



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Catarina Couto Reis

**A literatura de ficção histórica na
construção do conhecimento histórico**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Catarina Couto Reis

A literatura de ficção histórica na construção do conhecimento histórico

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

outubro de 2013

Declaração

Nome: Diana Catarina Couto Reis

Endereço eletrónico: diana.h22@hotmail.com

Telemóvel: 916215895

Número de Bilhete de Identidade: 13330639

Relatório de Estágio: A literatura de ficção histórica na construção do conhecimento histórico

Orientadora: Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

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

Universidade do Minho, ___/___/___

Assinatura: _____

Agradecimentos

À Professora Glória Solé, pelo apoio, orientação, disponibilidade e ensinamento sem a qual seria impossível elaborar este trabalho.

Às Professoras cooperantes do agrupamento de escolas do centro de Braga, por toda a compreensão e disponibilidade.

Aos meus pais, sem o vosso apoio, esforço e todo o amor apresentado ao longo deste percurso, era impossível realizar.

Ao meu irmão, Daniel, por me fazer rir nos dias menos bons, por ser o meu ombro amigo.

Aos meus padrinhos, meus segundos pais, pelo carinho e tranquilidade que me transmitiram nos meus desassossegos.

Aos meus amigos por toda a força e incentivo, principalmente à Mafalda pela ajuda preciosa na reta final.

À Andreia Machado, meu par de estágio, por toda a cooperação e partilha prestado ao longo do estágio.

Às crianças que fizeram parte deste projeto, mostrando serem solidárias.

A todos os que de alguma forma me ajudaram e motivaram, mostrando que sou capaz.
Obrigada!

Resumo

O presente documento constitui um relatório reflexivo de uma intervenção pedagógica, integrado na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, que se centra na temática: “A literatura de ficção histórica para a construção do conhecimento histórico”. No âmbito desta investigação, o objetivo central é perceber de que forma a literatura de ficção histórica contribui para a construção do conhecimento histórico do aluno. Neste sentido, procedeu-se à realização de um conjunto de atividades partindo da interpretação e exploração das narrativas ficcionais, que culminou na construção de narrativas, que foram o objeto de análise primordial para o presente projeto de intervenção. As obras de literatura de ficção histórica utilizadas intitulam-se, *Era uma vez um rei conquistador* de José Jorge Letria (1.º ciclo) e *O Tesouro* de Manuel António Pina (2.º ciclo).

O projeto foi implementado numa turma do 4.º ano e numa turma do 6.º ano, ambas do mesmo Agrupamento de Escolas situado no centro de Braga. O presente projeto de intervenção baseia-se numa abordagem de ensino – aprendizagem construtivista operacionalizado no modelo de aula-oficina, pois o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento, nomeadamente, do conhecimento histórico. A metodologia centra-se na investigação-ação, pois contribui para uma efetiva articulação entre a teoria e prática, e funciona como um meio potenciador para o desenvolvimento profissional do professor-investigador.

Para a recolha dos dados foram usados várias técnicas e instrumentos, um questionário inicial, com um conjunto de questões para o levantamento das ideias/conhecimentos prévios sobre os conteúdos temáticos a serem trabalhados e de propostas de várias tarefas, entre as quais a construção de narrativas (duas em cada ciclo) sobre conteúdos de História abordados em cada ano escolar (4.º ano e 6.º ano) trabalhados a partir das narrativas de ficção histórica em articulação com o recursos a outras fontes. Procedeu-se a uma análise qualitativa das construções de narrativas dos alunos, sujeitas a uma análise indutiva, que posteriormente foram categorizadas por níveis de progressão.

O presente projeto permitiu concluir que os alunos dos dois ciclos (1.º e 2.º ciclo) constroem conhecimento histórico através da exploração de obras literárias de ficção histórica, distinguindo nestas o ficcional do real, e integrando significativos contributos destas obras nas suas narrativas, não substituindo no entanto as evidências produzidas a partir do cruzamento de outras fontes diversas. As obras de ficção histórica revelaram-se recursos importantes na construção do conhecimento histórico.

Abstract

The present document is a reflective report of a pedagogical intervention, integrated in the curriculum unit of Supervised Teaching Practice which is part of the Masters in Education for the 1st and 2nd Cycles of Primary School, which focuses on the theme: "The historical fiction literature for the construction of historical knowledge". Within this research, the main objective is to understand how the historical fiction literature contributes to the student's construction of historical knowledge. In this sense, it was carried out a range of activities based on the interpretation and development of fictional narratives, which culminated in the construction of narratives that will be the primary object of analysis for this intervention project. The literary works of historical fiction used are called, *Era uma vez um rei conquistador* from José Jorge Letria (1st Cycle) and *O Tesouro* from Manuel António Pina (2nd Cycle).

The project was implemented in a class of the 4th grade and 6th grade, both of the same group of schools located in the center of Braga. This intervention project is based on a constructivist teaching-learning approach operationalized in a class-workshop model, because the student is the builder of his own knowledge, including historical knowledge. The methodology focuses on research-action as it contributes to an effective link between theory and practice, and works as an enhancer for the professional development of the teacher-researcher. For data collection were used various techniques and instruments, an initial questionnaire with a set of questions for the survey of ideas/previous knowledge about the thematic content to be worked out and proposals for various tasks, including the narratives construction (two in each cycle) on content of history covered in each school year (4th grade and 6th grade) worked from the historical fiction narratives in conjunction with funds from other sources. Was conducted a qualitative analysis of student's construction of narratives, subject to an inductive analysis, and were subsequently categorized by levels of progression.

This project concluded that the students of the two cycles (1st and 2nd Cycles) construct historical knowledge through the exploration of historical fiction literary, distinguishing the real from the fictional, and integrating significant contributions of these works in their narratives not replacing however the evidence produced from the crossing of several other sources. The historical fiction works proved to be important resources in the construction of historical knowledge

Índice

Declaração	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Quadros	xi
Siglas utilizadas.....	xiii
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	4
1.1. Caracterização do contexto de intervenção	4
1.1.1. Caracterização das instituições	4
1.1.2. Caracterização das turmas	5
1.1.2.1. Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.1.2.2. Turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico	8
1.2. Problema que suscitou a intervenção pedagógica	10
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
2.1. A Narrativa histórica e a Consciência Histórica.....	13
2.2. As Narrativas e o ensino de História	18
2.3. As potencialidades da literatura de ficção histórica no ensino de História	21
2.4. A construção de narrativas e a compreensão histórica	25
2.5. Seleção das narrativas ficcionais	29
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E PLANO DE INTERVENÇÃO	34
3.1. Investigação – ação.....	34
3.2. Construtivismo – modelo da aula-oficina.....	36
3.3. Objetivos.....	38

3.4.	Métodos e técnicas de recolha de dados.....	39
3.5.	Plano geral de intervenção	41
CAPÍTULO IV – IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....		50
4.1.	Implementação do Projeto de Intervenção no 1.º ciclo do Ensino Básico	50
4.1.1.	Descrição das atividades implementadas	50
4.1.2.	Análise Qualitativa das respostas dos alunos às ideias/conhecimentos prévios sobre a temática “A Formação de Portugal” no 1.º ciclo	57
4.1.3.	Análise Qualitativa das Narrativas dos Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico.....	60
4.1.4.	Reflexões sobre o nível de sofisticação das narrativas dos alunos (frequência)	70
4.1.5.	Conclusão do Projeto de Intervenção no 1.º ciclo do Ensino Básico	71
4.2.	Implementação do Projeto de Intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico	72
4.2.1.	Descrição das atividades implementadas	72
4.2.2.	Análise Qualitativa das respostas dos alunos às ideias/conhecimentos prévios sobre a temática em estudo (Estado Novo e 25 de Abril).....	79
4.2.3.	Análise Qualitativa das Narrativas dos Alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico.....	81
4.2.4.	Reflexões sobre o nível de sofisticação das narrativas dos alunos (frequência)	91
4.2.5.	Conclusão do Projeto de Intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico	93
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES		95
5.1.	Conclusões finais	95
5.2.	Limitações e recomendações	100
5.3.	Implicações.....	101
Referências Bibliográficas, Legislação Consultada e Webgrafia		103
	Referências Bibliográficas	103
	Legislação Consultada	107
	Webgrafia	107
Anexos		108

Índice de Figuras

Fig. 1 Capa do livro <i>Era uma vez um rei conquistador</i> de José Jorge Letria.....	30
Fig. 2 Capa do livro <i>O Tesouro</i> de Manuel António Pina.....	32
Fig. 3 Ilustração da obra <i>Era uma vez um rei conquistador</i> p. 11.....	52
Fig. 4 Desenho de um aluno de uma das fichas de trabalho.....	54
Fig. 5 Chuva de ideias sobre atributos de D. Afonso Henriques.....	52

Índice de Quadros

Quadro 1 – Plano geral de intervenção no 1.º ciclo.....	43
Quadro 2 – Plano de atividades de 1.º ciclo de Ensino Básico (5 sessões).....	44
Quadro 3 – Plano geral de intervenção no 2.º ciclo.....	47
Quadro 4 – Plano de atividades de 2.º ciclo do Ensino Básico (5 sessões).....	48
Quadro 5 – Categorização das questões prévias dos alunos do 1.º ciclo.....	58
Quadro 6 – Categorizações das narrativas dos alunos.....	61
Quadro 7 – Distribuição de frequências das narrativas por categorias (Nº alunos).....	70
Quadro 8 – Categorização das questões prévias dos alunos do 2.º ciclo.....	80
Quadro 9 – Categorização das narrativas dos alunos com base no uso de evidências.....	82
Quadro 10 – Categorização das narrativas dos alunos.....	86
Quadro 11 – Distribuição de frequências das narrativas por categorias (Nº alunos).....	91
Quadro 12 - Distribuição de frequência das narrativas por categorias (N.º alunos).....	92

Siglas utilizadas

RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
CPED	Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário
PCT	Projeto Curricular de Turma
NEE	Necessidades Educativas Especiais
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
DEB	Departamento de Educação Básica
ME	Ministério de Educação
I-A	Investigação-Ação
DGIDC	Direção Geral de Educação

Introdução

Durante dois semestres foi realizado um estágio em dois níveis diferentes do Ensino Básico, o 1.º ciclo e 2.º ciclo. O estágio é considerado uma forma de completar o ensino e a aprendizagem adquirida ao longo da formação académica. Constitui, por isso, uma importante etapa para o estagiário pois coloca-o frente a uma realidade da profissão.

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada e tem como principal função ser reflexivo pois trata-se de um relato do processo supervisionado de intervenção pedagógica participante, com um tipo de metodologia de investigação-ação, onde se valoriza o papel do alunos na sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem, defendendo-se uma maior interação dos alunos entre si e o professor-investigador. O estágio realizou-se durante o segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, mestrado profissionalizante do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

Como foi referido inicialmente, esta prática deteve dois momentos. No primeiro semestre realizou-se estágio em contexto de 1.º ciclo, numa turma do 4.º ano e no segundo semestre, em contexto de 2.º ciclo, numa turma de 6.º ano. Ambos tiveram lugar num Agrupamento de Escolas situado no centro de Braga.

Este estudo pretende investigar o modo como os alunos elaboram o conhecimento histórico por meio de construções de narrativas, depois de leitura e exploração de uma obra literária de ficção histórica. Neste sentido, as obras literárias utilizadas foram: *Era uma vez um rei conquistador* de José Jorge Letria e *O Tesouro* de Manuel António Pina, respetivamente para o 4.º ano e 6.º ano.

Torna-se importante, explorar as conceções que os alunos apresentam em relação à História por meio de obras literárias de narrativas ficcionais. As potencialidades na utilização deste recurso (narrativas ficcionais) são várias, tal como referem Freeman & Levstik (1988)¹,

“Within the classroom, then, historical fiction can be used as a source of historical data, as supplementary Reading, as reference material for additional study, and as an introduction to a unit or lesson. It can also provide teachers with background for their own teaching, literature for an individualized Reading program, and motivation for students who are disenchanted with textbook history. More than any of these, however, historical fiction

¹ Ao longo do projeto de intervenção as citações foram mantidas na sua língua original.

connects students with the human implications of historical events, providing young readers with the seeds for later, more mature historical understanding.” (p. 332)

Neste sentido, para o presente projeto de intervenção, as narrativas ficcionais que foram utilizadas em ambos os ciclos, serviram como atividade inicial introdutória, de leitura e exploração, pois creio que as narrativas ficcionais possibilitam um diálogo individual e criativo com a disciplina de Histórica.

As narrativas ficcionais dá-nos uma visão diferente dos vários momentos do passado da sociedade, por isso, é importante que posteriormente haja a compreensão dos conteúdos de História relatados, pois tal como referem Freeman & Levstik (1988), a literatura de narrativas ficcionais só por elas não desenvolvem o conhecimento histórico, mas resultam como ferramenta para despertar no aluno, o interesse e a motivação para desenvolverem os seus conhecimentos.

“Literature alone will not give children a sense of history, but it can plant the seed of interest to be nurtured by a good teacher.” (Freeman & Levstik, 1988, p. 336)

Sendo um dos objetos de análises do presente projeto de intervenção, as construções de narrativas elaboradas pelos alunos, partindo do recurso a obras de ficção histórica, complementadas com a utilização de outras fontes, é importante referir o motivo para a utilização deste recurso. Na minha opinião, os alunos podem beneficiar se escreverem as suas próprias narrativas, pois é através delas que expõem o seu conhecimento histórico, que fazem as suas interpretações sobre um determinado conteúdo histórico, cruzam informação proveniente de variadas fontes tecendo comparações com o que é referido na narrativa ficcional. Também, uma das propostas curriculares para o ensino básico, apontam para a construção de narrativas pelos alunos como forma de aprendizagem e para fomentar o desenvolvimento de competências históricas.

Procedeu-se a uma análise qualitativa das construções de narrativas dos alunos, sujeitas a uma análise indutiva, posteriormente categorizadas por níveis de progressão.

O presente trabalho, encontra-se estruturado, para além desta Introdução, em cinco capítulos:

No capítulo I, é caracterizado o contexto educativo em que foi desenvolvido o projeto de intervenção e o problema que suscitou a sua implementação;

No capítulo II, é apresentado o enquadramento teórico sustentada por vários autores que referem o contributo das narrativas ficcionais para a construção do conhecimento histórico, entre outros aspetos;

No capítulo III, apresenta as abordagens metodológicas assim como o plano de intervenção destinado para ambos os ciclos em que se inseriu o projeto de intervenção;

No capítulo IV, enquadra a implementação do projeto de intervenção e também a análise e categorização das construções de narrativas realizadas pelos alunos;

Por fim, no capítulo V, são apresentadas as conclusões gerais que surgiram da análise dos dados. Discute-se, ainda neste capítulo, as limitações, recomendações e implicações da realização do projeto de intervenção.

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Caracterização do contexto de intervenção

1.1.1. Caracterização das instituições

A minha Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida num Agrupamento de Escolas situado no conselho de Braga. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a minha intervenção foi realizada numa escola de Ensino Básico de Jardim de Infância e 1.º Ciclo, numa turma do 4.º ano, enquanto a intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico foi feita na escola de Ensino Básico do 2.º e do 3.º ciclo, em turmas de 5.º e 6.º ano, ambas as escolas localizadas em Braga. O estágio teve uma professora cooperante no 1.º ciclo e duas no 2.º ciclo, uma das quais, lecionava as disciplinas de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal, e uma outra, docente das disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, mas, para a presente caracterização do contexto, falar-se-á apenas, da turma em que foi implementado o projeto de intervenção pedagógica, nomeadamente, na turma em que as disciplinas lecionadas eram as de Português e História e Geografia de Portugal.

Seguidamente, é feita uma análise reflexiva sobre cada contexto educativo em que estive, tanto no 1.º ciclo como no 2.º ciclo. Por fim, neste primeiro capítulo falar-se-á do problema que suscitou a intervenção pedagógica.

Contexto do 1.º Ciclo

Na Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim-de-infância onde realizei o meu estágio, situa-se no centro de Braga num contexto habitacional de construção relativamente moderna, rodeada de vias de trânsito de grande intensidade.

O estabelecimento de ensino, não tem nenhum tipo de construção específico, possui quatro salas destinadas ao jardim-de-infância e oito salas para o 1.º ciclo do ensino básico. Nos anos de 2010/1011 sofreu obras de fundo, tendo sido ampliado/renovado as quatro salas destinadas ao Pré-escolar e construído uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Possui ainda dois espaços cobertos, parque infantil, campo de futebol e quatro espaços/hortas destinados aos alunos da escola. A escola possui também uma sala de recursos com um espólio de material didático, diversificado e enriquecido ao longo dos anos devido a

empresas e verbas reunidas através de instituições, participações da associação de pais e, também, de candidaturas a diversos projetos.

A escola situa-se numa zona rodeada de prédios de habitação e os alunos que frequentam a escola apresentam uma grande diversidade étnica, racial e cultural. O nível sociocultural considera-se em geral médio/baixo. Devido a este fator, por vezes, a escola, depara-se com vários problemas sociais, tanto com as famílias como com os alunos.

Contexto do 2.º Ciclo

A escola de Ensino Básico do 2.º e do 3.º ciclo, em que realizei o estágio, insere-se nas Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPED), criadas pelo Dec-Lei n.º 47480, de 2 de janeiro de 1967. Neste momento, a escola, está em obras de requalificação, sendo que as aulas são dadas em instalações provisórias – contentores - bem equipados com sistema de ar condicionado, computador e retroprojetor, prevê-se que as obras estejam finalizadas ainda este ano 2013 e que para o 2.º período do ano letivo 2013/2014, os alunos já tenham aulas nas salas da escola.

Pelos bons acessos, esta escola funcionou sempre como um polo atrativo, sofrendo grandes pressões para a frequência de alunos. Os Pais e Encarregados de Educação formam um grupo heterogéneo, pertencendo a vários estratos sociais. O setor terciário é o setor de atividades predominante.

1.1.2. Caracterização das turmas

1.1.2.1. Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para caracterizar a turma C do 4.º ano, onde incidiu a minha Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo, consultei o PCT disponibilizado pela professora cooperante.

A turma é composta por 22 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, destes alunos, 10 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, sendo que uma das meninas, apresenta necessidades educativas especiais (NEE), nomeadamente dificuldades de aprendizagem, encontrando-se ainda ao nível do 2.º ano. Esta aluna tem acompanhamento todas as quartas e quintas de manhã com uma professora do ensino especial.

O nível socioeconómico, desta turma, encontra-se num nível médio/baixo, sendo que os encarregados de educação dos alunos, possuem, na grande maioria, poucas habilitações académicas e uma situação profissional pouco estável.

No 4.º ano, há alunos provenientes de outras nacionalidades para além da portuguesa, existe um aluno de nacionalidade brasileira e dois alunos de nacionalidade romena. Um dos alunos de nacionalidade romena, falta várias vezes às aulas, tendo só no 1.º período 45 faltas injustificadas. Este caso foi encaminhado para a CPCJ, pela docente responsável e o aluno nas três últimas semanas de dezembro veio mais vezes às aulas, no entanto no 2.º período as faltas de presença repetiram-se. Tirando este caso, os restantes alunos de outra nacionalidade, mostram-se perfeitamente integrados na turma e comunicam-se, tanto oralmente como na escrita, num nível razoável. A diversidade cultural é um aspeto positivo pois, possibilita a troca de informações e conhecimentos acerca do país de onde veem, apesar de tenra idade e de pouco se lembrarem do país onde nasceram, os alunos mostram-se motivados e participativos na altura em que a professora cooperante faz perguntas sobre o país natal, proporcionando-se assim, experiências de aprendizagem diversificadas e muito enriquecedoras.

A turma pode ser considerada heterogénea, no entanto, existe, para além da criança com NEE, dois alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mas que não são sinalizadas como crianças com necessidades educativas especiais.

Durante as duas primeiras semanas de estágio, foram dedicadas a observar as práticas concretizadas pela professora cooperante. Este momento permitiu que nos integrássemos na turma de forma harmoniosa e a obter um conjunto de notas de campo que contemplam aspetos descritivos, que abrangem a organização do espaço na sala de aula, o modo como as aulas decorrem, que inclui as práticas desenvolvidas pela professora cooperante e o comportamento dos alunos.

A disposição da sala de aula inicialmente, estavam dispostas em carteiras individuais, havendo quatro filas compostas por quatro a cinco mesas. Depois, mais ou menos a meio do estágio, as mesas ficaram dispostas em U, tendo no meio três filas de mesa de quatro a dois alunos. Como são 22 alunos para cerca de 16 mesas, estas não chegam a estar todas ocupadas, havendo alunos sem par e outras mesas que estavam vazias. Maioritariamente, por mesa, os pares estavam organizados por rapaz/rapariga, nas havia alunos que estavam sozinhos e eram colocados em lugares estratégicos pois, segundo a professora cooperante, são alunos que perturbam a aula ou que conseguem distrair facilmente quem se encontra ao lado, por isso, os

alunos eram colocados nas laterais da sala (quando a sala estava disposta por filas) ou ao fundo da sala. A disposição dos alunos não é permanente, sempre que fosse necessário, seria alterada.

Pelo que pude observar os alunos são muito participativos querendo sempre dar o seu contributo, mas por vezes, o modo como o fazem não é correto, demonstrando dificuldades no respeito pelas regras estabelecidas desde o início do ano letivo. Quanto ao comportamento, os alunos seguem o mesmo caminho, demonstram uma atitude pouco positiva, o que faz com que o normal funcionamento da aula seja perturbada e assim, prejudiquem o desenvolvimento das aprendizagens tanto para eles como para os restantes alunos da turma. A turma tem ritmos de trabalho bastante dispares, ou seja, enquanto há alunos que trabalham e acabam a tarefa no tempo estipulado, outros quando deveriam já estar a acabar ainda vão no início revelando muitas dificuldades de concentração. Este tipo de atitude faz com que a turma não progrida de igual forma, e por isso, prejudique o normal funcionamento da mesma.

A professora cooperante opta por ter com os alunos uma prática de trabalho individual, uma vez, que alguns alunos e como já foi explicado anteriormente, são muito irrequietos e isso provoca desconcentração no resto da turma, a forma de trabalho individual ajuda na concentração das atividades e faz com que o ambiente se torne mais calmo e sossegado.

A sala encontra-se equipada com computador e com quadro interativo. A professora cooperante explicou que só as salas de 4.º ano possuem quadro interativo, as restantes apenas têm computador. O restante espaço da sala de aula, nomeadamente o fundo da sala, encontra-se equipado com material de escrita da professora cooperante e dos alunos, como capas de arquivo, cadernos das disciplinas de AEC's (atividades de enriquecimento curricular), etc. Duas das paredes de sala de aula encontram-se 'ferradas' com materiais de apoio à realização de atividades nomeadamente, o mapa de Portugal, as tabuadas e conteúdos gramaticais, e ainda possui, atividades realizadas pelos alunos de outras disciplinas.

Todos estes aspetos aqui descritos, merecem a devida atenção e são tidos em conta na realização das planificações para as intervenções. Será necessário pôr em prática estratégias que promovam a motivação dos alunos para que assim, sintam-se envolvidos e interessados no processo de ensino aprendizagem. É importante também, ter instrumentos e formas de trabalho diversificadas que possibilitem aprendizagens significativas. É igualmente importante, promover o desenvolvimento da autonomia e de competências que permitam aos alunos, aplicar conhecimentos desenvolvidos, para que assim, alcancem a automatização do aprender a aprender.

Passadas estas duas semanas de observação e registo, foi possível realizar intervenções nas disciplinas de Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Expressão Plástica. Participamos na excussão de atividades para o Dia do Magusto, o Natal e ainda o Carnaval. Inicialmente, lecionávamos apenas no tempo da manhã, de uma a duas vezes por semana, depois passamos a lecionar de manhã e de tarde, e numa fase final começamos a lecionar de manhã e de tarde individualmente. Recorremos aos suportes materiais existentes na sala para a leção das aulas: computador, projetor, gravador, assim como a outros materiais pedagógicos-didáticos disponibilizados pela professora cooperante, para além dos contribuídos ao longo do estágio. Todas as semanas, a partir do momento em que começamos a intervir tínhamos, normalmente à quinta-feira depois do horário escolar, reuniões com a professora cooperante, para organizarmos os conteúdos a lecionar e preparar as respetivas planificações, que depois de estarem elaboradas, eram enviadas para verificação à professora cooperante, a fim de serem revistas e corrigidas atempadamente antes da sua implementação.

1.1.2.2. Turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico

No 2.º ciclo realizei estágio em duas turmas de 6.º ano e uma no 5.º ano, nas turmas, B, C e C, respetivamente. Apenas caracterizarei a turma onde realizei o meu projeto de intervenção, tendo sido realizado no 6.º B, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, ambas lecionadas pela professora cooperante.

A turma é constituída por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade. Dos 26 alunos, 11 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino. É uma turma muito heterogénea, não tendo casos diagnosticados com NEE, mas apesar disso, evidenciam-se quadro alunos com uma atenção especial. Estes alunos apresentam casos de dificuldades de aprendizagem ficando retidos em anos anteriores, outro caso, é um aluno hiperativo que apesar de estar a ser medicado, evidencia dificuldades de concentração e também, dificuldades em cumprir regras sobretudo em atividades extracurriculares. Um outro caso, que merece atenção é de um aluno que provém de uma família destruída, e que reflete nas atitudes deste aluno, pois, apresenta falta de concentração, dificuldade em organizar os materiais, pouca responsabilidade, etc.

Em termos socioeconómicos, nesta turma verifica-se um nível médio/alto, sendo que os pais dos alunos, na grande maioria, possuem altas habilitações académicas e uma situação profissional estável.

O aproveitamento global da turma é considerado de bom e a assiduidade são considerados de satisfatórios, atendendo que há um grupo de alunos que perturbam bastante, algumas aulas com comportamento inadequados dos quais se destacam as intervenções inoportunas e atrasos ao primeiro bloco da manhã. Ao nível do comportamento por parte dos alunos, no geral, apresentam bom comportamento, demonstrando respeito pelas regras estipuladas desde o início do ano letivo. Este tipo de atitude por parte dos alunos, permite que haja um bom ambiente e um bom funcionamento das aulas. Os alunos são muito participativos, questionando e refletindo sobre a informação lecionada pela professora cooperante.

Ao nível cognitivo, daquilo que foi possível observar, tirando os quatro alunos que apresentam dificuldades, a maioria da turma demonstra um nível bom na leitura e na compreensão oral e escrita.

Tal como aconteceu no 1.º ciclo, iniciamos o nosso estágio no 2.º ciclo começando com duas semanas de observação intensiva, que culminou num conjunto de registos que abrangem, a descrição do espaço físico onde as intervenções ocorrerem, a descrição das atitudes e comportamento dos alunos, os recursos presentes na escola que estão disponíveis e ainda, a descrição sobre o modo de trabalho utilizado pelos professores cooperantes.

As aulas dos alunos, decorrem em instalações provisórias, nomeadamente, contentores, pois a escola encontra-se em processo de requalificação. Apesar das aulas não decorrerem nas salas normais, é de referir que os contentores encontram-se equipados com aparelhos de ar condicionado, retroprojektor, computador, e quadro. A disposição das mesas nas salas estava organizada por filas e separadas umas das outras. O espaço não dá para fazer grandes alterações à disposição das mesas.

Quanto às práticas utilizadas pela professora cooperante, foi possível observar que recorre, na maioria das vezes, ao trabalho individual e em grande grupo. Podemos observar que os alunos iam várias vezes ao quadro para resolver os exercícios propostos e posteriormente, a correção era feita em grande grupo, com momentos de discussão.

1.2. Problema que suscitou a intervenção pedagógica

As duas primeiras semanas de observação da prática de ensino supervisionada, serviram para elaborar um conjunto de registos sobre as dificuldades mais relevantes na aprendizagem dos alunos, mais concretamente, nas unidades curriculares de Português e Estudo do Meio (1.º ciclo) e História e Geografia de Portugal (2.º ciclo). Refiro-me, particularmente, as estas duas disciplinas (Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal), uma vez que, a professora orientadora da Universidade do Minho, que nos foi atribuída no início do ano escolar, ser da à área da História, e por isso, a minha intervenção pedagógica no estágio incidiu nesta área disciplinar. Ressalvo, no entanto, que no 1.º ciclo é sempre desejável que haja uma interdisciplinaridade com as diferentes disciplinas, nomeadamente, o Português, a Matemática, as Expressões, etc, só assim, os alunos conseguem atribuir significado às suas aprendizagens. O presente projeto, relativamente ao 1.º ciclo, incidirá especificamente na área de Estudo do Meio (História) em articulação com a Língua Portuguesa, o que não implica a exclusividade nestas duas áreas, pois as outras áreas serão abordadas, sempre que possível, de forma integradora pois, segundo o documento Organização Curricular e Programas (ME - DEB, 2004).

“(…), o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.” (ME – DEB, 2004, p. 100)

Para além de o Estudo do Meio ser globalizador também é integrador de várias áreas.

“De natureza integradora, atendendo, apesar disso, a aspectos distintos da realidade e do sujeito que aprende, esta área é muito representativa do que, em geral, deve ser o conteúdo curricular e a experiência a proporcionar no 1.º ciclo no Estudo do Meio, tendo em vista o sentido da progressão educativa dos alunos.” (ME – DEB, 2001, p. 75)

As disciplinas de Estudo do Meio / História e Geografia de Portugal, no 1.º e no 2.º ciclo respetivamente, proporcionam aos alunos competências históricas mas também, de comunicação, na medida em que os alunos são motivados a construir relatos (narrativas) partindo da interpretação das evidências que as fontes que analisam lhes proporcionam. A motivação dos alunos em sala de aula é importante para que estes sintam entusiasmo em aprender, curiosidade pelo conhecimento do passado, procurando construir e compreender a história. Cabe ao professor estimular os alunos para desenvolver competências históricas, relacionadas com conceitos de

segunda ordem, como o da narrativa, evidências histórica, da temporalidade e mudança, da explicação histórica, da causalidade e empatia histórica, essenciais para a aprendizagem de História.

Podemos observar, nomeadamente em contexto do 1.º ciclo, que os alunos, apresentam algumas dificuldades em construir textos (narrativas) sozinhos, necessitando várias vezes de ajuda para poderem construir frases que façam sentido no corpo do texto. Procurei que este meu projeto fosse de encontro a estas dificuldades no sentido de as colmatar, desenvolvendo competências de estruturação de narrativas históricas. Este será um dos pontos que o projeto pedagógico terá como preocupação, tendo em vista a construção de algumas narrativas, partindo de narrativas ficcionais e do cruzamento destas com fontes documentais diversificadas. Cassany (2000) defende que “(...) que em vez de se ensinar a escrever, dever-se-ia ensinar a escrever narrativas, ensinar a escrever descrições, ensinar a escrever cartas, etc.” (citado por Fertuzinhos, 2004, p. 29)

Neste sentido, o presente projeto de intervenção pedagógica supervisionado, tem como tema principal: “A literatura de ficção histórica na construção do conhecimento histórico” no contexto escolar do 1º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A sua implementação, em contexto de sala de aula, irá colocar particular ênfase nos papéis que o professor e os alunos deverão desempenhar no processo de construção do conhecimento histórico, na área curricular de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal, com recurso à ficção histórica para a construção do conhecimento histórico.

Pretende-se então, no âmbito deste projeto, implementar em sala de aula, o uso de narrativas ficcionais para a construção do conhecimento histórico, baseado no papel ativo do aluno, em contexto de interação social com os seus pares e com o professor, quando exploram narrativas, numa abordagem de aprendizagem socioconstrutivista. Tal como refere Fosnot (1996) “(...) a sala de aula é encarada como uma mini-sociedade, uma comunidade de alunos empenhados na actividade, no debate e na reflexão” (p.10). Porém, tal perspetiva de ensino e de aprendizagem implica renovados papéis do professor e do aluno, no processo de construção do conhecimento escolar.

Fertuzinhos (2004), refere que “o professor deverá, também, apresentar uma postura motivadora, positiva e estimulante, para que o aluno adira ao seu discurso e a propostas de actividade. Por isso, o professor deverá não esquecer-se de aferir as competências que os alunos já adquiriram e a dificuldade que cada um apresenta para que a aprendizagem seja significativa e

de sucesso.” (p. 35), ou seja, é dever do professor planejar atividades que sejam significativas no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Seguindo esta linha, são formuladas as seguintes questões de investigação: **Quais as potencialidades do uso de ficção para o ensino de História? Que conhecimentos históricos constroem os alunos a partir do uso de narrativas ficcionais? Que papel deverá o professor desempenhar nessa prática de ensino? E os alunos?** Estas são as questões a ter em conta na construção deste projeto de investigação.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A Narrativa histórica e a Consciência Histórica

A História procura compreender e explicar o passado da sociedade. O passado é concebido por um conjunto de interpretações e reconstruções das ações humanas elaboradas por um historiador, portanto a História visa a abarcar a realidade a partir de um ponto de vista de quem escreve (Gago, 2007). Essas mesmas interpretações seguem, por vezes, uma estrutura muito próxima à da narrativa. Tal como refere Gago (2007),

“A estrutura da narrativa é particularmente próxima da configuração dada à sequência de eventos: início, meio e fim.” (p. 17)

No ensino da História, é importante que se ajude os alunos a compreender o que é a História, para que serve, qual a sua utilidade. Para isso, é necessário criar estratégias que possibilitem aos alunos adquirirem conhecimentos de História pela via didática mais apropriada. Segundo Barton (1996, p. 52), as crianças compreendem melhor os conteúdos de História sob a forma de narrativa.

