicar o necessário para responder, de forma oral ou escrita, da forma considerada correta.

Esta primeira constatação, não é, obviamente, exclusivamente minha, como adiante discutiremos. Nem é uma questão que se levante apenas com as alunas e alunos desta escola. Nem o problema se reduz à disciplina de História. De uma forma algo impressiva, parece ser um comentário recorrente entre professores de diferentes graus de ensino.

Em todas as aulas observadas, tornou-se claro que a professora cooperante, Sofia Condessa, tinha um especial cuidado e atenção quer com a questão da língua, quer com o vocabulário específico e, quer ainda, com os conceitos centrais para a disciplina de História. Ou seja, a professora vai sempre questionando a turma, para aferir se estão a perceber, se o seu discurso é claro e perceptível. Num primeiro momento, pede que sejam as alunas e os alunos a procurarem clarificar o conceito. Trabalha quer o significado de determinadas palavras, quer, a um outro nível, os conceitos estruturantes para determinado tema. Muitas vezes, a explicação prende-se com a necessidade de dar um sinónimo para a palavra utilizada, para que não seja, então, um som vazio. O trabalho não se limita, contudo, à enunciação de um sinónimo. Há um conjunto de estratégias explicativas mais complexas (por exemplo, comparações) de modo a permitir o esclarecimento.

A definição do problema para este relatório parte assim da observação das aulas, com as diferentes turmas. Nesse contexto, surge-nos como um diagnóstico, fruto da análise das alunas e dos alunos, mas, também, da própria prática pedagógica da professora cooperante, acima referida. Ou dito de outra forma, revelou-se como central e inspirador, refletir sobre a forma como a professora explicitava as questões de língua e de vocabulário específico.

A necessidade de analisar as práticas pedagógicas, a articulação de diferentes metodologias, as formas de ter um papel pertinente no processo de ensino e aprendizagem não se esgotam neste relatório. Mas a sua escrita, tal como o estágio, foi um momento central para a reflexão e, sobretudo, para a autocrítica.

Desde o início, para retomar as palavras de Sofia de Mello Breyner que servem de epígrafe, que sabemos de nós pelas palavras, nomeando a pedra, a flor e a água – e tudo o resto, que é tanto. Como se essa enunciação – consciente dos significados, dos contextos e das relações – fosse o primeiro passo para emergir, ou seja, tomar forma inteligível.

Pensar a importância do vocabulário específico no processo de ensino e de aprendizagem da História: breve enquadramento teórico

O trabalho de investigação e de análise feito neste relatório parte do vocabulário específico da disciplina de História, de alguma forma uma terminologia que é própria deste campo disciplinar, que se pode diferenciar do uso quotidiano de uma palavra e que, em grande parte dos casos, tem de ser visto contextualmente, ou seja, pensado como historicizável (Schmidt, 1999, p.147). Aliás, o significado de uma palavra é dinâmico e não estático (Vygotsky, 1986, p.217).

Dizer vocabulário específico de uma disciplina como a História implica surpreender a transversalidade, a profundidade e a latitude que esta questão abre: da língua e dos seus usos, do processo de ensino e de aprendizagem de conceitos até à questão da literacia científica. Aliás, a linguagem é um tema central, tanto para as ciências sociais como para a pedagogia. Reconhece-se a abrangência aberta pelo tema do vocabulário específico, mas não se pode deixar de, dentro do escopo deste trabalho, delimitar os eixos e as bases teóricas e conceptuais deste trabalho.

Este relatório está, portanto, próximo do que se podem chamar as fronteiras disciplinares entre a História e o Português, não deixando de levar a questionamentos diretamente relacionados com a questão da língua – e dos seus usos. No entanto, é pensado do lugar de uma professora de História e da forma como se reconhece a importância da competência associada à língua, no quadro de uma desejável competência discursiva científica na disciplina.

A vastidão deste objeto remete-nos para uma primeira clarificação: pensamos a questão da língua na sala de aula, nomeadamente a de História. A linguagem tem um papel central na educação formal, quer através da transmissão que assenta na apresentação oral ou no texto escrito, quer através da avaliação feita com base no binómio pergunta-resposta – embora não se possa esquecer a natureza interativa da comunicação linguística (Wells, 2006, p.76).

Existe uma centralidade da cultura escrita no processo de ensino e de aprendizagem. Collins e Blot relembram que a prioridade dada ao alfabeto é muito comum nas tradições académicas ocidentais, tal como na cultura. Aliás, numa tradição que culminou no Iluminismo, é central a ideia de que a comunicação escrita era a marca da racionalidade (Collins e Blot, 2003, p.161) e de referir ainda a ideia de uma relação entre a escrita e leitura e a forma “correta” de participação política (Collins e Blot, 2003, p.161). Ainda de acordo com os supracitados autores:

(...) we may ask anew what is gained, and what is lost, in the effort to draw sharp boundaries between language-writing and other modes of inscription? Many have argued that in identifying such writing we identify an arc of human history. A fundamental assumption of many attempts to separate “civilization” from other forms of human society is that civilization depends on language-writing. (Collins e Blot, 2003, p.166)

De igual modo, o modo como se maneja a língua escrita dominante faz parte do essencial do capital simbólico (Bourdieu & Passeron, 1992). A forma como utilizamos a língua, quer na oralidade, quer na escrita, também nos diferencia, através da imagem de pessoa considerada *culta*.

Não podemos, contudo, deixar de questionar algumas das conceções de literacia, imbuídas de uma visão etnocêntrica. Street argumentou que:

These assumptions were associated with a more general faith in the rationality, ‘objectivity’ and logic imbued by western education systems, and in particular by their unique literacy practices, which for many were the source of ‘Progress’ and Scientific Achievement in western society since the Enlightenment. (Street, 2013, p.79)

Este trabalho, contudo, não pretende – nem o poderia fazer – analisar aprofundadamente a questão da língua e a sua relação com a escolarização, que tem, aliás, motivado debates entre diversas posições teóricas (Rockwell, 2018, p.555). Assume-se que a escola “puede verse más bien como un contexto histórico variable, dentro del cual se dan prácticas cotidianas que definen cierta relación con la lengua escrita, distintas a las que se dan en otros contextos” (Rockwell, 2018, p.555). Se a língua escrita tem alguma prevalência neste trabalho, nomeadamente com a escolha do exercício a aplicar, é certo que não se esquece a própria performance pedagógica da docente, num contexto em que também a língua falada, a oralidade, detém um papel nada despidiendo no processo de ensino e de aprendizagem (Rockwell, 2018, p.559).

De alguma forma, “*We are all language teachers (...)*” (*History and Literacy, online*). Se entendermos a língua como ferramenta essencial no processo de ensino e de aprendizagem, então uma parte muito significativa das tarefas da docência tem de passar necessariamente pelo trabalho em torno das competências científicas de comunicação oral e escrita. Em rigor, a montante há uma importância significativa da linguagem no próprio processo do pensamento (Ausubel, 2000, p.5), a par da sua centralidade na da comunicação. Assim, ensinar e aprender, a comunicação e a apropriação do conhecimento estão em estreita conexão com a linguagem.

No entanto, há particularidades no processo na sala de aula de História:

The teacher of history is as much as teacher of language as are all other teachers. But perhaps teachers of history have a special role to play in this respect.

It is in the history classroom that students can best come to appreciate that language itself is a dynamic and changing feature of the social, cultural and political life of a

people. Language itself has history – it experiences change and continuity over time (Taylor and Young, 2003, p.51).

O professor trabalha questões que se relacionam com o vocabulário histórico – nomeadamente a linguagem da descrição histórica e da análise, bem como a linguagem dos processos históricos (Taylor and Young, 2003, p.16) – e com os diferentes significados que, diacronicamente, as palavras vão adquirindo – *Language itself as history* (Taylor and Young, 2003, p.51). Como argumenta Schmidt, e voltando ao argumento já atrás enunciado, é preciso conhecer o contexto de produção de um conceito para o entender, para o localizar no tempo e no espaço e para permitir a sua apropriação: afinal há que distinguir o que colónias querem dizer no caso da Grécia clássica ou do período da expansão europeia. (Schmidt, 1999, p.152).

No horizonte do trabalho específico com o mundo da escrita e da oralidade em sala de aula, o trabalho com o vocabulário específico remete-nos para a questão dos conceitos em história. Voltemos a Maria Auxiliadora Schmidt e para a sua definição de conceitos históricos: “um corpo de conhecimentos, gerais ou específicos, abstratos ou concretos, que possuem relação intrínseca com objetos, acontecimentos, pessoas, ações, etc.” (1999, p.149). Em muitos casos, estes podem não fazer parte dos conhecimentos prévios das alunas e dos alunos.

O trabalho com os conceitos deve ser pensado no quadro de uma *aprendizagem significativa* (Ausubel, 2000), possibilitando uma relação entre o conhecimento prévio e o novo. Constitui-se, assim como central a apropriação e a relação entre os conceitos.

Por último, o vocabulário específico da disciplina relaciona-se com a própria ideia de literacia científica, que tem, também ela uma história associada aos modelos de desenvolvimento ocidentais. A definição deste conceito não é tarefa fácil: “Literacy, like culture, then, is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition.” (Street, 2011, p.581). A capacidade de definir remete para o poder de determinar quem está incluído e quem se exclui, quais as consequências e que políticas são postas em prática.

Em rigor, pensar a literacia científica implica a articulação de diferentes eixos que se prendem com as diferentes definições conceptuais, com a natureza do conceito, as formas de avaliação ou de mensurabilidade da mesma, os grupos de interesse a ela associados e os seus objetivos ou benefícios (Laugksch, 2000).

Foi no último século que se estabeleceu a relação entre a literacia e a escolarização (Cook-Gumperez, 2006, p.24), muito embora se possa traçar as origens do conceito na sua forma próxima da atual ao início da modernidade europeia. Street faz referência à “pedagogização da literacia”, destacando a sua especificidade cultural e relembrando que existem outros casos e práticas sociais que não implicam a sua associação com a escolarização ou com a pedagogia. (Street, 2013, p.109). A relação entre a literacia e a escola criou, então, uma nova divisão entre os escolarizados e os não escolarizados (Cook-Gumperez, 2006, p.32).

Como é que a literacia científica é pensada nos dias de hoje? Nas sociedades tecnologicamente avançadas, a literacia científica tem um valor sociopolítico muito relevante. (Cook-Gumperez, 2006, p.23). Pese embora os debates em curso, podemos surpreender a ideia de que há uma relação entre as taxas de literacia e o desenvolvimento sócio económico de uma sociedade (Cook-Gumperez, 2006, p.22).

No entanto, é preciso relembrar os tempos em que a literacia era considerada como perigosa quando pensada para a maioria da população, em geral, e para a classe trabalhadora, em particular (Cook-Gumperez, 2006, p.25). Esta alteração do valor atribuído à literacia, enquanto dinâmica iminentemente generalizável deu-se durante o denominado período da grande transformação, na passagem de uma economia agrária, para uma outra industrial e urbana (Cook-Gumperez, 2006, p.26). Mas a sua pertinência jogava-se sempre entre os receios de radicalização e a necessidade de competências para servir a economia.

Quando se fala de literacia e da sua institucionalização, há que referir que também fez parte deste processo a centralidade de comportamentos e de características morais (Cook-Gumperez, 2006, p.32). Sabemo-lo, a escolarização também é uma forma de disciplinar mentes e corpos.

No século XVIII existia uma visão pluralista de literacia, ganhando, no século seguinte, um teor mais estandardizado, de *schooled literacy* (Cook-Gumperez, 2006, p.36). A ideia de literacia aparece associada a cidadania, ao cidadão virtuoso, e a integração e coesão social (Cook-Gumperez, 2006, p.36). Para o caso português, podemos convocar a ideia republicana de transformação de súbdito em cidadão através da ilustração, da escola, do conhecimento.

E, claro está, vai-se construindo a relação entre literacia e sucesso económico, não sendo difícil de perceber a generalização da ideia de que “the poverty of the illiterate was their own making.” (Cook-Gumperez, 2006, p.37).

No século XX, a literacia deve ser analisada no novo contexto da educação de massas, sendo pensada como a tecnologia fundamental sobre a qual as modernas sociedades são construídas (Cook-Gumperez, 2006, p.38). Assim, podemos ainda constatar a transformação da ideia de literacia que deixa de ser pensada como uma virtude moral para ser entendida como uma capacidade cognitiva (Cook-Gumperez, 2006, p.41).

A nível internacional, a ideia de literacia científica ganhou uma importância significativa:

Dos siglos después las metáforas de luz y oscuridad suenan familiares, pues el ideal iluminista de fondo se ha reproducido desde diversas posiciones ideológicas. Un discurso identificable es la racionalidad desarrollista difundida por la Unesco y otros organismos internacionales, que supone que la alfabetización (como literacy o letramento) universal, con contenidos cada vez más amplios, es una precondition para el logro de la prosperidad y la democracia (Rockwell, 2018, p.831).

No quadro das organizações internacionais, nomeadamente a UNESCO, a literacia científica é, assim, pensada como um Direito Humano, num contexto internacional no qual mais de 750 milhões de pessoas não conseguem ler e escrever num nível básico de proficiência (UNESCO, 2019, s.p.). Em rigor, trata-se de um mundo ainda profundamente desigual, nomeadamente no que diz respeito ao género feminino. A literacia científica é apresentada como “an essential component of the right to education and a prerequisite for accessing other human rights” (UNESCO, 2019, s.p.).

Um dos objetivos da agenda 2030, adotada pela ONU em 2015 é, precisamente, a promoção da literacia científica, das múltiplas literacias, como forma e processo de desenvolvimento. Reconhece-se que no mundo atual existem “demands of knowledge, skills and competencies are fast-evolving, going beyond the basic reading and writing skills” (UNESCO, 2019, p.2). Numa sociedade pensada como de conhecimento, a conceptualização de literacia científica implica a ideia de um *continuum*, numa perspetiva ao longo da vida (UNESCO, 2019, s.p.).

Em relação ao caso português, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* identifica áreas de competências, defendendo que estas devem ser entendidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes”

(*Perfil...*, 2017, p.19). É, ainda, no mesmo documento que encontramos a seguinte argumentação:

As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida (*Perfil...*, 2017, p.19).

É de salientar os eixos da transversalidade e da complementaridade, reconhecendo a necessidade de desenvolvimento de múltiplas literacias. De igual modo, é importante recuperar a ideia de que estas se constituem como alicerces, ou seja, o que sustenta e permite a construção. A sua função equaciona-se em dois tempos: o presente, o aprender durante a escolaridade obrigatória, e o futuro, constituindo como ideal a cidadã e o cidadão que continuam a aprender ao longo da vida. Assim, talvez se possa sugerir que são tanto alicerces, como *ferramenta*.

A primeira área de competências apresentada corresponde ao que é denominado de “Linguagens e textos” (*Perfil...*, 2017, p.21), definida como:

As competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos (*Perfil...*, 2017, p.21).

Tal implica que as alunas e os alunos sejam capazes de:

- utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal (*Perfil...*, 2017, p.21).

De acordo com os descritores operativos, é fundamental garantir que:

Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos (*Perfil...*, 2017, p.21).

Vale a pena analisar, ainda que brevemente, as indicações de um outro conjunto de documentos curriculares centrais neste processo. As *Aprendizagens Essenciais* relativas a HCA fazem especificamente referência, não só à correção linguística e à forma criativa para a elaboração e comunicação de sínteses dos assuntos tratados (à semelhança do que é estabelecido para História A), como à necessidade de utilização de vocabulário específico (*Aprendizagens Essenciais*, História da Cultura e das Artes 2018 [revisão fevereiro de 2022], p.3).

De acordo com estes documentos, podemos surpreender a importância que a questão da competência linguística e do vocabulário específico têm, no processo que permite o desenvolvimento do “pensamento e o conhecimento histórico dos alunos” e que se consubstanciam nos domínios da disciplina: interpretação de fontes históricas, compreensão e comunicação (*Aprendizagens Essenciais*, História A, [revisão fevereiro de 2022], p.5). De facto, o conhecimento da língua materna (ou não materna e de ensino) afigura-se como central para o processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente nos processos de “aquisição, construção e utilização de conceitos históricos pelos alunos” – justamente considerados como um objetivo central do trabalho do professor (Schmidt, 1999, p.147).

Se não se põe em causa a necessidade de trabalhar o vocabulário específico da disciplina de História, é importante conseguir refletir sobre o trabalho a ser feito e pensar a literacia histórica, enquanto conceito operacionalizável (Lee, 2006). Assim:

A História é cercada de concorrentes que declaram produzir bons cidadãos ou pensadores críticos. Um conceito válido de literacia histórica poderia esboçar os

diferentes elementos na educação histórica e executar as funções que esses substitutos parciais usurpam, mas – precisamente porque são parciais – não conseguem obter. Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falso. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação (Lee, 2006, p.149).

Formulação do objetivo: *E nomeou a pedra a flor a água*

Como partir da palavra, assumindo-a na sua aceção mais lata, para a tornar *alicerce e ferramenta* da construção, apropriação e comunicação do conhecimento histórico? No âmbito da PES, e dentro das possibilidades abertas à experimentação pedagógica, o desafio era procurar trabalhar a questão do vocabulário histórico e a sua ligação à rede conceptual da disciplina, com base na exequibilidade e na articulação com as necessidades das alunas e dos alunos, entendidas como prioridade, e, claro está, com o tempo de que, na qualidade de estagiários, podemos dispor.

Além da necessária preparação das aulas a nível científico e pedagógico, foi gizado um plano de trabalho para articular a questão central que se prende com a importância do vocabulário específico e a sua ligação à rede conceptual da disciplina no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de História. Este assentou em três eixos, interligados entre si, mas sendo possível destacar o terceiro. O primeiro – a consciencialização da prática docente – é, em rigor, uma questão transversal, um *modus operandi* que se constitui como prática consciente e escolha pedagógica e metodológica. Os outros dois eixos (a construção de uma nuvem de palavras e a aplicação do modelo de Frayer), exercícios relativamente simples de planificar e de implementar, entendem-se como uma base de trabalho que permite articular experiência e reflexão, num estudo de caso.

O primeiro eixo do trabalho relaciona-se, assim, com a consciencialização da prática docente. Assumimos que a observação da lecionação das aulas da Professora cooperante Sofia Condessa nos serviu como inspiração – nomeadamente e tal como referido, na forma de trabalhar em sala de aula os conceitos estruturantes e essenciais,

bem como as questões de vocabulário geral e específico da disciplina de História e de História da Cultura e das Artes.

Neste primeiro eixo, o trabalho assentou em duas operações centrais: a estruturação dos conteúdos e o que poderíamos apelidar de performance linguística em aula. Ao preparar os conteúdos foi equacionada a necessidade de trabalhar com as turmas os significados das palavras que nos parecessem mais passíveis de não ser conhecidas ou reconhecidas pelas alunas e pelos alunos e de ir perguntando se sabiam o significado de determinada palavra de modo a poder explicá-lo, bem como esclarecer, se fosse o caso, a sua articulação com uma rede de significados contextuais. Ou seja, podia ser, num nível mais simples, a enunciação de sinónimos ou, noutros mais complexos, tecer as ligações entre aquele conceito e outras aprendizagens, sobretudo na perspetiva diacrónica. Seguimos a recomendação da Professora Sofia Condessa e, sempre que possível, procurávamos estabelecer as ligações entre os conteúdos do módulo que estava a ser tratado, com aprendizagens anteriores. Em rigor, não se trata de uma novidade metodológica. Neste caso, a diferença na prática pedagógica passou pela consciencialização da mesma, ou seja, na lecionação das aulas esteve presente o cuidado e a necessidade de explicar os conceitos e as suas interligações, precisamente para que o discurso não seja apenas o enunciar sem a necessária compreensão, ou a ideia da palavra que não faz sentido para o recetor.

De igual modo, e reconhecendo a importância da historicidade da língua e dos seus modos de uso, foram utilizadas fontes textuais – o que está em consonância com a metodologia utilizada nesta disciplina e a forma de construção do manual de História A, intitulado *Um novo Tempo da História*, aprovado pela escola.

O segundo eixo consistiu num trabalho desenvolvido ao longo das aulas lecionadas e que se materializou na construção de duas nuvens de palavras. Foi pedido às alunas e aos alunos que anotassem no caderno, no fim da aula, três palavras que representassem as ideias centrais do que fora trabalhado. O objetivo era criar um momento de reflexão em torno dos conteúdos apresentados, plasmados de forma sintética e simples numa espécie de palavras-chave.

Este conjunto de exercícios preparou a turma para outro, a saber, a formação de nuvens de palavras. A sua preparação e implementação serão explicitadas mais adiante neste relatório.

Estas nuvens, constituindo uma metodologia de trabalho mais lúdica, servem para procurar aferir se as ideias centrais foram apropriadas pelos alunos e permitir o debate, depois da sua visualização em sala de aula.

Em relação ao terceiro eixo, a proposta centrou-se na utilização do modelo de Frayer (*Literacy Teaching Toolkit*, 2019), de modo, por um lado, a aferir o resultado das escolhas feitas pelas alunas e pelos alunos e, por outro, a contribuir para a compreensão e apropriação por parte do estudante do vocabulário específico da disciplina e a construção de conceitos históricos. Era necessário encontrar um recurso pedagógico apropriado para o tempo disponível e exequível nas aulas de que dispúnhamos. Os eventuais problemas e críticas em relação a este exercício prendem-se, contudo, com as fragilidades de quem o aplicou.

Assumindo que:

Therefore, it is important to teach students the explicit meanings, examples and contexts in which these historical terms and concepts are used. Introducing new vocabulary enhances the ability of students to understand historical sources and accurately communicate historical understanding (*Literacy Teaching Toolkit*, 2019).

A decisão recaiu em experimentar uma ferramenta já testada, entendida como um organizador gráfico e visual que ajuda os alunos na identificação e definição de termos e conceitos históricos (*Literacy Teaching Toolkit*, 2019). Assim, neste eixo, o objetivo central é experimentar as potencialidades didáticas do modelo de Frayer (*Literacy Teaching Toolkit*, 2019) – com as necessárias alterações que se prendem com a adaptação e adequação ao contexto linguístico português. Partindo do vocabulário histórico dos estudantes – e da forma como o utilizam – e privilegiando o trabalho interpares e dialógico, o modelo foi apresentado como ficha de trabalho a duas turmas.

Este exercício foi, assim, utilizado em duas situações distintas – como adiante se pormenorizará – com duas turmas diferentes, uma de História A e outra de História da Cultura e das Artes, ambas do 11.º ano de escolaridade.

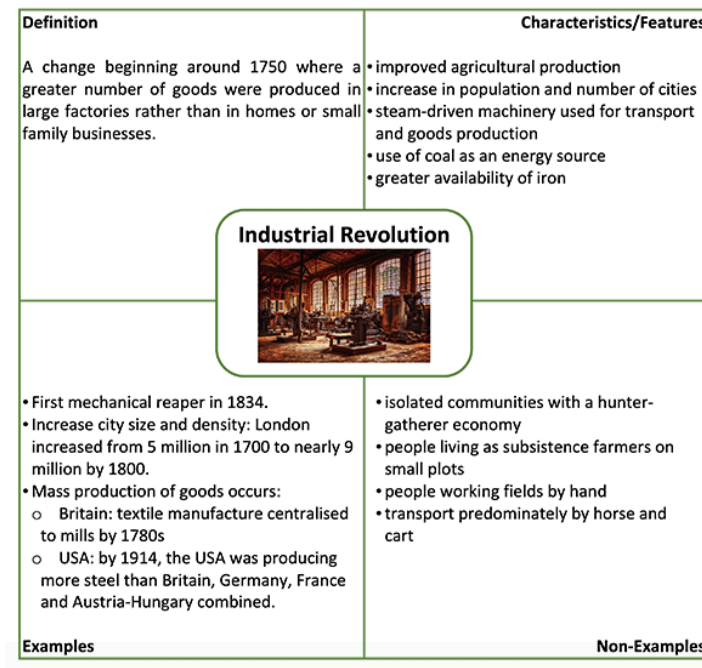


Figura 1 – Exemplo de um exercício (*Literacy Teaching Toolkit*, 2019).

A utilização do modelo de Frayer implica que as alunas e os alunos sejam capazes de: definir um termo/conceito, uma palavra do vocabulário específico da disciplina ou uma ideia estruturante; descrever as suas características principais; ser capaz de dar exemplos do termo/conceito; dar exemplos termo/conceito; e, finalmente, “não exemplos” do termo/conceito.

Decidimos adaptar o exercício, sobretudo porque nos pareceu que em português a expressão “não exemplo” não funcionaria tão bem como na língua inglesa e podia não ser clara para as alunas e para os alunos. Resolvemos, depois de consultar a professora cooperante e a professora de PES, que seria melhor adaptar para “O que não pode ser” e alterar a ordem, sendo este o último quadrante, no sentido dos ponteiros do relógio.

A proposta de exercícios para a sala de aula de História leva em linha de conta que:

Aprender história não só requisita o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas requisita o domínio da leitura, da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo. Seu ensino pressupõe a existência de uma comunidade de escrita na qual o aluno deverá se inserir, com a colaboração do professor. Ou seja, para que o aluno compreenda a escrita da história, ele também

precisa aprender a ler e escrever história, não como historiador, mas inserindo-se na lógica da racionalidade da escrita histórica escolar (Rocha, 2010, p.129).

Estes diferentes exercícios são uma contribuição para a formação e desenvolvimento da literacia histórica, pensando-o como um processo sistemático, tornando as alunas e os alunos capazes de dominar a linguagem da disciplina, a linguagem histórica, os conceitos estruturantes da disciplina e as formas próprias de explicação do passado (Taylor and Young, 2003).

Também a consciência histórica, “tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a História) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica” (Lee, 2016, p.140) pode ser considerada uma forma de literacia histórica e constitui-se como objetivo desejável neste processo de ensino e de aprendizagem.

Prática de Ensino Supervisionada

A escola e as turmas

A Prática de Ensino Supervisionada teve lugar na Escola Secundária de Cacilhas Tejo (ESCT), localizada em Cacilhas (concelho de Almada, distrito de Setúbal), no ano letivo de 2021-2022, com o regresso ao ensino presencial, depois do período de Ensino a Distância devido à epidemia da COVID-19.

Funcionando em regime semestral (o que diminui momentos de avaliação sumativa), com aulas de sessenta minutos, a única disrupção no calendário letivo da ESCT verificou-se em janeiro de 2022, com o adiamento do regresso às aulas decretado pelo Governo. Até março de 2022, os procedimentos de segurança em relação à COVID 19 continuaram em vigor, nomeadamente a utilização de máscara – o que não deixa de trazer dificuldades adicionais ao processo de ensino e de aprendizagem. Na qualidade de docente torna-se mais difícil, por exemplo, ouvir as alunas e os alunos.

No final do ano letivo foi possível retomar a prática letiva sem máscara, regressando, assim, à “normalidade”. Tal retorno, permitiu que as últimas aulas

durante o período de estágio fossem lecionadas sem obrigatoriedade de máscara – o que, sem surpresa, foi indubitavelmente diferente das aulas anteriores.

A cidade de Almada, sede de município, localiza-se na parte norte ocidental da península de Setúbal, na margem esquerda do Rio Tejo. Faz parte da Área Metropolitana de Lisboa (AML Sul). De acordo com os resultados dos censos de 2021, Almada contava com uma população residente de 177 268 indivíduos e 75755 agregados familiares. Em relação aos diferentes grupos etários predomina o grupo dos 25 aos 64. De um concelho com um perfil industrial, Almada pode ser atualmente caracterizado como um território com um maior peso do sector terciário. De referir ainda a mobilidade diária de população ativa que trabalha fora do concelho.

No que diz respeito aos números da população residente por graus de ensino, pese embora a existência de indivíduos sem nenhum grau de escolarização, podemos constatar, de 2011 para 2021, o aumento da população com o nível secundário e pós-secundário e ainda o crescimento do nível superior (INE, Censos 2021). Em relação aos Indicadores de Educação de 2020, e de acordo com o Retrato Municipal, a taxa bruta de pré-escolarização (em percentagem) do concelho é de 98,1, um pouco acima do valor nacional; a taxa bruta de escolarização no ensino básico, 117,8, a do secundário 135,0, a taxa de retenção e desistência é de 4,0 (esta acima da de Portugal, de 2,2) finalmente, a taxa de transição/conclusão no ensino secundário regular é de 88,0 – mais uma vez abaixo do valor de 91,5 para Portugal (INE, 2021). De notar, desde 2017, um crescimento de cidadãos estrangeiros (Pordata. Municípios. Almada), o que se traduz em novos desafios para as escolas devido às questões de língua, exceto nos casos dos imigrantes do Brasil e dos PALOP – tal como, aliás, foi possível constatar nas turmas da Escola Secundária de Cacilhas Tejo.