Numa narrativa o conteúdo tem de estar devidamente organizado e coerente, sendo que a própria estrutura dada à sequência de eventos tem de ter um princípio, um meio e um fim. Nas narrativas históricas, em algumas delas, pode-se perceber a relação de mudança e diálogo conferindo até, futuros possíveis. O facto de se afirmar que a narrativa histórica é a construção de um ponto de vista interpretativo de um historiador, isso quer dizer que a História está relacionada com uma reconstrução da ação humana do passado com base na evidência (Gago, 2007). É impossível referir que na História existe conclusões históricas únicas, porque ela é vista como um processo aberto e em construção.

Como refere Rüsen (2001),

“Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa.” (p. 149)

A História deve ser, então, encarado como,

“um nexos significado entre o passado, o presente e o futuro – não meramente uma perspectiva do que foi, *wie es eigentlich gewesen*. É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade da passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva dos acontecimentos futuros.” (Rüsen, 2010, p. 57)

A História fornece ‘episódios’ muito próximos sobre o que ocorreu no passado, o historiador terá que descrever e interpretar os factos, para isso, recorre à narrativa, para que assim, a experiência seja compreensível. Gago (2007) refere, através de Atkinson (1978), que a

“narrativa histórica tem de ter coerência, ou seja, tornar possível compreender toda a situação com unidade, em que nada de relevante seja omitido e que tudo de irrelevante o seja. Esta coerência traz consigo a inteligibilidade e o poder de explicação. Uma narrativa histórica coerente tem de ser obviamente baseada na evidência, sendo esta a condição necessária para a sua aceitabilidade. (p. 20 e 21)

Quando um historiador trabalha um conteúdo de História com bastante rigor, este não pode afirmar que não há outras possibilidades de um determinado acontecimento seja diferente daquilo que escreveu. A História é uma ciência cujo foco é interpretar evidências que não estão acessíveis à nossa observação. O conhecimento histórico, ao longo do tempo, progride, pois há várias perspetivas diferentes, várias visões diferentes sobre um mesmo conteúdo histórico, possibilitando diversas interpretações, cada vez mais rigorosas e melhor fundamentadas. Tal como refere Rüsen (2001),

“O sentido histórico requer três condições: formalmente, a *estrutura de uma história*; materialmente, a *experiência do passado*; funcionalmente, a *orientação da vida humana prática* mediante representações do passar do tempo. Uma teoria da narrativa histórica que organize os pressupostos, os modos, o alcance sincrónico e diacrónico, fornece também o quadro de referências para a análise empírica, pragmática e normativa no trato com a história.” (p. 161)

Barca e Gago (2004), referem vários autores, que se debatem sobre o que é a narrativa histórica. “Gallie (1964) acentuou que a História é uma narrativa em si própria explicativa, envolvendo generalizações de diferentes tipos sobre o comportamento humano, sendo algumas delas causais.” (p. 32). Também refere a posição de autores como Mink (1978) e Hayden White (1998) sendo que “o primeiro afirma que a forma da narrativa e da realidade é delineada pelo historiador, logo o trabalho do historiador assemelha-se a uma criação de ficção verbal – a forma da narrativa é um artifício criativo do historiador. O segundo pressupõe que qualquer produção

histórica assume a forma de narrativa e que esta é essencialmente uma construção ficcional” (p. 31). No meu ponto de vista, a narrativa histórica, para além de relatar facto(s) histórico(s), ao basear-se em informação histórica, pressupõem-se que haja um enredo que capte a atenção do leitor. Por vezes, o historiador recorre à imaginação para explicar o que se passou no passado misturando factos com ficção, prendendo o leitor ao desenrolar da História. Cada historiador interpreta os acontecimentos a partir do seu ponto de vista, outros historiadores têm outras conclusões, a História é portanto, aberta e suscetível a diversos tipos de interpretações, semelhante àquele provérbio: *“quem conta um conto, acrescenta um ponto”*, não havendo assim, o mais ou o menos correto. Samarão (2007), refere através de Atkinson que este “considera que a narrativa histórica consiste em recontar o que aconteceu, este recontar é em si mesmo explicação.” (p. 18)

A narração da História, é pontuado por uma estrutura discursiva em que há uma organização sequencial dos acontecimentos do passado. A narrativa é portanto, um tipo de discurso adequado à explicação dos acontecimentos históricos. Esta característica faz com que cada historiador reconstitua o pensamento da ação humana interpretando evidências. Partilho da opinião de Parente (2004), quando refere que as crianças ficam entusiasmadas por conteúdos de História quando lhes é apresentado uma narrativa com vilões, maus da fita, batalhas, amores, etc. e a forma da narrativa faz com que eles estabeleçam uma ligação mais pessoal aos conteúdos de História.

Pelo motivo de a narrativa ser um meio importante para que os alunos aprendam conteúdos de História, Parente (2004), refere com base em Roldão (in Félix e Roldão 1996b:39) que a,

“aprendizagem da História no primeiro ciclo, deveria basear-se em narrativas de acontecimentos reais e significativos que permitissem ao aluno identificar-se com personagens ou indivíduos (...)” (Parente, 2004, p. 27)

Vários são os autores que apresentam diferentes tipos de noções acerca da narrativa histórica, subdividindo em quatro categorias. Apresenta-se, seguidamente, as categorias que Gago (2001) apresentou, num estudo empírico sobre “Concepções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica”,

- I. Narrativas explicativas / descritivas;
- II. “estória” – narrativa como trama contendo uma “estória”;

- III. Narrativa no seu contexto de análise estrutural;
- IV. A narrativa histórica e ficcional.

O caráter explicativo descritivo, é como sugere o próprio nome, as narrativas são descritivas, um puro relato dos acontecimentos sem qualquer tipo de causalidade. Para além de descrever os acontecimentos de forma coerente baseada em evidências, esta narrativa, preocupa-se em apresentar uma continuidade cronológica.

Quanto à narrativa “estória”, esta caracteriza-se por, segundo Gago (2001) baseando-se em Gallie (1964), “uma estória contém sempre algumas surpresas, usa coincidências, revelações e factos felizes e infelizes” (p. 16). Esta narrativa apresenta uma conclusão, pois joga com uma adivinhação, mantendo o leitor suspenso ao longo da narrativa (Gago, 2001).

Já a narrativa no seu contexto de análise estrutural, segundo Gago (2001) refere que “dentro de um contexto com tradição estruturalista da Escola dos *Annales*, os historiadores tentam de algum modo comunicar os seus resultados através de apresentações analíticas e estatísticas da história.” (p.17). Esta narrativa é pautada, geralmente por serem incompletas nos seus relatos, a serem descritivas para assim, evitar uma análise do tipo causal. (Gago, 2001).

Por último, a narrativa histórica e ficcional, vai de encontro ao que o presente projeto argumenta, neste tópico. Segundo Gago (2001), refere através de White (1978), que esta narrativa é considerada como toda a produção histórica, uma representação da realidade que não sabemos se realmente existe na medida em que a narrativa não pode conter o passado.” (p. 19). A narrativa histórica não é o somatório de vários acontecimentos históricos, o historiador procura dar sentido aos factos, sendo que a História é uma reconstrução do pensamento da ação humana.

Penso que a forma como Atkinson (1978), citado por Gago (2001), sintetiza em poucas palavras o que define cada narrativa é importante aqui referir:

“a narrativa é a própria estrutura da produção histórica, sendo intrinsecamente descritiva-explicativa e perspectivada. Contendo ingredientes de uma “estória”, lógica e plural como qualquer “estória” mesmo ficcional, mas é distinta desta porque respeita a evidência sobre o passado a que se reporta, atendendo aos acontecimentos de superfície e aos seus contextos. É fruto do ponto de vista do historiador o que implica todo um vasto conjunto de valores, avaliações morais, pré-juízos, pré-conceitos.” (p. 22)

O filósofo Jorn Rüsen (2010) estabelece uma relação entre a narrativa e a Consciência histórica. Começa por referir que “a aprendizagem histórica pode se explicar como um processo

de mudança estrutural na consciência histórica.” (p. 51). A consciência histórica permite-nos fazer pensar ou compreender a realidade passada para daí trazer conhecimento para a realidade do presente.

“A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, (...) evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, (...)” (Rüsen, 2010, p. 56).

Segundo Balseiro (2011), através de Rüsen, a forma pela qual a consciência histórica realiza o seu papel é através da narrativa, relatando uma história. A narrativa materializa a consciência histórica, pois,

“La narración es la forma en que la conciencia histórica realiza su función. La competencia narrativa “puede definirse como la habilidade de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada”(Jorn Rüsen, El desarrollo de la competencia”, 29” (Balseiro, 2011, p. 235)

A narrativa histórica organiza uma ponte entre o presente, passado e futuro, dando a noção de continuidade, formando assim, uma unidade integradora que constitui a consciência histórica. Como refere Gago (2007) baseando-se em Rüsen (1993), “a consciência histórica é um todo interconectado e sistemático (...) numa compreensão do presente, e as expectativas em relação ao futuro, através da investigação histórica” (p. 78). Também Samarão (2007) refere, que a “consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar as suas intenções de agir conforme a experiência do tempo.” (p. 12).

Neste sentido, e depois de apresentar argumentos sobre como as crianças atingem melhor os conteúdos relativos à História, seguidamente, explorar-se-á em que medida as narrativas e/ou histórias infantis nomeadamente, sobre a ficção histórica – na literatura infantil – possuem características importantes para que as crianças construam o conhecimento histórico e o compreendam.

2.2. As Narrativas e o ensino de História

Para Egan (1994) “as histórias são unidades narrativas. O facto de constituírem unidades é relevante. Podem distinguir-se de outras formas de narrativa porque têm, de forma específica e clara, um início e um fim.” (p. 36). Egan é um dos defensores da utilização de histórias no meio educativo, pois através das histórias, os alunos compreendem melhor os acontecimentos e/ou conceitos que não estão totalmente claros. Além disso, é através das histórias que os alunos se sentem próximos e, em paralelo utilizam o campo da imaginação para poderem localizar em imagens os conhecimentos prévios sobre determinado assunto de que relata a história.

Egan (1994, p. 37) defende que “a influência que a história exerce em nós depende do modo como os acontecimentos se enquadram e evoluem dentro do ritmo essencial da história.” ou seja, é necessário que se tenha em atenção a história que queremos trabalhar, pois, é importante que capte nos alunos entusiasmo sobre o conteúdo da história. Egan (1994) acrescenta ainda, que,

“é provavelmente óbvio que considero as histórias (...) como possuidoras de importantes funções educativas. (...) O poder que as boas histórias têm de suscitar o interesse das crianças em estimular a sua imaginação, bem como de alargar as suas experiências, simpatia e compreensão por realidades diferentes, tem sido ignorado com certos custos educativos.” (p.100).

As crianças, desde muito jovens, contactam com livros, ligando-se mais às imagens que propriamente ao texto, mas quando começam a dominar a leitura, as crianças tiram grandes vantagens do poder da literatura. Por meio dela, a criança tem a possibilidade de conhecer e interpretar o mundo, “expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspetivas (cognitivas, linguística e cultural)” (Azevedo, 2006, p. 11). As crianças contactando com vários tipos de textos literários, permite-lhes aumentar não só o conhecimento da língua materna mas também mobilizar ou valorizar os seus conhecimentos prévios.

Egan (1994) refere, a partir de Janet Kendall (1985), que as vantagens em termos educativos da utilização de histórias para os alunos são várias, tais como:

- amplia o vocabulário e, conseqüentemente, a sua compreensão da realidade;
- aumenta o leque de conceitos que as crianças são capazes de usar e, por isso, alarga o seu conhecimento do mundo;
- estabelece a diferença entre língua formal e falada, e também torna clara as potencialidades que a linguagem formal possui de ir para além daquilo que é comum no discurso do dia-a-dia;
- transmite a mensagem simples de que a leitura é importante;

- mostra às crianças que os livros podem conter maravilhas espantosas e que a vida mental que eles estimulam pode ser embriagadora e fascinante.” (p. 100)

Ao longo dos momentos em que tivemos a oportunidade de observar, tanto no 1.º ciclo como no 2.º ciclo, as professoras cooperantes usaram, por diversas vezes, livros de literatura infantojuvenil sobre determinados conteúdos de Língua Portuguesa ou História e Geografia de Portugal e posteriormente faziam trabalhos de análise sobre o que escutaram e/ou leram, na própria sala de aula ou então levavam para trabalhos de casa realizando pesquisa, sendo esta última, mais observado em contexto de 2.º ciclo. Considero que a utilização de narrativas e/ou histórias é uma mais-valia, uma vez que os alunos já estão familiarizados com estes formatos e que provoca nos alunos grande entusiasmo e sentido de descoberta sobre o desenlace das histórias.

“Um modelo de ensino que se baseie no poder do formato das histórias, deverá assim garantir que se desencadeia um sentido de conflito ou tensão no início das nossas aulas ou unidades.” (Egan, 1994, p. 38)

Também Freeman & Levstik (1988), referem que a forma de narrativa nas histórias, é mais facilmente compreendida pelas crianças, envolvendo-se melhor com os acontecimentos, tornando-os mais pessoais.

“Story appears to be more easily understood than expository (textlike) writing (Meek et al. 1978), but it also satisfies several other requirements for mature historical understanding. First, story presents history in a subjective form that is closer to the way in which young children explain themselves and understand the world.” (p. 330)

Nesta mesma linha Fertuzinhos (2004) refere que “a estrutura da narrativa estimula os leitores a reconhecer aspectos da História e, com alguma ajuda, a desenvolverem uma melhor compreensão dos seus aspectos interpretativos e experimentais.” (p. 61). Acrescenta ainda que, “na narrativa, o leitor ouve não só a História, mas também está atento ao modo como o escritor transmite a mensagem.” (p. 65), permitindo assim, aos alunos compreender alguns factos históricos com alguma motivação e mais interesse.

Roldão (1995, citado por Solé, 2004) reforça outras potencialidades do uso das narrativas como estratégia pois esta revela-se “um poderoso instrumento de transmissão e estruturação de

ideias, crenças, costumes e valores, sendo um dos raros elementos comuns a todas as culturas e civilizações.” (p. 103).

Freitas e Solé (2003), sistematizam os benefícios apontados por vários autores da utilização de histórias (narrativas) para a compreensão histórica e a relação que se estabelece com a aprendizagem da língua.

“ –As histórias podem actuar como veículos para o vocabulário histórico – introduzindo novas palavras e proporcionando às crianças um contexto para termos introduzido através de outras actividades, tais como trabalho com fontes;
- As histórias são um veículo para introduzirem nas crianças ideias que podem ser muito difíceis ou sensíveis quando apresentadas num contexto mais formal (Claire, 1996) (Cox e Hughes, 1998, p. 88).” (Freitas e Solé: 2003, pp. 51-52)

Freitas e Solé (2003) elaboram ainda, uma lista onde a Língua Portuguesa está presente em várias actividades que envolve a exploração de narrativas fundamentais para a compreensão histórica. O uso de narrativas ficcionais, implica sempre, que haja uma leitura e, posteriormente, é indispensável a sua exploração. A começar pelo vocabulário desconhecido ou de difícil compreensão, devendo os alunos pesquisar o significado ao nível da área vocabular. A exploração de narrativas “proporcionam muitas oportunidades para as crianças desenvolverem o ouvir, falar, ler e escrever ”(Cox e Hughes, 1998, p. 95 citado por Freitas e Solé, 2003, p. 52).

É nas histórias que os alunos conseguem fazer deduções sobre o que ocorreu no passado, estimulando assim a imaginação. Tal como refere Freitas e Solé (2003):

“Assim a narrativa, as histórias, ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, contribuindo para facilitar a organização de sequências cronológicas, compreender a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos, as semelhanças e diferenças entre vários períodos e entre o passado e o presente e, sobretudo, ajudam a desenvolver a linguagem do tempo. (pp. 223 - 224)

No projeto de intervenção, serão utilizadas histórias de teor histórico ficcional e tal como refere no Programa de Português do Ensino Básico, é importante que os alunos contactem com diferentes géneros literários, pois assim, criam hábitos de leitura e “possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação (...)” (ME/DGIDC, 2009 p.64). No próximo tópico falar-se-á da relevância que o uso de narrativas ficcionais presentes na literatura infantojuvenil contribui para a compreensão do conhecimento histórico.

2.3. As potencialidades da literatura de ficção histórica no ensino de História

Importa começar este tópico com a mesma pergunta que Solé (2012 no prelo) colocou “Qual a relevância da literatura de ficção histórica infantil?” São várias as razões que aqui vamos expor e defender com a ajuda de vários autores que defendem a utilização de narrativas ficcionais para um melhor desenvolvimento da compreensão histórica. Solé (2012, no prelo) resume num pequeno parágrafo algumas vantagens na utilização de narrativas ficcionais, refere que “a literatura de ficção histórica infantil possibilita e promove conhecimento histórico, a imaginação histórica, valorizando não só o conhecimento do passado, mas contribui para potenciar o exercício de reflexão epistemológica da História.”

São vários os autores que defendem o uso da literatura de ficção histórica como potenciador para a compreensão histórica das crianças. Seguidamente, serão citados alguns desses mesmos autores, onde apontam esse facto, referindo igualmente algumas vantagens.

As narrativas ficcionais, ajudam as crianças a atingir com mais destreza conteúdos de História. Freitas e Solé (2003), destacam que as narrativas ficcionais, ou seja, as histórias, são um importante recurso para trabalhar a História.

“As histórias usam uma estrutura de explicação do mundo que a criança compreende, que está próxima dela. Por outro lado apresentam respostas humanas a acontecimentos históricos o que ajuda as crianças a iniciar uma compreensão histórica e de análise crítica do passado.” (Freitas & Solé 2003, p. 222)

Freitas e Solé (2003), referem através de Cox e Hughes que a História no passado era transmitida através de narrativas e atualmente as histórias têm ainda um importante papel para o desenvolvimento da compreensão histórica e ao mesmo tempo da literacia entre os cinco e os 11 anos, principalmente. Os alunos, desde cedo contactam com obras literárias e, tal como refere Levstik e Pappas (1987), as crianças podem vir a beneficiar no aumento da exposição histórica com o recurso à forma de ficção histórica.

Também Souza (2003), refere através Iser (1996), “que a narrativa ficcional é detonadora de um jogo de significações que exercita o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos. É, portanto, a leitura da obra de ficção (leitura infantil) que desencadeará na criança/leitora uma postura reflexiva e crítica com relação à realidade.” (p. 301). Souza (2003) sustenta, com base no seu estudo, que através da leitura de narrativas ficcionais os alunos compreenderam de uma forma lúdica, e levou-os a refletir e a ter uma posição crítica sobre a realidade. As narrativas ficcionais ajudam a compreender as mudanças ao longo do tempo e

assim, os alunos conseguem ter uma melhor noção cronológica sobre os acontecimentos e daí, retirar conclusões sobre os factos que verdadeiramente aconteceram no passado.

A utilização de narrativas ficcionais é um caminho lúdico mas ao mesmo tempo estimulador para as crianças que não demonstram interesse por temas de História e para aquelas que se interessam é mais uma forma curiosa de relatar acontecimentos do passado. Desde cedo as crianças mostram conhecimento sobre o passado e por vezes, trazem para dentro da sala de aula diversas dúvidas depois de terem contactado com livros, monumentos ou até mesmo os textos presentes no manual escolar.

Através da utilização de narrativas ficcionais os alunos tendem a desenvolver um conhecimento detalhado acerca de um determinado período da História. Hoodless (1998), destaca a utilização de narrativas ficcionais para a compreensão do tempo histórico.

“Stories which make use of time as a device are certainly an excellent stimulus and a good resource for extending children's understanding. their potencial needs to be fully exploited in the classroom, encouraging children to think carefully about what is happening in the story. (Hoodless, 1998, p. 110)

A utilização de literatura infantil de ficção histórica, como já foi referido várias vezes contribui para a aquisição de conhecimento histórico nas crianças, de uma forma lúdica e agradável, potenciadora de realização de atividades enriquecedoras, como por exemplo, comparar factos com o que é referido na literatura, gerar opiniões, etc., e tal como afirma Freeman e Levstik (1988) através de Jarolimek (1977).

“In addition, historical fiction can be used to facilitate many skills of the social studies: “detecting author bias; distinguishing between fact and opinion; sensing cause and effect relationships comparing and contrasting differing points of view; and recognizing the value components in decision making” (Jarolimck, 1977 pp. 7-8). Obviously, then, historical fiction can be an important resource in the social studies curriculum.” (p.330)

Nesta intervenção, o processo de ensino será continuamente modelado pelos efeitos e resultados da ação do aluno, tornando-se a ação de ensinar numa procura permanente para melhorar o ensinar, tendo em vista tirar partido de aspetos positivos para todos os sujeitos. Como já foi referido, deve-se dar valor à imaginação da criança, estimulando-a e tal como defende Egan (1994),

“Toda a gente reconhece a importância da imaginação em educação. (...) alguns dos princípios atualmente mais influentes no ensino e nos currículos funcionam no sentido de ignorar a imaginação infantil e inviabilizar algumas das suas utilizações potenciais em educação.” (Egan, 1994, p. 18,19)

É importante no entanto, distinguir ficção histórica de narrativa histórica e de história narrativa. Solé (2012, no prelo) procura distinguir ficção histórica de historiografia. Começamos pela definição de historiografia: “A historiografia é a arte de transpor para a escrita o conhecimento histórico construído a partir da investigação histórica, objetiva e científica da interpretação das fontes do passado, realizado pelo historiador.” Ou seja, exige de quem elabora, um rigor na escrita dos factos históricos. Já a ficção histórica “cria e recria a realidade histórica baseando-se em factos verossímeis (...), recria ficcionalmente situações, factos e acontecimentos do passado, revisita-os através de uma narração renovada, dando-lhes uma roupagem lúdica.” (Solé, 2012, no prelo). A ficção histórica possibilita que se integre e se entrecruzem três áreas distintas, a história, a ficção e a literatura. “A articulação entre a história e língua surge bem explícita e evidente na ficção histórica” (Solé, 2012, no prelo)

A utilização de livros de ficção histórica são uma mais-valia para o conhecimento sobre História e sobretudo, como afirma Solé (2009) despertam interesse e motivação nos alunos para esta área do conhecimento.

“Os livros são referenciados como importantes intertextos, mais de ficção nas crianças pequenas enquanto as do 4.º, 5.º, e 6.º anos referem livros de ficção histórica” (Glória, 2009, p. 96)

Sendo a História, a apresentação dos factos da vida passada da ação humana, contada a partir da perspectiva de historiadores, também a literatura de ficção histórica é baseada em factos narrados do passado, mas acrescenta um enredo com personagens ficcionais, ou não, para que assim, o aluno se envolva com a história, sentindo-se próximo da realidade passada. Hilary Cooper (2012), refere que a exploração da ficção história pode ajudar os alunos a compreender melhor a realidade passada da ação humana.

“Um conhecimento de outras épocas e experiências pode ser retirado com maior sucesso da ficção e ser um alimento mais nutritivo para a imaginação, que muitas “experiências históricas” disponíveis” (Cooper, 2012, p. 124)

Furtuzinhos (2004) acrescenta que os alunos ao lerem histórias ficcionais, contactam com descrições mais longas e mais completas acerca do passado, possibilitando aos alunos no reconhecimento de que a História é aberta para ser interpretada.

Nas escolhas de literatura infantojuvenil deve-se apostar nas de ficção, porque tal como defende Debus (2003):

“As narrativas literárias propiciam às crianças o encontro com uma produção que lida simbolicamente com o real, diferente dos relatos pessoais (...). A lógica ficcional, que, muitas vezes, não segue a lógica normal, na sua anormalidade aparente tem muito para dizer. A inventividade imaginativa das crianças pode ser aguçada por textos que apresentem outras realidades, bem como a ficcionalização de experiências próximas ao seu cotidiano pode lhes trazer um horizonte de expectativas diferente do habitual. Desta forma, promover o encontro delas com a leitura literária significa ampliar o seu repertório linguístico e cultural, possibilitando-lhes um outra compreensão da realidade.” (p. 230)

Através das históricas ficcionais os alunos são mais predispostos a recordar os eventos narrados numa história do que os que são apresentados em documentos factuais (Barton, 1996, p. 69) uma vez que a linguagem é mais acessível, não tendo o rigor da escrita que a História exhibe, e também devido a haver na história um enredo, com acontecimentos, por vezes, próximos do que realmente aconteceu no passado. Para além das vantagens que aqui já foram referidas Freeman e Levstik (1988) acrescentam mais algumas,

“In addition to stimulating critical thinking (Odland, 1980), historical fiction encourages students to see history as significant and relevant connect past and presente; others require more discussion for some students to recognize the connections.” (p. 332)

Apesar destes autores referenciarem várias vantagens no uso de narrativas para a compreensão histórica, existe também o outro lado, ou seja, autores que têm uma opinião cautelosa em relação ao uso de histórias, não devendo ser apanágio para se ensinar tudo, ou ser o seu uso exclusivo para o ensino de História. Freitas (2006) refere que Husbands,

“critica mas também defende o seu uso e para quem: as histórias são um meio para um fim, o desenvolvimento do pensamento histórico, não um fim em si mesmas; servem para humanizar o passado, tornando-o inteligível às crianças, as histórias só serão úteis se as crianças forem leitores ou ouvintes activos, se forem para além do texto da história, colocando questões quanto à sua consistência e à autenticidade das personagens” (2006, p. 11).

Também Barton, aponta algumas reticências em relação ao uso de narrativas, segundo Freitas e Solé (2003), Barton (1996) defende igualmente o uso de narrativas mas é necessário posteriormente haver uma análise do que foi lido, confrontar o que está escrito com os factos que realmente aconteceram (p.54).

Na História, o historiador quando reconstrói o passado e escreve a História ao tentar explicar um acontecimento no passado, recorre à imaginação. As narrativas ficcionais misturam o real com o ficcional, levando a criança a despertar a sua atenção e o seu interesse. Temos de olhar para as obras literárias ficcionais, como um espaço onde se potencia o ato de compreender e interpretar o passado histórico com o auxílio de fontes documentais, para contrapor ou comparar o que é dito na história com a realidade.

Neste projeto privilegiar-se-á, como já foi referido, a área de Estudo do Meio em articulação com a área do Português, pois, através da exploração de narrativas de ficção histórica, procurar-se-á desenvolver nos alunos competências necessárias para o desenvolvimento da compreensão histórica.

Este projeto pretende então investigar sobre o modo como a literatura de ficção histórica ajuda na construção do conhecimento histórico por parte dos alunos. Para isso, e como foi já referido, é necessário que as atividades sejam, entre outros aspetos, interessantes, estimuladores e motivantes para os alunos. Neste sentido o próximo tópico, refere sugestões que poderiam ser aplicadas em contexto de sala de aula, com base no que vários autores referem.

2.4. A construção de narrativas e a compreensão histórica

A ficção histórica promove a imaginação das crianças e “constitui um dos mais poderosos e dinâmicos instrumentos de aprendizagem” (Egan, 1994, p. 19). Cabe ao professor trabalhar e explorar o imaginário dos alunos e garantir que a seleção de histórias ficcionais sejam narrativas favoráveis, no sentido histórico e no sentido linguístico. É muito importante que o professor valorize o papel do aluno na sala de aula, durante o processo de ensino/aprendizagem, que haja uma grande interação entre os alunos e entre o professor, para isso, é necessário que se crie questões, que coloque os alunos a pensar e incentive a participação, dando cada um o seu contributo. O professor deverá ter uma atitude motivadora e estimulante para assim, haver uma receção por parte dos alunos, deverá também, atender às dificuldades que cada um apresenta e criar estratégias, sempre que haja um entrave. Neste sentido, e sendo o projeto dedicado à exploração

de narrativas ficcionais da literatura infantojuvenil, o professor deve começar por ser rigoroso na seleção da história e posteriormente, planejar as aulas, com atividades diversificadas de modo a que se tornem significativas para os alunos.

Tal como refere Furtuzinhos (2004), “as histórias usadas pelos professores devem estar de acordo com a verdade histórica, pois o seu objetivo é ajudar as crianças a compreender o passado.” (p.58). Na verdade, como referi em cima, não se deve ter em atenção apenas o rigor histórico mas também, atender aos termos linguísticos pois, queremos que haja uma interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e o ensino de História.

Para além deste aspeto, a escolha da obra literária de ficção histórica, terá de apresentar aspetos ligados aos conteúdos que os alunos estão a aprender nas aulas. Por isso, e como afirma Freeman e Levstik (1988),

“the use of historical fiction requires careful selection, opportunity for discussion and reflection, the provision of time and resources for further inquiry, and a teacher willing to encourage careful analysis of books from the dual perspectives of literature and history.” (p. 330)

Depois da seleção rigorosa da narrativa ficcional é necessário o passo seguinte, ou seja, planejar cuidadosamente as atividades tendo em vista, completar/comparar com os factos históricos, ou seja, haver uma compreensão história daquilo que se escutou na narrativa ficcional. Concordo com Furtuzinhos (2004), quando refere que “a leitura de versões de diferentes autores sobre o mesmo assunto permite aos estudantes fazerem comparações e, conseqüentemente, a suportarem os seus argumentos.” (p. 61), os alunos ao confrontarem o que está presente na narrativa com factos históricos, acabam por fazer comparações e contribuir para uma compreensão histórica.

Também Freitas e Solé (2003) salientam que, “uma história sobre acontecimentos históricos deve ser complementada com pesquisa de outro tipo de fontes” (p. 52), que podem ir desde fontes documentais, imagens, etc. É sempre importante que se estabeleça uma ligação entre o ficcional e o que aconteceu no passado.

O presente projeto, também permitirá que os alunos desenvolvam várias competências históricas e linguísticas quando exploram narrativas de ficção histórica, ao nível da interpretação e da escrita, competências que os alunos revelam estarem ainda pouco desenvolvidas, como foi observado. Para desenvolver estas competências promovi várias estratégias que promovem a análise e a exploração de narrativas ficcionais.

A construção de narrativas foi um foco importante a ter em conta no projeto e será o material que servirá de análise para avaliar as questões de investigação deste. Sobre a construção de narrativas refere Fertuzinhos (2004) através de Timothy J. Lensmire que “as crianças também podem beneficiar se escreverem as suas próprias narrativas históricas. Ao escreverem estão a construir as suas próprias interpretações e a compreender melhor o contexto histórico dos acontecimentos.” (p. 69). A partir do que os alunos escrevem, o professor acaba por beneficiar deste material, pois ao analisá-los, consegue perceber se ficaram esclarecidos e se estabelecem a ponte entre o ficcional e o real ou até mesmo se estão a entender as fontes que possuem (Fertuzinhos, 2004). As crianças são muito imaginativas, principalmente os mais pequenos, e por vezes, confundem o real com a imaginação e daí resultam por vezes narrativas pouco lógicas e, algumas, incoerentes, é necessário que o professor acompanhe o trabalho das crianças deslocando-se pela sala dando-lhes orientações para aquilo que se pretende.

“As crianças constroem acontecimentos detalhados quando lhes pedem para relatar ou descrever situações com dimensões históricas. Mas, o conhecimento que criam é incompleto, muito simples, por vezes anedótico. No entanto, são lógicos e muito criativos. (Furth – 1980 – Mackeown and Beck – 1990)” (Fertuzinhos, 2004 p.76)

Este aspeto também é referido por VanSledright e Brophy (1992), pois as crianças tendem a construir narrativas com base naquilo que mais gostaram na narrativa ficcional, incluindo ou não, por vezes, factos históricos. A componente, imaginação está muito presente nas narrativas que as crianças constroem, envolvendo textos fantasiosos por vezes na tentativa de avaliar as mudanças em seu conhecimento e pensamento histórico (p. 854). Não quer com isto dizer, que as crianças deixem de parte os factos históricos, apenas que a construção de narrativas apele aos acontecimentos que mais lhes marcaram, mas as construções de narrativas estimulam o modo de pensar sobre o passado. Tal como refere Ferreira, Dinis e Leite (2004),

“As narrativas relatam eventos reais ou fictícios que sucedem no tempo, comportando como elemento estrutural da sua forma a representação do tempo – cronologia, que marca a sucessão de acontecimentos (...) (p. 154)

Para além destes aspetos aqui referidos, a construção de narrativas permite-lhes autonomia na recolha de informação das fontes históricas, desenvolvendo a capacidade imaginativa, contribuem também para o “enriquecimento do vocabulário, incentivando o uso de

novos vocábulos e novas expressões.” (p.154). A narração é portanto, um meio para alcançar a construção da compreensão histórica.