Em relação à rede de ensino público, Almada tem 40 estabelecimentos de ensino pré-escolar público, 40 de ensino básico – 1.º ciclo, 14 de ensino básico – 2.º ciclo, 18 de ensino básico – 3.º ciclo e, finalmente, 10 de ensino secundário público (Pordata, Municípios. Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico, e secundário públicos: por nível de ensino. Almada). A estas podem ainda somar-se as Escolas de Ensino Superior e Profissional.

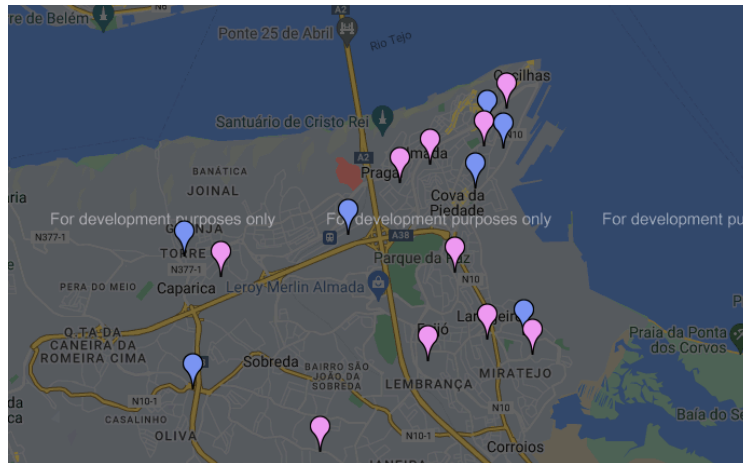


Figura 2 - Mapa da Rede Educativa Almada (ensino secundário público – a rosa – e privado), fonte: site da Câmara Municipal de Almada. [Fonte: <http://www.m-almada.pt/redeeducativa/RedeEscolar>]

O município de Almada insere-se na rede das Cidades Educadoras que foi criada no Congresso de Barcelona, em 1990, instituindo-se, quatro anos mais tarde, como Associação Internacional. Partilha dos princípios de educação inclusiva ao longo da vida, de uma política educativa ampla, da defesa da diversidade e da não discriminação, do acesso à cultura, e, ainda, do diálogo intergeracional (Carta, s.d., p.9). De igual modo, Almada integra o grupo de trabalho “Cidades Inclusivas” da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras.

Em 1980, a Escola era um anexo da Escola Secundária de Anselmo de Andrade e a sua infraestrutura consistia em pavilhões prefabricados. Cinco anos depois tinha o estatuto de Seção do Grupo III, com autonomia pedagógica e com uma comissão instaladora e, em 1986, foi criada a Escola Secundária de Cacilhas. “Finalmente, em 2002, e após muitas obras de manutenção e recuperação, surgem as atuais infraestruturas, num modelo de construção de escola secundária” (Projeto Educativo de Escola, p.5). A biblioteca da escola, com um dos espaços para albergar uma ou duas turmas para eventos, está equipada com computadores e tem uma boa coleção de livros, revistas e dvd’s.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) da ESCT foi gizado para o triénio de 2019 a 2022, procurando construir uma “linha de orientação para a resolução estratégica dos principais problemas diagnosticados” (Projeto Educativo de Escola, p.19) anteriormente e

(...) estrutura-se em torno de três grandes áreas de intervenção:

1. A aprendizagem consistente dos alunos, em toda a oferta formativa necessária à comunidade em que se integra;
2. As relações entre toda a comunidade escolar assente no respeito pelo outro, pelas suas ideias e formas de estar na sociedade;
3. A assunção que a escola pode e deve ser o espaço de crescimento em que o estudante se torna um cidadão mais consciente e participativo. (PEE, p.3)

Sendo o lema da ESCT uma “Escola para a vida”, é importante realçar a diversidade da sua oferta formativa, a valorização dos Cursos Profissionais e a relação com a comunidade. Assume-se no PEE que a escola deve ser mais do que o espaço físico, um espaço de “vivências e aprendizagens, de objetivos individuais e coletivos, de sucessos e superação de dificuldades e fracassos” (PEE, p.10). A sua atuação é pautada pelos valores do respeito, equidade e aprendizagem permanente (PEE, p.10).

Foi-nos possível estar presente na abertura do ano letivo, na reunião geral de professoras e professores, na qual, além de questões de teor prático, foram reafirmadas as ideias do projeto educativo, nomeadamente o objetivo de preparar para a vida e para a cidadania, pensada como inclusiva, reafirmando-se as ideias de aprendizagem permanente, equidade e respeito.

Dos Cursos Científico Humanísticos lecionados na ESCT, o de Línguas e Humanidades, de acordo com informações que nos foram fornecidas pela professora cooperante, é constituído por três turmas do 10.º ano, três do 11.º ano e três do 12.º ano, ou seja, nove turmas, perfazendo um total de 251 alunos. O PEE, na sua caracterização do contexto social, apresenta quatro características, a seguir apresentadas:

Média etária na entrada no secundário CCH 2016-2017: 14 anos 58%; 15 anos 27%;
+ 15 anos 12%

Alunos com SASE 2018-2019 310 alunos (168 esc. A e 142 esc. B)

Alunos abrangidos pela Educação Especial 2018-2019: 42 alunos

Alunos com Percurso de Sucesso: Escola: 26 ; Nacional: 31%. (PEE, p.24)

O modelo de Frayer foi aplicado em duas turmas, uma de História A e outra de HCA, ambas do 11.º ano de escolaridade dos cursos científico-humanísticos. A sua aplicação – como adiante se discutirá em maior pormenor – foi feita em dois

momentos distintos da prática letiva supervisionada. No primeiro caso, com a turma de História A, o exercício foi proposto depois de as alunas e de os alunos terem trabalhado em sala de aula o conceito proposto no exercício; no caso da turma de HCA, a realização do exercício foi feita na aula em que se estávamos a introduzir o conceito, numa aula com carácter prático.

Num primeiro momento, o trabalho realizou-se com a turma de História A, com 28 alunos inscritos, à data do início do ano letivo de 2021-2022, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. De entre estes, a maioria (dezanove) eram estudantes do sexo feminino. Alguns dos alunos foram propostos para a Oficina de História² – três estudantes e duas estudantes – para um trabalho suplementar.

Esta foi uma das turmas cujas aulas foram assistidas durante a primeira fase da PES e também com estes estudantes se pode constatar a necessidade de trabalhar as questões antes enunciadas. No geral, sem problemas de disciplina, a turma não se podia caracterizar como muito participativa – sendo que era bastante desigual a intervenção dos diferentes estudantes, com alguns elementos mais colaborativos e interessados. Alguns responderam com voz baixa e de forma aparentemente tímida. No geral, a dinâmica com a turma constituiu-se como um bom ambiente de trabalho.

Num segundo momento, o trabalho foi realizado com uma turma de 29 alunos, sendo que estavam inscritos 24 na disciplina de HCA. A grande maioria eram alunas (20) e as suas idades variavam entre os 15 (3 alunas) e os 19 anos (uma aluna), sendo que a maioria (12 estudantes) tinha 16 anos. Também neste caso, não se registaram questões de disciplina. A turma, no geral, não se caracterizava como muito participativa, existindo, claro está, elementos que estavam mais predispostos a colaborar. Ao observar as aulas da professora Sofia Condessa, notei que, em alguns momentos, o levantar da mão como sinal para responder é feito de forma tão discreta que se torna difícil a quem está a lecionar perceber a vontade de participação.

Tal como no caso da turma anteriormente referida, tendo assistido a aulas lecionadas quer pela Professora cooperante, quer pelo meu colega de estágio Miguel Pedras, foi possível constatar que também era importante trabalhar a questão do

² O objetivo central da Oficina de História era proporcionar um apoio extraordinário a estudantes que dele necessitavam. A escolha foi levada a cabo pela Professora Sofia Condessa, que conhecia os estudantes do ano anterior e, nesse sentido, pode avaliar e decidir. A Oficina de História ficou a cargo dos estagiários Miguel Pedras e Maria Alice Samara. O trabalho da Oficina de História centrou-se, no essencial, em torno de: sistematização de conteúdos, explicitação de conceitos-chave e trabalho sobre fontes históricas.

vocabulário específico da disciplina de História da Cultura e das Artes – ou a conjugação do vocabulário específico de História e do campo artístico, que tem as suas especificidades próprias.

História A: *E nomeou a pedra a flor a água*

A Prática de Ensino Supervisionada referente ao trabalho apresentado e discutido neste relatório teve lugar, num primeiro momento, em janeiro de 2022, com a leção da disciplina de História A (11.º ano). Foram lecionadas 8 aulas de sessenta minutos com conteúdos referentes à Parte I – 4. *A Construção da Modernidade Europeia* (Anexo 1), sendo que, na última aula, foi aplicada a ficha de trabalho referente ao modelo de Frayer versando sobre o conceito de Iluminismo. Aliás, as Aprendizagens Essenciais consideram-no um dos conceitos a serem identificados/aplicados (*Aprendizagens Essenciais*, 2018 [2022], p.9).

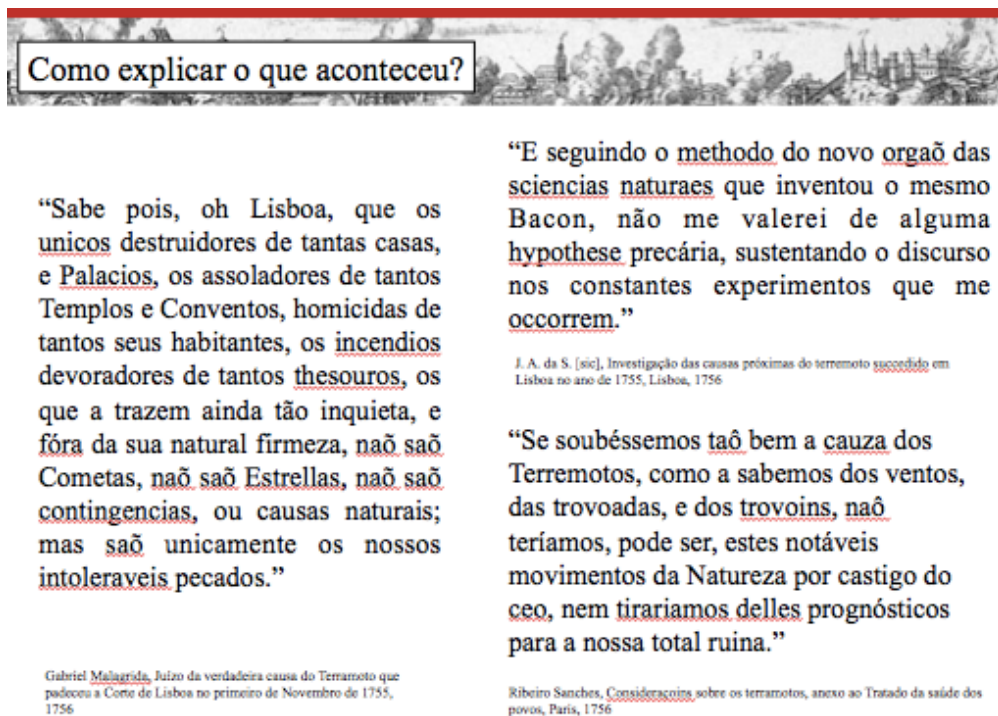
Realizaram-se também dois exercícios de construção de um glossário relativos aos temas *A construção da modernidade europeia* (análise diacrónica e principais características) e outro relativo ao *Pombalismo*. A divisão dos conteúdos por aulas – com os expectáveis constrangimentos de tempo que a dimensão do programa impõe – fez-se planificando duas para o primeiro tema (Modernidade), duas para o segundo (Iluminismo) e três para o Pombalismo (Anexo 1) e esta estrutura determinou os temas dos exercícios e da ficha de trabalho.

Para experimentar as potencialidades didáticas do modelo de Frayer (*Literacy Teaching Toolkit*, 2019), este exercício foi apresentado como ficha de trabalho, depois dos temas tratados em aula, nomeadamente com a realização dos exercícios já centrados na questão do vocabulário histórico.

A preparação dos materiais didáticos e o trabalho em sala de aula permitiram operacionalizar a necessidade de consciencialização da prática docente com uma metodologia de trabalho que não descursasse quer a necessidade de explicitar e relacionar o vocabulário específico e os conceitos estruturantes da disciplina, quer o trabalho com fontes textuais.

No que ao segundo caso diz respeito, uma das formas de o implementar foi usar o que já é pensado como uma boa prática. Assim, as diferentes visões sobre as

explicações para o terramoto de 1755 permitiram a utilização de textos da época, como se pode ver no exemplo abaixo.



Como explicar o que aconteceu?

“Sabe pois, oh Lisboa, que os unicos destruidores de tantas casas, e Palacios, os assoladores de tantos Templos e Conventos, homicidas de tantos seus habitantes, os incendios devoradores de tantos thesouros, os que a trazem ainda tão inquieta, e fõra da sua natural firmeza, naõ saõ Cometas, naõ saõ Estrellas, naõ saõ contingencias, ou causas naturais; mas saõ unicamente os nossos intoleraveis pecados.”

Gabriel Malagrida, Juizo da verdadeira causa do Terramoto que padecou a Corte de Lisboa no primeiro de Novembro de 1755, 1756

“E seguindo o methodo do novo orgaõ das sciencias naturaes que inventou o mesmo Bacon, não me valerei de alguma hypothese precária, sustentando o discurso nos constantes experimentos que me occorrem.”

J. A. da S. [sic], Investigaçõ das causas próximas do terremoto succedido em Lisboa no ano de 1755, Lisboa, 1756

“Se soubéssemos taõ bem a cauza dos Terremotos, como a sabemos dos ventos, das trovoadas, e dos trovoins, naõ teríamos, pode ser, estes notáveis movimentos da Natureza por castigo do ceo, nem tirariamos delles prognósticos para a nossa total ruina.”

Ribeiro Sanchez, Consideraçõs sobre os terremotos, anexo ao Tratado da saúde dos povos, Paris, 1756

Figura 3 - Excerto do *Powerpoint* relativo ao *Terramoto de 1755 e à reconstrução de Lisboa*.

De acordo com a planificação geral do módulo (Anexo 1), um dos conteúdos a ser trabalhado era *Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista*, dentro do qual se insere o subtema *O terramoto de 1755 e a reconstrução de Lisboa*. A utilização destes materiais textuais serviu vários objetivos. Em primeiro lugar, pareceu-me pertinente recorrer a interpretações da época que, de forma divergente, procurassem explicar o sucedido. Numa lógica da multiperspetiva, era possível contrapor o pensamento de Malagrida, apresentado como pré-moderno, com o de Ribeiro Sanchez, que pensava os fenómenos naturais de uma forma que consideramos moderna. Trabalhando o terramoto, pudemos recuperar alguns dos conteúdos tratados anteriormente neste módulo, nomeadamente as diferentes formas de pensar o mundo natural. Em segundo lugar, pedindo às alunas e aos alunos para lerem e interpretarem os textos, chamámos a atenção para as diferenças na construção frásica, na ortografia, e, assim, salientando a própria história da língua portuguesa.

Há ainda um segundo exemplo a salientar, no que diz respeito às fontes e à língua. Ainda dentro do mesmo tema *Portugal – o projeto pombalino de inspiração*

iluminista, sendo o subtema em questão *O projeto pombalino: a reforma do ensino*, foi utilizado como fonte um excerto do alvará de 1759:

Alvará régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime

“Eu ELREY. Faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que da cultura das Sciencias depende a felicidade das Monarquias, conservando-se por meio dellas a Religião, e a Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por esta razão forão sempre as mesmas Sciencias o objeto mais digno do cuidado dos Senhores Reys meus Predecessores, que com as suas Reaes Providencias estabelecerão, e animarão os Estudos publicos; promulgando as Leys mais justas, e proporcionadas para que os Vassallos da minha Coroa pudessem fazer á sombra dellas os maiores progressos em benefício da Igreja, e da Patria:”

Figura 4 - Excerto do *Powerpoint O projeto pombalino: a reforma do ensino*.

De acordo com as possibilidades do próprio *PowerPoint* (nomeadamente, a possibilidade de animação dos conteúdos, que entram sequencialmente), foi apresentado primeiro o texto, com a sugestão de que fosse lido por uma aluna ou um aluno. Num segundo momento, foram apresentados os destaques escolhidos pela docente:

Alvará régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime

“Eu ELREY. Faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que da cultura das Sciencias depende a felicidade das Monarquias, conservando-se por meio dellas a Religião, e a Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por esta razão forão sempre as mesmas Sciencias o objeto mais digno do cuidado dos Senhores Reys meus Predecessores, que com as suas Reaes Providencias estabelecerão, e animarão os Estudos publicos; promulgando as Leys mais justas, e proporcionadas para que os Vassallos da minha Coroa pudessem fazer á sombra dellas os maiores progressos em benefício da Igreja, e da Patria:”

Figura 5 - Excerto do *Powerpoint O projeto pombalino: a reforma do ensino*.

Só depois de debatidas questões que se relacionam com o texto, surgem algumas ideias-chave, associadas aos conteúdos:

Alvará régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime

“Eu ELREY. Faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que da cultura das Sciencias depende a felicidade das Monarquias, conservando-se por meio dellas a Religião, e a Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por esta razão forão sempre as mesmas Sciencias o objeto mais digno do cuidado dos Senhores Reys meus Predecessores, que com as suas Reaes Providencias estabelecerão, e animarão os Estudos publicos; promulgando as Leys mais justas, e proporcionadas para que os Vassallos da minha Coroa pudessem fazer á sombra dellas os maiores progressos em beneficio da Igreja, e da Patria:”

- Importância da educação e da cultura para o Iluminismo;
- Criação ou alargamento do ensino público;
- Consciência do atraso nacional e novas propostas pedagógicas (feitas pelos chamados estrangeirados).

Figura 6 - Excerto do *Powerpoint O projeto pombalino: a reforma do ensino*.

À semelhança do exemplo anterior, um dos objetivos da escolha deste excerto era, precisamente, o contacto com uma peça legislativa oitocentista, com a sua especificidade textual. Foi também importante fazer a explicitação de *estrangeirados* – parte do vocabulário específico deste módulo, em particular, e da disciplina, no geral.

No que ao segundo eixo diz respeito, ao começar a trabalhar os conteúdos referentes à Parte I – 4. *A Construção da Modernidade Europeia* (Anexo 1) foi proposto às alunas e aos alunos que, no final de cada aula escrevessem no caderno três palavras-chave referentes aos conteúdos apresentados e debatidos, para mais tarde, em dois momentos específicos, os partilharem, na construção de um mapa de palavras, feito através da sua inclusão na plataforma *Mentimeter*.

Do que foi possível perceber com a leção destas aulas, as alunas e os alunos cumpriram este trabalho. De acordo com o observado, a forma de responder a este trabalho teve modalidades diferentes: alguns estudantes escreveram de forma rápida as palavras no caderno, enquanto que outros pareciam ponderar a sua escolha. Durante a votação e circulando pela turma foi possível verificar o cumprimento deste trabalho, não em todos, mas entre vários estudantes.

Dado que a ESCT tem uma rede *wireless* que permite aos alunos acederem à internet sem usarem os seus dados móveis, os exercícios propostos implicavam a utilização do telemóvel. Objeto ubíquo entre os alunos, a sua utilização não é

permitida durante as aulas, exceto quando se constitui como ferramenta de pesquisa ou de trabalho.

Previamente preparado pela docente e garantido o acesso à internet no computador da sala de aula, as alunas e os alunos, sabendo o código que foi fornecido pela docente, entravam na plataforma e podiam inserir as suas palavras. Estas surgem coloridas no ecrã e na projeção feita o seu tamanho e destaque depende da quantidade de vezes que foram utilizadas pelos participantes.

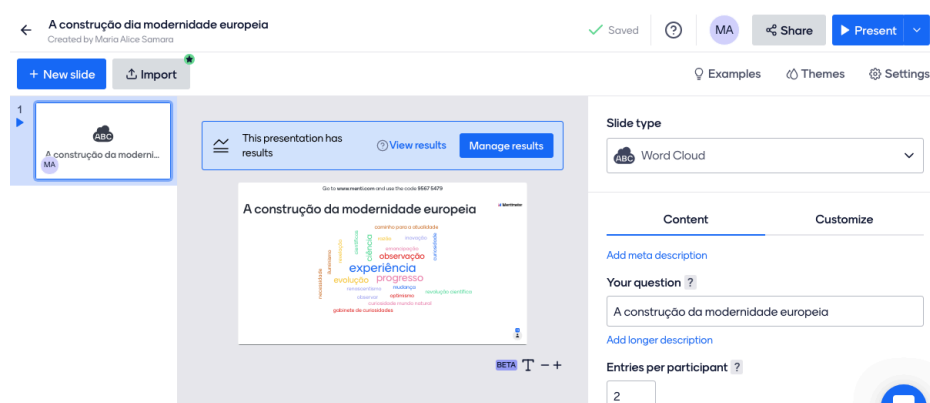


Figura 7 - Software livre (*Mentimeter*) que permite a construção de uma nuvem de palavras. Exercício relativo à *Construção da Modernidade Europeia*.

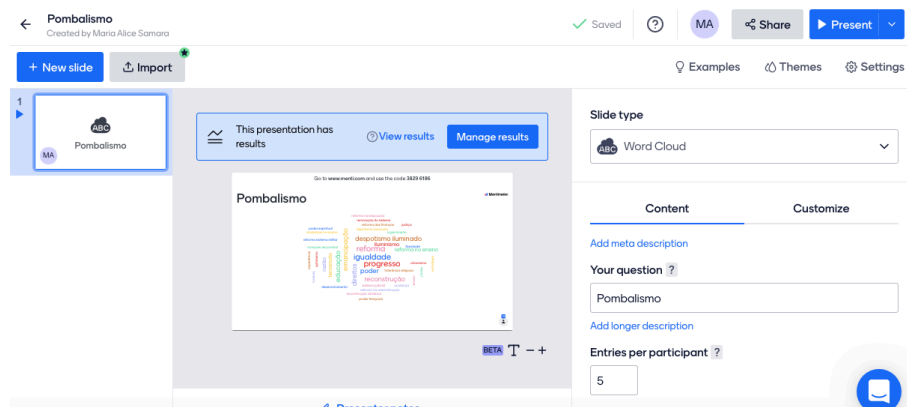


Figura 8 - Software livre (*Mentimeter*) que permite a construção de uma nuvem de palavras. Exercício relativo ao *Pombalismo*.

Do ponto de vista técnico não se registaram quaisquer problemas na realização deste exercício. A plataforma permite uma visualização em tempo real à medida que se vai fazendo a inclusão das palavras, que vão surgindo no ecrã, enquadradas em forma de nuvem. Há um aspeto lúdico que não é despreciando, no que pode significar

de quebra na rotina de uma aula, que esteve também presente nesta escolha. De igual modo, faz sentido explorar as potencialidades das tecnologias digitais para reforçar os resultados das aprendizagens – de acordo, aliás, com a própria estratégia da UNESCO (UNESCO, 2019, s.p.).

Enquanto o processo de inserção de palavras estava em curso, foi-me possível circular por entre a turma para ir aferindo das participações – e também das dificuldades na realização do exercício. As alunas e os alunos presentes colaboraram ativamente no exercício proposto.

As palavras ou expressões escolhidas representam a escolha de conceitos centrais trabalhados, que se organizam em relação uns aos outros. Esta tarefa tinha dois objetivos: em primeiro lugar, levar os alunos a uma reflexão no final de cada aula, de modo a permitir a apropriação de ideias centrais relacionadas com os conteúdos tratados. Enunciadas de forma simples, estas palavras-chave poderiam ser entendidas como âncoras, referentes para ajudar na construção de uma teia de significados que facilitasse o entendimento de uma determinada questão. Em segundo lugar, era importante participar de uma forma colaborativa no trabalho de construção de uma espécie de glossário que toma a forma de nuvem de palavras (Anexo 2), feita e comentada na sala de aula.

O resultado final permite-nos a visualização das escolhas das alunas e dos alunos e estas abrem-nos a possibilidade de fazer reflexões interessantes, além dos comentários feitos em sala de aula, de modo a enfatizar a importância e a pertinência de algumas das escolhas feitas, bem como a importância do trabalho colaborativo na construção da rede de significados.

Começamos pela análise do exercício de nuvem de palavras. Em primeiro lugar, no exercício sobre a *Modernidade Europeia*, a palavra que tem mais destaque é experiência, seguida de observação e progresso – o que compõe uma rede de significados correta e pertinente. É interessante, em segundo lugar, constatar a presença de palavras como científicas, ciência, revolução científica, curiosidade e curiosidade do mundo natural. Ou seja, de acordo com o apresentado e debatido nas aulas, as escolhas dos estudantes constroem um mapa de significados que corresponde ao essencial prescrito nas *Aprendizagens Essenciais* e referido nas aulas. O sentido benéfico das transformações está presente nas ideias de evolução e de emancipação, também enunciadas. Nas aulas referentes a este tema foi proposta uma análise diacrónica, com os antecedentes da revolução científica e eles surgem-nos neste

exercício com a referência ao Renascimento (escrito também como Renascentismo) e aos gabinetes de curiosidades. No caso destes últimos, é interessante constatar que o que parecia ser um dado sem a centralidade de outros surge na nuvem de palavras.

Podemos perguntar-nos, se a presença destas palavras, que remetem para um período anterior, são incorporadas e utilizadas como antecedentes ou se surgem num *continuum*, sem distinção de períodos. De qualquer forma a escolha da expressão “caminho para a atualidade” parece indicar que o estudante equacionou os vários tempos históricos, incorporando e apropriando-se de um pequeno excerto de R. Bloch apresentado em aula:

O que continua a ser importante no Iluminismo?

“Há um outro domínio também ele capital, que, intelectual e sentimentalmente, nos aproxima dos filósofos do século XVIII. Trata-se da defesa dos direitos do indivíduo, da condenação de todo e qualquer fanatismo, da obrigação de uma verdadeira tolerância: tais reivindicações, por eles afirmadas em voz bem alta, continuam a ser o mérito supremo, a maior honra que lhes cabe.”

Raymond Bloch, Prefácio da obra A civilização da Europa das Luzes, de Pierre Charney, vol. I.

Figura 9 - Excerto do *PowerPoint* utilizado na aula *O Iluminismo e a construção da modernidade europeia*.

Depois de refletir sobre as respostas dadas pelas alunas e pelos alunos, *a posteriori*, seria necessário criar outra ferramenta que equacionasse as ideias e os conceitos *no tempo*. Afinal, é essa a matéria constitutiva da História, que articula, como eixos essenciais, as noções de tempo e de espaço. As permanências, as mudanças, as rupturas e as continuidades de todos os processos históricos são pensadas no tempo e, usualmente, ordenadas de forma cronológica. No caso específico dos conceitos ou das ideias estruturantes é fundamental trabalhar os seus significados diacrónica e sincronicamente. A construção de uma rede de significados tem de ser feita levando em linha de conta a sua articulação, a sua genealogia, mas também as suas transformações. Ou dito de outra forma, nenhuma ideia pode ser entendida fora do seu contexto, nomeadamente o temporal.

A única palavra que está fora da galáxia de significados é revelação, já que uma das propostas da aula era comparar as formas de acesso e legitimação do conhecimento, opondo, precisamente, revelação a experimentação.

O segundo destes exercícios prende-se com os conteúdos do *Pombalismo*. Nesta nuvem de palavras, surgem dois grupos distintos: um ligado ao Pombalismo, estrito senso, e outro, mais abrangente, associado – e que o associa – ao Iluminismo.

Ao primeiro grupo pertencem palavras como as que remetem para a atuação do Marquês de Pombal, nomeadamente com as reformas (especificamente referidas em vários sectores) e com a reconstrução de Lisboa e, claro está, com despotismo iluminado – que aparece, inclusive, grafado de forma incorreta como “depotismo iluminado”, o que pode ser interpretado como a necessidade de trabalhar mais e melhor este conceito.

Do segundo grupo fazem parte palavras como igualdade, progresso, emancipação e iluminismo. Surgem também referências a autores como Hobbes e Locke que remetem para aulas anteriores. Apesar de fazer sentido associar o Pombalismo ao Iluminismo, não era isto que era pedido. No entanto, as alunas e os alunos já tinham, num momento anterior, escolhido as suas palavras chave em relação ao Iluminismo e como não foi construída uma nuvem de palavras, as palavras não foram utilizadas. Assim, podemos considerar que foi um erro de planificação não ter feito um exercício semelhante para o Iluminismo, e os estudantes podem ter respondido, considerando que fazia sentido englobar todas as suas escolhas de palavras.