Podemos referir que a escrita é importante no processo de ensino-aprendizagem para a compreensão histórica. A construção de narrativas é uma oportunidade para o aluno demonstrar o que aprendeu e expor as suas ideias perante a turma e o professor. Mas a linguagem também desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. A leitura dos trabalhos no final de cada atividade faz com que os alunos comparem com o que escreveram. É sempre oportuno que o professor crie espaços de debate com a turma.

Sempre que a narrativa histórica seja acompanhada por ilustrações, será importante que os alunos observem e consigam explorar a ligação das mesmas ao conteúdo linguístico, ou seja, isto permitirá que os alunos partilhem com os colegas o que sentem ao visualizar as imagens. É necessário que os professores devam criar estratégias bem explícitas para que os alunos acedam de forma lúdica e educacional ao conteúdo histórico presente na ficção histórica.

Outro fator importante a ter em conta são os programas de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal do 4.º e do 6.º ano respetivamente. A seleção da obra tem de estar de acordo com as temáticas abordadas para cada ano. Neste aspeto, e tendo em conta a altura em que estagiei, no 1.º ciclo relativamente ao 4.º ano, o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Estudo do Meio apresentam seis blocos. O bloco que diz respeito a conteúdos de História é o bloco 2 “À Descoberta dos Outros e das Instituições” e para o projeto o subtema 2 – “O Passado Nacional” é o que será mais explorado. Será abordada, no projeto, *A formação de Portugal* no tempo de S. Afonso Henriques.

Quanto ao que nos diz o Programa de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo, (Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 2.º Ciclo – História e Geografia de Portugal vol.1), os conteúdos são organizados em três grandes temas: “A Península Ibérica – Lugar de Passagem e de Fixação”, “Portugal no Passado” e “Portugal Hoje”. O projeto está direcionado para o segundo tema – “Portugal no Passado” – uma vez que a altura em que ocorre o estágio, os alunos do 6.º ano encontram-se no conteúdo entre *O golpe militar de 28 de Maio, Salazar e o Estado Novo, Guerra Colonial* e *o 25 de Abril de 1974*. Neste sentido, o presente projeto, terá que recolher materiais que mais se relacione com os subtemas referidos.

O aluno deverá ser o construtor do seu próprio conhecimento, nomeadamente, no conhecimento histórico. O presente projeto de intervenção começou, em ambos os ciclos pelo levantamento das ideias prévias, acerca dos conteúdos que vou trabalhar, para que deste modo,

pudesse ter uma noção dos conhecimentos por parte dos alunos. Posteriormente, desenvolve-se o plano pensado para as intervenções com atividades aqui propostas a partir das narrativas ficcionais selecionadas.

2.5. Seleção das narrativas ficcionais

Entenda-se que através das obras literárias os alunos têm espaço para construir o conhecimento e, assim, promover a compreensão e interpretação do mundo que os rodeia. Neste sentido, as obras literárias com conteúdo ficcional histórico, potencia os alunos para a construção e compreensão do conhecimento histórico. Na literatura infantojuvenil com cariz ficcional, “integram-se três áreas distintas que se entrecruzam: a história, a ficção e a literatura. A articulação entre história e língua surge bem explícita e evidente na ficção histórica.” (Solé, 2012, no prelo).

Tal como refere Zamboni e Fonseca (2010) “a obra literária não tem o compromisso de explicar o real, nem de comprovar acontecimentos. Para interpretá-los, reconstruí-los, o autor recorre à imaginação, à criatividade e à ficção.” (p. 340). Solé (2012, no prelo) segue a mesma linha de raciocínio, referindo que a narrativa ficcional “explícita conteúdos históricos, mas onde o imaginário construído pelo autor da ficção, permite preencher os espaços vazios que a própria História é incapaz de o fazer.”

A escolha da obra para cada um dos ciclos, teve que coincidir com os conteúdos de História que os alunos estavam a realizar aquando da minha intervenção. Uma vez, que no 1.º ciclo a temática era *A Formação de Portugal*, a escolha da obra recaiu sobre uma história que incide sobre este período da História de Portugal. Quanto ao 2.º ciclo, os alunos encontravam-se a dar os conteúdos do Estado Novo, o antes do 25 de Abril e o momento de transição, e a opção da obra teria que se centrar nesta temática do período da ditadura e a sua transição para a democracia, com a revolução do 25 de Abril. Procurei na seleção das obras, que estas fossem de literatura infantojuvenil de ficção histórica subordinadas deste modo, à temática em estudo, partindo destas para uma abordagem destes conteúdos históricos.

Neste sentido, são vários os autores de obras literárias que se dedicam à escrita de algumas narrativas ficcionais, nomeadamente, sobre os conteúdos que ambos os ciclos exploram destinadas a crianças e jovens.

José Jorge Letria é um autor português que se dedica à escrita de literatura infantojuvenil e tem vindo a ganhar maior destaque na escrita da literatura de ficção historiográfica e bio historiográfica. Segundo Martins (2010) refere que José Jorge Letria

“parece encontrar na construção ficcional, destinada aos jovens, um espaço de excepção que vem, por um lado, colmatar este vazio editorial com que nos deparamos, por outro lado declarar uma necessária presença de temáticas que reactivam a memória, fidelizando-a em contornos de verosimilhança para que, através de estratégias bem explícitas, os jovens e as crianças possam aceder de forma lúdica a urdidura do tecido histórico e partir dos impulsos que o presente solicita.” (p. 97)

As suas obras apontam para temas históricos ou figuras históricas, de vários períodos da História de Portugal. Por exemplo: *Timor Contado às Crianças... e aos Outros*; *Capitães de Abril*; *Campos de Lágrimas*; *Portugal para os Pequenininos*, etc. Solé (2012, no prelo) refere que,

“as construções ficcionais e biográficas de José Jorge Letria expressam e problematizam situações da realidade histórica factual, (...) não sendo historiador procura nas suas criações literárias ficcionais possibilitar o diálogo individual e criativo com a História, despertando as crianças e os jovens para o conhecimento histórico, a edificação da memória e a consciencialização de valores históricos, culturais e ideológicos inerentes ao ser humano e que a literatura de ficção historiográfica pode contribuir para promover.” (p. 7)

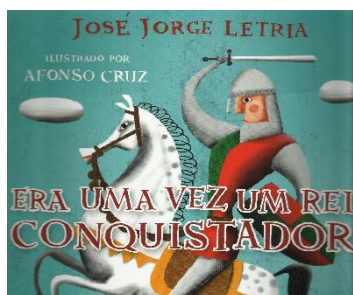


Fig. 1 Capa do livro *Era uma vez um rei conquistador* de José Jorge Letria

Neste sentido, a obra literária que se adapta aos conteúdos lecionados relativamente ao 1.º ciclo ao nível da ficção intitula-se, *Era uma vez um rei conquistador* (2009). É um livro publicado recentemente, ilustrado por Afonso Cruz que nos conta a história de D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal.

A história começa desta forma,

“Todas as histórias, incluindo a dos países, devem ter um começo. Muitas vezes, esse começo nada tem de belo nem de pacífico. O nascimento de um país assemelha-se ao nascimento de uma criança: é um momento maravilhoso mas representa um imenso esforço que deixa sem forças a mãe e o menino ou a menina que nasce. (Letria, 2009 p.6).

O autor remete-nos para a ideia de que tudo tem um começo e que um país não é exceção, exige um grande esforço. A partir daqui, começa a desenvolver a história, contando as aventuras

e algumas das conquistas que foram importantes para a formação de Portugal realizadas no tempo de D. Afonso Henriques.

A base da história remete-nos para o simbolismo do sonho, em que D. Afonso Henriques era um menino que “sonhava com o dia em que o Condado Portucalense se erguesse como reino soberano e ele pudesse ser coroado rei.” (Letria, 2009, p. 8). Tal como refere Martins (2010), nas construções ficcionais “subentende-se o sonho como uma componente do percurso de iniciação das personagens. Podendo-se concretizar no real através da viagem concreta, a expedição interior é, no entanto, a que mais se salienta, acentuando-se sempre no desenvolvimento da convicção ideológica da personagem sempre com um objectivo de expansão da matéria que a compõe.” (p. 197).

O autor desta obra literária, conta-nos a história de D. Afonso Henriques desde que nasce até à sua morte. Fala-nos sobre os desafios que teve de passar para concretizar os seus sonhos, nomeadamente, a batalha que travou com a sua mãe D. Teresa, descreve como foi a sua infância ao lado do fidalgo Egas Moniz, seu educador, descrevendo-o “como um segundo pai, já que o verdadeiro morrera antes do tempo.” (Letria, 2009, p. 14). Para além de Egas Moniz, a obra menciona o nome de um guerreiro importante para D. Afonso Henriques “Geraldo Sem Pavor, um guerreiro de imensa valentia que esteve sempre a seu lado e o ajudou a derrotar os inimigos, mesmo os que pareciam ser invencíveis” (Letria, 2009, p. 16). Conta também, pelo que teve de passar para ser rei, “Nascido em 1109, só aos 70 anos, em 1179, foi reconhecido pelo Papa Alexandre III como rei. (Letria, 2009, p. 24), nesta pequena frase estão presentes conexões historiográficas, por exemplo, a datação (1109, 1179) e ainda figuras históricas (Papa Alexandre III).

Esta obra representa uma narrativa rica no que toca à ficção história, revelando pormenores sobre sensações e pensamentos de D. Afonso Henriques aliado a conexões historiográficas que aconteceram no passado em Portugal.

A história é rica em ilustrações dando assim, espaço para atividades de exploração e comparação com o suporte narrativo. Nas páginas finais da obra encontram-se “Datas e factos na vida de um rei fundador” (Letria, 2009, p. 41), uma cronologia dos principais acontecimentos na vida do primeiro rei de Portugal.



Fig. 2 Capa do livro *O Tesouro* de Manuel António Pina

Relativamente ao 2.º ciclo, a obra literária foi selecionada, tendo em conta os conteúdos abordados em História e Geografia de Portugal, no momento de implementação do meu projeto, e que correspondiam ao Estado Novo e o fim da ditadura. Daí ter escolhido a obra *O Tesouro* (2005), de Manuel António Pina, com ilustrações de

Evelina Oliveira.

A obra literária de ficção histórica, fala-nos sobre a importância da liberdade, comparando-a a um tesouro, salientando repetidamente que sem liberdade “não podiam ser felizes”; “a liberdade é como o ar que respiramos (...) sem ele não podemos viver...” (Pina, 2005, p.5). O país denominado pelo autor “o país das pessoas tristes” as pessoas não sabiam o que era ter a liberdade, sendo o único local de refúgio e proteção as suas casas. Apesar disso, as pessoas eram simpáticas e acolhedoras com os *turistas* que por lá passavam, contando-lhes que lhes tinham roubado um *tesouro* exemplificando o sofrimento que a falta de liberdade acarretava:

“Havia polícias por toda a parte, não polícias bons que orientam o trânsito e prendem os ladrões mas polícias para vigiar as pessoas e impedir que elas falassem entre si. (...) até polícias que abriam as suas cartas e ouviam as suas conversas para descobrir o que diziam e o que pensavam. (...) Os meninos (...) não podiam ouvir as músicas, nem ler os livros e as revistas de que gostavam, mas só as músicas, os filmes e os livros que não eram proibidos. Nem sequer podiam beber Coca Cola, porque a Coca Cola também era (ninguém sabia porquê) proibida! As raparigas e os rapazes não podiam conversar nem conviver uns com os outros e tinham que andar em escolas separadas e brincar em recreios separados por muros e grades.” (Pina, 2005, p. 23)

Na história, as personagens de ficção presentes na obra agem sem que tenham um nome próprio, sendo denominadas como, os *turistas*, *as pessoas tristes*, *os polícias maus*, *os soldados* (Figueiredo, 2006, p. 78). Estas personagens de ficção têm uma função importante ao longo da história, para Figueiredo (2006) refere,

“nesta narrativa, “os polícias maus”, os vilões, são vencidos pelos “bons”, o herói colectivo que consegue “salvar” o tesouro, ou seja, a liberdade. O tesouro surge, quase sempre, associado a algo com conotação positiva e, por norma, com valor material, mas Manuel António Pina vai mais longe e associa-o a algo de mais valioso e imprescindível: a “liberdade”, o “as que respiramos”, um bem sem o qual “não podemos viver...”(p.5).” (Figueiredo, 2006, p. 80)

A obra literária, no meu entender, quer que o leitor se coloque na perspectiva de cada um dos lados (nos turistas que tinham liberdade e nas pessoas tristes que viviam privados de liberdade) e que pense, como é viver sem o referido tesouro, que se questione, acerca do tempo e da situação destas pessoas no tempo da ditadura. Já para o final da história o autor refere que o “País das Pessoas Tristes” chama-se na realidade Portugal e apresenta-nos uma mensagem fundamental e importante. Concordo com Figueiredo ao referir que,

“o leitor até então sem compromissos e livre de tomar as suas conclusões sente-se mais envolvido, mais responsabilizado e incumbido de uma missão “E o tesouro pertence-*te* a *ti*, és *tu* que agora tens que cuidar dele, guardando-o bem no fundo do *teu* coração para que ninguém *to* roube outra vez (...) a vontade do autor para que os jovens se envolvam e deem continuidade aos ideias de Abril.” (Figueiredo, 2006, p. 80).

Para além desta mensagem no final da história, a obra é rica em termos de ficção literária, pois o leitor é remetido para um período importante da História do seu país. Transmite o que foi viver no tempo antes, durante e depois da ditadura. Apesar disso, o autor não carrega a história com datas e rigor em descrição nos acontecimentos, apenas “aflora, ao de leve, o percurso dos militares (...)” (Figueiredo, 2006, p. 78).

O Tesouro de Manuel António Pina, prende o leitor à obra, e na minha opinião, é uma boa história para trabalhar com os alunos do 2.º ciclo, motivando-os para o tema da repressão, da ditadura, etc. As ilustrações da história, também são um dos elementos chave, apresentando imagens ricas em pormenores e se no início da história o contraste entre as pessoas e o lugar que viviam eram antónimos, de um lado cores escuras do outro cores vivas, a “reconquista do tesouro traduz-se, pois, na recuperação de todos os traços eufóricos que, anteriormente, tinham sido postergados: a alegria, a cor, a festa, o convívio, a amizade, o companheirismo (...)” (Azevedo, 2008, p. 167).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E PLANO DE INTERVENÇÃO

3.1. Investigação – ação

*Investigar
é procurar descobrir.*
(Sousa, 2005, p. 11)

O projeto de intervenção pedagógica apresentado basear-se-á numa abordagem de investigação-ação, que será integrado numa perspetiva interpretativa aplicada ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula. A metodologia de investigação-ação sustenta uma relação simbiótica com a educação, ou seja, aproxima-se mais do meio educativo e que valoriza a prática dos alunos.

“Os procedimentos que mais geralmente são desenvolvidos nesta estratégia metodológica constam do estabelecimento de uma planificação de acções (sessões, aulas, lições) que sucedem no tempo, contendo determinados conteúdos programáticos e uma calendarização predefinida e dividida por etapas.” (Sousa, 2005, p. 96)

Através desta abordagem de investigação-ação, pretende-se implementar atividades pedagógicas de exploração de narrativas históricas ficcionais para a aprendizagem e compreensão histórica.

“Uma investigação será, portanto, uma acção de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido.” (Sousa, 2005, p. 12)

É da natureza de um professor planificar, observar e avaliar, de forma a melhorar o significado do ensino, e das aprendizagens. É necessário refletir se os alunos estão a acompanhar o estudo de forma clara e compreensível, adaptando as suas estratégias com os alunos que não conseguem atingir os objetivos estabelecidos, tal como refere Coutinho, C. P. [et al] (2009) “o que melhor identifica a Investigação-Ação (I-A) é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais.”

A aplicação da uma metodologia de investigação-ação requer que o trabalho realizado seja um desafio não só para o aluno mas também para o professor, pois, sendo este o principal mediador de conhecimento, permite-lhe refletir sobre a prática educativa desenvolvida e daí, construir uma aprendizagem significativa em contextos de ensino-aprendizagem.

A metodologia de investigação-ação insere-se no grupo dos métodos qualitativos, em que o professor, para além dos resultados que são obtidos, também se deve preocupar com o desenvolvimento da investigação. Os professores assumem o papel de investigador, centrados na intervenção.

O recurso à metodologia de investigação-ação funciona como um meio potenciador para o desenvolvimento profissional, ou seja, permite desenvolver no professor a construção do conhecimento profissional. Para Pires (2010), de acordo com o que refere Elliott,

“a investigação em educação deve ser suportada por uma intencionalidade prática para mudança, geradora de conhecimento prático. Este tipo de conhecimento, segundo o autor, habilita as pessoas para coordenarem as suas acções para os propósitos da *praxis*. (2010, p. 70)

São vários os autores que atribuem uma definição para a metodologia de investigação-ação, não havendo, assim, uma definição única. Coutinho [et. al], cita vários desses autores, que atribuem uma definição à metodologia, por exemplo para,

“- Elliot (1993) que define a Investigação-Acção como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma;” (Coutinho, C. P. [et al] (2009)

Na minha opinião, a definição que mais se aproxima no âmbito do projeto de intervenção é referida por Pires (2010),

“A investigação-acção em educação configura-se assim como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interactividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objecto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove.” (Pires, 2010, p. 74).

A adoção da investigação-ação requer o envolvimento de diferentes fases interligadas. Como refere Pires, a metodologia é “um processo dinâmico, interactivo e aberto” que apresenta as seguintes fases “*i*) planear com flexibilidade; *ii*) agir; *iii*) reflectir; *iv*) avaliar/validar, onde se descrevem e analisam os dados que conduzem à avaliação das decisões tomadas e dos efeitos observados; *v*) dialogar, de forma a partilhar o ponto de vista com outros parceiros (colegas e outros)” (Pires, 2010, p. 75)

Em conclusão, sendo o projeto de intervenção, baseada na utilização e exploração de narrativas históricas ficcionais para a compreensão histórica, advoga-se que a investigação-ação potencialize a produção de conhecimento desde que o processo seja suportado por uma intencionalidade prática para a mudança, gerando assim, um conhecimento prático.

“A investigação-acção em educação configura-se assim como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interactividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objecto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove.” (Pires, 2010, p. 80 e 81)

3.2. Construtivismo – modelo da aula-oficina

Como aprender é construir, a aprendizagem contribui para o desenvolvimento do aprendente quando não se copia ou reproduz a realidade.
(Pacheco, 1999 org. p. 172)

A presente intervenção pedagógica, a realizar no âmbito deste projeto, assentará numa perspetiva construtivista da aprendizagem pois, esta enfatiza a aprendizagem através de interações entre o professor e o aluno, e entre aluno-aluno, ou seja, valoriza a interação do indivíduo com o meio e os seus pares, facilitando a aprendizagem e evolução de conceitos prévios. O papel central no processo de aprendizagem caberá ao aluno, orientado pelo professor. No fundo, a perspetiva construtivista assenta numa premissa central, a aprendizagem é o resultado de uma interação social.

“O construtivismo é uma teoria psicológica (...), uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social.” (Fosnot, 1996, p. 53)

Fosnot (1996, p. 20) refere ainda, que o princípio fundamental da teoria construtivista é que

“a aprendizagem é uma actividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar”, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem promovido pelo professor, os alunos constroem o seu próprio conhecimento fazendo com que o processo de ensino/aprendizagem se torne significativo e relevante. Desta maneira, “a tarefa do

educador não é a de dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir.” (Fosnot 1996, p.20).

Espera-se, por parte do professor, que proporcione experiências com intencionalidade e assim, possibilite ao aluno construir o seu próprio conhecimento, isto é, o objetivo principal de intervenção pedagógica numa perspectiva construtivista é contribuir positivamente para que o aluno se desenvolva.

Sempre que possível o professor, como mediador de conhecimento, deve estabelecer relações entre o que os alunos já sabem e o que vão aprender. É importante, ainda, levar os alunos a desenvolver capacidades de pensar, com a intenção de resolver os problemas e não a fornecer as soluções, ou seja, que o aluno aprenda a aprender.

Pacheco (1999), refere que a conceção construtivista da aprendizagem “fundamenta-se no conceito de aprendizagem significativa” em que o aluno “se assume como um sujeito do processo didáctico” e para que a aprendizagem se realize é necessário que o “aluno valorize o que aprende, que lhe atribua um significado e funcionalidade própria, e que participe activamente na constucção do conhecimento.” (Pacheco, 1999, p. 172).

Para Alonso (1996), na perspectiva construtivista,

“A construção de conhecimento supõe uma interacção activa e produtiva entre os significados que o indivíduo já possui e as diversas informações que lhe chegam do exterior. É um processo mediante a qual o sujeito elabora significados próprios, não se limitando, simplesmente, a recebê-los ou a assimilá-los; assim, constrói, ao mesmo tempo, o caminho específico da sua progressiva evolução.” (Alonso, 1996, p. 49)

Neste sentido, e partindo dos princípios da perspectiva construtivista da aprendizagem e do professor como investigador, para o presente projeto o modo de trabalhar nas aulas seguirá o modelo da aula-oficina.

“(…) se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo o aluno é efectivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (Barca, 2004, p. 133)

Torna-se claro, que o modelo da aula oficina contribui para a compreensão dos conteúdos históricos por parte dos alunos, uma vez que o professor deve ter em atenção inicialmente as ideias/conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito ou conteúdos a serem trabalhados, e promover tarefas desafiadoras, com recurso a estratégias diversificadas, que visem a construção do conhecimento histórico pelos alunos. No momento da realização do trabalho, é função do professor monitorizar, orientar e auxiliar na análise dos materiais para inferir e comparar. Neste sentido, os alunos tornam-se conscientes do que estão a aprender, realizando assim, uma aprendizagem significativa. Todos estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e o resultado dessas aprendizagens que podem ser mais ou menos válidas serão sempre valorizadas, avaliadas e reajustadas pelo professor.

3.3. Objetivos

De acordo com a caracterização do contexto e da identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica, o projeto “A literatura de ficção histórica na construção do conhecimento histórico”, pretende que a ficção histórica seja promotora de conhecimento histórico. Assim sendo, o projeto tem como principais objetivos:

- a) Implementar na sala de aula, uma prática de ensino da História alicerçada numa abordagem pedagógica centrada no uso de narrativas ficcionais como estratégia de ensino;
- b) Compreender e descrever, no contexto dessa prática, alguns processos que estimulam e promovem a construção de conhecimento histórico e a compreensão histórica a partir do uso de ficção histórica;
- c) Verificar como os alunos identificam factos/acontecimentos históricos distinguindo o real do ficcional em narrativas de ficção histórica;
- d) Proporcionar aos alunos pesquisa autónoma acerca de factos históricos presentes na ficção histórica explorada;
- e) Realizar inferências entre em fontes diversas; icónicas, documentais e ficcionais;
- f) Desenvolver o pensamento histórico dos alunos através das narrativas ficcionais;
- g) Avaliar o impacto deste projeto no desenvolvimento profissional da estagiária.

Estes foram o enfoque principal de toda a investigação e a identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica, o projeto “A literatura de ficção história na construção do conhecimento histórico”, assim como a outras questões de investigação como: **Quais as potencialidades do uso da ficção para o ensino de História? Que conhecimentos históricos constroem os alunos a partir do uso de narrativas ficcionais? Que papel deverá o professor desempenhar nessa prática de ensino? E os alunos?**

3.4. Métodos e técnicas de recolha de dados

A presente investigação insere-se num contexto de desenvolvimento de competências profissionais em que é exigido ao professor que explore situações de aprendizagem variadas. Neste sentido, a recolha de dados é um procedimento de investigação, em que compete ao professor seleccionar métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados adequados à intervenção pedagógica realizada nas turmas em que foi concretizado o estágio profissional.

Os métodos de recolha de dados possibilitam ao professor obter dados empíricos que lhe permite responder às questões de investigação. Os dados após serem recolhidos, são analisados, categorizados e discutidos à luz da investigação, neste contexto de cognição situada.

Os métodos e técnicas de recolha de dados terão em vista o que é referido por Alonso (2004) sobre a metodologia construtivista,

“(...) aprender é sobretudo adquirir instrumentos para *aprender a aprender* e para aprender a pensar sobre o que se aprende, adquirindo assim, especial interesse, o papel das *estratégia metacognitivas* enquanto capacidade para reflectir criticamente sobre os próprios processos de pensamento e acção, tanto na formação de professores, como no ensino-aprendizagem dos alunos (Coll, 1990; Almeida, 1991; Hendry, 1996).” (Alonso, 2004, p. 3)

As planificações das aulas para o projeto foram elaboradas pela professora estagiária, sendo que posteriormente, foram realizadas reuniões com a professora titular de turma, tanto do 1.º ciclo como no 2.º ciclo, a fim de acordar as datas da realização do projeto e os referidos planos de intervenção (planificação das várias sessões).

Ao longo da implementação do projeto, utilizaram-se diversos tipos de estratégias: desenvolver a interpretação e a exploração de narrativas ficcionais ao nível textual e paratextual; tarefas de papel e lápis (fichas de trabalho) antecipadamente preparados pela estagiária;

atividades que promovam a produção de textos escritos; confronto entre a ficção histórica e documentos historiográficos (previamente selecionados pela estagiária) etc.

As estratégias pedagógicas acima referidas assentam nos seguintes objetivos de aprendizagem:

- Promover competências ao nível da interpretação textual e visual;
- Mobilizar os conhecimentos na exploração das narrativas;
- Desenvolver capacidade de reflexão acerca dos acontecimentos presentes na(s) narrativa(s) ficcional(ais);
- Distinguir o ficcional do histórico;
- Adquirir competências de pesquisa, recolha e tratamento de informação;
- Promover a autonomia, reflexividade e espírito de equipa;
- Sistematizar conhecimentos construídos.

A recolha de dados referentes ao projeto e avaliação da implementação foi feita através dos seguintes técnicas e instrumentos:

- Observação direta, sistemática e participante da professora-estagiária;
- Notas de campo;
- Diários de aula reflexivos;
- Trabalhos realizados pelos alunos (fichas de trabalho);
- Fichas de autorregulação das aprendizagens;
- Gravações áudio.

A recolha de dados incidiu sobre os instrumentos utilizados já referidos, e teve em atenção a construção do conhecimento histórico a partir da exploração de narrativas ficcionais e o desenvolvimento de competências históricas e linguísticas ao longo da realização do projeto.

Posteriormente à recolha dos dados, que resultaram das intervenções, estes foram analisados procedendo-se à análise de conteúdo (Bardin, 2003) e categorizados a partir de técnicas de indução analítica e dedução, de acordo com a metodologia da *Grounded Theory*, tendo em vista, dar resposta às questões de investigação do presente projeto.

A análise da recolha de dados, é no fundo a sustentação para aquilo que estamos a defender, significa,

“(...) compreender e determinar o valor e a qualidade dum processo formativo a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, à luz dos critérios definidos nos objectivos (...). (Alonso, 1996, p. 52)

3.5. Plano geral de intervenção

O presente plano de intervenção, foi desenvolvido em contexto de 1.º e de 2.º ciclo, numa turma de 4.º ano e 6.º ano, respetivamente. Enquanto no 1.º ciclo, a intervenção foi desenvolvida em três semanas, no 2.º ciclo desenvolveu-se em duas semanas.

As propostas pedagógicas centram-se nos alunos, nas formas de pensar e agir quando se deparam com as tarefas propostas. As atividades envolvem a realização de um mesmo questionário inicial, para recolher as ideias prévias e conhecimentos prévios acerca dos conteúdos a serem explorados. A proposta de questionário é defendida por Pacheco (1999 org.) pois,

“(...) torna-se indispensável, e dentro da concepção do ensino como um processo de ajuda e do professor como um organizador de situações didáticas, que uma sequência de aprendizagem seja antecipada por um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos já que, como refere Coll (1993, pág. 50), “a aprendizagem de um novo conteúdo é o produto de uma atividade mental construtivista que o aluno realiza, actividade pela qual constrói e incorpora na sua estrutura mental os significados e representações relativos ao novo conteúdo.””(Pacheco 1999 org. p. 172 e 173)

Posteriormente, foram implementadas atividades com recurso a estratégias que visam a promover a compreensão histórica através da utilização de narrativas ficcionais literárias.

Para além de recorrer à teoria construtivista da aprendizagem, também é importante referir, que as propostas pedagógicas promovem a perspetiva de currículo integrado, pois tal como refere Alonso (2004),

“(...) trabalhar com um paradigma integrador de currículo que atende ao indivíduo, enquanto constructor de aprendizagem capaz de dar significado ao conhecimento, e a experiência através de interacção socializadora e crítica com os contextos de referência, revelando também o seu papel na reconstrução e transformação da cultura e das condições sociais de produção e reprodução.” (Alonso, 2004, p. 5)

O plano geral de intervenção pedagógica, como já foi referido anteriormente, tem um carácter interdisciplinar, nomeadamente com a disciplina de Língua Portuguesa. Ao longo das sessões de trabalho em termos de projeto foram aplicadas fichas de trabalho de interpretação em

relação à obra literária que foi trabalhada em cada ciclo de ensino. Teve-se o cuidado de explorar os elementos paratextuais de cada história. Paratextos são elementos que estão para além do texto e que ajudam a explicá-lo. Estes elementos, são informações que acompanham a obra e que contribuem para criar um maior interesse e motivação na sua leitura, por exemplo: a capa, contracapa, título, etc.

Para além dos conteúdos programáticos a abordar no 4.º ano do 1.º ciclo e do 6.º ano do 2.º ciclo do ensino básico, relativos à disciplina de Estudo do Meio/História e Geografia de Portugal, tive em atenção alguns dos princípios orientadores - Artigo 3.º - que o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho estabelece, tais como:

- “c) Promoção da melhoria da qualidade do ensino;
- f) Flexibilidade da duração das aulas;
- h) Flexibilidade na construção dos percursos formativos, adequada aos diferentes ciclos e níveis de ensino;
- o) Utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares.”

A última alínea (o) Utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares.), foi em todas as intervenções, um recurso importante e indispensável, por exemplo, alguns dos alunos do 4.º ano, utilizaram os computadores Magalhães para visualizarem a história, não foram todos, porque nem todos os alunos tiveram o computador ou porque estavam avariados ou outros motivos que não foram revelados. Em ambos os ciclos o retroprojetor e o computador disponível na sala de aula foram sempre recursos utilizados como meio para visualização, da história, das fichas de trabalho, dos elementos paratextuais da obra literária, etc. O gravador áudio, também foi um importante recurso de registo das interações verbais no decorrer das aulas.

Ao longo das intervenções pedagógicas, relativamente ao 1.º ciclo, optei por fazer a leitura em partes, lendo um pouco da história – *Era uma vez um rei conquistador* de José Jorge Letria, em cada sessão, sendo as atividades relacionadas com o conteúdo da narrativa que foi lido em cada aula. No 2.º ciclo foi diferente, a obra literária escolhida foi *O Tesouro* de Manuel António Pina. Uma vez que as disciplinas são dadas em blocos de 90 e 45 minutos, optei por fazer, numa aula de Língua Portuguesa, a ‘leitura’ toda da obra e depois trabalhá-la nas aulas de História e Geografia de Portugal. A obra literária no 2.º ciclo não foi lida oralmente, optei por utilizar uma gravação áudio disponível, no clube de leitura em <http://www.clube-de->

leituras.pt/elivrotemp/data/O%20Tesouro/o_tesouro_manuel_antonio_pina_evelina_oliveira.m
[p3](#) (disponível em 29 de março de 2013). Achei melhor usar este recurso uma vez que à medida que a leitura é feita, é acompanhada por diálogo, sons da natureza, etc, aspetos atrativos para os alunos se motivarem em relação à obra.

Nos quadros seguintes 1 e 3 apresenta um plano geral de intervenção para ambos os ciclos em cada mês e, posteriormente, o quadro 2 e 4 encontram-se sistematizadas as atividades, a descrição destas, as datas, os objetivos, realizadas em cada intervenção, respetivamente para o 1.º ciclo e para o 2.º ciclo.