Estes dois exercícios podem constituir-se como unificadores de diferentes unidades no processo de trabalho. Se por um lado, levam a uma reflexão no final da aula, de modo a permitir a escolha das palavras, por outro associam um conjunto de aulas, que tenham uma consistência temática. Este pequeno exercício do final de cada aula pode, idealmente, fomentar a capacidade de reflexão e de síntese dos conteúdos tratados. Quando este trabalho é feito de forma regular e estruturada, dentro um mesmo tema, o resultado final pode ser pensado como uma rede de palavras que constroem uma rede de significados que estrutura as diferentes aulas.

A ficha de trabalho com o modelo de Frayer foi aplicada na última aula deste módulo, impressa e distribuída pela docente. As alunas e os alunos, apesar de terem a sua própria ficha, podiam trabalhar e trocar ideias com a/o colega de carteira e o processo foi acompanhado pela docente que foi circulando pela sala, procurando

ajudar no caso de dúvidas. O caderno ou o manual podiam ser consultados e a ficha realizou-se na segunda metade da aula, com a duração de meia hora – sendo que alguns alunos terminaram o trabalho antes do final da sessão.

As alunas e os alunos responderam e completaram todas as partes ou quadrantes desta ficha de trabalho. A extensão e o modo das suas respostas variaram de acordo com as competências em língua e comunicação dos estudantes em questão, desde as respostas em texto, até aquelas onde apenas se escreviam algumas ideias, sem estarem estruturadas em frases.

No geral, na parte em que se pedia a definição, as respostas, pese embora a sua variabilidade em termos de extensão e de desenvolvimento, estão, no essencial, corretas. No entanto, muitas alunas e alunos não tentam a *sua* definição, usando a que anotaram e que foi fornecida. Assim, muitas respostas são, no essencial iguais umas às outras.

No fundo trata-se de uma forma de responder que, suponho, mantém o que as alunas e os alunos consideram que é a expectativa do docente, ou seja, que respondam da forma mais completa e aproximada em relação ao que foi dado na aula. Idealmente, tal como Schmidt (1999) argumentou, não se pretende que a memorização seja a operação principal neste processo. Num dos casos, há a transposição direta de um pequeno esquema que estava no *PowerPoint*, utilizado na resposta na ficha de trabalho:

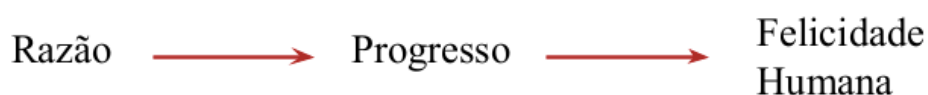


Figura 10 – Excerto do PowerPoint *A Filosofia das Luzes: Introdução*.

Neste caso, o erro foi meu: era mais interessante ter proposto o desafio de procurarem escrever a sua própria definição. Isto requeria que se enunciasse o trabalho proposto de uma forma diferente, pedindo explicitamente que procurassem encontrar as *suas palavras* para a definição.

Ainda no que a este ponto diz respeito, é importante registar que alguns alunos procuraram referir os antecedentes contextuais e explicativos e, ainda, que em muitas das definições é referida a associação à razão.

Regista-se que nem sempre há uma diferença substancial entre a definição e as suas características. Mas, quando lidas sequencialmente, em conjunto, há uma riqueza de informação que pode ser um interessante catalisador para o debate.

No caso do quadrante referente aos exemplos, pode existir uma grande proximidade com o que diz respeito às características. Sendo a primeira vez que estão a fazer um exercício destes podem existir algumas dúvidas e a minha explicação pode ter pecado por algum laconismo.

No entanto, alguns estudantes optaram por escrever o nome de autores, filósofos ou pensadores, o que pode ser visto como uma forma estimulante de responder a este quadrante. A lógica de resposta pode ser qualquer coisa como: estes homens são exemplos de iluministas ou o seu pensamento pode ser associado à modernidade europeia – o que me parece interessante e pertinente.

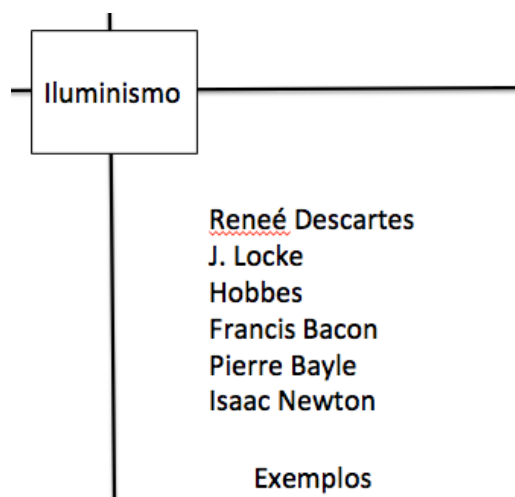


Figura 11 – Excerto de uma resposta da ficha de trabalho.

No entanto, podemos encontrar o caso de uma estudante que resolveu ser mais completa, não deixando de procurar encontrar uma palavra, expressão ou conceito para caracterizar estes mesmos autores. Note-se a inserção do Marquês de Pombal, elemento divergente face à unidade conceptual do conjunto, mas que não deixa de pertencer a esta galáxia de figuras associadas ao tema e ao período.

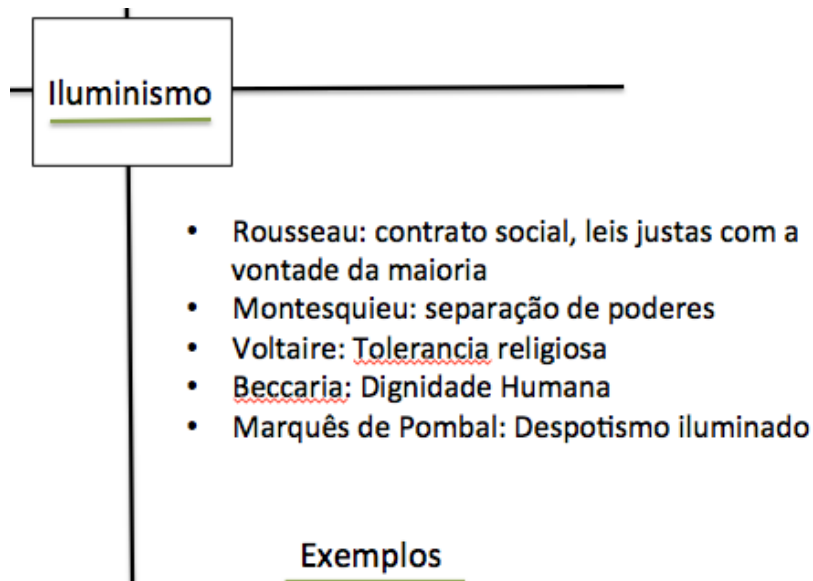


Figura 12 – Excerto de uma resposta da ficha de trabalho.

Desta primeira experiência, e com base no acompanhamento do trabalho, é a questão “O que não pode ser” que trouxe mais dúvidas levantadas em sala de aula. Inclusive uma aluna escreveu entre parêntesis a sua interpretação do que era pedido:

O que não pode ser
(O que queriam rejeitar)

Figura 13 – Excerto de uma resposta da ficha de trabalho.

No entanto, apesar das dúvidas iniciais, mesmo com respostas lacônicas, creio que as propostas das alunas e dos alunos foram muito interessantes. Veja-se o exemplo seguinte:



Figura 14 – Exemplo da ficha de trabalho.

De alguma forma, a resposta deste estudante poderia ser o que um homem ou uma mulher, imbuídos das ideias novas no século XVIII, diriam serem os atavismos que prejudicavam a independência da razão. É interessante perceber o que as alunas e os alunos consideram ser o que, para retomar uma definição de *pelo contrário*, pode ser entendido como o que é ou constitui a maior diferença em relação ao outro.

A realização deste exercício sobre o conceito de Iluminismo levantou uma questão interessante. Alguns estudantes utilizaram as ideias de Mercantilismo, de liberdade económica e da intervenção do Estado na economia que, em rigor, não foram trabalhadas nas oito aulas lecionadas. No entanto, a associação remete-nos para aulas anteriores sobre a atuação económica do Marquês de Pombal. Creio que tal significa que este exercício pode ter a vantagem de elucidar a professora para outros conceitos ou contextos que continuem a levantar dúvidas e que relações os estudantes podem estar a tecer.

No geral, pensar sobre o vocabulário específico e sobre os conceitos utilizados e considerados como estruturantes para a disciplina de História é produtivo e pertinente para ajudar a consolidar as aprendizagens das alunas e dos alunos, bem como para aferir da eficácia das aulas lecionadas. Neste caso, e de acordo com as respostas e as escolhas dos alunos, arriscamos afirmar que o conteúdo que versava sobre a nova visão do homem e do mundo, com um claro confronto entre as visões

medieval e pré-moderna e a moderna foi apreendido com maior clareza. A estrutura dicotômica da aula pode ser um fator explicativo, a que acresce o seu retomar no caso das explicações sobre a origem e as causas do terramoto de 1755 – associando uma explicação mais conceptual e teórica a um exemplo concreto.

História da Cultura e das Artes: *E nomeou a pedra a flor a água*

Em maio de 2022 foram lecionadas 4 aulas (correspondendo a 6 horas, já que 2 sessões eram de turno, o que significa que a turma estava dividida em horas diferentes e que a aula era repetida). O tema trabalhado foi a parte introdutória do módulo 10 do programa de História da Cultura e das Artes, intitulado *A Cultura do Espaço virtual – a globalização impõe-se* (Anexo 4).

Estas aulas foram planificadas com uma estrutura diferente das anteriormente lecionadas em História A. De acordo com a organização determinada pela Escola, realizavam-se aulas de turno, ou seja, duas horas seguidas, a primeira com metade da turma e a segunda com os restantes elementos. Isto implicava que se podiam e deviam pensar estas aulas como tendo um carácter mais prático, com uma maior componente dialógica. Assim, na planificação geral, a aplicação da ficha de trabalho foi pensada para estas sessões de trabalho.

As duas primeiras aulas lecionadas com esta turma correspondem ao início do módulo, com a contextualização histórica do período *1960 – atualidade*. Esta foi iniciada com as questões mais recentes (incluindo a questão da pandemia e da Guerra da Ucrânia), de modo a procurar criar uma ligação entre a história pessoal – e vivida – de cada aluna e aluno e os acontecimentos históricos, num possível cruzamento entre autobiografia e História.

Na terceira aula, foi trabalhada a ficha com o modelo de Frayer – distribuída no início da aula e projetada através do *Powerpoint* (Anexo 5), com as indicações de como realizar o exercício proposto. Seria feito durante a aula, com base na apresentação de imagens e no debate que se desejava que ocorresse. É curioso constatar que um dos alunos, tenha definido a própria definição:

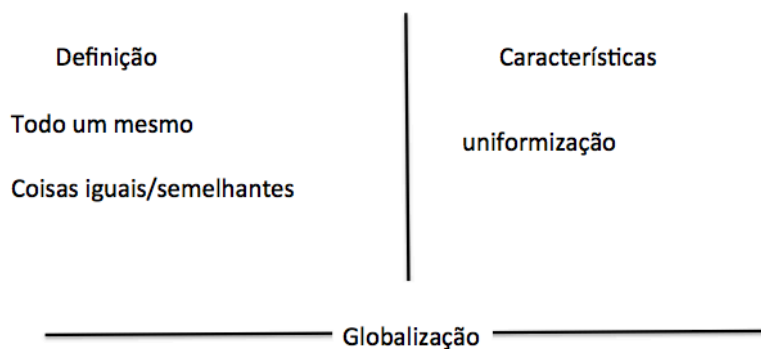


Figura 15 – Ficha de trabalho.

Neste caso, a docente questiona-se, à posteriori, se não teria sido importante ter explicado melhor o que se pretendia.

Para este exercício, a palavra/conceito a ser trabalhada era Globalização, central para este módulo, tal como enunciado, aliás, nas *AE's (Aprendizagens Essenciais, 2018 [2022], p. 10)*. O sumário para esta aula (em rigor muito pouco criativo e seguindo o manual adotado e as *AE's*) era: “O mundo global. O espaço virtual. Comunicação em linha. A aculturação (o espaço). O consumo. Consumir para ser.”

Ao contrário do que foi levado a cabo na turma de História A, as alunas e os alunos não tinham uma aula ou aulas anteriores sobre este tema, apesar das referências de contextualização histórica. A ideia era ir apresentando imagens e procurando construir a sua leitura em conjunto com a turma e, assim, introduzir as ideias fulcrais relacionadas com o exercício. Muito embora cada aluna e cada aluno tivessem a sua ficha, o trabalho entendia-se como participativo e colaborativo. As imagens apresentadas foram debatidas em aula, entre a docente e as alunas e os alunos e essa foi a base para a realização da ficha – tal como explicado no início da aula.

A escolha das imagens revestiu-se de algumas dificuldades, algumas das quais se prendem com as limitações do meu próprio conhecimento do campo artístico atual. Sendo uma turma de HCA pareceu-me importante ter obras de autores contemporâneos (neste caso depois de 1960), além de ilustrações e *cartoons*, para ajudar a debater algumas das ideias e conceitos a serem trabalhados. Foi o tema do consumo e do consumismo que permitiu uma escolha de obras mais atuais e interessantes.

Alunas e alunos de artes, alguns desenharam nas fichas de trabalho. Quando, circulando pela sala, percebi que alguns o estavam a fazer, achei um acrescento interessante ao trabalho e mostrei agrado em ver os desenhos. Foi interessante ver na prática das alunas e dos alunos uma outra possibilidade de trabalho, sobretudo com turmas de artes. Se bem que, neste caso estejamos a trabalhar as questões de língua e de vocabulário específico, não podemos deixar de salientar a forma como as próprias alunas e alunos nos sugerem a possibilidade de um exercício ou um trabalho que, conquanto não trabalhe a proficiência linguística, pode ser uma possibilidade para fomentar a compreensão e apropriação de um conceito.

Uma aluna fez uma ilustração particularmente estimulante, que me parece diretamente relacionada com os conteúdos da aula e com os elementos visuais utilizados. De entre estes elementos, um *cartoon* no qual uma figura masculina, vestida de azul e com um chapéu ostentando as cores e os motivos da bandeira americana – remetendo para a imagem do Tio Sam –, movia uma engrenagem, como se fosse uma antiga máquina trituradora de carne, para a qual convergiam pessoas representadas como diversas, que saíam como uniformes. A aluna apropriou-se deste elemento masculino e da “máquina”, reinterpretando-os.