Quadro 1 – Plano geral de intervenção do 1.º ciclo

Outubro	<ul style="list-style-type: none">- Observação das aulas;- Leitura dos documentos da escola.
Novembro	<ul style="list-style-type: none">- Observação das aulas;- Realização do plano de intervenção (início);- Revisão de literatura.
Dezembro	<ul style="list-style-type: none">- Revisão de literatura;- Realização do plano de intervenção (finalização);- Planificar atividades;- Construção dos instrumentos.
Janeiro	<ul style="list-style-type: none">- Intervenção pedagógica;- Implementação de atividades planificadas;- Implementação do plano de intervenção.
Fevereiro	<ul style="list-style-type: none">- Análise e interpretação dos dados recolhidos;- Conclusão do projeto inserido no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 2 – Plano de Atividades de 1.º Ciclo do Ensino Básico (5 sessões)

Atividade	Data	Objetivos	Descrição das atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias/conhecimentos prévios acerca da Formação de Portugal e do conceito de reconquista, etc.; - Leitura e exploração da narrativa ficcional <i>Era uma vez um Rei Conquistador</i> (da pág. 6 à 14); - Distinguir o real do ficcional a partir da narrativa ficcional (Egas Moniz); - Ficha de interpretação e de gramática sobre a narrativa ficcional; - Elaboração de uma carta epistolar de D. Afonso Henriques para Egas Moniz. 	<p>29 de janeiro de 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias prévias sobre a Formação de Portugal; - Explorar de diferentes tipos de fontes para compreender o passado histórico; - Distinguir entre o ficcional e o histórico na literatura de ficção histórica; - Identificar acontecimentos históricos (ex.: batalhas) e figuras da História de Portugal (ex.: Afonso Henriques, Egas Moniz); - Usar conhecimentos da língua para construção produções de textos; - Expressar de forma confiante com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição do questionário pelos alunos, que foi preenchido individualmente; - Exploração dos elementos paratextuais como a capa da narrativa, colocando, por exemplo, as seguintes perguntas: O que está representado na capa? O que pensam ser? Porquê?; - Distribuição do suporte de leitura (texto fotocopiado) para os alunos acompanharem a história, ou acompanharem pelo computador Magalhães; - Leitura da narrativa ficcional (pág. 6 à 14); - Levantamento das palavras desconhecidas e procurar no dicionário o seu significado; - Exploração oral onde são colocadas perguntas, como por exemplo: De que se trata a narrativa? Quem é este menino? Etc.; - Ficha de trabalho individual – recolher informações sobre Egas Moniz (quem era, que relação tinha com Afonso Henriques, como era fisicamente), partindo da informação do texto e da ilustração e do cruzamento desta informação com um documento factual presente na ficha; - Ficha de trabalho individual – questões de interpretação com questões acerca da narrativa ficcional e questões de gramática. Distribuição do dossiê²; - Ficha de trabalho individual – Elaboração de uma carta epistolar de D. Afonso Henriques para Egas Moniz com a seguinte questão: Imagina que D. Afonso Henriques escreve uma carta a Egas Moniz a contar as últimas conquistas (...);

² Dossiê apresenta um conjunto de informações complementares sobre acontecimentos históricos, devidamente preparados por mim, do período relatado na obra literária. No dossiê estão contidas vários documentos como por exemplo: históricos, historiográficos e icónicos (Anexo 3).

			- Correção da ficha de trabalho, promovendo-se a discussão em grande grupo.
- Leitura e exploração da narrativa ficcional <i>Era uma vez um Rei Conquistador</i> (pág. 16 à 26); - Exploração dos conceitos históricos, sobre o Tratado de Paz; - Exploração de cognomes/atributos a D. Afonso Henriques.	31 de janeiro de 2013	- Reconhecer de diferentes tipos de fontes para compreender o passado histórico; - Distinguir entre o ficcional e o histórico na literatura de ficção histórica; - Expressar de forma confiante com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo.	- Leitura da narrativa ficcional (pág. 16 à 26); - Levantamento das palavras desconhecidas e procura do significado no dicionário; - Orientação de perguntas de interpretação do capítulo, como por exemplo: Em que ano, Afonso Henriques foi reconhecido como rei? Etc.; - Ficha de trabalho (a pares) – com o auxílio do dossiê os alunos responderão às seguintes questões: Na tua opinião o que é um tratado de paz? Em que ano se assinou o tratado de paz? Etc.; - Recorrendo a uma imagem em A4 de D. Afonso Henriques, que será afixada no centro do quadro negro da sala, e desenhado uma espécie de esquema à volta da imagem, que será preenchida com os atributos para além de <i>Conquistador</i> , que os alunos consideram estar relacionado com a sua personalidade; - Correção da ficha de trabalho, promovendo-se a discussão em grande grupo.
- Leitura e exploração da narrativa ficcional <i>Era uma vez um Rei Conquistador</i> (pág. 28 à 34); - Biografia de D. Afonso Henriques; - Linha de tempo horizontal.	5 de fevereiro de 2013	- Explorar diferentes tipos de fontes para compreender o passado histórico; - Distinguir entre o ficcional e o histórico na literatura de ficção histórica; - Usar conhecimentos da língua para construção produções de textos; - Expressar de forma confiante com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo.	- Leitura da narrativa ficcional (pág. 28 à 34); - Levantamento das palavras desconhecidas e procura do significado no dicionário; - Orientação de perguntas de interpretação do capítulo, como por exemplo: O que atormentava à noite D. Afonso Henriques? Etc.; - Ficha de trabalho (individual): com o auxílio do dossiê, os alunos terão que elaborar a biografia de D. Afonso Henriques salientando aspetos como: onde nasceu, nome dos pais, etc.; - Ficha de trabalho (individual): os alunos terão que sequencializar os principais acontecimentos do reinado de D. Afonso Henriques por ordem cronológica, numa linha de tempo; - Correção da ficha de trabalho, promovendo-se a discussão em grande grupo.

<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração da narrativa ficcional <i>Era uma vez um Rei Conquistador</i> (pág. 36 à 44); - Ficha de síntese; - Metacognição. 	<p>14 de fevereiro de 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre o ficcional e o histórico na literatura de ficção histórica; - Usar conhecimentos da língua para construção produções de textos; - Expressar de forma confiante com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da narrativa ficcional (pág. 36 à 44); - Levantamento das palavras desconhecidas e procura do significado no dicionário; - Orientação de perguntas de interpretação do capítulo, como por exemplo: Quem apareceu à frente de D. Afonso Henriques? Etc; - Ficha de Síntese (individual): construção de uma narrativa, com base na narrativa ficcional, dos conhecimentos adquiridos e dos documentos facultados no dossiê; - Ficha de Metacognição: reflexão e análise acerca da história e das atividades que os alunos fizeram ao longo das sessões.
--	--------------------------------	--	---

Quadro 3 – Plano geral de intervenção do 2.º ciclo

Março	<ul style="list-style-type: none">- Observação das aulas;- Leitura dos documentos da escola;- Realização do plano de intervenção (início e finalização);- Planificar atividades;- Construção dos instrumentos.
Abril	<ul style="list-style-type: none">- Intervenção pedagógica;- Implementação de atividades planificadas;- Implementação do plano de intervenção.- Conclusão do projeto inserido no 2.º Ciclo do Ensino Básico.- Observação das aulas;
Maió	<ul style="list-style-type: none">- Análise e interpretação dos dados recolhidos;
Junho	<ul style="list-style-type: none">- Análise e interpretação dos dados recolhidos;

Quadro 4 – Plano de Atividades de 2.º Ciclo do Ensino Básico (5 sessões)

Atividade	Data	Objetivos	Descrição das atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias/conhecimentos prévios acerca do 25 de Abril; - Leitura e exploração da narrativa <i>O Tesouro</i>; - Ficha de interpretação e gramática sobre a narrativa ficcional. 	<p>9 de abril de 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as ideias/conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema em estudo; - Expressar de forma confiante com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo; - Usar conhecimentos da língua para construção produções de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de um questionário de levantamento das ideias/conhecimentos prévios: Escreve palavras que, na tua opinião, caracterizam ou se relacionam com o 25 de Abril. Tendo por base as palavras escritas, o que é para ti o 25 de Abril? - Exploração da capa da narrativa centrada nos elementos paratextuais, colocando, por exemplo, as seguintes perguntas: O que está representado na capa? O que poderá significar? Etc; - Distribuição do suporte de leitura (texto fotocopiado) para os alunos acompanharem a história; - Leitura da narrativa em formato áudio; - Exploração oral onde são colocadas perguntas como por exemplo: Como eram as pessoas que viviam neste país? Etc.; - Ficha de interpretação (individual): ficha de exploração da narrativa e de gramática; - Correção da ficha de trabalho, promovendo-se a discussão em grande grupo.
<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias prévias sobre: liberdade, repressão, censura, etc.; - <i>Power-Point</i>; - Identificação do que é real e do que é ficcional. 	<p>11 de abril de 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar de diferentes tipos de fontes com base em evidências para compreender o passado histórico; - Distinguir entre o ficcional e o histórico na literatura de ficção histórica; - Usar conhecimentos da língua para construção produções de textos; - Expressar de forma confiante com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo; - Compreender de aspetos da histórica como censura, repressão, liberdade, ditadura, liberdade, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração oral das ideias prévias acerca de conceitos que se consideram relevantes para o estudo nomeadamente os conceitos de liberdade, repressão, censura, etc.; - Apresentação e exploração do <i>power-point</i> sobre a censura, propaganda nacional, polícia política, União Nacional; etc.; - Ficha de trabalho (individual) – onde contém questões sobre a narrativa ficcional em que posteriormente com informações complementares sobre acontecimentos histórico terão de distinguir o ficcional do real; - Correção da ficha de trabalho, promovendo-se a discussão em grande grupo.

<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias prévias sobre: eleições livres, guerra colonial, etc.; - <i>Power-Point</i>; - Vídeo sobre a Guerra Colonial; - Identificação do que é real e do que é ficcional; - Linha do tempo. 	<p>16 de abril de 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de diferentes tipos de fontes com base em evidências para compreender o passado histórico; - Distinção entre o ficcional e o histórico na literatura de ficção histórica; - Usar conhecimentos da língua para construção produções de textos; - Expressar de forma confiante com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração oral das ideias prévias acerca de conceitos que se consideram relevantes para o estudo nomeadamente os conceitos de eleições livres, guerra colonial, etc.; - Apresentação e exploração do <i>power-point</i> sobre as eleições de 1965, a candidatura de Humberto Delgado, Salazar e a recusa da independência das colónias; - Apresentação e exploração de um vídeo sobre a guerra colonial para posteriormente responderem a questões presentes na ficha de trabalho; - Ficha de trabalho (individual) – referente aos conteúdos da aula e com base na narrativa, em que os alunos responderão a um conjunto de questões sobre a mesma e informações complementares sobre acontecimentos históricos que terão de distinguir o ficcional do histórico; - Ficha de trabalho (individual) – como forma de sistematizar os conhecimentos desenvolvidos nesta sessão os alunos com base em dois documentos, devem retirar as datas e colocar linha do tempo horizontal; - Correção das fichas de trabalhos, promovendo-se a discussão em grande grupo.
<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização; - Metacognição. 	<p>18 de abril de 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usar conhecimentos da língua para construção produções de textos; - Expressar de forma confiante com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de Sistematização (individual): construção de uma narrativa, com base na narrativa ficcional e dos conhecimentos adquiridos; - Ficha de Metacognição: reflexão e análise acerca da história e das atividades que os alunos fizeram ao longo das sessões.

CAPÍTULO IV – IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Procurando responder aos objetivos gerais referidos no capítulo anterior, assim como às questões de intervenção, foram elaborados meios que possibilitassem nos alunos, a construção do conhecimento histórico através da exploração da literatura de ficção histórica analisando posteriormente, as narrativas históricas construídas pelos alunos relacionadas com a temática em estudo. Neste sentido, o presente capítulo inicia-se com uma descrição breve das atividades realizadas no 1.º ciclo em termos de projeto de intervenção e a apresentação, análise e discussão dos resultados. Posteriormente, o mesmo acontece com o 2.º ciclo. Em ambos os ciclos, procurámos, inicialmente, proceder ao levantamento das ideias prévias dos alunos, a fim de aferir os conhecimentos que os alunos detêm acerca dos conteúdos/conceitos a serem abordados neste projeto, para posteriormente, analisar as ideias históricas construídas com a implementação de atividades/tarefas realizadas ao longo do projeto, que se centra na utilização de literatura de ficção histórica, complementada com o recuso a outras fontes textuais e icónicas.

Serão apresentados, analisados e discutidos os dados do projeto de intervenção aplicada nos dois ciclos, procedendo-se à categorização desses dados por níveis de sofisticação da narrativa construída pelos alunos, após ter sido trabalhado ao longo do projeto as temáticas/conteúdos em cada ciclo (1.º ciclo – A Formação de Portugal e no 2.º ciclo – O Estado Novo/25 de Abril). O que se pretende é analisar nas narrativas dos alunos o impacto da literatura ficcional na construção das narrativas, procurando identificar os elementos ficcionais que os alunos integram e articulam na construção do conhecimento histórico construído a partir do uso de evidências destas fontes e de outras fontes textuais e icónicas históricas. Procura-se assim, analisar e categorizar essas narrativas por níveis de sofisticação ao nível do pensamento histórico.

4.1 Implementação do Projeto de Intervenção no 1.º ciclo do Ensino Básico

4.1.1. Descrição das atividades implementadas

O projeto de intervenção inserido em contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico, é formada por um conjunto de cinco sessões que tiveram a duração de três semanas seguidas entre os meses de janeiro e de fevereiro, sendo que a primeira sessão é dedicada, exclusivamente, ao

levantamento das ideias prévias dos alunos que teve a duração de 15 minutos, e as restantes dedicadas à implementação das atividades do projeto de intervenção. Seguidamente, será descrito o plano de cada sessão e também é feito, sempre que seja pertinente, uma pequena avaliação do trabalho realizado pelos alunos ao longo da implementação do projeto. De referir, que ao longo das sessões, tive a oportunidade de recorrer à gravação áudio, o que possibilitou o registo de várias interações verbais entre a professora estagiária e os alunos, e entre aluno-aluno, no decorrer das sessões em determinadas tarefas, o que facilitou a integração destes dados nos diários reflexivos.

Ao longo das quatro sessões (posteriormente ao levantamento das ideias prévias), foi lida a narrativa ficcional de José Jorge Letria – *Era uma vez um rei conquistador*. É necessário mencionar que a história foi dividida em partes para ser lida nas várias sessões, pois achei que a mesma era demasiado longa, para uma aula. A leitura foi realizada por mim em voz alta, enquanto os alunos acompanhavam por folhas impressas ou então pelos seus computadores Magalhães. De referir, que os alunos usam muito a plataforma do correio eletrónico com a professora cooperante, daí ter achado interessante, enviar-lhes a narrativa por este meio e serem os alunos a trazer para a aula nos seus computadores a história. Mas, nem todos os alunos têm computador, por isso, ter sido necessário ser impressa/fotocopiada a história e distribuída por quem não tinha.

Então, na segunda sessão realizada a 30 de janeiro de 2013, das 9h às 12h com um intervalo, pelo meio de 30 minutos, comecei por explorar os elementos paratextuais da história *Era uma vez um rei conquistador* – José Jorge Letria, com os alunos, perguntando-os, por exemplo: O que está representado na capa do livro? Quem pensam ser? Porquê o fundo azul e com nuvens? De um modo geral, todos responderam que quem estava representado na capa era D. Afonso Henriques e que estava armado pelo facto de ele travar várias batalhas, referiram também, aspetos como a cor do vestuário de D. Afonso Henriques como sendo as cores da bandeira de Portugal (vermelho e verde), mas houve um aluno que referiu que as cores da bandeira de Portugal no tempo de Afonso Henriques eram azul e branco. Denota-se que este aluno apresenta conhecimento histórico das cores da bandeira na época de D. Afonso Henriques.

Em todas as sessões depois de se fazer a leitura de uma parte da história, foi realizada a exploração da mesma, por meio de perguntas orais que lhes fui colocando sobre a narrativa, mas também a nível vocabular, palavras que desconheciam ou estavam pouco familiarizadas, procurando o seu significado no dicionário.

Ainda na segunda sessão, num segundo momento, os alunos realizaram uma ficha de trabalho, com perguntas de interpretação e de gramática sobre a parte da história que ouviram. Aqui destaca-se o carácter interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa. De um modo geral, as crianças conseguiram responder de forma válida às perguntas colocadas, sem grandes dificuldades (Anexo 1). Pediu-se aos alunos, que no final desta tarefa, apresentassem as suas respostas, por forma a compararmos as respostas dos alunos e a proceder a um momento de sistematização de conhecimento na área da Língua Portuguesa.

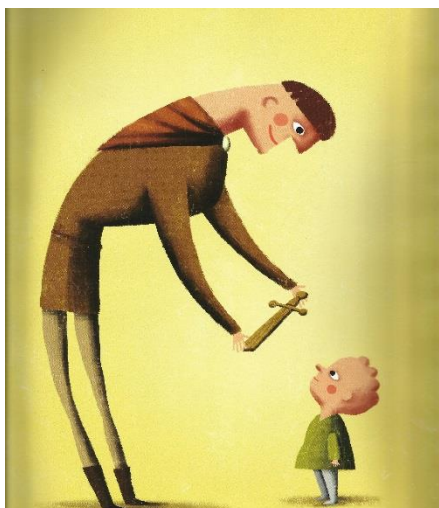


Fig. 3 Ilustração da obra *Era uma vez um rei conquistador*, p.11

Realizaram de seguida uma segunda tarefa, em que pedi aos alunos que comparem o que é referido na história ficcional de José Jorge Letria, sobre Egas Moniz e comparassem com uma fonte histórica documental, tendo-lhe sido colocada numa ficha de trabalho, as seguintes questões: Quem era Egas Moniz? Que relação tinha com D. Afonso Henriques? e Como era fisicamente? Antes de a ficha ser realizada pelos alunos, houve o cuidado de explorar o conteúdo presente na narrativa ficcional, assim como a ilustração que acompanhava o texto e posteriormente o documento histórico presente na ficha de trabalho, para que os alunos conseguissem realizar a ficha sem grandes dificuldades. De um modo geral, as crianças conseguiram retirar do texto ficcional/ilustração o que era adequado para responder a cada pergunta, da mesma forma aconteceu com o documento histórico presente na ficha (Anexo 2). Relativamente à informação retirada da narrativa ficcional a maior parte referiu que Egas Moniz foi como um 2.º pai para Afonso Henriques; era um fidalgo que tomara conta da educação de Egas Moniz; fisicamente era alto, forte e pernas muito finas; era valente e com um coração bom por ter cuidado de D. Afonso Henriques. Relativamente, à informação retirada do documento, constatei que os alunos usaram a fonte como informação, transcrevendo o que era mais importante relativamente à personagem da história Egas Moniz, por exemplo, quanto à primeira questão: Quem era Egas Moniz? Os alunos referiram que, “Egas Moniz foi um dos melhores conselheiros de Afonso Henriques e que era um aio e herói” (Aluno A)³. Este tipo de tarefa, foi importante, pois permitiu comparar similitudes ou diferenças entre a fonte ficcional e a fonte histórica, reconhecendo o que na narrativa seriam os aspetos ficcionais e os históricos.

³ Manteve-se o anonimato dos alunos usando-se a inicial do seu nome.

No último momento desta sessão, foi distribuído um dossiê (Anexo 3) que contém informações complementares sobre acontecimentos históricos relacionados com a formação de Portugal (factos históricos, historiográficos e icónicos) e juntamente, foi distribuído pelos alunos uma ficha de trabalho em que pedia o seguinte: “Imagina que D. Afonso Henriques escreve uma carta a Egas Moniz a contar as últimas conquistas (Refere as batalhas que D. Afonso Henriques travou, como foram as batalhas, etc.)” Os alunos, tinham que recorrer ao dossiê, que tinha sido explorado previamente pelos alunos, com apoio e leitura de alguns desses documentos, tendo estes realizado exercícios de leitura e interpretação das fontes textuais e icónicas nele contidas, procurando retirar deles informação, cruzar essa informação de várias fontes e construir a partir delas evidências históricas. Teriam como tarefa final construir uma narrativa epistolar, uma carta de D. Afonso Henriques a Egas Moniz, contando as últimas conquistas no processo de reconquista dos territórios aos mouros, entre outros aspetos. Também aqui, está patente a interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa, uma vez que os alunos, no presente ano escolar estudam produções de diferentes tipos de narrativa (carta, biografia, entrevista, anúncio). Esta construção de narrativa epistolar será para posterior análise indutiva, procurando-se analisar qual o papel da ficção histórica na compreensão empática do passado.

De salientar, que em todas as tarefas realizadas nesta sessão (ex. Fichas de trabalho), havia sempre um momento anterior de exploração dos documentos e breve explicação, para uma melhor contextualização da tarefa a realizar.

Na terceira sessão, realizada a 31 de janeiro, depois de sistematizarmos o que tínhamos feito na anterior intervenção, nomeadamente, sobre o que recordavam da história ficcional, continuamos com a leitura da segunda parte da obra, seguida de um momento de questionamento de exploração da narrativa, respondendo os alunos a várias perguntas que lhes fui colocando. Apresento, algumas perguntas colocadas por mim e as respostas dos alunos.



Fig. 4 Desenho de um aluno, numa das fichas de trabalho

Eu - *Em que ano nasceu D. Afonso Henriques?*

Aluno A - *1109 e só em 1179 é que foi coroado rei.*

Aluno M - *Reconhecido pelo papa Alexandre III.*

Eu - *Sim, está certo, e quantos anos*

passaram desde que nasceu até ser coroado rei?

Todos - *70 anos*

Eu - *Que tratado, referido no texto, foi assinado? Entre quem?*

Alguns - *Entre o papa Alexandre III e...*

Aluno R - *Ah, entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VII.*

Aluno A – *Rei de Leão*

Eu -*Sim, e em que ano foi assinado esse tratado?*

Aluno B – *Em 1143*

Eu -*Sim, então, na vossa opinião o que é um Tratado de Paz? Quero ouvir a Aluna M*

Aluna M – *Um contrato.*

Aluno J – *É um tratado para não combater entre eles, haver paz, não combater com o rei de Leão.*

Aluno D – (Leu o que está escrito na história) (...) *depois de assinar um tratado de paz com Afonso VII, rei de Leão, Afonso Henriques, já reconhecido como rei de Portugal, colocou o reino sob a proteção do Papa e da Santa Sé. Apesar disso teve de esperar 36 anos até que Roma lhe desse aquilo a que há muito tinha direito: o reconhecimento de uma autoridade, de um direito e de um título.*

(Transcrição da gravação áudio, integrada no diário reflexivo do dia 31/01/13)

Esta parte da narrativa continha muitos marcadores temporais de contextualização (datas de acontecimentos importantes), e por isso, fui questionando-os sobre os acontecimentos/factos mais relevantes indicados na obra, para promover nos alunos uma orientação temporal relativa ao período histórico “Formação de Portugal”. Foi interessante perceber que os alunos recordaram a data em que nasceu D. Afonso Henriques, datas das batalhas que a história mais refere (S. Mamede e de Ourique) e também sobre o tratado de paz. Estes momentos de diálogo, foram sempre acompanhados por grande participação dos alunos, por vezes, gerava confusão pois falavam todos ao mesmo tempo.



Fig. 5 Chuva de ideias sobre atributos de D. Afonso Henriques

No momento seguinte, e como a narrativa abordava a questão do cognome atribuído a D. Afonso Henriques, achei interessante perceber junto dos alunos que outros possíveis cognomes, para além de *Conquistador*, atribuíam. Para tal, foi afixado uma imagem de D. Afonso Henriques em A4 no quadro da sala e à medida que atribuíam outros cognomes/atributos era desenhado uma espécie de esquema à volta da imagem, elencando os adjetivos e atributos que iam referindo. Deste momento, resultaram respostas como: audaz, fundador, corajoso, rei, guerreiro, etc.

No último momento desta terceira sessão e recorrendo novamente ao dossiê, os alunos realizaram uma outra tarefa, a realização de uma ficha de trabalho (Anexo 4) com questões de resposta direta relacionada com acontecimentos e agentes históricos no contexto da Formação de

Portugal: Na tua opinião o que é um tratado de paz? Em que ano se assinou o tratado de paz? Entre quem se realizou esse tratado? O que juraram nesse tratado? Por que razão, essa data, foi importante para Portugal? De um modo geral, os alunos conseguiram responder às perguntas colocadas, referindo que “um tratado de paz é um acordo para que não haja batalhas” (aluno A) ou então “um documento assinado que acaba com os conflitos entre D. Afonso VII e D. Afonso Henriques” (aluno B). Todas as fichas de trabalho realizadas pelos alunos tiveram sempre um momento de partilha e discussão em grande grupo, cada aluno teve oportunidade para expor as suas ideias, mas também as suas dúvidas, incluindo a criança com NEE, que teve um acompanhamento mais próximo da minha parte, monitorizando o seu trabalho com alguma ajuda.

Na quarta sessão, realizada no dia 5 de fevereiro, continuou-se com a leitura de terceira parte da narrativa ficcional, seguida de exploração oral da mesma. De salientar que os alunos ao longo da leitura não só nesta mas nas anteriores sessões, demonstraram-se atentos e motivados pela história. Seguidamente são apresentadas algumas perguntas e repostas colocadas neste momento da sessão:

Eu - *À noite o que atormentava D. Afonso Henriques?*

Aluno T – *Os pesadelos.*

Eu - *Pesadelos de quê?*

Aluno I – *Das guerras, dos homens caídos no chão.*

Aluno B – *Ouvindo gritos das mulheres que procuravam os seus filhos no meio das batalhas.*

Aluno E – *Ou os seus maridos.*

Eu - *Na história fala sobre um filho de D. Afonso Henriques, como se chamava este filho?*

Aluna L – *D. Sancho*

Eu - *Em que ano, este filho sucedeu a seu pai D. Afonso Henriques?*

Aluno M – *1185 quando morreu.*

Eu - *O que D. Afonso Henriques ambicionava para seu filho?*

Aluno A – *Conquistar mais terras a sul e além-mar.*

Aluna A – (Lê a parte da narrativa que corresponde à resposta) *E esse mar viria a receber depois as caravelas que levariam os sonhos para mais longe, até ao Norte de África, ao Brasil e à Índia, transformando o reino em império e o sonho do fundador num país com asas largas para tocar no horizonte.*

Eu - *Muito bem. O que consideraram mais importante nesta parte da narrativa?*

Aluno D – *A continuação do sonho de D. Afonso Henriques.*

(Transcrição da gravação áudio, integrada no diário reflexivo do dia 5/02/13)

No fim da exploração da narrativa, foi explicado alguns dos factos históricos no tempo de D. Afonso Henriques, tal como aconteceu nas anteriores sessões. Neste momento de explicitação e contextualização dos principais conteúdos históricos deste período a lecionar, fomos explicando alguns acontecimentos relevantes para a compreensão histórica desse período da História de

Portugal, integrando contributos dos alunos, ou mesmo perguntas e dúvidas que surgiam no momento da explanação. Por exemplo, houve uma aluna que referiu que o nome de D. Mafalda, naquele tempo podia ser Mafalda ou Matilde, pois o pai tinha referido isso em casa. Na minha opinião, é importante que os alunos expressem as suas ideias, opiniões e conhecimentos acerca das temáticas que estão a estudar.

No segundo momento desta sessão, os alunos, recorrendo novamente ao dossiê onde foilhes proposta a realização de duas tarefas, em fichas de trabalho. A primeira pedia para elaborar uma biografia de D. Afonso Henriques (Anexo 5) e a segunda para sequencializar na linha de tempo horizontal (Anexo 6), os principais acontecimentos do reinado de D. Afonso Henriques (ano de nascimento de D. Afonso Henriques; ano em que morre D. Henrique; Batalha de S. Mamede; Tratado de Paz; Batalha de Ourique; Casamento com D. Mafalda; Conquista de Leiria; Conquista de Santarém e Lisboa; Independência de Portugal; Morte de D. Afonso Henriques). De um modo geral, analisando a primeira ficha de trabalho solicitada, os alunos não foram para além das orientações dadas para a construção da biografia, respondendo às questões colocadas na ficha, escrevendo as respostas em forma de lista. Relativamente à segunda tarefa, os alunos concretizaram-na razoavelmente, apresentando, alguns alunos, dificuldades na marcação das datas na linha de tempo, ou então, localizavam bem, mas não referiam qual a data do acontecimento. No momento em que se corrigiu a linha de tempo, aproveitei para trabalhar conhecimentos matemáticos com os alunos:

Eu - *Com que idade D. Afonso Henriques morreu? Que conta fazemos?*

Aluno M – *De menos.*

Eu – *De menos não conheço.*

Aluno M – *Subtração.*

Eu - *Então vem aqui fazer a conta ao quadro. Quantos anos então?*

Aluno H – (após fazer a conta) *76 anos.*

Eu - *Podes voltar para o lugar. D. Afonso Henriques tinha que idade quando se casou?*

Aluno A – *É fácil é mais uma conta de subtração.*

Eu - *Anda ao quadro fazer então.*

Aluno B – (após fazer a conta) *Casou com 37 anos.*

Eu - *Que idade tinha D. Afonso Henriques quando travou a primeira batalha? Aluna C anda fazer.* (De observar que os alunos por vezes enganavam-se a colocar o valor maior em cima da parcela menor)

Aluna C - (feito as contas). *19 anos.*

(Entretanto os alunos como já estavam a aperceber-se do que ia perguntando, alguns davam as respostas da idade de outros acontecimentos sem terem sido solicitadas).

Aluna E – *Assinou o tratado de paz quando tinha 34 anos.*

Aluno T – *Quando ele travou a batalha de Ourique tinha 30 anos.*

(Transcrição da gravação áudio, integrada no diário reflexivo do dia 5/02/13)

Este exercício, com a linha de tempo, permitiu fomentar nos alunos conceitos temporais, como o de cronologia, duração, intervalo de tempo e distância temporal, revelando que os alunos quando utilizam linhas de tempo, se promove uma melhor compreensão e orientação temporal, competências essenciais em História.

Finalmente na última sessão, realizada a 14 de fevereiro, foi lida a última parte da história ficcional e novamente houve questionamento de interpretação da narrativa. Fui-lhes colocando várias perguntas de exploração não só do texto, as também das ilustrações (paratextuais).

Posteriormente, e como forma de analisar os conhecimentos históricos aprendidos pelos alunos, de como os incorporaram e compreenderam e que papel teve a narrativa ficcional na sua aprendizagem, foi-lhes proposta uma última tarefa de sistematização, partindo da seguinte questão: Imagina que tens um amigo de outra nacionalidade e ele pede-te para contares a História de Portugal no tempo de D. Afonso Henriques. Como a contavas? As narrativas dos alunos foram posteriormente analisadas e categorizadas.

No final, foi distribuída uma ficha de metacognição, como forma de reflexão e análise do processo de aprendizagem da História, com recurso à narrativa histórica ficcional e de como constroem evidência a partir desta e do cruzamento com outras fontes históricas (textuais e icónicas) que foram trabalhadas ao longo das sessões.

4.1.2. Análise Qualitativa das respostas dos alunos às ideias/conhecimentos prévios sobre a temática “A Formação de Portugal” no 1.º ciclo

Sabendo que os alunos têm ideias prévias sobre acontecimentos históricos e que essas mesmas ideias podem contribuir de forma positiva ou negativa para a construção do conhecimento histórico, quis saber, junto dos alunos do 1.º ciclo, o que entendiam sobre o conteúdo em que se insere o projeto de intervenção, neste caso específico – *A Formação de Portugal – D. Afonso Henriques* -, para isso foram selecionadas três questões: 1- O que sabes sobre a Formação de Portugal? 2- Como é que Portugal se torna independente? 3- O que foi o processo de Reconquista? As respostas dos alunos foram categorizadas em níveis de progressão: Ideias Vazias; Ideias Alternativas e Ideias Aproximadas, tal como são apresentadas no quadro 5. O processo de categorização dos dados, foi discutido com a professora que orientou este projeto de intervenção.

Quadro 5 – Categorização das questões prévias dos alunos no 1.º ciclo

Categorias	Indicadores
Ideias Vazias	Respostas com ideias despedidas de sentido, fora do contexto, ou simplesmente não responde.
Ideias Alternativas	Respostas com ideias que revelam ideias/conhecimentos históricos pouco válidos.
Ideias Aproximadas	Respostas com ideias que revelam alguns conhecimentos históricos, mas ainda incipientes e diluídas, por vezes, descontextualizadas.

Analisadas todas as respostas às ideias prévias dadas, por 20 alunos, pois, faltaram nesta aula dois alunos, constatou-se que: relativamente à primeira questão: O que sabes sobre a Formação de Portugal?, a maioria das respostas situaram-se nas Ideias Vazias, sobretudo os que optaram por não apresentar uma resposta. Houve duas respostas, localizadas nas ideias vazias, descontextualizadas ao que se lhes tinha sido perguntado:

“Penso que a Formação de Portugal é das cidades, aldeias, paisagens, vilas, etc.” (Aluno A)

“Eu sei que há dois arquipélagos.” (Aluno D)

Ainda sobre esta questão, algumas respostas revelam Ideias Aproximadas, ou seja, os alunos expressam algum conhecimento histórico, embora ainda muito incipiente e por vezes, até descontextualizado. Exemplifica-se algumas respostas dentro desta categoria:

“Só sei que houve uma guerra, há muitos anos atrás entre portugueses e castelhanos. E sei que os portugueses fizeram a técnica do quadrado para protegerem o nosso território.” (Aluno C)

“O que eu sei sobre a Formação de Portugal é que Portugal nasceu em Guimarães e foi conquistada por D. Afonso Henriques.” (Aluno M)

“Sei que houve há muitos anos, uma guerra entre portugueses e castelhanos e nós, os portugueses, ganhamos a batalha para proteger o nosso território. Também sei que D. Afonso Henriques foi o primeiro rei de Portugal.” (Aluno I)

“Eu sei que o primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques que travou a batalha de S. Mamede.” (Aluno A)

“Eu sei que o 1.º rei de Portugal foi D. Afonso Henriques.” (Aluno E)

Nesta questão não encontrei nenhuma resposta com Ideias alternativas.

Relativamente à segunda questão: *Como é que Portugal se torna independente?* encontrámos várias respostas identificadas como Ideias Vazias, pois não apresentam nenhuma resposta ou, a resposta apresenta ideias sem qualquer sentido:

“Tornar-se-ia independente porque as pessoas têm direito de ser livre.” (Aluno B)

Ainda sobre esta questão, houve respostas categorizadas no nível das Ideias Alternativas, ou seja, ideias, que revelam conhecimento pouco válido ou até incorreto e desajustado, como por exemplo:

“Acho que se torna independente por causa dos reis e presidentes.” (Aluno T)

“Portugal torna-se independente quando D. Afonso Henriques morre e começa a República.” (Aluno M)

Na segunda questão, foi também possível identificar respostas que se enquadram nas Ideias Aproximadas, ou seja, o conhecimento histórico não surge ainda suficientemente estruturado, por exemplo:

“Portugal torna-se independente porque na batalha entre os portugueses e os castelhanos, Portugal ganhou e assim os castelhanos afastaram-se.” (Aluno A)

“Portugal foi independente quando ganhou a guerra contra os castelhanos.” (Aluno H)

Por fim, relativamente à terceira questão: *O que foi o processo de Reconquista?* As respostas inserem-se, na maioria, na categoria, Ideias Vazias, simplesmente não respondem à questão. Ainda assim, cinco alunos que responderam à questão, as suas ideias podem ser consideradas Ideias Alternativas, como por exemplo:

“O processo de Reconquista foi a batalha de Portugal.” (Aluno B)

“Foi quando Portugal ganhou a batalha contra os castelhanos.” (Aluno I)

“A batalha entre portugueses e castelhanos.” (Aluno A)

“Na batalha entre os portugueses e os castelhanos, os portugueses derrotaram os castelhanos e então Portugal não foi mais invadido.” (Aluno J)

Através da análise das respostas dadas pelos alunos, pode-se constatar que a maioria não soube responder às questões colocadas. No entanto, verificou-se que alguns alunos, revelaram algum conhecimento sobre D. Afonso Henriques (primeiro rei de Portugal), de alguns acontecimentos históricos (batalhas com os castelhanos), e referenciaram locais importantes no início da formação de Portugal (Portugal nasceu em Guimarães), mas denota-se que o conhecimento histórico é muito vago e algumas vezes descontextualizado.

4.1.3. Análise Qualitativa das Narrativas dos Alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico

No presente projeto de intervenção os alunos produziram várias narrativas ao longo das sessões, depois de terem explorado a narrativa ficcional, interpretado fontes diversas contidas no dossiê e de todo o trabalho monitorizado pela professora estagiária ao longo das sessões, onde foi trabalhada a temática da “Formação de Portugal”. Como foi referido anteriormente, os alunos tiveram acesso a um dossiê onde continha documentos históricos, historiográficos e icónicos e com base neste apoio e de breves explicações sobre o conteúdo histórico a ser trabalho, os alunos, em algumas tarefas, construíram narrativas. Para o presente projeto de intervenção do 1.º ciclo, serão apenas analisadas duas narrativas, a primeira relacionada com a elaboração de uma carta de D. Afonso Henriques a Egas Moniz, com a seguinte questão: Imagina que D. Afonso Henriques escreve uma carta a Egas Moniz a contar as últimas conquistas. (Refere as batalhas que D. Afonso Henriques travou, como foram as batalhas, contra quem, quem saiu vitorioso, que territórios conquistou, etc.). A segunda narrativa pedia-se a construção de uma narrativa como forma de sistematização dos conteúdos trabalhados ao longo do projeto, relacionado com a Formação de Portugal, colocando-se a seguinte questão: Imagina que tens um amigo de outra nacionalidade e ele pede-te para contares a História de Portugal no tempo de D. Afonso Henriques. Como a contavas. Procurou-se, em ambas as narrativas, analisar o impacto do ficcional na construção do conhecimento histórico, e como o articulam com o uso das evidências a partir de outras fontes históricas (textuais e icónicas).

As narrativas foram submetidas a uma análise indutiva do conteúdo (Quadro 6). Apresenta-se de seguida um modelo de categorização de narrativas, inspirado no modelo apresentado por Samarão (2007) e Parente (2004), com base nas narrativas elaboradas pelos alunos, tendo sido estas agrupadas conforme o conteúdo que apresentam. As diferentes categorias

foram organizados numa lógica progressiva de acordo com o grau de sofisticação apresentado nas construções de narrativas dos alunos.

Quadro 6 – Categorização das narrativas dos alunos

Categorias	Indicadores
Relato Fragmentado	Relato com frases soltas sem trama narrativa com poucos factos ou pouco relevantes, por vezes, ordenados anacronicamente ou sem marcos temporais, ou com incoerências factuais e repetições de acontecimentos, predominando opiniões pessoais, com alguma informação retirada da fonte textual, da cronologia e da narrativa ficcional, integrando elementos ficcionais na narrativa.
Relato Cronológico	Relato com coerência interna, numa forma algo fragmentada e simples, que resume apenas pequenos detalhes dispersos sobre o assunto histórico em causa, baseado essencialmente na cronologia, onde os acontecimentos aparecem listados e sem interligação entre si e por vezes com algumas inconsistências cronológicas. Deteta-se alguma argumentação simples com intenção de descrever e, por vezes, a presença de alguns elementos ficcionais com base na narrativa ficcional.
Relato Emergente	Relato que apresenta uma estrutura narrativa visível, que deixa perceber ligações implícitas e explícitas entre os diferentes passos, com uma lógica interna, com argumentação histórica, por vezes, simples mas explícitas, descrevendo algumas ações e deixando por explicar as causas dos acontecimentos. Neste relato podem surgir algumas ligações com a narrativa ficcional.
Narrativa completa (descritiva – explicativa – contextualizada)	Relato que apresenta uma lógica interna apresentando estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente, que denota compreensão histórica e argumentação com base nas fontes fornecidas. Poderá referir alguns factos com base na narrativa ficcional, como forma de completar o seu raciocínio.

Passemos então, para a análise e categorização das construções de narrativas feitas pelos alunos, começar-se-á pela tarefa que lhes propus na ficha de trabalho: Imagina que D. Afonso Henriques escreve uma carta a Egas Moniz a contar as últimas conquistas. (Refere as batalhas que D. Afonso Henriques travou, como foram as batalhas, contra quem, quem saiu vitorioso, que territórios conquistou, etc.).

O tipo da escrita de uma carta, escrita epistolar, envolve a capacidade de usar conhecimentos da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, os

alunos ao escreverem uma carta usam o verbo na primeira pessoa, e neste caso teriam que assumir o papel de D. Afonso Henriques a escrever uma carta a Egas Moniz. Daí resultarem narrativas pessoais e ricas em aspetos ficcionais. Tal como defendem Melo & Peixoto (2004),

“As cartas baseiam-se numa narrativa, num modo de contar histórias, [...] as cartas (podem) narram acontecimentos históricos, sejam eles de natureza política, social ou do âmbito da vida quotidiana.” (p. 81, 82)

Ao nível do Relato Fragmentado, surgiram alguns textos caracterizados por conter frases soltas, com poucos factos considerados relevantes para a tarefa/exercício que se lhes tinha colocado. Neste nível, as narrativas apresentam alguma informação retirada de uma fonte textual contida no dossiê e da narrativa ficcional. É disso exemplo, a seguinte narrativa:

*Querido amigo Egas Moniz,
Eu vou-te falar das batalhas:
Na batalha de S. Mamede, a minha mãe em vez de passar o governo para mim, continuou a mesma política depois minha mãe e Fernão Peres de Trava foram derrotados pelo que tiveram de fugir para a Galiza. Na batalha de Ourique obtivemos a vitória.
Eu conquistei a linha do Tejo.
Beijos do teu amigo,
D. Afonso Henriques. (Aluno M)⁴*

O aluno, revela algum conhecimento histórico, mas com algumas incoerências (*Na batalha de S. Mamede, a minha mãe em vez de passar o governo para mim, continuou a mesma política depois minha mãe e Fernão Peres de Trava foram derrotados pelo que tiveram de fugir para a Galiza.*). A narrativa apresenta, ainda, uma informação copiada de uma das fontes do dossiê mas não explica o seu significado (*Eu conquistei a linha do Tejo.*). Este aluno, revela alguma dificuldade na construção da narrativa, não se preocupando com a mensagem que quer transmitir, sendo esta fragmentada, tal indica dificuldade na interpretação das fontes e no uso da evidência.

No nível de Relato Cronológico, encontram-se narrativas baseadas essencialmente na cronologia em que os acontecimentos são apresentados em forma de listagem, sem grande interligação entre si, com pequenos laivos de ficção. Destaca-se a este nível, o seguinte exemplo:

⁴ Manteve-se a estrutura da narrativa do aluno e apenas corrigiram-se os erros ortográficos.

Olá:

Como tens passado? Venho por este meio contar-te as minhas aventuras.

Tenho passado por difíceis batalhas gloriosas.

Lutei contra a minha mãe em S. Mamede porque ela estava do lado dos galegos.

Consegui vencer os mouros na batalha de Ourique que foi uma vitória estrondosa. Nós nessas batalhas saímos vencedores.

Eu conquistei finalmente Leiria no ano de 1145 contra os mouros e lá construí um castelo para se defenderem.

E também conquistei Santarém e Lisboa que eram ricas e poderosas cidades mouras na linha do Tejo.

Um abraço do teu amigo,

A.F.

Guimarães, 27 de janeiro de 1146 (Aluno J)

Esta narrativa, presente uma coerência interna, de alguma forma fragmentada e simples, mas com uma estrutura epistolar muito próxima de uma carta (*Olá: Como tens passado? Venho por este meio contar-te as minhas aventuras. Tenho passado por difíceis batalhas gloriosas.*). Deteta-se alguma intenção de descrever factos (*Lutei contra a minha mãe em S. Mamede porque ela estava do lado dos galegos.*). Este aluno copia frases soltas das fontes textuais do dossiê, não mostrando uma ligação coerente, apenas fazendo cópia e cola dos factos e acontecimentos que retira das fontes como mera informação (*Eu conquistei finalmente Leiria no ano de 1145 contra os mouros e lá construí um castelo para se defenderem. E também conquistei Santarém e Lisboa que eram ricas e poderosas cidades mouras na linha do Tejo.*). A adjetivação usada influenciada pela narrativa ficcional, tende a mitificar as batalhas vencidas por D. Afonso Henriques: *Tenho passado por difíceis batalhas gloriosas*, e a visão do herói vencedor sobressai nesta narrativa.

Ao nível do Relato Emergente, surgiram algumas narrativas que apresentam uma estrutura de narrativa visível, revelando um entendimento sobre a informação contida nas fontes do dossiê, com uma argumentação histórica simples mas explícita. Apresenta-se de seguida, um exemplo, que se enquadra neste nível:

Querido Egas Moniz,

Eu vou falar das batalhas que tenho travado. Uma delas foi a batalha de S. Mamede outra a batalha de Ourique.

As minhas batalhas Egas Moniz, foram quase sempre vitoriosas, contra a minha mãe, D. Teresa e suas tropas. Também te quero contar que conquistei em primeiro lugar a cidade de Leiria, depois as minhas tropas ajudaram-me a conquistar a cidade de Santarém e por fim a cidade de Lisboa.

Eu, amigo, graças à ajuda dos monges, das pessoas populares e das minhas tropas consegui conquistar estas cidades.

Porque o que eu queria era tornar o meu reino independente.

Adeus amigo e obrigada pela tua amizade,

D. Afonso Henriques (Aluno I)

Esta construção de narrativa, descreve algumas ações, mas opta por não explicar as causas dos acontecimentos (*As minhas batalhas Egas Moniz, foram quase sempre vitoriosas, contra a minha mãe, D. Teresa e suas tropas. Também te quero contar que conquistei em primeiro lugar a cidade de Leiria, depois as minhas tropas ajudaram-me a conquistar a cidade de Santarém e por fim a cidade de Lisboa.*).

Como referi em cima, esta narrativa apresenta os elementos de uma estrutura da narrativa: introdução – (*Querido Egas Moniz, Eu vou falar das batalhas que tenho travado. Uma delas foi a batalha de S. Mamede outra a batalha de Ourique.*); desenvolvimento – (*As minhas batalhas Egas Moniz, foram quase sempre vitoriosas, contra a minha mãe, D. Teresa e suas tropas. Também te quero contar que conquistei em primeiro lugar a cidade de Leiria, depois as minhas tropas ajudaram-me a conquistar a cidade de Santarém e por fim a cidade de Lisboa.*

Eu, amigo, graças à ajuda dos monges, das pessoas populares e das minhas tropas consegui conquistar estas cidades.); e, conclusão – (*Porque o que eu queria era tornar o meu reino independente. Adeus amigo e obrigada pela tua amizade, D. Afonso Henriques*).

Ao longo da narrativa, este aluno, além de apresentar alguns factos históricos, denota-se a preocupação de acrescentar detalhes ficcionais, (*“Eu, amigo, graças à ajuda dos monges, das pessoas populares e das minhas tropas consegui conquistar estas cidades.”*), explicando os acontecimentos, não focalizada nas ações de um indivíduo (D. Afonso Henriques), mas por vários agentes, monges, pessoas e tropas.

Por fim, ao nível da Narrativa Completa (descritiva – explicativa – contextualizada), pude encontrar uma narrativa. Denota-se que neste nível a construção de narrativa, apresenta uma lógica interna através de uma sequência organizativa coerente, que, por sua vez, demonstra compreensão histórica.

Condado Portucalense, 1 de janeiro de 1183

Saudações, Egas Moniz,

Está tudo bem contigo, nobre Egas?

Envio-lhe esta carta para contar as minhas últimas conquistas e uma das batalhas que travei.

A primeira batalha foi a batalha de S. Mamede. Contarei como foi.

Quando atingi a idade de governar e já passara a ser cavaleiro, minha mãe não queria passar-me o governo. Um grupo de nobres portugalenses convenceu-me a exigir o governo. Como não houve acordo a situação evoluiu para a confrontação violenta entre os meus partidários e os de minha mãe.

D. Teresa e Fernão Peres de Trava foram derrotados, pelo que tiveram de fugir para a Galiza, nenhum dos territórios foi conquistado e pude finalmente tornar o reino independente. (Aluno H)

A narrativa acima transcrita, apresenta uma forma muito clara de estrutura de narrativa: introdução – (*Saudações, Egas Moniz, Está tudo bem contigo, nobre Egas? Envio-lhe esta carta para contar as minhas últimas conquistas e uma das batalhas que travei. A primeira batalha foi a batalha de S. Mamede. Contarei como foi.*); desenvolvimento – (*Quando atingi a idade de governar e já passara a ser cavaleiro, minha mãe não queria passar-me o governo. Um grupo de nobres portugalenses convenceu-me a exigir o governo. Como não houve acordo a situação evoluiu para a confrontação violenta entre os meus partidários e os de minha mãe.*); e, conclusão: (*D. Teresa e Fernão Peres de Trava foram derrotados, pelo que tiveram de fugir para a Galiza, nenhum dos territórios foi conquistado e pude finalmente tornar o reino independente.*).

A narrativa denota que o aluno compreendeu, interpretou as fontes fornecidas produzindo inferências e revelando um bom uso da evidência histórica, manifestando de certa forma pensamento aditivo, ao proceder a explicações contextualizadas que justificam as ações de D. Afonso Henriques como podemos constatar no excerto (*Quando atingi a idade de governar e já passara a ser cavaleiro, minha mãe não queria passar-me o governo. Um grupo de nobres portugalenses convenceu-me a exigir o governo. Como não houve acordo a situação evoluiu para a confrontação violenta entre os meus partidários e os de minha mãe.*). As ações de D. Afonso Henriques surgem justificadas pela influência de outros agentes, “os nobres portugalenses”, que o convenceram a “exigir o governo”. A terminologia usada denota a interiorização de linguagem histórica (confrontação, cavaleiro, partidários). A linguagem usada foi fortemente influenciada pela narrativa ficcional – cavaleiro – pelas fontes textuais provenientes do dossiê – confrontação – e devido ao conhecimento histórico que o aluno apresenta – partidários – uma vez que esta palavra não está presente em nenhuma fonte textual do dossiê ou na narrativa ficcional.

Seguidamente, passamos para a análise da segunda narrativa, que foi realizada da tarefa proposta a partir da seguinte questão: “Imagina que tens um amigo de outra nacionalidade e ele pede-te para contares a História de Portugal no tempo de D. Afonso Henriques. Como a contavas?”

As construções de narrativas que se encontram ao nível do Relato Fragmentado, caracterizam-se por apresentar um relato contendo frases soltas, sem uma estrutura característica de uma narrativa, apresentando as ideias sem coerência entre si, ou seja, não apresenta um fio condutor, nem se preocupa na ligação entre os acontecimentos. É disto exemplo, a seguinte construção de narrativa:

A história de Portugal começou quando D. Afonso Henriques nasceu em 1109 em Guimarães e os seus pais eram D. Teresa e conde D. Henrique.

D. Afonso Henriques morreu em 1185, D. Teresa morreu em 1130 e conde D. Henrique morreu em 1112.

D. Afonso Henriques conquistou Leiria no ano de 1145 e também conquistou Santarém e Lisboa em 1147.

Ele fez duas batalhas que foram a de S. Mamede e a batalha de Ourique, em 1128 e 1139 respetivamente. (Aluno L)

O aluno, recolheu informações das fontes do dossiê mas não as soube apresentar sob uma estrutura coerente e lógica, limitou-se a copiar a informação, listando acontecimentos, sem ordem cronológica (*D. Afonso Henriques morreu em 1185, D. Teresa morreu em 1130 e conde D. Henrique morreu em 1112. D. Afonso Henriques conquistou Leiria no ano de 1145 e também conquistou Santarém e Lisboa em 1147.*). Apesar de usar uma colagem de frases, também não consegue colocar os acontecimentos por ordem cronológica, misturando-os, mas agrupados por ações (conquistas das cidades: Santarém e Lisboa e batalhas: de S. Mamede e de Ourique), como vemos no extrato: *D. Afonso Henriques conquistou Leiria no ano de 1145 e também conquistou Santarém e Lisboa em 1147. Ele fez duas batalhas que foram a de S. Mamede e a batalha de Ourique, em 1128 e 1139 respetivamente.*

Ao nível do Relato Cronológico, podemos encontrar algumas construções de narrativas que apresentam um relato com coerência interna mas numa forma fragmentada e simples, resumindo alguns detalhes sobre acontecimentos históricos listados cronologicamente (cronologia), e com integração de elementos ficcionais, por exemplo:

D. Teresa e o conde D. Henrique tiveram um filho, o D. Afonso Henriques rei, mas antes de ser rei era apenas um menino como os outros.

O conde D. Henrique morreu 3 anos depois de D. Afonso Henriques ter nascido.

Em 1128, D. Afonso Henriques fez a batalha de S. Mamede tinha 19 anos. Em 1139 D. Afonso Henriques fez a batalha de Ourique e tinha 30 anos.

Na batalha de S. Mamede combateu contra a mãe Teresa e Fernão Peres de Trava e os derrotou fugindo para a Galiza.

Em 1130 morreu D. Teresa mãe de D. Afonso Henriques na Galiza.

Em 1146 D. Afonso Henriques casou-se com D. Mafalda que foi mãe de sete filhos.

Em 1143 assinou-se o Tratado de paz de Zamora que consolida a paz com Afonso VII e constitui um passo importante.

Em 1180 terminaram os confrontos armados entre tropas de D. Afonso Henriques e de Fernando II de Leão pela posse de terras fronteiras entre o Alentejo e a Andaluzia.

Em 1185 D. Afonso Henriques morreu com 76 anos na cidade de Coimbra, deixa como legado ao seu filho D. Sancho I um reino independente. (Aluno B)

Esta narrativa, começa por integrar elementos que estão presentes da narrativa ficcional (*D. Teresa e o conde D. Henrique tiveram um filho, o D. Afonso Henriques rei, mas antes de ser rei era apenas um menino como os outros.*). O aluno limita-se a transcrever frases soltas não havendo uma interligação, nem justificação dos acontecimentos, mas foi capaz de transferir para a construção de narrativa, os conhecimentos adquiridos numa das sessões de intervenção, quando se perguntou a idade que D. Afonso Henriques tinha quando travou a batalhar de S. Mamede ou a batalha de Ourique (sessão do dia 31 de janeiro de 2013), (*Em 1128, D. Afonso Henriques fez a batalha de S. Mamede tinha 19 anos. Em 1139 D. Afonso Henriques fez a batalha de Ourique e tinha 30 anos. Na batalha de S. Mamede combateu contra a mãe Teresa e Fernão Peres de Trava e os derrotou fugindo para a Galiza.*). O aluno, demonstra falta de cuidado na seleção da informação considerada mais relevante para responder à questão, (*Em 1130 morreu D. Teresa mãe de D. Afonso Henriques na Galiza. [...] Em 1180 terminaram os confrontos armados entre tropas de D. Afonso Henriques e de Fernando II de Leão pela posse de terras fronteiras entre o Alentejo e a Andaluzia.*). Apresenta algum conhecimento histórico recolhendo informações das fontes do dossiê da narrativa, mas não consegue construir uma narrativa, cruzando e interligando a informação das várias fontes, apresentando assim, alguma dificuldade na organização da estrutura de narrativa, de modo a que seja coerente.

Ao nível do Relato Emergente, encontramos quatro construções de narrativas dos alunos, que apresentam uma estrutura coerente com a apresentação de introdução, desenvolvimento e

conclusão, que deixa perceber ligações implícitas entre os diferentes passos e ainda, é muito descritiva, com influência visível da narrativa ficcional. É disto exemplo a seguinte narrativa,

D. Afonso Henriques foi o primeiro rei de Portugal. Nasceu em 1109 e morreu em 1185. D. Afonso Henriques conquistou a batalha de S. Mamede contra a sua mãe e os exércitos galegos de Fernão Peres de Trava junto ao castelo de Guimarães, conquistou também a de Ourique contra os cinco reis mouros. D. Afonso Henriques armou-se cavaleiro aos 14 anos, e foi há primeira batalha conquistada (a de S. Mamede) aos 19 anos!

A sua infância foi passada com Egas Moniz. O conde D. Henrique morreu quando Afonso Henriques tinha apenas 3 anos e Egas Moniz foi como um segundo pai para ele, já que a mãe D. Teresa partiu para Galiza.

Egas Moniz dava-lhe conselhos para as batalhas que no futuro iria conquistar e ofereceu-lhe uma espada de madeira ainda em criança.

Antigamente o reino chamava-se Condado Portucalense.

D. Afonso Henriques assinou o contrato de Paz com D. Afonso VII. E o papa demorou 36 anos para reconhecer D. Afonso Henriques como rei.

Além das batalhas de S. Mamede e a de Ourique D. Afonso Henriques conquistou Leiria, Lisboa e Santarém todas contra os mouros.

A independência do Condado Portucalense foi no ano de 1179.

D. Afonso Henriques casou com D. Mafalda ou Matilde, porque naquele tempo Mafalda e Matilde era a mesma coisa.

D. Afonso Henriques viveu 76 anos de muita história para Portugal. (Aluno E)

Esta narrativa, acima transcrita, é rica em vários aspetos. O aluno seleciona a informação de várias fontes, primeiro, neste relato surge algumas ligações com a narrativa ficcional (*Egas Moniz foi como um segundo pai para ele [...] e ofereceu-lhe uma espada de madeira ainda em criança.*). Segundo, recolheu informação a partir de uma afirmação de um aluno numa das sessões do projeto (*“D. Afonso Henriques casou com D. Mafalda ou Matilde, porque naquele tempo Mafalda e Matilde era a mesma coisa.”*). E por último, as restantes informações presentes na construção de narrativas foram selecionadas a partir das fontes do dossiê a que os alunos tiveram acesso, revelando uso de evidência a um nível meramente descritivo (*D. Afonso Henriques foi o primeiro rei de Portugal. Nasceu em 1109 e morreu em 1185. D. Afonso Henriques conquistou a batalha de S. Mamede contra a sua mãe e os exércitos galegos de Fernão Peres de Trava junto ao castelo de Guimarães, conquistou também a de Ourique contra os cinco reis mouros. D. Afonso Henriques armou-se cavaleiro aos 14 anos, e foi há primeira batalha conquistada (a de S. Mamede) aos 19 anos! Antigamente o reino chamava-se Condado Portucalense. D. Afonso Henriques assinou o contrato de Paz com D. Afonso VII. E o papa demorou 36 anos para reconhecer D. Afonso Henriques como rei. Além das batalhas de S. Mamede e a de*

Ourique D. Afonso Henriques conquistou Leiria, Lisboa e Santarém todas contra os mouros. A independência do Condado Portucalense foi no ano de 1179.).

Na última frase da sua narrativa, a título de conclusão o aluno apresenta um pensamento pessoal (*Afonso Henriques viveu 76 anos de muita história para Portugal.*)

No nível Narrativa Completa (descritiva – explicativa – contextualizada) encontramos narrativas, que apresentam uma estrutura organizada com introdução, desenvolvimento e conclusão. Denota-se a presença de uma compreensão histórica e com argumentação proveniente de fontes fornecidas. É disso exemplo, a seguinte narrativa,

Em 1109 nasce em Coimbra D. Afonso Henriques, filho do Conde D. Henrique de Borgonha e de D. Teresa, filha bastarda do rei D. Afonso VI de Castela e Leão. Nesse mesmo ano morreu D. Afonso VI, iniciando-se a luta pelo trono entre as filhas Teresa e Urraca e outros pretendentes.

Em 1112 o conde D. Henrique morre, ficando Egas Moniz a cargo da educação de Afonso, sendo assim, seu aio, conselheiro e protetor.

Em 1122 torna-se cavaleiro, não querendo saber da vontade do cardeal que presidia a cerimónia na catedral.

Mais tarde, em 1128 as tropas de D. Afonso Henriques combateram contra os castelhanos e derrotaram-nos, junto ao Castelo de Guimarães, D. Teresa desiste da pretensão de anexar o Condado Portucalense e retira-se de vez para a Galiza.

Em 1130 D. Teresa morre na Galiza.

Alguns anos depois, em 1137 D. Afonso VII e D. Afonso Henriques assinam o Tratado de Paz em Tui. O rei português promete ao monarca espanhol “fidelidade, segurança e auxílio contra os inimigos”.

Em 1139 D. Afonso Henriques venceu as tropas de cinco reis mouros, que combatiam na batalha de Ourique.

Em 1185 morre D. Afonso Henriques, com 76 anos. (Aluno I)

Para a construção da narrativa, o aluno recolheu várias informações das fontes fornecidas pelo dossiê, como por exemplo, (*Em 1109 nasce em Coimbra D. Afonso Henriques, filho do Conde D. Henrique de Borgonha e de D. Teresa, filha bastarda do rei D. Afonso VI de Castela e Leão. Nesse mesmo ano morreu D. Afonso VI, iniciando-se a luta pelo trono entre as filhas Teresa e Urraca e outros pretendentes.*). O aluno usa conceitos de tempo e de espaço de forma adequada, apresentando-os de forma coerente e interligada. Observa-se ainda um fio condutor, denotando uma preocupação em criar conectores entre as várias passagens: “*sendo assim*”, “*Mais tarde*”, “*Alguns anos depois*”, procedendo a um processo explicativo e argumentativo dos acontecimentos políticos relevantes para este período da Formação de Nacionalidade portuguesa.

4.1.4. Reflexões sobre o nível de sofisticação das narrativas dos alunos (frequência)

Após análise qualitativa das narrativas dos alunos, procedi à análise da frequência das narrativas por níveis de sofisticação da narrativa. Apresenta-se um quadro (Quadro 7) com a frequência de narrativas por cada categoria. O intuito deste quadro é perceber qual a categoria dominante em ambas as produções de narrativas analisadas.

Quadro 7 – Distribuição de frequências das narrativas por categorias (Nº alunos)

Categorias	Distribuição de frequência das narrativas por categorias	
	Imagina que D. Afonso Henriques escreve uma carta a Egas Moniz a contar as últimas conquistas. (...)	Imagina que tens um amigo de outra nacionalidade e ele pede-te para contares a História de Portugal no tempo de D. Afonso Henriques. Como a contavas.
Relato Fragmentado	9	6
Relato Cronológico	5	7
Relato Emergente	4	4
Narrativa completa (descritiva – explicativa – contextualizada)	2	3

Antes de proceder à análise quantitativa do quadro anterior, quero referir o motivo pelo qual ambas construções de narrativa não apresentarem um total de 22 alunos, mas sim de 20 alunos, pois, tanto no dia, 30 de janeiro e dia 14 de fevereiro de 2013, respetivamente numa quarta-feira e quinta-feira, houve um aluno que faltou às aulas e a criança com NEE teve apoio de ensino especial à mesma hora que iniciei as tarefas.

Com o objetivo de antecipar algumas conclusões para uma reflexão final sobre os níveis de sofisticação das narrativas construídas pelos alunos, analisa-se quantitativamente o quadro anterior (Quadro 5). Podemos constatar que, relativamente à primeira produção de narrativa dos alunos, a categoria que predomina é o Relato Fragmentado (9 alunos). Já na segunda construção de narrativas a categoria que se destaca por apresentar maior número, é o Relato Cronológico (7 alunos), aqui a influência da fonte cronológica integrada na narrativa ficcional (*Era uma vez um rei conquistador* de José Jorge Letria), pode ter contribuído para isso, e a carta epistolar não se proporcionar tanto para o uso da cronologia. Também é possível verificar que houve alunos que se mantiveram, em ambas as construções de narrativas, na mesma categoria (Relato

Fragmentado), cerca de quatro alunos. Apurou-se, também, que uma aluna manteve-se, em ambas as narrativas, ao nível da Narrativa Completa (descritiva – explicativa – contextualizada), mas constatou-se em alguns casos, que a posição não se manteve da primeira construção narrativa para a segunda ou vice-versa, como por exemplo, um aluno na primeira narrativa apresentou-se ao nível do Relato Fragmentado e na segunda narrativa passou para o nível do Relato Emergente.

Numa breve análise a este quadro, podemos referir que, apesar de a maioria das construções de narrativas dos alunos pertencerem a um Relato Fragmentado ou Relato Cronológico, há alunos que conseguem apresentar conhecimentos históricos válidas mas acabam por não os justificar ou relacionar os conteúdos entre si. Os alunos têm bem presentes os acontecimentos históricos, tal como foram relatados em algumas das transcrições áudio, ou nos exemplos anteriormente apresentados para ilustrar cada categoria, integrando aspetos da narrativa ficcional, com o que aconteceu no passado, mas acabam por não conseguirem transferir esse mesmo conhecimento de forma articulado e contextualizado para as suas construções de narrativas, acabando por demonstrar alguma confusão ou ideias soltas e fragmentadas nos seus relatos. Há no entanto que ressaltar que 2 ou 3 alunos conseguem fazê-lo, o que no leva a concluir que estes níveis mais sofisticados de narrativas completas podem ser alcançados mesmo por crianças do 1.º ciclo, que desenvolveram competências históricas ao nível da evidência e narrativa.

4.1.5. Conclusão do Projeto de Intervenção no 1.º ciclo do Ensino Básico

Após a análise das construções de narrativas dos alunos, impõe-se uma pequena conclusão dos resultados obtidos.