A participação das alunas e dos alunos neste exercício foi desigual. Em alguns casos, apenas escreveram uma palavra e noutros procuraram, de facto, definir o conceito proposto de uma forma mais completa. Ao contrário do exercício realizado na turma de História A, não tinham notas de aulas anteriores – o que pode significar uma maior dificuldade para os estudantes, mas, em articulação com um momento de análise e correção, no decurso de um trabalho mais continuado, pode demonstrar as suas potencialidades.

Algumas das fichas de trabalho estavam feitas com muita proficiência, com todos os campos preenchidos e com respostas pertinentes. De alguma forma, mesmo as respostas que nos poderiam parecer menos corretas foram um catalisador para a crítica da prática docente.

No quadrante da definição, várias alunas e alunos escolheram responder com “processo”, o que nos parece interessante, já que foi mencionado em aula. Nas respostas encontramos, por vezes, alguma ambiguidade entre a definição e as características. Podemos também constatar alguma ambivalência na diferenciação e posterior escolha nos quadrantes de características e exemplos. Mas as próprias alunas, ao longo do exercício, alteraram a sua resposta como se pode ver no caso a

seguir apresentado – uma “radiografia” da forma como através do decorrer da sessão de trabalho se vai articulando a informação:

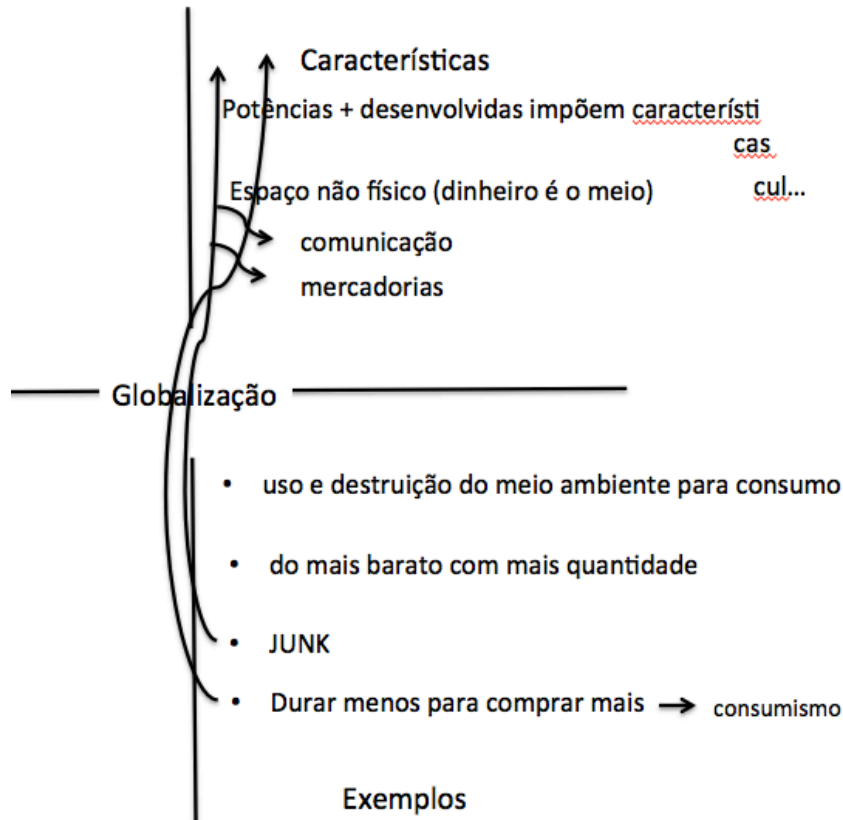


Figura 16 – Ficha de trabalho .

Mesmo no quadrante do que não pode ser, há a alteração de escolhas de modo a enriquecer a definição, como nos surge neste exemplo:

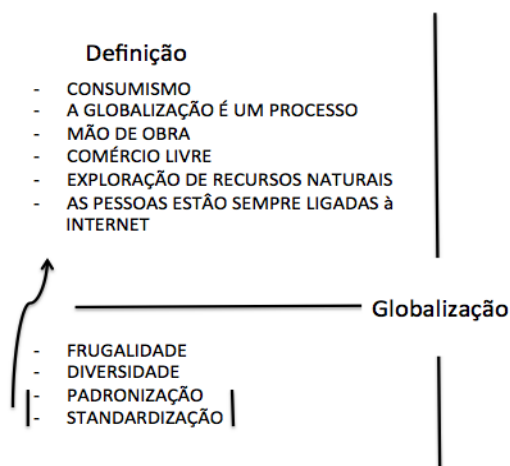


Figura 17 – Ficha de trabalho.

Mais uma vez, o quadrante respeitante aos não exemplos – modificado para “O que não pode ser” – foi a parte mais problemática e a única que foi deixada em branco por dois alunos. Mas a mesma expressão, foi interpretada como o que não *deve* ser. Veja-se o seguinte exemplo:

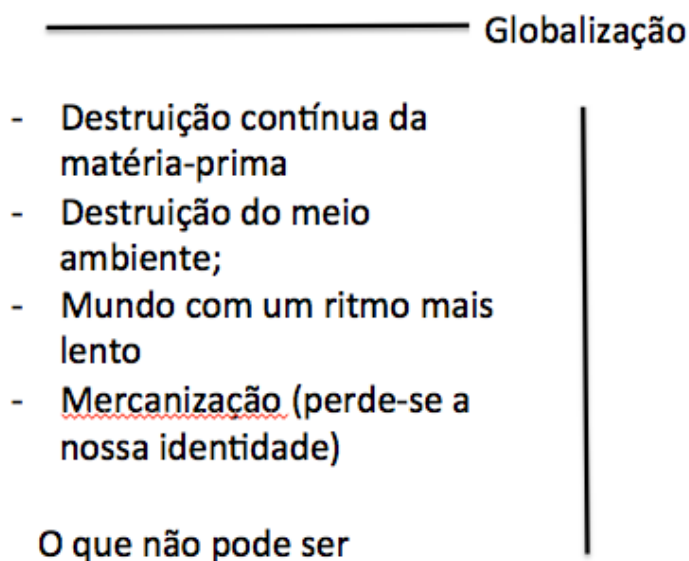


Figura 18 – Ficha de trabalho.

Ou seja, a aluna não preencheu este quadrante com os não exemplos, mas tomou a expressão como prescritiva. Uma pequena nota ainda em relação a este caso. A aluna não percebeu totalmente a palavra “americanização”, no entanto, percebeu e explicitou o seu sentido.

No contexto da aula e de acordo com algumas perguntas colocadas pela docente, há uma lógica subjacente à escolha anteriormente referida como o que não *deve* ser. Os conteúdos associados a este tema acentuam os ganhos e benefícios, mas também as perdas e os perigos destes processos e dinâmicas. Tomemos em primeiro lugar, como exemplo, a questão do consumo e do consumismo. Como uma das imagens a questionar, recorri à obra de Duane Hanson, que também se encontra no manual (*Senhora com Carrinho de Supermercado*, 1969, escultura com ready-made), mas também a uma obra de Bárbara Kruger (*Untitled (I Shop Therefore I Am)* [*Sem título (Compro, logo sou)*], 1987) que aparece, aliás, mencionada em várias das fichas de trabalho. Podemos ainda convocar um outro exemplo que se prende com o debate

em torno da uniformização e da americanização cultural, aliás, também referidos em fichas de trabalho. Parece-nos, portanto, que há sentido para este entendimento e que no papel de professora deveria ter tornado mais claro o objetivo deste quadrante.

São tantas vezes as respostas das alunas e dos alunos que nos podem conduzir a novos caminhos. Num dos exercícios, ao escolher consumismo como uma das características associadas à globalização, a aluna escreveu a definição deste conceito. Foi a sua resposta – com uma ilustrativa seta, tal como se pode ver na reprodução do esquema feito com base nesse trabalho – que nos fez pensar sobre a necessidade, como adiante se debaterá de forma mais desenvolvida, na importância de trabalhar para a criação de uma rede de significados de vários conceitos, pensando na sua interligação, o que implica, necessariamente um trabalho continuado e consistente ao longo do ano letivo.

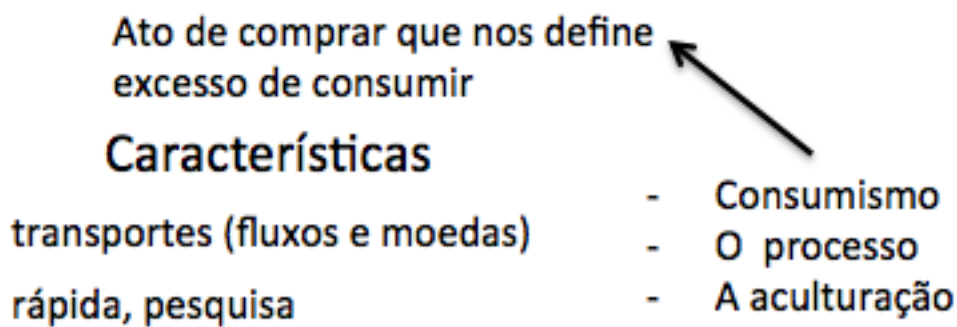


Figura 19 – Ficha de trabalho.

A escolha dos conceitos para os dois exercícios decorria do mesmo objetivo, mas, de alguma forma, com duas lógicas distintas. No primeiro referente a *Iluminismo*, o conceito é muito específico, relativo a um movimento e a um período histórico e dificilmente utilizado de forma quotidiana (com a possível exceção da sua utilização de forma incorreta referindo-se a *Illuminati*, nas teorias da conspiração já, aliás, utilizadas em produtos culturais *mainstream*). No segundo caso, o conceito a ser trabalhado – *Globalização* – é mais comumente utilizado fora do referente específico da disciplina e, por isso, podemos considerar que seria mais próximo e conhecido das alunas e dos alunos, sobretudo num sentido genérico. Talvez esta avaliação decorra do meu próprio viés cognitivo ou um pré-conceito. No entanto, o trabalho em sala de aula pode, exatamente, partir de um conceito do quotidiano, densificando-o, dando-lhe outra substância.

A altura específica em que o exercício foi apresentado também se revestiu de uma diferença significativa. No primeiro caso, foi apresentado depois de introduzido o conceito a trabalhar; no segundo, a dinâmica foi diferente, sendo apresentado e, em simultâneo, trabalhado.

Os exercícios têm a potencialidade de estimular as competências linguísticas, as que se relacionam com o vocabulário específico quer da disciplina de História, quer da de HCA e, ainda, a compreensão do conceito. Vários destes exercícios podem permitir que se vá construindo tanto o vocabulário específico como uma rede conceptual que articule os vários conteúdos da disciplina.

Se bem que sejam duas possibilidades de trabalho interessantes, e mesmo levando em linha de consideração eventuais diferenças em termos de competências das alunas e dos alunos, há que analisar e avaliar a aplicação deste exercício. Comparando os dois conjuntos de respostas, encontramos respostas mais completas quando os temas já foram tratados nas aulas e, inclusive, as alunas e os alunos têm notas retiradas dos materiais de apoio. Num certo sentido podemos considerar que, do ponto de vista do esperado da produção textual o primeiro exercício foi mais eficaz.

No segundo exercício, mesmo assumindo um grau de dificuldade acrescido, as respostas não deixam de relembrar a integração de vários tipos de fontes articuladas para o desiderato de explicitação, compreensão e apropriação de um conceito.

O futuro em construção: *E tudo emergiu porque ele disse*

De alguma forma, tal como o título, esta ainda é uma reflexão em construção. Fruto da experiência da Prática de Ensino Supervisionada, assumimos que estas ideias que procuramos aqui articular são os primeiros frutos e será necessário tornar a experimentar – e errar –, para fomentar e alimentar novas reflexões, numa dialética entre a teoria e a prática. Mas a necessidade de análise e questionamento adicionais, não deve ser um obstáculo a tentar procurar gizar uma possível operacionalização. Parece-nos, por isso, muito mais difícil não empreender, não começar, não fazer. A não-ação é, em si, mais problemática do que a vontade de construção.

A primeira linha de reflexão prende-se com o que foi dito por uma aluna, numa aula assistida: “Eu não tenho palavras para isso tudo”. Mas que palavras tem a

aluna, que palavras têm e que podem servir de *alicerce* e de *ferramenta* para a construção? O que podemos fazer com elas? Neste sentido, não me parece despiendo que o início desta construção, a premissa base para todas as reflexões que se seguem, seja feito procurando as palavras que as alunas e os alunos têm, para a partir delas e com elas, de forma colaborativa, iniciar este processo, assumindo que é a troca e a interação que se constituem como fundamentais no processo comunicativo e no processo de ensino e de aprendizagem. Quando estamos a tratar da aprendizagem de conceitos, convocando Schmidt (1999), podemos partir do que os estudantes já trazem, da sua forma de ver o mundo, ou, nesta aceção lata, as suas *palavras* das alunas e dos alunos.

Partir da realização de exercícios feitos pelas alunas e pelos alunos pode, assim, contribuir para que esta construção seja feita pensando-os como sujeitos e agentes das suas aprendizagens?

Se é consensual afirmar que o domínio do vocabulário específico da disciplina de História – a par da competência linguística no geral – se constitui como central para a aprendizagem, apropriação, comunicação e construção de conhecimentos, não é tarefa simples a de gizar um plano de ação para trabalhar esta questão e uma mais lata, que dela decorre, a saber, a da literacia científica específica desta disciplina. Assim, nesta reflexão em construção que aqui nos serve como epílogo, deixaremos algumas ideias que nos parecem centrais, a experimentar a nível micro da disciplina de História, bem como, numa outra escala, construir parcerias com outras disciplinas do mesmo ano ou com a de História dos diferentes graus de ensino.

Em primeiro lugar, é essencial pensar este exercício em continuidade, a sua eficácia seria mais significativa com a regularidade da sua aplicação. Ao contrário do que é possível fazer durante a PES, é essencial gizar um plano para aplicar no decurso do ano letivo. Faz sentido utilizar este exercício nos dois semestres, estruturado em torno dos conceitos que devem ser identificados e aplicados, em consonância com as *AE*'s. A escolha de um número de conceitos, necessariamente limitado, deve ser feita de acordo com os que se consideram paradigmáticos ou centrais e que permitam a construção de uma rede.