Como já foi referido, o objetivo deste estudo é perceber o modo como os alunos desenvolvem o seu conhecimento histórico a partir das obras literárias da ficção histórica e para isso, pediu-se aos alunos, entre outras atividades, que construíssem narrativas, a partir de fontes históricas de diferentes naturezas, partindo da narrativa ficcional em articulação e cruzamento com outras fontes trabalhadas ao longo das sessões.

O que resultou de ambas as narrativas, analisadas anteriormente, é que os alunos recorreram, de alguma forma, à narrativa ficcional para completar o seu raciocínio, utilizando expressões como “Egas Moniz era como um segundo pai”, ou então “Egas Moniz ofereceu uma espada de madeira”.

Denota-se nas construções de narrativas dos alunos uma preocupação em utilizarem as fontes fornecidas, apesar de as analisar, a maioria não é capaz de produzir o seu próprio texto, acabando por copiar e colar a próprio fonte, para a sua construção.

Para além disto, repara-se que em cada construção, os alunos dão muita importância aos marcos temporais. Na última construção de narrativa que foi pedida (a segunda narrativa aqui analisada), um aluno perguntou-me em que ano nasceu o conde D. Henrique e a D. Teresa, justificando-se que para ele era importante saber isso, para saber se o pai de D. Afonso Henriques morreu idoso, ou seja, denotou-se neste aluno, a preocupação nos detalhes para a construção do seu conhecimento histórico.

A maioria dos alunos são muito interessados no passado, querendo saber pormenores dos vários acontecimentos da História. No entanto, quando se pede para construir uma narrativa os alunos fazem muitas vezes, misturas de informação baseadas nas conceções simples e muito imaginativas devido à escassa experiência na fundamentação do seu conhecimento histórico.

Em todas as construções de narrativas dos alunos, o lado imaginativo esteve muito presente, contudo, apresentam algumas confusões, distorções e ingenuidades no que concerne aos detalhes.

Analisando as construções de narrativas dos alunos, também é possível observar que eles tendem a lembrar-se melhor dos elementos centrais que estão presentes na narrativa ficcional, neste caso, das batalhas de S. Mamede e de Ourique e a infância de Afonso Henriques com Egas Moniz, do que outros acontecimentos igualmente importantes.

Podemos referir então, que apesar das ideias dos alunos serem vagas e, por vezes incompletas, denota-se que os alunos são capazes de construir e organizar o seu conhecimento histórico em forma de narrativa a partir da narrativa ficcional e das fontes fornecidas. De facto, a escrita é um meio privilegiado para os alunos mostrarem o que sabem e também o que não sabem sobre determinados assuntos ligados à História.

4.2. Implementação do Projeto de Intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico

4.2.1. Descrição das atividades implementadas

O presente projeto de intervenção inserido em contexto do 2.º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente numa turma de 6.º ano num total de 26 alunos, é formada por um conjunto de

cinco sessões que tiveram a duração de duas semanas seguidas no princípio do mês de abril. Tal como aconteceu no contexto anterior, a primeira sessão foi dedicada, exclusivamente, ao levantamento das ideias prévias dos alunos e as restantes dedicadas à inserção do projeto de intervenção. Importante será referir, que a segunda sessão decorreu numa aula de Língua Portuguesa, e as restantes três sessões decorreu nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Como já foi referido anteriormente a literatura de ficção histórica que foi utilizada como recurso neste contexto, intitula-se de *O Tesouro* de Manuel António Pina. Ao contrário do que aconteceu no contexto do 1.º ciclo, em que a história foi dividida em partes, no 2.º ciclo, depois de conversar com a professora cooperante e a professora orientadora do projeto de intervenção, optou-se por fazer a leitura toda numa aula de Língua Portuguesa, analisando-a e interpretando-a.

A organização das sessões neste contexto foi diferente, uma vez que neste ciclo de ensino as disciplinas estão distribuídas em blocos de 45 minutos e de 90 minutos. Neste sentido, a primeira sessão (levantamento das ideias prévias), teve duração de 20 minutos, decorridos no final dos 90 minutos, na aula de História e Geografia de Portugal, posteriormente, as quatro sessões seguintes tiveram dois blocos de 45 minutos e dois de 90 minutos.

A primeira sessão do projeto de intervenção realizou-se a 9 de abril com a aplicação de uma ficha de levantamento de ideias prévias, com as seguintes questões: 1- Escreve palavras que, na tua opinião, caracterizam ou se relacionam com o 25 de Abril de 1974. 2- Tendo por base as palavras escritas anteriormente, o que é para ti o 25 de Abril? A recolha destas informações terá, seguidamente, uma análise qualitativa.

Na segunda sessão, foi realizada também no dia 9 de abril numa aula de 90 minutos de Língua Portuguesa. Iniciou-se com a exploração dos elementos paratextuais como, por exemplo, a capa da narrativa, centrando-se nos elementos pictóricos e gráficos questionando os alunos: O que está representado na capa? O que poderá significar? O título *O Tesouro* o que vos sugere que seja, comparando com a ilustração? Para este momento obtive algumas respostas e diferentes interpretações, pois, os alunos não conheciam a história ficcional, então, à primeira pergunta colocada, os alunos responderam que estava representada na capa, “duas crianças um menino e uma menina” (Aluno A), que estavam a segurar “cravos e que parecem querer dar as mãos” (Aluno I). Em relação ao título *O Tesouro*, os alunos apresentaram várias interpretações, referiram que o tesouro tinha a ver com a amizade das duas crianças representadas na capa, mas cinco crianças conseguiram relacionar a palavra tesouro à liberdade, porque os “os meninos estão a segurar dois cravos”, aproximando-se assim, do conteúdo da narrativa ficcional. Apesar de,

inicialmente, os alunos apresentarem respostas vagas e distantes da história ficcional, para as últimas perguntas, alguns manifestaram conhecimento histórico, ao relacionar um dos símbolos do 25 de Abril, os cravos, à liberdade.

Posteriormente a este momento, uma vez que as aulas decorreram em instalações provisórias (contentores), não foi possível para os alunos seguirem a história com computadores como aconteceu no contexto do 1.º ciclo. Neste sentido, foi fotocopiada a história ficcional e distribuída pelos alunos para seguirem-na. Como já foi referido, anteriormente, a história não foi lida por mim, optei por utilizar um recurso áudio disponível no clube de leitura (http://www.clube-de-leituras.pt/elivrostemp/data/0%20Tesouro/o_tesouro_manuel_antonio_pina_evelina_oliveira.mp3). Como a mesma é enriquecida com sons de natureza e com vozes diferentes cada vez que há um diálogo, foi possível verificar que os alunos mostraram-se bastante incentivados e atentos ao longo da história. Seguiu-se um período de exploração oral tanto das ilustrações presentes no livro como na interpretação da narrativa, colocando-se perguntas do género: *Como eram as pessoas que viviam neste país?* Na história compara a liberdade a um tesouro, então foi colocada a seguinte questão: *Para além da liberdade, que outros tesouros/valores consideram importantes que não nos sejam roubados?* Houve alunos que referiram o amor e a paz como um valor importante a preservar. Neste seguimento e tal como refere Figueiredo (2006), a literatura e sobretudo a ficção histórica permite que se realizem ligações com várias disciplinas, e neste momento, em particular aproveitei para falar sobre os Direitos do Homem que está associada à disciplina de Formação Cívica. Vários alunos começaram a referir que o direito ao voto, o direito a casar com quem quiser, a liberdade de expressão, a liberdade para emigrar, o direito à educação obrigatória e gratuita, entre outros, são valores tão importantes como a liberdade, um tesouro que devemos cuidar. De um modo geral, os alunos, responderam de forma válida às perguntas colocadas, além disso, alguns, estabeleceram a ponte entre o ficcional e o real, pois, apesar da história ficcional não referir o período da História que se tratava (Estado Novo e o 25 de Abril), nem referir personagens históricas, ao perguntar "Quem podiam ser as pessoas que roubaram o tesouro?", referiram "Salazar", de salientar que na história ficcional, quem rouba o tesouro é denominado de *governantes*.

No momento seguinte da intervenção e último, foi distribuída por cada aluno, uma ficha de trabalho (Anexo 7) com questões de interpretação sobre a história ficcional e questões de gramática. A última questão desta mesma tarefa, solicitava aos alunos, que redigissem um texto

onde explicasse o que é para eles um tesouro e porque é tão importante saber guardar e cuidar, tal como é citado na história ficcional *Esse país agora já não se chama País das Pessoas Tristes, chama-se Portugal e é o teu país. E o tesouro pertence-te a ti, és tu que agora tens de cuidar dele, guardando-o muito bem no fundo do teu coração para que ninguém to roube outra vez*. Foram várias as respostas dos alunos, desde referirem que após lerem a história, que irão valorizar o tesouro que têm mais precioso que são, por exemplo: a amizade, a família, etc. Referiram também que a liberdade é um direito conquistado pelas pessoas e por isso, devemos cuidar para que não o roubem novamente. Denota-se, que a mensagem que a história ficcional lhes transmitiu foi importante para eles valorizando os valores mais importantes para eles próprios. Apresenta-se de seguida algumas frases retiradas de textos escritos pelos alunos.

Para mim, um tesouro é algo que é muito importante na vida. Os tesouros que eu mais estimo são o carinho, a amizade e a liberdade (após ler o texto). (Aluno T)

Um tesouro é importante mantê-lo porque há gente que abusa dele, temos que lutar pelos direitos e pelo crescimento social e económico do país. (Aluno A)

Para mim, um tesouro é uma coisa que apreciamos muito, como o amor, a liberdade e a paz. (Aluno I)

A amizade para mim é um afeto muito grande, porque sem a amizade não havia amigos, não havia diversão. (Aluno J)

Para mim, o meu maior tesouro é a minha família. (Aluno S)

O meu tesouro é a amizade, o amor e muitas mais coisas (mas eu não vos posso dizer). (Aluno L)

A terceira sessão decorreu no dia 11 de abril numa aula de 45 minutos na disciplina de História e Geografia de Portugal. Iniciei a aula com exploração dos conceitos históricos: liberdade, repressão, censura entre outros. Pretendia saber, junto dos alunos, o que entendiam por estes conceitos, uma vez que a aula, andava à volta do tema Repressão à Liberdade, obtive repostas como “é a falta de liberdade” (Aluno L); “as pessoas não podiam dizer o que pensavam” (Aluno R) ou então, referiam que “Salazar, tinha apoiantes e polícias que controlava as pessoas e elas não podiam dizer mal do regime senão eram presas e até espancadas” (Aluno C). Estas duas últimas palavras “presas” e “espancadas”, os alunos foram buscar à narrativa ficcional, ou seja, este momento permitiu que os alunos relacionassem o que é referido na narrativa ficcional e o que aconteceu no passado nacional. Posteriormente, com o auxílio de um *PowerPoint*, (Anexo 8)

previamente elaborado por mim, explorei com os alunos o que era a censura, a propaganda nacional, polícia política, União Nacional, Mocidade Portuguesa, Legião Portuguesa, entre outros conceitos, através da interpretação de documentos diversos nos slides: fotografias, cartazes/slogans, notícias de jornais censurados, etc.

Para terminar, nesta sessão, realizou-se mais uma tarefa, onde foi distribuída uma ficha de trabalho a cada aluno, uma com questões da narrativa ficcional e com informações complementares sobre os acontecimentos históricos, em que tiveram de distinguir o ficcional do histórico. No fim, em grande grupo, discutiu-se e corrigiu-se a ficha de trabalho. Relativamente à primeira questão, os alunos tinham que transcrever da história ficcional, as frases que caracterizavam cada imagem (Anexo 9), e de um modo geral, os alunos transcreveram-nas corretamente da obra literária. Na segunda questão, solicitava aos alunos que com base em vários documentos (icónicos, textuais e ficcionais), produzissem uma narrativa onde referissem quais as restrições à liberdade impostas pelo regime do Estado Novo, ou seja, a partir das fontes, procurassem retirar delas informação, cruzar essa informação e construir a partir delas, evidências históricas. De referir, que todas as tarefas que envolvessem fichas de trabalho, tiveram previamente uma leitura e explicação da tarefa a realizar, para que assim, os alunos tivessem em atenção cada aspeto presente nas várias fontes e contruissem uma narrativa. As narrativas produzidas a partir desta questão serão analisadas e categorizadas com base no uso da evidência histórica. Na última, questão desta ficha de trabalho, pedia-se que os alunos a partir de um conjunto de imagens (cartazes, cartoons, manifestações, página de jornal, etc.) cortassem as que podiam ser alvo de censura (Anexo 10). No geral, os alunos selecionaram corretamente as imagens, apresentando justificações, como por exemplo:

No Estado Novo o que poderia ser alvo de censura eram: Fig.1, Fig. 4, Fig. 5, Fig. 6, porque na fig. 1 que os cidadãos tivessem a liberdade de criticar Salazar que era proibido, fig.4 não se podia fazer desenhos que gozassem com Salazar, que processem em causa o trabalho de Salazar, fig. 5 a coca-cola era proibida, fig.6 as notícias que apoiassem os cidadãos revoltosos eram proibidos. (Aluno S)

Doc. 1 poderia ser alvo de censura pois eram proibidas as greves contra a censura. Doc.4 pois está a gozar com o Salazar. Doc. 5 pois era proibido beber coca-cola. Doc.6 poderia ser alvo de censura pois falava da greve que era proibida. (Aluno M)

São as fig. 4, 5 e 6 porque mostra cartazes e jornais a mostrar informação que o governo e a censura não aprovava. E o jornal não foi visto pela censura. (Aluno J)

Na quarta sessão do projeto de intervenção, decorreu no dia 16 de abril, num bloco de 90 minutos na disciplina de História e Geografia de Portugal. Tal como aconteceu na anterior sessão, começou-se por perguntar junto dos alunos, o que sabiam sobre as eleições, a guerra colonial no tempo do Estado Novo. De um modo geral, os alunos responderam que “o Salazar como tinha o poder do lado dele, as eleições também teriam de ser a seu favor e ganhar” (Aluno B), ou em relação à guerra colonial referiram que “Foi Salazar que como tinha medo de perder as suas colónias mandou para lá militares que não estavam bem preparados” (Aluno M), respostas que revelaram algum conhecimento histórico, denotam-se acontecimentos factuais deste período histórico (Estado Novo). Devo referir que em relação ao 1.º ciclo, os alunos do 2.º ciclo, são muito menos interventivos, dando respostas sucintas mas revelando, em alguns casos, um conhecimento histórico bem construído. Novamente recorri a um *PowerPoint*, (Anexo 11) previamente elaborado por mim, para explicar as eleições que decorreram em 1965, sobre a candidatura de Humberto Delgado, e também para falar sobre a guerra colonial, sendo que nesta última, utilizei um vídeo que veio junto com o manual de professor da disciplina de História e Geografia de Portugal, pois achei que era rico em termos de imagem e explicação.

Posteriormente, foi realizada uma tarefa que consistia na realização de uma ficha de trabalho, referente aos conteúdos da sessão e com base na narrativa ficcional, em que tiveram de responder a um conjunto de questões, pesquisando informação em diversas fontes. Relativamente à primeira questão presente na ficha de trabalho, nomeadamente sobre as eleições fraudulentas, era solicitado que a partir de um excerto retirado da narrativa ficcional respondessem a duas questões e seguidamente a partir de outra fonte documental respondessem a mais três questões. Pretendia com estas questões, que os alunos, pudessem estabelecer a ponte entre o que é dito na narrativa ficcional com a informação e as inferências produzidas a partir de outras fontes, distinguindo assim o real do ficcional, desenvolvendo neste sentido o seu conhecimento histórico. A maioria dos alunos soube responder corretamente às questões, apresentando nas respostas, informações provenientes das fontes textuais (Anexo 12).

Na segunda questão, os alunos responderam a um conjunto de itens relacionados com o vídeo que foi exibido sobre a Guerra Colonial. Para que os alunos, realizassem a tarefa, e respondessem de forma válida, foi necessário nesta intervenção passar o vídeo duas vezes a pedido de alguns alunos, mas, no geral os alunos conseguiram utilizar a informação proveniente do vídeo para a ficha de trabalho (Anexo 12).

Ainda na questão dois, foi pedido que redigissem um texto onde completassem a informação proveniente de um excerto da narrativa ficcional com base no vídeo sobre a Guerra Colonial que visualizaram, ou seja, pretendia-se com esta questão perceber qual o tipo de informação que consideravam mais relevante para a construção da sua narrativa. No geral, os alunos, recolheram informações factuais datas, dos acontecimentos, os locais da guerra colonial e também os efeitos que a Guerra Colonial teve para Portugal. Seguidamente, apresentam-se alguns exemplos:

Os rapazes com cerca de 18 anos eram mandados para horríveis guerras em países longínquos como a Angola, Moçambique e Guiné.

Eles eram obrigados a matar gente que não conheciam e que nunca lhes tinham feito mal nenhum e muito deles morriam lá ou regressavam loucos ou estropiados. Lá eles viviam muito mal, sempre a combater durante anos e anos sem verem os seus amigos e familiares. (Aluno B)

Os rapazes quando cresciam eram mandados para horríveis guerras em países longínquos como Angola, Guiné e Moçambique e obrigados a matar gente que não lhes tinha feito mal nenhum, nem os conheciam e muitos desses rapazes voltavam com doenças loucas ou estropiados muitos deles não chegaram a regressar porque faleceram. (Aluno J)

A Guerra Colonial começou com as tropas portuguesas a ir para a guerra para lutar contra os africanos por que Salazar não queria dar a independência das províncias ultramarinas. A guerra com Guiné começou em 1163 com Angola em 1961 e Moçambique em 1964. Mas a Guerra Colonial fez várias mortes e desperdiçou o dinheiro que podia ser utilizado para melhorar Portugal. Muitos homens regressavam loucos ou estropiados. (Aluno R)

Na terceira questão e tal como aconteceu no 1.º ciclo, pediu-se aos alunos que construíssem um friso cronológico, a partir de dois documentos (Anexo 12). Em comparação com o 1.º ciclo, os alunos do 2.º ciclo, tiveram mais dificuldades em preencher o friso cronológico (para completar), por vezes esquecendo-se de datas ou então colocando só a data e esquecendo-se de referir o acontecimento retirados das fontes textuais, mas no geral, e apesar de algumas dificuldades, os alunos conseguiram identificar os principais acontecimentos retirando-os das fontes consultadas e localizá-las corretamente, os principais acontecimentos no friso cronológico no lugar certo do friso, no Anexo 12 apresenta-se um exemplo.

Na quinta e última sessão em termos de projeto de intervenção teve a duração de 45 minutos, realizado no dia 18 de abril, na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Esta sessão em termos de projeto serviu como síntese de todo o trabalho realizado das anteriores sessões. Sistematizaram-se as aprendizagens realizadas pelos alunos, e inquiri-os sobre

o que acharam das sessões anteriores. Foi interessante perceber junto dos alunos, que gostaram muito da narrativa ficcional, referindo que a mesma, ajudou-os a gostar mais da matéria da História (Estado Novo e 25 de Abril) e que inclusivamente, iriam requisitar a história para voltar a ler em casa. Outros pediram-me a hiperligação utilizado na primeira sessão, para ouvir novamente a história ficcional, pois acharam que a história representava a visão do terror em que viviam as pessoas naquele tempo, sem ter liberdade. Posteriormente, foi distribuída uma ficha de trabalho com a seguinte questão: *Imagina que estás num encontro com jovens de vários países e, a dada altura resolveram partilhar as suas ideias sobre a história nacional de cada um. Como contarias a História do teu país no período do Estado Novo?* As narrativas dos alunos foram analisadas e categorizadas. Também no 2.º ciclo, no final do projeto, foi distribuída uma ficha de metacognição a fim de saber os conhecimentos que foram adquiridos pelos alunos ao longo das sessões, e as estratégias/atividades que mais lhes agradaram e porquê.

4.2.2 Análise Qualitativa das respostas dos alunos às ideias/conhecimentos prévios sobre a temática em estudo (Estado Novo e 25 de Abril)

A recolha das ideias prévias dos alunos pode fornecer um importante conhecimento para os professores ajudando-os a identificar as dificuldades e/ou os conhecimentos históricos que os alunos possuem sobre um determinado conteúdo da História a ser trabalhado. Neste sentido, com o objetivo de perceber o que os alunos do 2.º ciclo conheciam sobre o conteúdo em que se insere o projeto de intervenção: Portugal no Passado (*O golpe militar de 28 de Maio, Salazar e o Estado Novo e a Guerra Colonial e o 25 de Abril de 1974*), elaborou-se duas questões: 1 - Escreve palavras que, na tua opinião, caracterizam ou se relacionam com o 25 de Abril de 1974. 2 - Tendo por base as palavras escritas anteriormente, o que é para ti o 25 de Abril? Relativamente à primeira questão será feita uma análise geral dos conceitos que apresentaram em relação ao 25 de Abril, já a segunda questão foi sujeita a uma categorização em níveis de progressão: Ideias Fragmentadas; Ideias Aproximadas e Ideias Históricas, tal como são apresentadas no quadro 8. Todo o processo de categorização dos dados, foi discutido com a professora que orientou este projeto de intervenção.

A maior parte das palavras que os alunos escreveram, relativamente à primeira questão do levantamento das ideias prévias, relacionadas com o acontecimento histórico de 25 de Abril, foram, por exemplo: “Revolução”; “Liberdade”; “Revolução dos cravos”; “Feriado”, “Fim do

Estado Novo”; “Queda da Ditadura”; “Imposta a 3.ª República”; “Nova constituição”; “Melhoria da vida quotidiana”. Os conceitos aqui referidos por alguns alunos, revelam conhecimentos históricos e associam o 25 de Abril a mudança de regime político, fim de um regime e início da democracia como a 3.ª República.

Quadro 8 – Categorização das questões prévias dos alunos no 2.º ciclo

Categorias	Indicadores
Ideias Fragmentadas	Respostas que revelam algum conhecimento histórico, nem sempre válido, por vezes confuso, com ideias soltas, sem articulação ou descontextualizadas.
Ideias Aproximadas	Respostas que revelam alguns conhecimentos históricos, mas surgem ainda algumas incongruências ou ideias históricas menos válidas ou estereotipadas.
Ideias Históricas	Revelam conhecimento histórico contextualizado e com relevância para a mudança. Apresentam os conhecimentos organizados e coerentes.

O levantamento de ideias/conhecimentos prévios foi realizado por 25 alunos, pois, neste dia (9 de abril), um aluno faltou à aula. Relativamente aos conhecimentos que os alunos tinham acerca do 25 de Abril (questão 2), a maioria das respostas situaram-se nas Ideias Aproximadas, revelando estes alunos já algum conhecimento, mas, ainda assim, com alguns aspetos menos válidos.

Houve, então, sete respostas que considerei que se integravam na categoria de Ideias Fragmentadas, ou seja, os alunos revelam alguns conhecimentos históricos, mas, nem sempre surgem como sendo válidos ou então, apresentam alguma confusão, nas ideias expressas, como é o caso deste exemplo:

“O 25 de Abril é uma revolução dos populares com a sua liberdade de expressão, que começou numa guerra. Para simbolizar essa revolução usou-se o cravo que com ou revolução contra Salazar ficou “registado” como um feriado nacional. (Aluno T)

Numa segunda categoria, considerei Ideias Aproximadas, aquelas respostas que revelam ideias históricas mais ou menos concisas, mas ainda assim, apresentam algumas incongruências ou conhecimentos menos válidos. Identifiquei treze respostas nesta categoria, como por exemplo:

“O 25 de Abril para mim foi uma revolução organizada, onde as pessoas (militares e populares) estavam descontentes com os partidos / governo por causa dos altos impostos e baixos salários. A nova forma de pensar de algumas pessoas e o descontentamento levaram as pessoas a querer a mudança onde na revolução se usaram espingardas com cravos dentro e música para começar.”
(Aluno B)

Por fim, com Ideias Históricas, encontramos quatro respostas enquadradas nesta categoria, pois revelaram apresentar conhecimentos históricos contextualizados, já com uma perspetiva de mudança, numa forma organizada e coerente, como por exemplo:

“No dia 25 de Abril de 1974, várias pessoas se revoltaram. Os militares fizeram a Revolução dos Cravos. Com o 25 de Abril as pessoas começaram a ter liberdade de expressão, as pessoas começaram a ser livres (como por exemplo: podiam falar livremente na rua sobre o governo). Com o 25 de Abril acabou a censura (como por exemplo: começaram a ser passadas na rádio músicas, que eram proibidas). (Aluno L)

Após esta análise, pode-se constatar que os alunos, na maioria, apresentam conhecimentos históricos sobre o 25 de Abril, sendo que nas respostas dadas, surgem elencadas vários aspetos ligados a este acontecimento do passado nacional, nomeadamente, souberam (alguns) fazer uma identificação temporal (25 de Abril de 1974), referiram também acontecimentos factuais (Revolução, fim da ditadura, recuperação da liberdade, iniciou-se a 3.^a República, etc.) e ainda mencionaram personalidades históricas (Salazar). Alguns alunos referiram também a (falta de liberdade, o descontente, etc.)

4.2.3. Análise Qualitativa das Narrativas dos Alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico

Ao longo do projeto de intervenção inserido em contexto do 2.º ciclo, os alunos em algumas tarefas construíram narrativas ao longo das sessões, onde tinham que cruzar informação das fontes textuais ou icónicas, com a narrativa ficcional e também com as informações que foram fornecidas nas sessões de intervenção, onde foi trabalhada a temática: Portugal no Passado (*O golpe militar de 28 de Maio, Salazar e o Estado Novo e a Guerra Colonial e o 25 de Abril de 1974*).

Para o presente projeto de intervenção serão apenas analisadas duas construções de narrativas. Na primeira narrativa pediu-se aos alunos: *Com base nos documentos 1, 2, 3, 4 e 5 refere quais as restrições à liberdade, impostas pelo regime do Estado Novo.* (Anexo 13) Procurou-

se analisar qual o uso da evidência a partir da interpretação de fontes diversas: documentos textuais, icónicos e ficcionais, relativamente às restrições à liberdade, impostas pelo regime do Estado Novo. A segunda narrativa, construída pelos alunos visava que estes sistematizassem os conhecimentos aprendidos relativamente à temática em estudo (Estado Novo e 25 de Abril) partindo da seguinte questão: *Imagina que estás num encontro com jovens de vários países e, a dada altura resolveram partilhar as suas ideias sobre a história nacional de cada um. Como contarias a História do teu país no período do Estado Novo?*

As narrativas foram submetidas a uma análise indutiva de conteúdo, sendo que a primeira narrativa será analisada e categorizada em níveis de progressão tendo por base o uso de evidência (Quadro 9), baseada em Simão (2007) e, posteriormente, a segunda narrativa também será devidamente categorizada (Quadro 10), inspirada no modelo apresentado por Samarão (2007) e Parente (2004). As construções de narrativa dos alunos, foram categorizadas e agrupadas. De referir, que as diferentes categorias foram organizadas numa lógica progressiva de acordo com o grau de sofisticação que as produções de narrativas apresentam.

Quadro 9 – Categorização das narrativas dos alunos com base no uso de evidências

Categorização	Indicadores
Evidência como cópia do passado	As fontes (textuais, icónicas e ficcionais) são vistas e utilizadas, como se fornecessem um relato fixo e acabado sobre o passado, sem contextualização ou explicação. A narrativa é constituída por frases soltas, por vezes sem nexos, sem uma estrutura de narrativa, limitando-se o aluno a copiar e colar informação da(s) fonte(s), predominando o recurso e uso da fonte ficcional.
Evidência como informativo	São capazes de reconhecer que as fontes estão ligadas ao passado, ou seja, são a base para o que é dito acerca do passado. Usam excertos da informação que retiraram das fontes ou copiam palavras das mesmas. Escolhem a evidência que se destaca mais, não indo para além das fontes escritas (sobretudo a fonte ficcional) deixando, geralmente, as fontes icónicas por abordar, resultando assim, um relato de alguma forma fragmentado e simples.
Evidência como testemunho	As fontes são consideradas importantes meios de informação e os alunos são capazes de reconhecer e discernir afirmações verdadeiras em diferentes relatos. A

	construção da narrativa é baseada em vários tipos de fontes (inclusive a ficcional) para construir o seu conhecimento histórico. Apresenta alguma dificuldade em articular a informação de forma coerente, mas já com um argumentação simples mas explícita.
Evidências em contexto	A informação para a construção da narrativa é feita a partir das várias fontes fornecidas (inclusive a ficcional), interpretadas e usadas como evidências para argumentar ou explicar uma situação. A narrativa, apresenta uma lógica interna através de uma sequência organizativa coerente do discurso escrito, que denota compreensão histórica e argumentação.

Como já referi anteriormente, os historiadores constroem o seu conhecimento histórico com base em interpretações de evidências. Também os alunos são capazes de construir o seu conhecimento com base no uso de evidências, através de fontes documentais, icónicas, etc, em forma de narrativa. Tal como defende Simão (2007),

“O uso de evidência diversificada permite aos alunos desenvolver capacidades de trabalho com a evidência e desenvolver o conhecimento do período histórico estudado. (...) A educação histórica deve assegurar a compreensão da criança de que o conhecimento do passado repousa na interpretação do material que o passado deixou para trás, que é reconstruído com base na evidência, e não constitui uma simples cópia do passado. (p. 64 e 71)”

Ao nível da Evidência como cópia do passado, surgiram alguns textos que apresentam os conhecimentos históricos através da utilização das várias fontes acabando por serem vistas como se fornecessem um relato fixo ou acabado do passado e predominando o uso da fonte ficcional. É disso exemplo, a seguinte narrativa:

A polícia não as deixavam sair do país, até lhes abriam as cartas e ouviam as suas conversas, perseguiam-nas e batiam-lhes se eles não dissessem nem pensassem o que eles queriam que dissessem e que pensassem. Os meninos não podiam ouvir as músicas nem ver os filmes, nem ler os livros e as revistas de que gostavam, e também não podiam beber coca-cola. (Aluno S)

Toda a narrativa apresenta, as informações copiadas de uma das fontes, nomeadamente, da fonte ficcional, (*A polícia não as deixavam sair do país, até lhes abriam as cartas e ouviam as*

suas conversas, perseguiram-nas e batiam-lhes se eles não dissessem nem pensassem o que eles queriam que dissessem e que pensassem. Os meninos não podiam ouvir as músicas nem ver os filmes, nem ler os livros e as revistas de que gostavam, e também não podiam beber coca-cola.)

Este aluno, revela algumas dificuldades em apresentar o seu conhecimento em forma de narrativa, acabando por não fazer uso de evidências provenientes de outras fontes, ancorando-se assim à fonte ficcional.

No nível de Evidência como informativo, encontram-se construções de narrativas que revelam reconhecer as fontes como estando ligadas ao passado, mas apresentam o conhecimento de alguma forma fragmentada e simples. Destaca-se a este nível, a seguinte narrativa:

“A censura em Portugal modificou a própria verdade dos factos que a imprensa só contava o que lhe era permitido relatar.” “Havia polícias por toda a parte, não polícias bons, que orientam o trânsito e prendem os ladrões, mas polícias nas fronteiras para não as deixar sair, até polícias que abriam as suas cartas”. “criada em 1933, a polícia política PVDE 1933 PIDE 1945 DGS 1969) foi mais forte.” (Aluno D)

Nesta narrativa, o aluno apresenta o seu conhecimento através de extratos retirados das fontes textuais (*“A censura em Portugal modificou a própria verdade dos factos que a imprensa só contava o que lhe era permitido relatar.” (...)* *“criada em 1933, a polícia política PVDE 1933 PIDE 1945 DGS 1969) foi mais forte.”*) e também da fonte ficcional (*“Havia polícias por toda a parte, não polícias bons, que orientam o trânsito e prendem os ladrões, mas polícias nas fronteiras para não as deixar sair, até polícias que abriam as suas cartas”*). O aluno acaba por não referenciar as fontes icónicas na sua construção de narrativa. Neste sentido, a narrativa é apresentado de forma simples e pouco argumentativa, não indo para além das fontes textuais.

Ao nível da Evidência como testemunho, surgiram algumas narrativas em que as fontes são consideradas como importantes detentores de informação para apresentar o seu conhecimento sobre as restrições à liberdade impostas pelo regime do Estado Novo, como é o caso do seguinte exemplo:

As restrições à liberdade, impostas pelo regime do Estado Novo são a censura que só podiam escrever o que lhe era permitido relatar, pois se não era riscada com uma caneta azul. Havia também a PVDE e a PIDE que era responsável pela morte e prisão de dezenas de portugueses e a perseguição dos opositores; também os polícias vigiavam e impediam que eles falassem ente si, polícias nas fronteiras para não os deixar sair e até polícias que abriam as cartas e ouviam as suas conversas. Ninguém podia ouvir música, ver filmes, ler livros e revistas que gostavam e nem podiam beber coca-cola (era proibida). (Aluno F)

A narrativa, apresenta seleção de informação proveniente das várias fontes, começando por abordar a fonte icónica (*a censura que só podiam escrever o que lhe era permitido relatar, pois se não era riscada com uma caneta azul.*). Posteriormente, o aluno acaba por transcrever a informação proveniente de uma das fontes textuais (*PVDE e a PIDE que era responsável pela morte e prisão de dezenas de portugueses e a perseguição dos opositores*), e finaliza a sua construção, copiando a informação da fonte ficcional (*também os polícias vigiavam e impediam que eles falassem ente si, polícias nas fronteiras para não os deixar sair e até polícias que abriam as cartas e ouviam as suas conversas. Ninguém podia ouvir música, ver filmes, ler livros e revistas que gostavam e nem podiam beber coca-cola (era proibida)*). O aluno apresenta, alguma dificuldade em articular a informação entre os vários extratos retirados das fontes, mas já apresenta alguma argumentação simples (*Havia também a PVDE e a PIDE que era...*).

Por fim, ao nível da Evidência em contexto, surgiram narrativas em que a informação é feita a partir das fontes facultadas na ficha de trabalho. É disto exemplo, a seguinte narrativa:

Com base nos documentos 1, 2, 3, 4 e 5 as restrições à liberdade impostas pelo regime do Estado Novo são: a censura, porque cortava tudo o que era contra a vontade de Salazar como: os jornais que tinha conteúdos contra a vontade de Salazar a liberdade de expressão e outras restrições à liberdade era a polícia política que defendia o estado mas espancava as pessoas que dissessem mal do governo e abriam e liam a correspondência das mesmas. (Aluno I)

Este aluno, acaba por reunir informações provenientes das várias fontes (icónicas, textuais e ficcionais), de forma resumida, mas usadas como evidência para argumentar ou explicar os acontecimentos (*a censura, porque cortava tudo o que era contra a vontade de Salazar como: os jornais (...) era a polícia política que defendia o estado mas espancava as pessoas que dissessem mal do governo e abriam e liam a correspondência das mesmas*). O aluno apresenta uma

sequência simples e organizada acabando por inserir informação que não está contida em nenhuma das fontes (*Salazar*).

Seguidamente, passamos para a análise da segunda narrativa, que, como já referi anteriormente, foi realizada a partir da seguinte questão: *Imagina que estás num encontro com jovens de vários países e, a dada altura resolveram partilhar as suas ideias sobre a história nacional de cada um. Como contarias a História do teu país no período do Estado Novo?*

Novamente relembro, que o quadro seguinte (Quadro 10), apresenta um modelo de categorização de narrativas, inspirado em Samarão (2007) e Parente (2004), com base nas narrativas elaboradas pelos alunos, tendo sido estas agrupadas conforme o conteúdo que apresentam.

Quadro 10 - Categorização das narrativas dos alunos

Categorias	Indicadores
Relato Fragmentado	Relato com frases soltas sem trama narrativa com poucos acontecimentos ou pouco relevantes, por vezes, ordenados anacronicamente ou sem marcos temporais, ou com incoerências factuais. Poderá apresentar opiniões pessoais, integrando informação/elementos ficcionais retirados da fonte ficcional.
Relato Alternativo	Relato com uma presente coerência interna, embora por vezes com ideias fragmentadas, simples e confusas/menos válidas no que se refere aos acontecimentos históricos. Resume apenas pequenos detalhes sobre o assunto histórico em causa. Poderá eventualmente recorrer a frases ou expressões presentes na narrativa ficcional e a opiniões pessoais.
Relato Simples	Relato que apresenta ligações implícitas entre os acontecimentos, com alguma argumentação simples, onde se detetam referências e intenções aos acontecimentos históricos em causa. Poderá apresentar opiniões pessoais e expressões ou frases retiradas da narrativa ficcional.
Relato Emergente	Relato que apresenta uma estrutura narrativa visível, que deixa perceber ligações implícitas e explícitas entre os diferentes passos, com uma lógica interna, com argumentação histórica, por vezes, simples mas explícitas descrevendo algumas ações.

	Poderá se centrar num único aspeto da história e apresentar opiniões pessoais. Neste relato podem surgir algumas ligações com a narrativa ficcional.
Narrativa completa (descritiva-explicita)	Relato que apresenta uma lógica interna apresentando estrutura narrativa, através de uma sequência organizativa coerente, que denota compreensão histórica e argumentação. Faz ligações causais implícitas e explícitas entre os acontecimentos históricos levantando questões e colocando hipóteses. Poderá referir alguns factos com base na narrativa ficcional, como forma de completar o seu raciocínio.

No nível do Relato Fragmentado, encontramos algumas narrativas que apresentam poucos acontecimentos factuais ou pouco relevantes num relato incoerente. É disto exemplo, a seguinte narrativa:

*No meu país, no período do Estado Novo, era tudo muito calmo, porque tinham medo que se passava.
As pessoas não podiam falar do que queriam e gostavam porque era proibido.
Não se podia beber coca-cola não se podia votar para o seu próprio presidente, os rapazes e as raparigas eram divididas em salas diferentes.
Na rua as pessoas quase que não podiam se falar porque se alguém as visse eram presas.
Os portugueses não tinham a sua liberdade de expressão.
Salazar não permitia que as pessoas fizessem greves no seu país. (Aluno D)*

A construção de narrativa deste aluno, é apresentado com frases soltas sem trama narrativa, sendo o corpo do texto baseado, essencialmente, na narrativa ficcional (*As pessoas não podiam falar do que queriam e gostavam porque era proibido. Não se podia beber coca-cola não se podia votar para o seu próprio presidente, os rapazes e as raparigas eram divididas em salas diferentes.*). Não apresenta marcos temporais, mas acaba por referir uma personagem histórica do passado nacional (*Salazar*). Apesar destes aspetos, a narrativa apresenta algumas opiniões e informações debatidas nas sessões do projeto de intervenção (*Os portugueses não tinham a sua liberdade de expressão. Salazar não permitia que as pessoas fizessem greves no seu país.*)

No nível denominado de Relato Alternativo, foram integrados textos que apresentam um relato com uma aparente coerência interna, embora apresente ainda, as ideias fragmentadas e algo simples e confusas, no que se refere aos acontecimentos históricos, como por exemplo:

No período do Estado Novo, Salazar era o presidente da República de Portugal. As pessoas desse país estavam a viver em grande miséria.

Era difícil arranjar emprego e os impostos eram muito altos. Nesse tempo havia restrições à liberdade tais como a censura, que cortava as notícias dos jornais que não agradavam ao governo. Também havia a polícia política que torturava e espancava as pessoas que lia as cartas das mesmas. Neste período não havia liberdade de expressão. Mais tarde houve a Guerra Colonial que trouxe grandes despesas a Portugal.

E é assim a história do meu país. (Aluno J)

Na presente narrativa, o aluno começa por identificar o período histórico a apresentar (*No período do Estado Novo*), uma personagem histórica (*Salazar*), mas acaba por apresentar uma incoerência (*Salazar era o presidente da República de Portugal*). É possível encontrar, nesta narrativa, uma estrutura, muito próxima dos elementos que constam numa narrativa: introdução: (*No período do Estado Novo, Salazar era o presidente da República de Portugal. As pessoas desse país estavam a viver em grande miséria.*); desenvolvimento: (*Era difícil arranjar emprego e os impostos eram muito altos. Nesse tempo havia restrições à liberdade tais como a censura, que cortava as notícias dos jornais que não agradavam ao governo. Também havia a polícia política que torturava e espancava as pessoas que lia as cartas das mesmas. Neste período não havia liberdade de expressão. Mais tarde houve a Guerra Colonial que trouxe grandes despesas a Portugal.*) e conclusão: (*E é assim a história do meu país.*). Este aluno acaba por resumir pequenos detalhes sobre o assunto histórico, apresentado, uma consequência desse mesmo acontecimento (*Mais tarde houve a Guerra Colonial que trouxe grandes despesas a Portugal.*). Esta narrativa ainda integra informação da narrativa ficcional quando refere que ((...)) *polícia política que torturava e espancava as pessoas que lia as cartas das mesmas.*)

O texto produzido apresenta um fio condutor entre os acontecimentos, criando alguns conectores entre as diferentes passagens: “*Nesse tempo*”; “*Nesse período*”; “*Mais tarde*”.

Na última frase da sua narrativa, a título de conclusão o aluno apresenta um pensamento pessoal (*E é assim a história do meu país.*)

No nível Relato Simples, o texto apresenta, entre os vários acontecimentos, ligações implícitas, com alguma argumentação simples. Deixa adivinhar um fio condutor entre os acontecimentos, descrevendo alguns acontecimentos. Encontra-se neste nível a seguinte narrativa, por exemplo:

Durante o Estado Novo, o nosso país Portugal, esteve em grande sofrimento. Sabem porquê? Pois as pessoas viviam sem liberdade, não podiam votar não podiam fazer greves. Etc... Também os jovens eram mandados para guerras horríveis para, por exemplo, Angola, Moçambique e Guiné, etc. Nessas guerras morreram imensas pessoas, tanto portugueses como africanos. Mas o povo não estava de acordo então, os militares saíram dos quartéis e puseram cravos nas espingardas e saíram para a rua gritando “Viva a Liberdade” e o povo também. Era o dia 25 de Abril de 1974 e ficou conhecido como o dia da liberdade. Chegou então o fim do Estado Novo. (Aluno C)

Na produção acima transcrita, apresenta uma estrutura clara e sintética dos elementos que fazem parte da narrativa: introdução: (*Durante o Estado Novo, o nosso país Portugal, esteve em grande sofrimento. Sabem porquê?*); desenvolvimento: (*Pois as pessoas viviam sem liberdade, não podiam votar não podiam fazer greves. Etc... Também os jovens eram mandados para guerras horríveis para, por exemplo, Angola, Moçambique e Guiné, etc. Nessas guerras morreram imensas pessoas, tanto portugueses como africanos. Mas o povo não estava de acordo então, os militares saíram dos quartéis e puseram cravos nas espingardas e saíram para a rua gritando “Viva a Liberdade” e o povo também. Era o dia 25 de Abril de 1974 e ficou conhecido como o dia da liberdade.*) e conclusão: (*Chegou então o fim do Estado Novo.*).

Ao longo do texto, o aluno apresenta alguns aspetos ligados ao passado nacional sobre o Estado Novo, apresentando um fio condutor (*Pois as pessoas viviam sem liberdade, não podiam votar não podiam fazer greves. Etc... Também os jovens eram mandados para guerras horríveis para, por exemplo, Angola, Moçambique e Guiné, etc.*), e está bem patente conhecimentos históricos de mudança, (*Mas o povo não estava de acordo então, os militares saíram dos quartéis e puseram cravos nas espingardas e saíram para a rua gritando “Viva a Liberdade” e o povo também*). O aluno, teve o cuidado usar marcadores temporais (data) e o acontecimento principal aparece devidamente destacado, (*Era o dia 25 de Abril de 1974 e ficou conhecido como o dia da liberdade*).

Alguns conetores utilizados contem implicitamente uma dimensão explícita para o desenrolar da situação, como por exemplo: “*Durante o Estado Novo*”; “*Pois as pessoas*”; “*Também*”; “*Mas o povo*”; “*Chegou então o fim*”.

No nível Relato Emergente, surgiram algumas narrativas que apresentam uma narrativa visível, com argumentação histórica que embora simples, é explícita, como é o caso da seguinte narrativa:

O Estado Novo foi um período bom e mau em Portugal.

O bom foi que Salazar conseguiu o saldo de Portugal e com esse dinheiro Portugal construiu obras públicas, como barragens, hospitais,... O mau foi nesse período o povo era infeliz porque Portugal funcionava como uma prisão, havia polícias por todo o lado para não deixar as pessoas falar entre si, sair do país e para ouvir as conversas. No período de 1961 a 1974 Portugal teve imensos gastos com a Guerra Colonial e imensos mortos e alguns vinham malucos ou estropiados. (Aluno C)

No texto acima transcrito, podemos observar que o aluno começa por apresentar uma opinião pessoal (*O Estado Novo foi um período bom e mau em Portugal.*), apresentando logo de seguida, argumentação histórica, descrevendo algumas ações (*O bom foi que Salazar conseguiu o saldo de Portugal e com esse dinheiro Portugal construiu obras públicas, como barragens, hospitais,... O mau foi nesse período o povo era infeliz porque Portugal funcionava como uma prisão, havia polícias por todo o lado para não deixar as pessoas falar entre si, sair do país e para ouvir as conversas.*). Este aluno apresenta na sua narrativa ligações com a narrativa ficcional ao dizer que (*(...)povo era infeliz porque Portugal funcionava como uma prisão, havia polícias por todo o lado para não deixar as pessoas falar entre si, sair do país e para ouvir as conversas.*). Na construção do seu texto, usa marcadores temporais e o acontecimento que está ligado a esse período, a guerra colonial (*No período de 1961 a 1974 Portugal teve imensos gastos com a Guerra Colonial e imensos mortos e alguns vinham malucos ou estropiados.*).

Por fim, no nível denominado de Narrativa Completa (descritiva - explicita), consiste numa texto que apresenta uma lógica interna apresentando uma estrutura de narrativa, através de um sequência organizativa coerente com os acontecimentos históricos. É disto exemplo, a seguinte narrativa:

No período do Estado Novo, em Portugal, Salazar era quem mandava. Graças a ele as pessoas daquela época perderam a liberdade. Foi também graças a ele que entramos em guerra com a Angola, com Moçambique e com a Guiné. Por culpa dele Famílias ficavam destroçadas ao ver os seus filhos irem para a guerra e pensarem o pior que poderia acontecer lá, poderiam morrer ou se sobrevivessem não voltariam a ser os mesmos. Vocês já pensaram como seria, virem os vossos amigos, familiares ou mesmos desconhecidos mortos, espedaçados ou sem partes do corpo a sofrerem? Já pensaram? Já viram o que Salazar fez?! Em vez de deixar que as colónias tivessem liberdade, não, preferiu gastar dinheiro e sacrificar homens. Mas um dia a Guerra colonial acabou e cada vez as pessoas odiavam mais Salazar. (Aluno I)

Podemos observar vários aspetos nesta narrativa. Começa a sua narrativa apresentando o acontecimento principal (*No período do Estado Novo, em Portugal, Salazar era quem mandava.*).

Seguidamente, o texto segue com uma explicação derivado da informação anterior (*Foi também graças a ele que entramos em guerra com a Angola, com Moçambique e com a Guiné. Por culpa dele Famílias ficavam destroçadas ao ver os seus filhos irem para a guerra e pensarem o pior que poderia acontecer lá, poderiam morrer ou se sobrevivessem não voltariam a ser os mesmos.*), acabando por estabelecer ligações causais e explícitas entre os acontecimentos históricos, levantando de seguida questões, hipóteses e até mesmo opiniões (*Vocês já pensaram como seria, virem os vossos amigos, familiares ou mesmos desconhecidos mortos, espedaçados ou sem partes do corpo a sofrerem? Já pensaram? Já viram o que Salazar fez?! Em vez de deixar que as colónias tivessem liberdade, não, preferiu gastar dinheiro e sacrificar homens.*)

Termina a narrativa de forma a completar o que relatou ao longo da narrativa, não sendo suficientemente claro com a afirmação, (*Mas um dia a Guerra colonial acabou e cada vez as pessoas odiavam mais Salazar.*).

4.2.4. Reflexões sobre o nível de sofisticação das narrativas dos alunos (frequência)

Após análise qualitativa das duas construções de narrativas dos alunos, procedi à análise da frequência das mesmas por níveis de sofisticação da narrativa. Apresenta-se, seguidamente dois quadros com a frequência de narrativas por cada categoria. A intenção destes quadros (11 e 12) é perceber qual a categoria dominante em ambas as produções de narrativas analisadas.

Quadro 11 – Distribuição de frequência das narrativas por categorias (N.º alunos)

Categorias	Questão 1 . Refere quais as restrições à liberdade, impostas pelo regime do Estado Novo.
Evidência como cópia do passado	6
Evidência como informativo	9
Evidência como testemunho	7
Evidência em contexto	3
	Total: 25

Quadro 12 – Distribuição de frequência das narrativas por categorias (N.º alunos)

Categorias	Questão 2: Imagina que estás num encontro com jovens de vários países e, a dada altura resolveram partilhar as suas ideias sobre a história nacional de cada um. Como contarias a História do teu país no período do Estado Novo?
Relato Fragmentado	4
Relato Alternativo	6
Relato Simples	8
Relato Emergente	5
Narrativa Completa (descritiva-explicativa)	2

Em ambas as construções de narrativas, no dia em que foram realizadas as tarefas, houve dois alunos que faltaram à aula.

Procurámos perceber após análise e categorização das narrativas, quais os níveis de evidência mais presentes nos alunos, assim como a tipologia de narrativa dominante. Nesse sentido, os quadros sistematizam dados de forma quantitativa, pela frequência em cada categoria. Começando pelo primeiro quadro (Quadro 11), a categoria que predomina é a Evidência como informativo (9 alunos), já na segunda produção de narrativa, a categoria que predomina é o Relato Simples (8 alunos).

Numa breve análise ao quadro 11, podemos referir que, os alunos recorreram às várias fontes (textuais, icónicas e ficcionais), apesar de tendencialmente, simplificarem e só selecionarem a informação de um dos textos, mas que curiosamente, a maior parte dos alunos selecionou informação da fonte ficcional. A maioria dos alunos reconhecem a importância das fontes, mas apresentam dificuldades em organizar a informação numa estrutura coerente, acabando por copiar extratos das fontes sem terem o cuidado de as articular de modo a que o texto faça sentido. Alguns alunos revelam um conhecimento histórico organizado e estruturado sobre o Estado Novo/25 de Abril de 1974, o uso da evidência, nem sempre se opera nos níveis mais sofisticados, pois apenas 3 alunos o conseguem fazer, ao nível da evidência em contexto.

Relativamente à última tarefa, a de construir uma narrativa síntese, os alunos mobilizaram conhecimentos adquiridos ao longo das várias sessões projeto, das fontes exploradas e interpretadas nessas aulas e da narrativa ficcional e produzir uma narrativa que falasse sobre o período do Estado Novo.

Constatou-se que os alunos, de um modo geral, apresentam conhecimentos históricos, reflexividade e argumentação, embora simples, procurando proceder a explicações e estabelecer

relações causais, entre os factos históricos, situando-se maioritariamente, na categoria do Relato Simples.

4.2.5. Conclusão do Projeto de Intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico

Com base nos dados e na sua análise indutiva é possível redigir algumas conclusões gerais acerca das construções das narrativas dos alunos e de todo o trabalho realizado ao longo das sessões de intervenção.

Pretende-se, como já foi mencionado, destacar a importância da utilização da narrativa no ensino da História, em particular da narrativa ficcional e das suas potencialidades em termos didáticos. Para isso, realizou-se um conjunto de tarefas em cinco sessões de trabalho, nomeadamente a produção de narrativas com base no uso da evidência, através do recurso a fontes diversas, (icónicas, textuais) em que se inclui a narrativa ficcional: *O Tesouro* de Manuel António Pina.

A análise, ainda que realizada com pouco profundidade, dos conhecimentos prévios dos alunos, possibilitou observar que eles apresentam, na grande maioria, conhecimentos históricos em relação ao conteúdo histórico que foi trabalhado (Estado Novo – 25 de Abril de 1974). Todos souberam, de alguma forma simples mas clara, que o 25 de Abril foi uma revolução, apresentando indicadores de mudança como por exemplo: queda da ditadura; imposta a 3.ª República, entre outros aspetos. A partir daqui, o meu trabalho tornou-se relativamente compreensível, pois os alunos apresentaram, bases que permitem trabalhar os conteúdos históricos com mais facilidade.

A narrativa ficcional, influenciou, na maior parte dos alunos, a transcreverem expressões ou frases para as suas construções de narrativas de forma a completar o raciocínio ou a descrever situações. Vários foram os alunos que mencionaram o facto de Salazar, no Estado Novo não deixar, o povo beber coca-cola por ser proibida, ou então referir que o povo vivia presa no seu próprio país.

Os alunos do 2.º ciclo, revelaram conhecimentos históricos sobre o tema trabalhado, manifestando nas suas narrativas, ainda que maioritariamente de uma forma simples, mas reveladoras de um pensamento histórico estruturado. Apesar de revelarem dificuldades em organizar o seu conhecimento em forma de narrativa principalmente com base no uso de evidência, em que os alunos apresentaram algumas dificuldades na seleção da informação, na

interpretação das fontes e no cruzamento de informação, baseando-se essencialmente na narrativa ficcional, mas no entanto eles são capazes de apresentar alguma argumentação.

Todos os alunos, ao longo das sessões de intervenção, mostraram-se sempre atentos e interessados em apresentar as suas dúvidas e ideias sobre determinados conceitos históricos relativamente ao Estado Novo e ao 25 de Abril de 1974. Houve alunos que relataram histórias de vida dos seus tios ou avós que viveram nesse tempo, tornando as sessões de intervenção ricas em testemunhos, levando os restantes alunos ao interesse e motivação pelo conteúdo histórico.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1. Conclusões finais

Importa começar este último capítulo com uma reflexão em termos de desenvolvimento pessoal, ou seja, de que forma o projeto de intervenção permitiu a minha evolução ao nível profissional. A realização deste projeto trouxe-me grandes proveitos, primeiro, contribuiu para a minha maturação profissional, pois, encontrando-me frente a frente com os alunos, as turmas, os problemas e constrangimentos que foram surgindo, permitiu que desenvolvesse e procurasse estratégias para ultrapassar as dificuldades que fora surgindo. A realização do projeto não só me possibilitou desenvolver uma compreensão da minha prática profissional, como também permitiu construir a minha identidade como futura docente. Proporcionou-me ainda, uma experiência pessoal e profissional enriquecedora, por não ter sido meramente um trabalho teórico, mas essencialmente por ter uma prática em contexto de sala de aula

As expectativas e os receios aquando da iniciação do projeto em ambos os contextos, rapidamente foram ultrapassados com a execução das tarefas. Tenho noção das minhas fragilidades, mas o facto de ter realizado este projeto permitiu que fosse adquirindo algumas ferramentas, que desenvolvesse aprendizagens relevantes e significativas, quando, num futuro próximo, me encontrar como docente.

Neste último capítulo, apresenta-se uma síntese do estudo que foi desenvolvido, apresentando um conjunto de reflexões, tendo em conta o objetivo principal que consistia em perceber de que forma as obras de literatura de ficção histórica ajudavam os alunos na construção do conhecimento histórico. Para atingir esse objetivo foram colocadas as seguintes questões de investigação:

- Quais as potencialidades do uso de ficção histórica para o ensino de História?
- Que conhecimentos históricos constroem os alunos a partir do uso de narrativas ficcionais?
- Que papel deverá o professor desempenhar nessa prática de ensino? E os alunos?

Ao longo do projeto de intervenção várias foram as tarefas realizadas com os alunos, com recurso à literatura de ficção histórica. Como referi anteriormente e tal como defende Solé (2012, no prelo) a literatura de ficção histórica promove a construção do conhecimento histórico, a imaginação e potencia o exercício epistemológico da História. De facto, com a análise das

diferentes tarefas, realizadas ao longo do projeto, nomeadamente da exploração das narrativas de ficção histórica e posteriormente, das produções de narrativas que os alunos realizaram, permitiu demonstrar as potencialidades pedagógicas da utilização deste tipo de fonte (narrativas de ficção histórica) e como através desta estratégia promove-se a construção do conhecimento histórico. Através da narrativa ficcional os alunos tentam com base em evidências comparar o ficcional com o real e daí resultar relações e isso reflete-se nas narrativas construídas pelos alunos. Os alunos partem das narrativas ficcionais e confrontam a informação histórica aí presente com outras fontes documentais históricas, e identificam o que realmente aconteceu, ou seja, distinguem o ficcional do real.

Relativamente ao 1.º ciclo os alunos, e através da análise de duas tarefas que implicaram, construções de narrativas (Carta de D. Afonso Henriques a Egas Moniz e Recontar a um estrangeiro as primeiras etapas na Formação de Portugal), verificou-se que, apesar de grande parte dos textos serem fragmentados ou pouco argumentativos e em alguns casos copiando literalmente a informação dos materiais fornecidos (dossiê), os alunos são capazes de reconhecer o ficcional e o real, apoiando-se na narrativa ficcional para completar o seu raciocínio. Neste sentido, e respondendo às duas primeiras questões de investigação, verificou-se que os alunos são capazes de contruir conhecimentos históricos com base na narrativa ficcional, revelando autonomia no pensamento histórico, na sua forma mais simples. No 4.º ano de escolaridade, para alguns alunos, é a primeira vez que trabalham conteúdos de História, talvez por isso, as narrativas que os alunos apresentaram fossem simples e pouco argumentativas, mas verifiquei que através da utilização e exploração da narrativa ficcional e através de várias fontes, os alunos conseguiram compreender melhor os acontecimentos históricos. Embora poucos, 3 alunos revelaram um raciocínio complexo, construindo narrativas que se situam no nível de narrativa completa, conseguindo argumentar e explicar de forma articulada e contextualizada os acontecimentos históricos. Cabe ao professor conhecer e explorar situações de aprendizagem variadas, em que se inclui a seleção, utilização e exploração de narrativas ficcionais, conjugadas com outras fontes históricas diversas, para que assim, se processe o estímulo da construção do conhecimento histórico dos alunos. Deve motivá-los a expor as suas ideias e pensamentos quer oralmente quer por escrito. Assim, a narrativa ficcional e a construção de narrativas pode conduzir à promoção de aprendizagens significativas com sentido histórico para os alunos.

No 2.º ciclo, e estando os alunos no 6.º ano, a análise das produções realizadas ao longo da implementação do projeto, permitiu constatar que a maior parte, revelam conhecimentos

históricos válidos através das construções de narrativas. Relativamente ao primeiro texto produzido por eles com base no uso de evidências que inclui fontes icônicas, textuais e ficcionais, sobre as restrições à liberdade no Estado Novo, permitiu observar que grande parte dos alunos apresentam os seus conhecimentos históricos com forte influência da narrativa ficcional. Os alunos mostram serem capazes de trabalhar fontes diversificadas, apesar de as construções das narrativas, por vezes, apresentarem as frases pouco ligadas entre si, os alunos reconhecem o valor das fontes distinguindo o real do ficcional. Os alunos, nesta tarefa, não tinham nenhum suporte informativo para consulta, baseando-se no trabalho que tinham realizado ao longo das sessões, sistematizando nesta tarefa os conhecimentos construídos sobre a temática. Verificou-se que os alunos foram capazes de construir narrativas, apresentado argumentação, por vezes simples, mas coerente, integrando informações da narrativa ficcional, principalmente sobre acontecimentos históricos de relevo e curiosidades ao nível social da época. Isto prova, que as narrativas ficcionais são um importante recurso, que exercita o imaginário dos alunos para a construção de narrativas históricas. Constatei que os alunos constroem os seus conhecimentos históricos sobre forte influência das narrativas ficcionais. As narrativas ficcionais potenciam o desenvolvimento de várias modalidades de expressão oral e também e escrita. Torna-se essencial, que o professor proporcione uma cuidada gestão de conteúdos, aliada à preparação de tarefas de aprendizagens significativas, esperando que os alunos, desenvolvam o raciocínio histórico. Em ambos os contextos, foi possível constatar que os alunos interessam-se pela História, mostrando-se entusiasmados, curiosos e interrogando-se sobre os acontecimentos. Através da utilização de histórias ficcionais, que apresentam situações desafiadoras para aprenderem os acontecimentos e personagens, sobre um determinado período, os alunos mostraram-se ainda mais interessados, refletindo-se nas suas construções de narrativas em que se serviram da narrativa ficcional para completar os conhecimentos históricos.

O recurso a histórias é encarada, muitas vezes, como um momento lúdico requisitado para os momentos festivos como no Natal, por exemplo, e raramente recorre-se às histórias para incluir nas disciplinas curriculares. Através deste projeto, foi possível constatar que o recurso às histórias, nomeadamente às histórias ficcionais, podem ser benéficas no ensino da História, pois proporcionam aprendizagens enriquecedoras. Egan (1994), como já referi anteriormente, defende que o recurso à utilização de histórias em ambiente escolar, traz grandes vantagens para o desenvolvimento das aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas disciplinares, pois permitem organizar ou estruturar os conteúdos a estudar.

O recurso às ideias ou conhecimentos prévios dos alunos tanto no 1.º ciclo como no 2.º ciclo possibilitou perceber quais os conceitos que os alunos apresentavam em relação aos conteúdos de História que foram trabalhados. Foi importante saber que, por exemplo, no caso dos alunos do 4.º ano, apresentavam ideias simples e fragmentadas e com poucos conhecimentos, a partir daqui, o meu trabalho como professor investigador foi ampliar e desenvolver estas ideias num processo de compreensão histórica. Este problema, deve-se ao facto de os alunos, como já referi, apenas terem contacto com conteúdos de História no 4.º ano e apresentarem conhecimentos provenientes da vida em sociedade. Já com alunos de 2.º ciclo foi possível constatar que revelavam conhecimentos aproximados. É sempre importante para um professor, que se favoreça um trabalho organizado de exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, para que com base nestes, se promova as competências dos alunos, para que haja um progressivo desenvolvimento do pensamento histórico.

O desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem, tendo como base a abordagem construtivista, revelou ser eficiente no processo de desenvolvimento do conhecimento histórico a partir da literatura de ficção histórica. As planificações do projeto tendo por base o modelo de aula – oficina conduziram à partilha de ideias e conhecimentos entre os alunos e a professora estagiárias monitorizando as tarefas desafiadoras que eram propostas aos alunos nas várias aulas.

Os alunos de ambos os ciclos, passaram ainda pela realização de uma tarefa na última sessão, uma ficha de metacognição (Anexo 14 e 15), na qual, tiveram de refletir sobre as suas aprendizagens, de que modo o projeto, nomeadamente as atividades e sobretudo a história ficcional, ajudou os alunos a construir o seu saber histórico. Da análise das respostas começarei por destacar em primeiro lugar uma síntese da avaliação realizada pelos alunos do 1.º ciclo e depois os do 2.º ciclo.

Relativamente à primeira questão: *Como avalia o recurso da narrativa* Era um vez um rei conquistador *para a aprendizagem de História e de Língua Portuguesa.*, a maioria dos alunos do 1.º ciclo considerou ser Muito Estimulante e à segunda questão: *A leitura e interpretação da narrativas, ajudou-te a compreender melhor a História de Portugal?*, os alunos referiram todos que SIM porque como referiu um aluno: “Porque eu antes só sabia que D. Afonso Henriques tinha sido o primeiro rei de Portugal” (Aluno D). No que concerne à terceira questão em que solicitava aos alunos ordenar de mais importante (1), a menos importante (6) as atividades que se realizaram ao longo das intervenções, foi possível saber que cerca de 80% dos alunos da turma considerou

que a tarefa de reconto da História de Portugal foi o mais importante, porque como refere um aluno: “O texto de reconto da História de Portugal foi o mais importante porque aprendemos toda a história!” (Aluno H), sendo que 60% consideraram a ficha de trabalho sobre a linha do tempo o menos importante. Foi igualmente interessante perceber, que os alunos acharam que as atividades desenvolvidas foram importantes pois, “vai dar muito jeito para quando for para o ciclo.” (Aluno B) ou então, “depois quando passar para o 5.º ano vou ter nota a História” (Aluno E). Relativamente à questão: *O que ficaste a saber que não sabias?*”, a maior parte referiu que “Egas Moniz foi quem educou e tratou de D. Afonso Henriques” (Aluno A) ou então “Fiquei a saber que a mãe estava o lado dos galegos” (Aluno B).

Os alunos do 2.º ciclo foram menos expressivos nas suas respostas do que em relação aos do 1.º ciclo, ainda assim, consideraram que a narrativa foi Muito Estimulante porque: “explica de uma maneira divertida a História de Portugal durante o período do Estado Novo” (Aluno R). Ao contrário do que aconteceu no 1.º ciclo, os alunos consideraram que a atividade mais importante (1) que contribuiu para compreender o período do Estado Novo a partir da narrativa, para cerca de 90% dos alunos, foi a leitura e interpretação da narrativa, pois como afirma um aluno “a leitura foi o mais importante porque já dá uma ideia de como se vivia em ditadura.” (Aluno F). Já a atividade que consideraram menos importante (7) foi precisamente a última atividade de construção de narrativa que sistematiza os conhecimentos construídos sobre o período do Estado Novo, pois alguns consideraram-na não como uma sistematização, mas como uma tarefa de “repetição dos conteúdos dados” como justifica o aluno J. Apesar de os alunos não a terem considerado como uma tarefa importante, comparativamente aos alunos do 1.º ciclo, realizaram-na com maior empenho. Relativamente à questão em que os alunos tinham de referir o que ficaram a saber que não sabiam, a maior parte referiu que “era proibido beber coca-cola e os rapazes e as raparigas andavam em escolas separadas.” (Aluno R) ou então, “a proibição de vários livros, várias músicas e até a coca-cola”. (Aluno R), ou seja, acontecimentos que estão relatados na narrativa ficcional.