Em segundo lugar, e de acordo com as reflexões nascidas da prática pedagógica com base nos eixos e nos exercícios descritos, creio que o trabalho a ser realizado deve ser estruturado em interligação. Em vez de exercícios isolados, a planificação seria certamente mais interessante e pertinente se criasse uma rede

conceptual que construísse um sentido – ou talvez, melhor, a pluralidade de sentidos – de uma forma diacrónica e relacional. Compreensão e relação são operações fundamentais para a apropriação do conhecimento, para a sua internalização, de modo a que o estudante possa tornar suas as ideias trabalhadas. A reflexão sobre a forma como estes conceitos, articulados no tempo, se podem constituir como *âncoras* para o conhecimento histórico, levou-me a lembrar que não são fáceis de acomodar na estrutura cognitiva de quem está a aprender. Não é fácil, e devemos assumir isso, o estudo da disciplina de História, quando não nos limitamos a um trabalho de memorização.

Esta interligação supõe a construção de uma espécie de *glossário no tempo*. Como relembra Schmidt, é fundamental este trabalho com o conceito de tempo, de permanência, de duração e de mudança (Schmidt, 1999, p.151). Voltando a um dos exemplos anteriormente tratados: faz mais sentido construir uma rede de significados entre o Renascimento e a Idade Moderna, com o Iluminismo, do que tratar os conteúdos dos programas de anos diferentes como se fossem dois processos não relacionados.

Mesmo sendo uma questão de língua, de linguagem específica e de conceitos, parece-me interessante associar a imagem, o esquema, ou qualquer outra forma visual a esta construção da rede conceptual. Sabemos que as representações visuais do tempo são ferramentas pedagógicas poderosas e passíveis de ser utilizadas em diferentes graus de ensino (Taylor & Young, 2003, p.26).

Ainda que a produção textual seja de reconhecida importância no que diz respeito às estratégias discursivas escolares, o objetivo de compreensão e apropriação de conceitos leva a que não se considere despreciosa qualquer forma de comunicação e de partilha. De qualquer forma, e se esquecer a importância da capacidade de articular na prática discursiva a linguagem na sua forma escrita, é certo que, enquanto aprendentes podemos ter perfis diferentes. Podemos, assim, convocar o *visual learner* (para utilizar a tipologia do modelo VARK, de Fleming), para quem a compreensão de um conceito pode passar pela imagem, por um desenho ou um esquema.

Em terceiro lugar, uma das (auto) críticas que é importante fazer em relação à aplicação do modelo de Frayer tal como realizada neste trabalho é a necessidade de dar *feedback* às alunas e aos alunos. Este foi, sem dúvida, um dos erros deste relatório, cuja única justificação se prende com a limitação de tempo disponível durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Se entendermos a necessidade de pensar a aplicação deste exercício como contínua, então, temos de pensar uma forma de poder partilhar as ideias expressas pelos estudantes, idealmente de uma forma dialógica, em sala de aula, regressando com o exercício e propondo que se encontrem as melhores respostas. A forma de as avaliar e escolher deveria nascer de um debate no seio da turma.

Pese embora todos os constrangimentos da prática docente, idealmente seria importante encontrar formas de implementação que fossem pensadas com base nas transversalidades entre as diferentes disciplinas do mesmo ano e entre os diferentes anos da disciplina de História.

Retomando o exemplo do 11.º ano de História A, podemos encontrar formas de tecer ligações com outros campos disciplinares, nomeadamente a Filosofia e o Português. Em rigor, e apesar das diversas formas de trabalho, há várias possibilidades de trabalho conjunto, reconhecendo a transversalidade quer entre conteúdos, quer entre conhecimentos, capacidades e atitudes desejáveis.

No que diz respeito ao primeiro caso, há um cruzamento possível entre os conteúdos da construção da modernidade europeia e a “Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento”, ou com Descartes e Hume (*Aprendizagens Essenciais, Filosofia*, 2018, p.6), ou ainda com a racionalidade científica (*Aprendizagens Essenciais, Filosofia*, 2018, p.9). A relação com a disciplina de Português parece-me estreita e de grande proximidade, no que diz respeito a competências de leitura ou mesmo de educação literária, tal como apresentadas nas *Aprendizagens Essenciais (Aprendizagens Essenciais, Português*, 2018).

Mas, podendo transcender este nível micro, um plano de ação faria mais sentido pensando nas potencialidades da transversalidade e da complementaridade, encontrando formas de promover, na escola, ou melhor ainda nas escolas, a construção das múltiplas literacias, essenciais para um futuro em construção, que começa na escola, mas transcende as suas paredes. Não é este afinal um dos desideratos do *Perfil do Aluno*? De igual modo, a estratégia da UNESCO, inspiração para as possibilidades de trabalho em construção, é pensada em torno de 4 pontos-chave: ao longo da vida (*lifelong*), em diferentes contextos de aprendizagem como a vida e o trabalho (*life-wide*), intersectorial e universal (UNESCO, 2019, p.2).

O que fazer com as *palavras*?

Quando partilhámos a análise feita na Prática de Ensino Supervisionada – em rigor, uma constatação comum a vários agentes do processo educativo – partimos das *palavras*: das que não eram entendidas pelas alunas e pelos alunos e das que faltavam. Mas, era preciso definir esta ideia de *palavra*. De forma a poder operacionalizar esta questão foi planificado o trabalho a realizar, nos seus diferentes eixos, em torno da questão do vocabulário específico da disciplina de História. Tratava-se, portanto, da palavra escrita. Eram estas que se queriam trabalhar, pensadas, tal como referido, como *ferramenta e alicerce*.

Ao longo das leituras e da reflexão, surgiu-nos a questão: mas as palavras para quê? Ou dito de outra forma, era preciso questionar o que nos surgia como evidente. E, nesse sentido, talvez este relatório seja mais feito de novas perguntas (a novidade, claro está, para a autora do relatório) que se formaram, de dúvidas, de se perceberem que há um caminho que pode ser feito e que apenas se começou a trilhar.

Porque é que a palavra é alicerce e porque é que é ferramenta? Alicerce de quê? Ferramenta para quê? Porque se constituem centrais para a literacia histórica? Retomando a pergunta de Rockwell: “Por ejemplo, todos deben “comprender lo que leen”, como si esta habilidad fuera independiente del contenido de los textos.” (Rockwell, 2018, p.837). Enfim, não descurar o conteúdo, em nome da eficácia da forma.

Talvez seja mais fácil responder pela negativa, afinal, pelo que não pode ser – tal como o modelo utilizado neste relatório. Assim, a primeira ideia é desejar construir mais do que a palavra *eficaz*. Esta competência e esta capacidade que se quer desenvolver deve ser pensada como pertinente, além do mensurável, dos modelos e formatos da produção textual académica e dos momentos de avaliação sumativa. Não podemos deixar de surpreender uma aceção de literacia, entendida como “*schooled literacy*”, isto é “A system of decontextualized knowledge validated through test performance (Cook-Gumperez, 2006, p.47). Ou, retomando uma expressão aplicada aos programas orientadores da disciplina, uma “*perspetiva tecnológico-produtivista*” (Pateira, 2021, p.213).

A palavra eficaz e, num certo sentido, técnica, é condição *sine qua non* para o que é visto como o sucesso escolar, medido, tantas vezes, de forma restrita e restritiva através dos exames. Não me parece proveitoso contestar esta ideia de eficácia. Seria,

aliás, de algum modo, a destruição de toda a argumentação – ainda que incipiente – levada a cabo neste trabalho. Sim, há uma parte eficaz, de competência. Mas, deixando, por agora, em suspenso esta questão (talvez, mais tarde, tenha as ferramentas para a ela voltar), como é que se leva a cabo o processo de ensino e de aprendizagem para chegar a este desiderato? Ou seja, aceitando que não é só a palavra eficaz, ela também o tem de ser. Portanto, o questionamento, nesta fase, é a forma, os métodos de trabalho. Estes têm de ser um diálogo, o que pressupõe partir das palavras das alunas e dos alunos – colaborativo e não autoritário. Com elas e não contra elas – assumindo os contributos feitos nesta área, experimentando, errando e tornando a procurar diferentes processos.

E além das práticas discursivas na e da escola? Que palavras levam para a vida as alunas e os alunos? Defendemos que não podem ser apenas eficazes e competentes. Não devem servir apenas a economia do capitalismo tardio, para a empregabilidade, para essa ideia ubíqua de sucesso. A oferta educativa tem de ser – ou deve ser – pensada além do trabalho.

Podemos – devemos – pensar nas escolhas a fazer e que caminhos trilhar:

Will it be literacies which maintain one aspect of the Enlightenment: hopes of knowledge, self-improvement, and social betterment through education, now improved and rendered fully democratic and multicultural? Or will it be literacies which further another modernist legacy: social regulation “from above,” in which the poor and otherwise socially problematic are morally reconstructed in systems of surveillance, in institutions of caring, such as schooling, criminal justice, and health care? (Collins e Blot, 2003, p.172)

Ou, ainda segundo Collins e Blot, devemos levar em linha de conta os problemas de imposição de uma forma única, no que a pensar as literacias diz respeito: “It is, in effect, another way of regulating the poor: through tightly scripting their literacy experiences, so that their earliest “lesson” is that literacy is about following orders and getting the correct answer.” (Collins e Blot, 2003, p.173).

Em muitos casos, há um peso e uma hegemonia da “resposta correta” que secundariza ou até negligencia a possibilidade de fazer perguntas. E esta deveria ser entendida como central no processo de ensino e de aprendizagem. A literacia

científica não deveria estar desligada da capacidade de questionamento – que aliás pode ser considerada fundadora do processo de conhecimento científico ou filosófico.

Há, claro, no *Perfil do Aluno*, a defesa da transversalidade e da multiplicidade de conhecimentos, capacidades e atitudes que preparam o aluno para uma cidadania participativa e crítica.

Assim, voltamos a Sophia e ao poema que serve de epígrafe a este trabalho:

Com fúria e raiva acuso o demagogo
Que se promove à sombra da palavra
E da palavra faz poder e jogo
E transforma as palavras em moeda
Como se fez com o trigo e a terra.

Em rigor, este relatório é feito com as palavras dos outros: as das alunas e dos alunos. Concordamos com a ideia de que “(...) o propósito da aventura educativa é aprendido e re-aprendido dos alunos e com os alunos.” (Freire e Macedo, 2021, p.70). Afinal, foram essas que nos fizeram questionar as certezas, o rotineiro pensar. As minhas certezas, o meu rotineiro pensar. Para poder descobrir os trabalhos que já analisaram esta questão. Neste sentido, este foi um profundo processo de autocrítica. Não no sentido destrutivo, mas, exatamente, no seu contrário.

Depois, outras palavras que também não são minhas, se constituíram como centrais: *o homem soube de si pela palavra*. De como a fluidez e a liberdade da forma poética possibilitaram esta inquietação, este questionar.

Afinal, todas estas reflexões foram feitas antes de mim. Mas é a descoberta e a análise destas questões que enriquecem a minha prática como docente. Quando pensamos a questão da língua, estamos sempre a analisar e a debater questões mais latas. Em rigor, o mundo que temos e o mundo que queremos. Assim, “(...) a linguagem jamais deve ser compreendida como mera ferramenta de comunicação.” (Freire e Macedo, 2021, p.150).

Debatendo a alfabetização emancipadora, Paulo Freire, afirmou: “Sua pergunta faz-me lembrar de meu sonho de uma sociedade diferente, na qual a palavra seja um direito fundamental e não simplesmente um hábito, no qual dizer a palavra seja o direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo.” (Freire e Macedo, 2021, p.90).

Que as palavras – aqui entendidas no mais abrangente sentido – sejam mais que *moeda*, *poder* e *jogo*; que sejam ferramenta, que sejam geradoras, que sejam transformadoras.

Referências bibliográficas

Andrade, D. L. R. (2010). *Políticas de parceria local para o desenvolvimento da Cidade Educadora: o caso do município de Almada*, Relatório de estágio de mestrado, Ciências da Educação (Administração Educacional), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Associação Internacional de Cidades Educadoras, *Carta das Cidades Educadoras*, AICE.

Associativismo e Cidadania: exposição sobre o movimento associativo (2007), Almada, Museu da Cidade.

Azevedo, P. B. (2014), Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee. *Anais do XVI Encontro Regional de História do Anpuh-Rio: Saberes e Práticas Científicas*

[disponível online:

http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1395442432_ARQUIVO_UmabrevecriticaaoconceitodeliteraciahistoricapropostoporPeterLee_textofinal.pdf]

Aprendizagens Essenciais, 11.º ano. Ensino Secundário. Filosofia (2018). Lisboa: DGE

[disponível online:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf]

Aprendizagens Essenciais, 11.º ano. Ensino Secundário. Português, Lisboa: DGE

[disponível online:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf]

Aprendizagens Essenciais, 11.º Ano. Ensino Secundário História A (2018 [2022]). Lisboa: DGE.

Barca, I. (2006) Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, Editora UFPR. p. 93-112

[disponível online: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63487>]

Baykent, U. O. (2016) *An Introductory Course to Philosophy of Language*. Cambridge Scholars Publishing.

Bennett, S. (2013). Teachers' Beliefs, Knowledge, and Implementation of Disciplinary Literacy Pedagogy in Three Advanced Placement United States History Classrooms. *Graduate Theses and Dissertations*.

[disponível online: <https://digitalcommons.usf.edu/etd/4636>]

Biazzetto, G. (2013). Leitura e escrita de lugares de memória: Ensino da história e as suas possibilidades de leitura e escrita. *Revista Latino-Americana de História*, vol. 2. N. 6. Pp. 1124-1144.

Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1992). *A Reprodução. Elementos para um teoris do sistema de ensino*. Livraria Francisco Alves Editora.

Brito, M. R. F. de (1996). O ensino e a formação de conceitos na sala de aula. Novaes, M.H. e Brito, M.R.F.(Org.) *Psicologia na Educação: Articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica*. Coletâneas da ANPEPP, Vol. 1, Nº 5, 1996, pp. 73 - 94.

Buctick, L. M. D. (2017). *Aprendizagem Histórica por conceitos: Desafios e potencialidades*
[disponível online: <http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/4008.pdf>]

Buehl, D. (2001). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Newark, DE: International Reading Association.

Câmara Municipal de Almada. Rede Educativa de Almada.
[disponível online: <http://www.m-almada.pt/redeeducativa>]

Carvalho, G. S. (2009). Literacia científica. Conceitos e dimensões. Azevedo, F. ; Sardinha, M. G. (Coord.) – *Modelos e práticas em literacia*. Lidel,. ISBN 978-972-757-598-5. p. 179-194.

Collins, J. e Blot, R. K. (2003). *Literacy and Literacies. Texts, Power and Identity*. Cambridge University Press.

Cook-Gumperez, J. (ed.) (2006). *The social construction of literacy*, Cambridge University Press.

Correia, L. G. (org.) (2021). *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*.
[disponível online: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18753.pdf>]

Costa, M. J. V. (2017). *A escrita e o ensino da História e Geografia de Portugal: o caso de um manual*. Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro.

Couto, C.P. do & Rosas, E.A. M. (2021). *Um Novo tempo da História*. História A, 11.º ano.. Porto Editora.

Department of Education and Training. (2019). *Literacy teaching toolkit*.
[disponível online:
<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/Pages/understanding-history-terms.aspx>]

Escola Secundária de Cacilhas Tejo. *Projeto Educativo de Escola (2019 a 2022)*.

Freire, P. E Macedo, D. (2021). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Paz & Terra.

Historical Association, *History and literacy*.
[disponível online: <https://www.history.org.uk/primary/module/3638/leading-primary-history/3656/history-and-literacy>]

Hooks, B. (2013). Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade. WMF Martins Fontes.

INE. Censos 2021
[disponível online: https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html]

INE. Municípios. (2021)
[disponível online: https://www.ine.pt/documentos/municipios/1503_2021.pdf].

Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, Especial. Editora UFPR. p. 131-150

Lee, P. (2016). “Literacia histórica e história transformativa” In *Educar em Revista*. n.º 60, pp. 107-146.

Laugksch, R. C. (2000). Scientific Literacy: A Conceptual Overview. *Science Education* 84 (1)
[disponível online: https://www.researchgate.net/publication/200772545_Scientific_Literacy_A_Conceptual_Overview]

Maposa, M. e Wassermann, J. (2009). Conceptualising historical literacy – a review of the literature. *Yesterday&Today*, University of KwaZulu-Natal. No.4, Outubro.

Moreira, M. A., Mapas conceituais e aprendizagem significativa
[disponível online: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>]

Moss, G. (2007). *Literacy and Gender. Researching texts, contexts and readers*. Londres e Nova Iorque, Routledge.

Oliveira Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, ME.

Pacheco, P. e Mata, L. (2013). Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 3, XXXI, pp. 217-234.

Pateira, P. (2021). Mapeamento conceptual. Correia, L. G. (org.) (2021). *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*.
[disponível online: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/137668/2/514682.pdf>]

PORDATA. Municípios. Almada
[disponível online: <https://www.pordata.pt/Municipios>].

PORDATA. Municípios. Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico, e secundário públicos: por nível de ensino. Almada [disponível online: <https://www.pordata.pt/Municipios/Estabelecimentos+nos+ensinos+pr%c3%a9+escolar++b%c3%a1sico+e+secund%c3%a1rio+p%c3%abablico+por+n%c3%advel+de+ensino-214>]

PORDATA. Municípios. População Estrangeira. Almada.
[disponível online: <https://www.pordata.pt/Municipios>]

Rocha, H. A. B. (2010). A escrita como condição para o ensino e aprendizagem da história. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n.º 60, pp.121-142.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
[disponível online: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf]

Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T. E Matos, J (2017), *Aprender a ler e a escrever em Portugal (relatório de progresso) (maio 2017)*.
[disponível online: https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Documents/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20resultados_22Maio_V3.pdf]

Shanahan, T., Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Literacy. *Harvard Educational Review*, abril.

Schleppegrell, M.J., Greer, S., & Taylor, S. (2008). Literacy in history: Language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), pp. 174–187.

Schmidt, M.A. (1999). Construindo conceitos no ensino de História: “A Captura Lógica” da Realidade Social. *Revista História & Ensino*. Londrina, v.5, p.147-163.

Street, B. V. (2011), Literacy inequalities in theory and practice. The power to name and define. *International Journal of Educational Development*, 31, pp. 580-586.

Street, B. V. (2013). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Routledge.

Taylor, T., & Young, C. (2003). *Making history: A guide for the teaching and learning of History in Australian schools*. Carlton South: Curriculum Corporation.
[disponível online: <https://www.gslps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2016/03/Teaching-and-Learning-in-History.pdf>]

UNESCO (2017). *Competências de leitura, escrita e aritmética em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida*. Resumo de Políticas 7 do UIL. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNESCO (2019). UNESCO Strategy for youth and adult Literacy (2020-2025)
[disponível online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411>]

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*, The Massachusetts Institute of Technology.

Weels, G. (2006). The language experience of children at home and at school. Cook-Gumperez, J. (ed.) (2006). *The social construction of literacy*, Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 – Planificação geral: A Construção da Modernidade Europeia



Escola Secundária Cacilhas-Tejo
Planificação de História A - 11º Ano - CCH -
Ano Letivo de 2021/2022

1.º semestre – 17 de setembro a 28 de janeiro				
Parte I - 4. A Construção da Modernidade Europeia				8
Aprendizagens Essenciais	Aprendizagens	Situações de Aprendizagem e Recursos	Avaliação/Instrumentos de Avaliação	
Valorizar o contributo dos progressos do conhecimento e da afirmação da filosofia das Luzes para a construção da modernidade europeia.	A modernidade: principais características.	PowerPoint: sistematização dos conteúdos da aula/módulo.	Participação oral (interação na construção da aula, questões e dúvidas, respostas pertinentes às questões colocadas).	2
	Diferentes formas de pensar o mundo e o homem.	Fontes escritas e Imagens: analisar e problematizar e debater diferentes tipos de fontes históricas		
	Revolução científica.	PowerPoint: sistematização dos conteúdos da aula/módulo.	Exercício para o módulo 4: criação de um glossário com os conceitos-chave	2
Método experimental.	Fontes escritas e Imagens: analisar e problematizar e debater diferentes tipos de fontes históricas, artísticas e culturais.	Exercício para o módulo 4: criação de um glossário com os conceitos-chave		
Novas formas de estudar e de pensar o corpo humano e o seu funcionamento.	PowerPoint: sistematização dos conteúdos da aula/módulo.		Exercício para o módulo 4: criação de um glossário com os conceitos-chave	
A Revolução no conhecimento dos Universos. O heliocentrismo.	Fontes escritas e Imagens: analisar e problematizar e debater diferentes tipos de fontes históricas	Exercício para o módulo 4: criação de um glossário com os conceitos-chave		
A filosofia das Luzes: apologia da razão, do progresso e do valor do indivíduo.	Visionamento de pequeno filme		3	
Direito natural e valor do indivíduo.				
A difusão do Iluminismo.				

	<p>A filosofia das Luzes: defesa do contrato social e da separação dos poderes, humanitarismo e tolerância.</p> <p>Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista.</p> <p>O terramoto de 1755 e a reconstrução de Lisboa.</p> <p>Reconstrução e reordenamento urbano.</p> <p>Conflito entre as visões providencialistas e as visões científicas do terramoto de 1755</p> <p>Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista.</p> <p>Reforma das instituições e reforço do poder de Estado.</p> <p>A submissão das forças sociais.</p> <p>Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista.</p> <p>A reforma do ensino.</p>	<p>Trabalho em sala de aula. Ficha de trabalho (modelo de Frayer) sobre o conceito de Iluminismo.</p> <p>Exercício de sistematização – O projeto Pombalino de inspiração iluminista</p> <p>Partilha de resultados.</p>	<p>Exercício para o módulo 4: criação de um glossário com os conceitos-chave</p> <p>Partilha de trabalho: Exercício para o módulo 4: criação de um glossário com os conceitos-chave.</p> <p>Trabalho a pares</p> <p>Ficha de trabalho</p>	<p>1</p>
--	--	---	---	-----------------

	Aula dedicada a trabalho com os estudantes		
--	--	--	--

Bibliografia:

Adcock, M., *The Enlightenment*, Nelson CENGAGE Learning

[disponível online:

https://www.kookaburra.com.au/documents/samplepages/9780170243988_14.pdf]

Chapter 11. The Age of Enlightenment

[disponível online:

<https://www.sanpasqualunion.net/cms/lib04/CA01000408/Centricity/Domain/96/chap11.pdf>]

Department of Education and Training. (2019). *Literacy teaching toolkit*. [disponível online: <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/Pages/understanding-history-terms.aspx>]

Monteiro, N. G., O tempo de Pombal (1750-1777). Ramos, R., Monteiro, N. G. E Vasconcelos e Sousa (coord), B. *História de Portugal*. A Esfera dos Livros.

Silva, I. G., “Pombal e Malagrida: duas visões sobre o Terremoto de 1755 e o embate entre modernidade e tradição”

[disponível online:

https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434417647_ARQUIVO_pombalemalagrida-ANPUH.pdf]

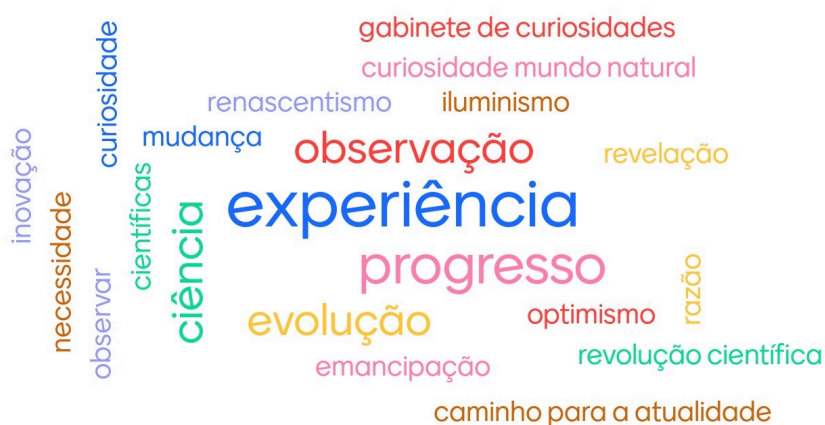
Tavares, R. (2009). *O pequeno livro do grande terramoto*. Tinta da China, 2009.

Tavares, R., Santos, C. M. (2019) *Portugal, uma retrospectiva: 1759*. Público : Tinta-da-China.

Anexo 2 – Exercício construção de “nuvens” de palavras (*A construção da modernidade europeia e Pombalismo*).

A construção da modernidade europeia

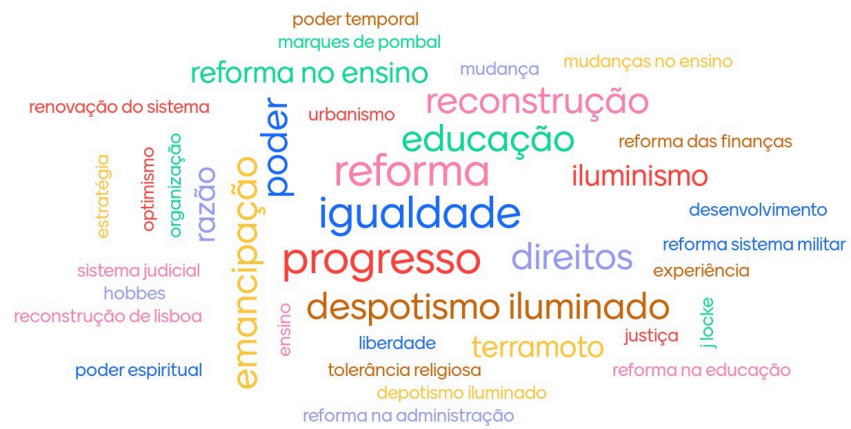
Mentimeter



17

1. Exercício em sala de aula (13 de janeiro de 2022) relativo à *Construção da Modernidade Europeia* (realizado no Mentimeter, duas entradas por participante).

Pombalismo



2. Exercício em sala de aula (27 de janeiro de 2022) relativo ao *Pombalismo* (realizado no Mentimeter, cinco entradas por participante).

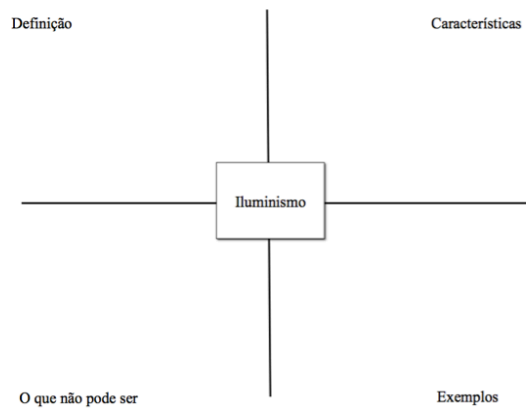
Anexos 3 – Exercício *Iluminismo*.

HISTÓRIA A – 11.º ANO
ANO LETIVO 2021-2022



FICHA DE TRABALHO

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____



Anexo 4 – Planificação geral: A Cultura do Espaço Virtual – a globalização impõe-se.



Escola Secundária Cacilhas-Tejo
Planificação de HCA - 11º Ano – CCH –
Ano Letivo de 2021/2022

2.º semestre				
Módulo 10 - A Cultura do Espaço Virtual – a globalização impõe-se				4 (6 horas)
Aprendizagens Essenciais	Aprendizagens	Situações de Aprendizagem e Recursos	Avaliação/Instrumentos de Avaliação	
<p>Analisar as atividades humanas reguladas pela tecnologia, pela publicidade, pelo consumo e pela omnipresença dos modismos e do efémero, contextualizando-as nos fenómenos da globalização e do mundo contemporâneo.</p> <p>Compreender as telecomunicações, nomeadamente a <i>internet</i>, como meios de massificação, divulgação e receção do conhecimento.</p>	<p>O fenómeno da globalização.</p> <p>1. 1960 - Atualidade. A atividade humana regulada pela tecnologia, pela publicidade e pelo consumo. A moda e o efémero (O tempo).</p> <p>2. O mundo global. O espaço virtual. Comunicação em linha. A aculturação (O espaço).</p> <p>3. A Internet (O local).</p> <p>4. O corpo e as novas linguagens (Síntese 1).</p> <p>5. O consumo. Consumir para ser (Síntese 2).</p> <p>6. Autobiografia</p>	<p>PowerPoint: sistematização dos conteúdos da aula/módulo.</p> <p>Fontes escritas e Imagens: analisar e problematizar e debater diferentes tipos de fontes históricas.</p>	<p>Participação oral (interação na construção da aula, questões e dúvidas, respostas pertinentes às questões colocadas).</p> <p>Trabalho em sala de aula. Ficha de trabalho (modelo de Frayer).</p> <p>Trabalho em sala de aula: autobiografia.</p>	<p>(1+1)</p> <p>1</p> <p>(1+1)</p> <p>1</p>

	(Biografia).			
	7. A chegada do Homem à lua (1969) (Acontecimento).			

Anexo 5 – Exercício Globalização

HCA –11º ANO
ANO LETIVO 2021-2022



FICHA DE TRABALHO

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