Foi importante verificar, que várias das respostas dos alunos de ambos os ciclos de ensino, estavam relacionadas com conteúdos/curiosidades presentes nas narrativas ficcionais. Penso que no 1.º ciclo, o que eles captaram ou interiorização mais da narrativa ficcional foi sobre o Egas Moniz e do papel importante que esta personagem teve para D. Afonso Henriques. Já para os alunos do 2.º ciclo, foi interiorizado as aspetos ligados às restrições de liberdade que o povo no período do Estado Novo estavam privados de fazer.

Em conclusão, a presente investigação, mostra que os alunos são capazes de construir conhecimento histórico a partir das histórias ficcionais, por estas se apresentarem como um bom recurso para entender o passado, compreender e viver o presente. Neste sentido, as construções de narrativas por parte dos alunos, permite-lhes que exponham o conhecimento histórico, construído a partir do uso de evidências de várias fontes, com destaque para a narrativa ficcional. Apesar de apresentarem textos com conceções simples ou até mesmo vagas, os alunos são muito imaginativos, criativos e em alguns casos com uma estrutura coerente. Cabe ao professor proporcionar um ambiente de aprendizagem, através do qual, se desenvolva o estímulo do pensamento histórico dos alunos, motivando-os a expor as suas ideias e ajudá-los a construir conhecimento seja oralmente, seja por escrito. No meu entender, o professor desempenha um papel muito ativo no processo de ensino/aprendizagem indo para além da realidade dentro da sala de aula. É indispensável para o professor, uma aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação aos sucessivos desafios que lhe são colocados. (Decreto-lei n° 240/2001, de 30 de Agosto de 2001)

5.2. Limitações e recomendações

Após a realização e análise dos dados realizados no projeto de intervenção, é possível e igualmente importante, destacar a pertinência sobre as minhas práticas, referir aspetos que correram bem ou mal, o que teria sido interessante trabalhar se não tivéssemos limitações e refletir sobre a minha prestação ao longo do estágio.

No que diz respeito ao Projeto de Intervenção Pedagógica, considero que a sua implementação tanto no contexto de 1.º ciclo como no 2.º ciclo foi bastante pertinente e relevante para ambas as partes. Os conteúdos abordados foram de encontro ao que os alunos estavam a trabalhar no nível de ensino, havendo um pequeno problema no 1.º ciclo, porque, com os exames nacionais do 4.º ano, os conteúdos de História foram transferidos para o 3.º período, dando maior ênfase às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas após uma conversa com a professora cooperante e a professora que orientou o meu estágio, foi possível realizar as intervenções de História em termos de projeto com forte presença de conteúdos de Língua Portuguesa, por isso, a realização de fichas de interpretação sobre a narrativa ficcional terem sido realizadas na área de Língua Portuguesa. Considero que as minhas intervenções em termos de projeto foram relevantes e adequados para a minha aprendizagem profissional, pois procurei

utilizar as ferramentas adequadas para as aulas de forma a que os alunos também se sentissem motivados e interessados com os conteúdos selecionados.

O estágio permitiu que estivesse em contacto com alunos bastantes heterogéneos e exigiu de mim como professora estagiária trabalhar estratégias, gerir o tempo, a turma ao nível do comportamento, o cuidado que se deve ter com o rigor da linguagem e também ter em atenção quando uma determinada atividade que não estava a correr como idealizamos, conseguir rapidamente no momento, criar estratégias de superação de aspetos menos conseguidos. Neste sentido, onde me senti mais insegura foi na forma como devo controlar a turma quando não estão a ter um comportamento adequado, principalmente os do 1.º ciclo, e também conseguir gerir o tempo conseguindo cumprir a planificação. Outra das dificuldades sentidas está na presença de dois níveis de ensino diferentes, com conteúdos diferentes, nas condições na sala de aula principalmente no 2.º ciclo, porque como as aulas decorriam em instalações provisórias – contentores – nos dias de maior calor, ficava bastante abafado e os alunos ficavam desconfortáveis para trabalhar.

Com o estágio, desenvolvi a minha identidade profissional, ou seja, ajudou-me a criar a ideia de como ser professor, não só nas intervenções que foram possíveis realizar mas também em organizar e realizar atividades extracurriculares, participar em reuniões de conselho de turma como foi o caso no 2.º ciclo, participar em momentos de discussão sobre o que está certo ou errado na educação em Portugal, etc. Todos conhecem o ensino porque todos passaram pelo lugar de aluno, mas quem se coloca do lado apostado, o de professor, é sempre diferente e desafiador.

5.3. Implicações

O presente projeto de intervenção, como já foi referido anteriormente, permitiu verificar as enormes potencialidades no recurso à utilização de obras literárias de ficção histórica envolvendo várias disciplinas, não servindo, exclusivamente para trabalhar conteúdos ligados à História. Ao longo do projeto, foi possível aliar à disciplina de História, outras disciplinas, tais como, Língua Portuguesa, Formação Cívica, etc, trabalhando conteúdos de gramática, interpretação, etc. Podemos considerar que o recurso à utilização de obras de ficção histórica permite esta interdisciplinaridade, não deixando de parte as restantes disciplinas. Os alunos gostam de obras literárias e tal como se verificou neste projeto, envolvessem com mais entusiasmo pela História e

ao mesmo tempo trabalham outros conteúdos de outras disciplinas, tornando as suas aprendizagens mais significativas e ao mesmo tempo construindo o seu conhecimento histórico de forma lúdica e divertida.

Este projeto, possibilitou demonstrar as enormes potencialidades do uso de narrativas ficcionais devendo ser uma estratégia a adotar pelos professores no ensino da História, mas devendo este ser conjugado com outras fontes para uma efetiva construção do conhecimento histórico.

Referências Bibliográficas, Legislação Consultada e Webgrafia

Referências Bibliográficas

- ALONSO, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: IEC – Universidade do Minho.
- ALONSO, M. L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- AZEVEDO, F. (2008). *A reivindicação da liberdade sob o ponto de vista da literatura infantil: alguns exemplos de autores portugueses contemporâneos*. Lisboa: Nova Letra.
- AZEVEDO, F. (coord.) (2006). Literatura Infantil, Recepção Leitora e Competência Literária. In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, (pp. 11 – 32).
- BALSEIRO, C. L. (2011). Jorn Rusen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad* Medellín Colombia, No. 21, Julio-Diciembre 2011, pp. 221-243.
- BARCA, I. & GAGO, M. (2004). Usos da narrativa em História. In *Actas do 1.º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis* Narrativas Históricas e Ficcionalis Recepção e Produção para Professores e Alunos. Braga: Instituto de Estudo da Criança – Universidade do Minho, (pp. 29 – 39).
- BARCA, I. (2004). *Aula Oficina em História: do Projecto à Avaliação*. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BARDIN, L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BARTON, K. C. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students' Historical Thinking, In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching Volume 6* (pp. 51 – 83). Greenwich: JAI Pres Inc.
- COOPER, H. (2012). *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um Guia para Professores*. Curitiba: Base Editorial.
- COUTINHO, C. P. [et. al] (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura 2009, vol. XIII n.º 2 ao. 455-479. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho, Portugal.

- DEBUS, E. (2003). “A leitura literária na Educação Infantil: festaria de brincança”, *A criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho – Instituto dos Estudos da Crianças, (pp 225 – 244).
- EGAN, K. (1994). *O uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- FERREIRA, A.; DINIS, C.; LEITE, E. (2004). A vida quotidiana em Roma na Época Imperial: narrativas de alunos. *In Actas do 1.º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis Narrativas Históricas e Ficcionalis Recepção e Produção para Professores e Alunos*. Braga: Instituto de Estudo da Criança – Universidade do Minho, (pp. 153 – 179).
- FERTUZINHOS, C. (2004). *A Aprendizagem da História no 1º Ciclo do Ensino Básico e o uso do Texto Prosa e a Banda Desenhada- Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- FIGUEIREDO, M. (2006). *O 25 de Abril na literatura para crianças e jovens*. Dissertação de Mestrados em Estudos Portugueses Interdisciplinares. Lisboa: Universidade Aberta.
- FOSNOT C. T. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- FREEMAN, E. B. & LEVSTIK, L. (1988). Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies. *The Elementary Journal*, 88 (4), 329 – 337.
- FREITAS, M. A. V. de (2006). Explorando as Potencialidades da Língua e Literatura Infantil e Juvenil : Compreender a História através de Narrativas. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 301.324). Lisboa: LIDEL.
- FREITAS, M. L. V. & SOLÉ, M. G. S. (2003). Desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática, *In Actas do 1.º Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto*, Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 43-76 (em formato CD/ROM). <http://hdl.handle.net/1822/4238>.
- GAGO, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

- GAGO, M. A. Q. (2001). Concepções dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica: Um estudo com alunos em anos iniciais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Dissertação de Mestre em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- HOODLESS, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. *In* P. Hoodless (Ed.) *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103 – 115). London: Routledge.
- LETRIA, J. J. (2009). Era uma vez um rei conquistador. Alfragide: Oficina do Livro.
- LEVSTIK, L. & PAPPAS, C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (1), 1 – 15.
- MARTINS, M. (2010). *As Construções Ficcionalis bio-historiográficas na obra infanto-juvenil de José Jorge Letria: dos modelos às ideologias. Leitura integral e medida*. Tese de Doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Conhecimento de Literatura para a Infância. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- ME/DEB (1999). Organização Curricular e Programas - Programa de História e Geografia de Portugal – 2.º ciclo. Vol. I. Ministérios da Educação / Departamento de Educação Básica
- Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 2.º Ciclo – História e Geografia de Portugal vol.1.
- ME/DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.
- ME/DGIDC (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- MELO, M., & PEIXOTO, R. (2004). A Troca de Correspondência: A Imaginação e as Fontes Históricas. *In Actas do 1.º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis* Narrativas Históricas e Ficcionalis Recepção e Produção para Professores e Alunos. Braga: Instituto de Estudo da Criança – Universidade do Minho, (pp. 81 – 97).
- PACHECO, J. A. (1999 org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

- PARENTE, R. (2004). *A Narrativa na Aula de História: um estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- PINA, M. (2005). *O Tesouro*. Ilustrações de Evelina Oliveira. Porto: Campo das Letras.
- PIRES, C. M. (2010). *A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EDUSER: revista de educação, vol2 (2), 2010 Inovação, Investigação em Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- RÜSEN, J. (2001). *Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- RÜSEN, J. (2010). *Jorn Rusen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR.
- SAMARÃO, A. (2007). *A Narrativa em Contextos Culturais Diferentes: um estudo com Alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- SIMÃO, A. C. (2007). *A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Tese de Doutoramento em Educação Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- SOLÉ, M. G. (2004). *Contributos do Uso das Lendas para a Compreensão Histórica: Da Teoria à Prática*. In *Actas do 1.º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis Narrativas Históricas e Ficcionalis Recepção e Produção para Professores e Alunos*. Braga: Instituto de Estudo da Criança – Universidade do Minho, (pp. 99 – 129).
- SOLÉ, M. G. (2012). *A Primeira República na literatura infanto-juvenil: a ficção histórica na construção do pensamento histórico Comunicação oral apresentada no 9º encontro nacional | 7º internacional de investigação em leitura, literatura infantil & ilustração que decorreu nos dias 22 e 23 de Junho de 2012, na Universidade do Minho (no prelo)*.
- SOLÉ, M.G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tese de Doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- SOUZA, R. J. (2003). A leitura do texto literário: formando professores do ensino fundamental para o uso do “Kit Literatura em Minha Casa” *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, (pp. 297 – 302).
- VANSLEDRIGHT, B. A. & J. BROPHY (1992). Storytelling imagination and fanciful elaboration in children’s historical reconstructions. *American Education Research Journal*, 29 (4), (837 – 859).
- ZAMBONI, E; FONSECA, S. (2010). *Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico leituras e indagações*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Legislação Consultada

2012-07-05 Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Ministério da Educação e Ciência

2001-07-30 Decreto-Lei n.º 240 – 2001, de 30 de Agosto. Ministério da Educação

Webgrafia

<http://e-livros.clube-de-leituras.pt/elivro.php?id=otesouro> (disponível em 1 de abril de 2013)

[http://www.clube-de-](http://www.clube-de-leituras.pt/elivrostemp/data/O%20Tesouro/o_tesouro_manuel_antonio_pina_evelina_oliveira.m)

[leituras.pt/elivrostemp/data/O%20Tesouro/o_tesouro_manuel_antonio_pina_evelina_oliveira.m](http://www.clube-de-leituras.pt/elivrostemp/data/O%20Tesouro/o_tesouro_manuel_antonio_pina_evelina_oliveira.m)
[p3](#) (disponível em 1 de abril de 2013)

Anexos

- ✓ Anexo 1: Ficha de trabalho de interpretação e gramática no 1.º ciclo
- ✓ Anexo 2: Ficha de trabalho sobre Egas Moniz (comparação entre o ficcional e documental)
- ✓ Anexo 3: Dossiê do 1.º ciclo
- ✓ Anexo 4: Ficha de trabalho sobre o tratado de paz
- ✓ Anexo 5: Ficha de trabalho: Biografia de D. Afonso Henriques
- ✓ Anexo 6: Ficha de trabalho – construção de uma linha do tempo horizontal
- ✓ Anexo 7: Ficha de trabalho de interpretação e gramática do 2.º ciclo
- ✓ Anexo 8: *Power-Point* utilizado na 2.º sessão do projeto de intervenção no 2.º ciclo
- ✓ Anexo 9: Ficha de trabalho de um aluno na 2.ª sessão (repressão à Liberdade)
- ✓ Anexo 10: Ficha de trabalho na 2.ª sessão (repressão à Liberdade) questão 3.
- ✓ Anexo 11: *Power-point* utilizado na 3.º sessão do projeto de intervenção no 2.º
- ✓ Anexo 12: Ficha de trabalho de um aluno na 3.ª sessão de trabalho no 2.º ciclo
- ✓ Anexo 13: Documentos presentes na ficha de trabalho (2.ª sessão) para realização da construção de narrativa com base no uso de evidências
- ✓ Anexo 14: Ficha de Metacognição do 1.º Ciclo
- ✓ Anexo 15: Ficha de Metacognição do 2.º Ciclo

Anexo 1: Ficha de trabalho de interpretação e gramática no 1.º ciclo

Ficha de Trabalho – Era uma vez um Rei Conquistador.

O Livro

- Quem é o autor? Jose Jorge Letria
- Quem ilustrou o livro? Afonso Cruz
- Qual é a editora? Alameda do Livro
- Qual a tua opinião sobre as ilustrações?

A minha opinião sobre as ilustrações é que estão muito bem desenhadas, que está muito bem pensado e muito engraçadas.



1. Como se chamava o pai de Afonso Henriques?

O pai de Afonso Henriques chamava-se D. Henrique.

2. Qual era o desejo do conde D. Henrique?

O desejo do conde D. Henrique era tornar o reino independente.

3. Quando D. Afonso Henriques nasceu como era chamado o território?

O território quando D. Afonso Henriques nasceu chamava-se Condado Portucalense.

4. Com que sonhava D. Afonso Henriques?

D. Afonso Henriques sonhava ser rei, e que o condado Portucalense se tornasse independente.

5. Por que razão lutou D. Afonso Henriques contra sua mãe, D. Teresa?

D. Afonso Henriques lutou contra a sua mãe, porque D. Teresa estava do lado das tropas galegas.

6. Que batalhas venceu D. Afonso Henriques?

D. Afonso Henriques venceu as batalhas de S. Mamede e de Ourique.

7. “Depois foram os mouros...” a que batalha o autor ^{se} estava a referir?

O autor referia-se à batalha de Ourique.

8. “Afonso Henriques foi sempre uma pessoa sem medo.” Classifica esta frase quanto ao tipo e quanto à forma.

Frase do tipo declarativo e na forma afirmativa.

9. Classifica morfologicamente as palavras destacadas na frase: “Era uma vez **um** rei que, antes de ser rei, foi apenas menino sendo filho de um conde poderoso que tinha para **ele** grandes sonhos e projectos”.

um - determinante artigo indefinido, masculino, singular.
ele - pronome pessoal, na 3.ª pessoa do masculino, singular.

Anexo 2: Ficha de trabalho sobre Egas Moniz (comparação entre o ficcional e documental)

Data: 30/01/2013

— EGAS MONIZ — É demasiado larga a biografia heroica de Egas Moniz, para que a possamos contar aqui. Todos sabem que foi um dos melhores e mais dedicados conselheiros de D. Afonso Henriques e que muito o estimulou nos seus anseios de independência e conquista. D. Afonso Henriques fora criado por ele desde menino e a influência do seu génio guerreiro e orientador determinou fundamentalmente o seu pupilo a revoltar-se contra a mãe, D. Teresa, e a proclamar-se rei de Portugal.

Nos nobiliários medievais, Egas Moniz, chamado *O Aio*, é sempre tratado reverentemente como «o honrado e bem-aventurado Dom Egas Moniz de Ribadouro». Nas inquirições do século XIII, tratam-no por «mcoño Dom Egas» ou seja por *meu senhor Dom Egas*.

Ao serem encontrados os seus ossos no mosteiro de Paço de Sousa, verificou-se que as pernas do esqueleto, já desconjuntado, ultrapassavam muito em altura as pernas dum homem normal, o que confirma a ideia de *D. Egas Moniz* ter sido um homem de estatura invulgar e força gigantesca.

MARQUES, G. (1997). *Lendas de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores. (p. 255)

Informações retiradas da narrativa	Informações a partir do documento
<p>1. Quem era Egas Moniz?</p> <p>Egas Moniz era um segundo pai para D. Afonso Henriques e também, filho/so.</p>	<p>1. Quem era Egas Moniz?</p> <p>Egas Moniz era um aio, herói e conselheiro.</p>
<p>2. Que relação tinha com D. Afonso Henriques?</p> <p>Egas Moniz tinha uma relação forte com D. Afonso Henriques, pois tinha passado toda a vida com D. Afonso Henriques.</p>	<p>2. Que relação tinha com D. Afonso Henriques?</p> <p>Egas Moniz tinha uma relação boa com D. Afonso Henriques pois dovia-lhe muitos conselhos e crises toda a vida.</p>
<p>3. Como era fisicamente?</p> <p>Egas Moniz era alto, cabelo preto, mãos pequenas e pernas finas.</p>	<p>3. Como era fisicamente?</p> <p>Egas Moniz era um homem de estatura invulgar e força gigantesca.</p>

Anexo 3: Dossiê do 1.º ciclo

Dossiê

- **PROENÇA, C. M. (2010) *História de Portugal – Da Formação a Aljubarrota séculos VIII-XIV*. Lisboa: Círculo de Leitores; (p. 40, 41)**



“A BATALHA DE S. MAMEDE

Entretanto, Afonso Henriques, que atingira a idade de governar e já fora armado cavaleiro, podia assumir o governo do Condado Portucalense. Porém, D. Teresa, em vez de passar o governo ao filho, continuou a mesma política. Um grupo de nobres portucalenses reuniu-se então à volta de Afonso Henriques, incitando-o a exigir o governo. Como não foi possível o acordo entre os partidários do jovem infante e os de sua mãe, a situação acabou por evoluir para a confrontação violenta entre ambos os campos.

As tropas de Afonso Henriques e as de Fernão Peres de Trava defrontaram-se na Batalha de S. Mamede próximo de Guimarães, em 1128. D. Teresa e Fernão Peres de Trava foram derrotados, pelo que tiveram de fugir para a Galiza.”

- **Península Ibérica no início do Século XII, Mattoso II, 1992, p. 11**



- **MATTOSO, J.; MAGALHÃES, A. & ALÇADA, I. (2006) *História de Portugal – 1º volume Os Primeiros Reis (4ª edição)*. Lisboa: Editorial Caminho, SA**

A batalha de Ourique

No Verão de 1139 Afonso Henriques penetrou em terras de mouros com um exército maior e mais bem organizado do que era habitual, obteve uma vitória estrondosa contra os almorávidas, foi aclamado rei no campo de batalha e regressou a Coimbra coberto de glória.

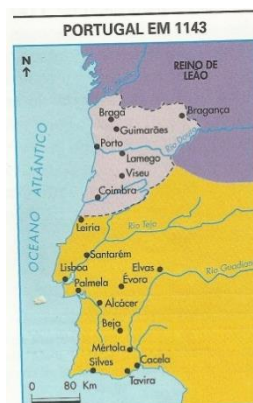
- **COSTA, F. & MARQUES, A. (1999) *História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Porto: Bloco Gráfico, LDA. (p. 81, 82, 83)**

A conquista da linha do Tejo

A reconquista portuguesa fez-se aos avanços e recuos. Houve muitas povoações que foram conquistadas e perdidas várias vezes até ser possível aos portugueses ocupá-las definitivamente.

As investidas mouros arrasavam culturas, escravizavam a população e ocupavam os castelos. A instabilidade da fronteira sul de Portugal era muito grande e Coimbra passou a estar em perigo.

Em 1145, conquistou definitivamente Leiria. Esta conquista garantiu a segurança de Coimbra e permitiu que os cavaleiros portugueses se deslocassem com segurança para atacar Santarém e Lisboa, que eram ricas e poderosas cidades mouros da linha do Tejo.



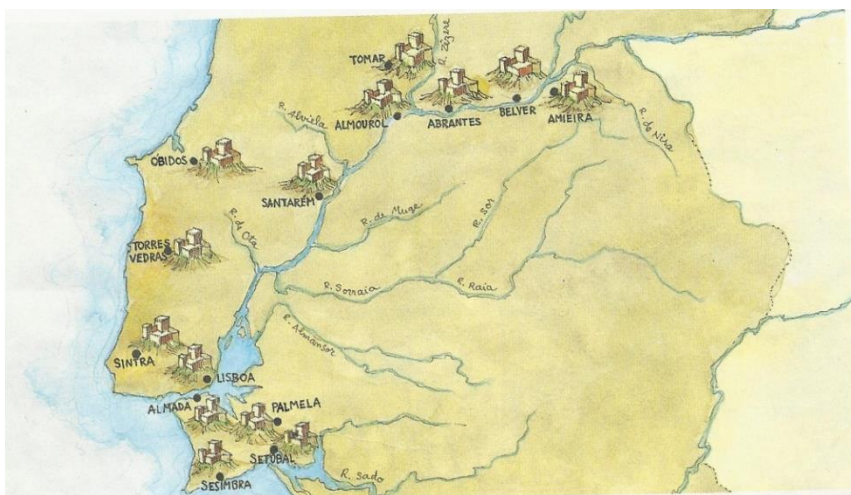


Fig. 10 – A linha do Tejo.
Nesta época, a travessia dos rios era difícil e perigosa. Por isso, tanto os Mouros como os Cristãos procuravam que os rios fossem as **fronteiras naturais** dos seus territórios. Podemos até dizer que o **alargamento do território para sul se fez de "rio em rio"**, já que os rios iam servindo de fronteira. E, nas zonas **onde os ataques eram frequentes**, construíam **castelos** em pontos estratégicos, como, por exemplo, pequenas elevações e locais onde os rios eram mais fáceis de atravessar.

E assim aconteceu. No ano de **1147**, D. Afonso Henriques conquistou **Santarém**. Acompanhado por um pequeno grupo de homens e protegido pela noite, **tomou a cidade de assalto**, tática de guerra muito do seu agrado.

No mesmo ano de **1147** conquistou **Lisboa**, que era uma das cidades mais poderosas que os Muçulmanos tinham no Ocidente da Península Ibérica.

Na conquista de Lisboa os Portugueses foram auxiliados por **uma poderosa armada de cruzados** que, vindos do Norte da Europa, se dirigiam à Palestina. Os cruzados eram numerosos, bem treinados e tinham armas próprias para atacar as muralhas.

Os guerreiros de D. Afonso Henriques, com a ajuda dos cruzados, **cercaram a cidade por terra e por rio**. Ao fim de um cerco de quatro meses, os mouros, vencidos pela fome, entregaram Lisboa aos cristãos.

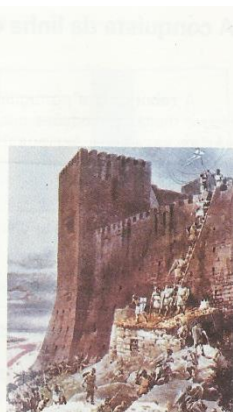


Fig. 11 – Assalto a Santarém (pintura de Roque Gameiro).
No assalto a Santarém, **Mem Ramires** foi quem primeiro subiu a escada encostada às muralhas. Depois de matar as sentinelas, abriu a porta ao rei e aos seus companheiros.

Conquistada a cidade de Lisboa, os mouros renderam-se em Óbidos, Alenquer e Sintra (a norte do Tejo), Almada, Sesimbra e Palmela (a sul do Tejo).

A fronteira do território português ficou então fixada na linha do Tejo.

Entre 1147 e 1168, os Portugueses conseguem alargar o território mais para sul, e ocupar **grande parte do Alentejo**. Mas por pouco tempo, uma vez que os mouros receberam reforços militares vindos do Norte de África.

Em **1185**, ano da morte de D. Afonso Henriques, os exércitos muçulmanos já tinham recuperado quase todo o Alentejo (vê figura 14).

Na reconquista das terras aos mouros, participou quase toda a população portuguesa que podia pegar em armas.



Fig. 14 – Limites do Reino de Portugal à data da morte de D. Afonso Henriques.

- **PROENÇA, C. M. (2010) *História de Portugal – Da Formação a Aljubarrota séculos VIII-XIV*. Lisboa: Círculo de Leitores; (p. 42, 43)**

A BATALHA DE CERNEJA E A PAZ DE TUI

Em 1135, Afonso VII, que passara a dominar os reinos de Aragão e de Navarra, fez-se aclamar imperador nas Cortes de Leão. Afonso Henriques, para manifestar a sua autonomia, não se fez representar.

Em 1137, o infante português, aproveitando mais uma situação de guerra em que o primo estava envolvido,



invadiu novamente a Galiza e venceu os exércitos galegos na Batalha de Cerneja, mas, pouco depois, teve de retirar para sul, para defender Leiria e Tomar, que tinham sido assaltadas pelos muçulmanos, que ameaçavam também Coimbra.

Afonso VII, por seu lado, também estava com dificuldades para sustentar os avanços dos mouros. Nesta situação, os dois primos resolveram assinar um acordo de paz em Tui, no dia 4 de Julho de 1137. Afonso Henriques jurou então fidelidade a seu primo.

- **SARAIVA, H. J. (2004) *História de Portugal – Volume XI Dicionário de Personalidades – Abadarão e Azenha*. Matosinhos: Quidnovi (p. 20)**

...tros marcos importantes se seguiram. Em 1143, o papa Inocêncio II enviou o cardeal Guido de Vico para apaziguar os primos (D. Afonso Henriques e Afonso VII), reunindo-os em Zamora, território de Leão. Alegando que a animosidade entre ambos favorecia os infiéis, tentou convencê-los a estabelecer a paz. Assim, a 4 e 5 de Outubro desse ano, foi assinado o Tratado de Zamora, no qual Afonso VII reconheceu o título de rei a D. Afonso Henriques. A 15 de Dezembro, D. Afonso Henriques

- **COSTA, F. & MARQUES, A. (1999) *História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Porto: Bloco Gráfico, LDA. (p. 81)**

As vitórias dos exércitos portugueses em Cerneja e em Arcos de Valdevez fazem com que D. Afonso VII e D. Afonso Henriques façam um acordo de paz – o **Tratado de Zamora**, assinado em **5 de Outubro de 1143**.
No Tratado de Zamora, **Afonso VII concede a independência ao Condado Portucalense**, que passa então a chamar-se **REINO DE PORTUGAL** e a ter D. Afonso Henriques como seu primeiro rei.

- **COSTA, F. & MARQUES, A. (1999) *História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Porto: Bloco Gráfico, LDA. (p. 79)**

D. Afonso Henriques foi o **1.º rei de Portugal**. Nasceu em 1109 e morreu em 1185. **Governou durante 57 anos**, sendo 15 como infante, e 42 como rei. E porque conquistou muitas terras aos mouros, deram-lhe o cognome de **“O Conquistador”**.

Os túmulos de D. Afonso Henriques e de sua mulher, D. Mafalda, encontram-se na Igreja de Santa Cruz, em Coimbra.

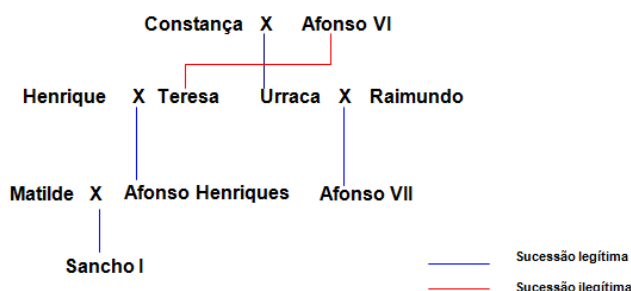


Fig. 7 – D. Afonso Henriques.

- **MARQUES, G. (1997). *Lendas de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores. (p.255)**

(2) — D. AFONSO HENRIQUES — Primeiro rei de Portugal, cognominado «O Conquistador». Era filho do Conde D. Henrique de Borgonha e de D. Teresa (ou Tareja), filha do rei Afonso VI de Leão.
Afonso Henriques nasceu na cidade de Guimarães, no ano de 1094, segundo uns, em 1109 ou 1111, segundo outros, e morreu no dia 6 de Dezembro de 1185. A ele se deve a fundação do Reino de Portugal, em 1139, e a conquista aos Mouros da maior parte do seu actual território metropolitano, até aos confins do Alentejo.
 Os cronistas atribuem-lhe estatura gigantesca, acima de dois metros, o que o seu túmulo, na Sé Velha de Coimbra, parece não confirmar...
 A memória dos seus espantosos feitos de armas foi conservada e louvada pelos próprios Mouros, que lhe chamavam *Ibn Errik*, isto é: «o filho de Henrique».

Genealogia de D. Afonso Henriques



- **MATTOSO, J.; MAGALHÃES, A. & ALÇADA, I. (2006) *História de Portugal – 1º volume Os Primeiros Reis (4ª edição)*. Lisboa: Editorial Caminho, SA (p. 62, 63)**



O casamento do rei

Com segurança podemos afirmar apenas quatro coisas: aparece referida em documentos a partir de 1146. Teve sete filhos. Morreu em Coimbra a 4 de Novembro de 1157. Está sepultada no mosteiro de Santa Cruz.

- **SARAIVA, H. J. (2004) *História de Portugal – Volume XI Dicionário de Personalidades – Abadarão e Azenha*. Matosinhos: Quidnovi (p. 20)**

Coimbra, em 1179. Da vida discreta da mulher do fundador de Portugal, Mafalda (forma portuguesa do nome europeu Matilde), filha do conde Amadeu da Sabóia, com a qual casou em 1145 ou 1146, pouco se sabe. Além de ter sido a primeira rainha de Portugal, que deu sete filhos a D. Afonso Henriques (este teve ainda quatro descendentes ilegítimos),

- **COSTA, F. & MARQUES, A. (1999) *História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Porto: Bloco Gráfico, LDA. (p. 85)**

O reconhecimento do Reino

Nesta época, o Papa, chefe supremo da Igreja Católica, tinha muitos poderes. Todos os reis e imperadores cristãos lhe deviam total obediência e fidelidade.

Quando se formava um novo reino cristão **era necessário que o Papa reconhecesse a sua independência e confirmasse o título de rei** ao seu primeiro monarca.

Só assim a independência do novo reino seria respeitada pelos outros reis cristãos.

Com o objectivo de provar que era um bom rei cristão, D. Afonso Henriques mandou construir e restaurar **sés e igrejas**, e deu algumas propriedades e regalias aos **mosteiros**.

Apesar de todos os serviços prestados à Igreja, só em 1179 é que o papa Alexandre III reconheceu D. Afonso Henriques como rei de Portugal.



Fig. 15 - Coroação de D. Afonso Henriques.

Anexo 4: Ficha de trabalho sobre o tratado de paz

Ficha de Trabalho

Nome: _____ Data: ___/___/___ Escola: _____ Ano: _____

- Recorre à página 4 do dossiê;

1. Na tua opinião o que é um tratado de paz?

2. Em que ano se assinou o tratado de paz?

3. Entre quem se realizou este tratado?

4. O que juraram neste tratado?

5. Por que razão essa data foi importante para Portugal?

Anexo 5: Ficha de trabalho: Biografia de D. Afonso Henriques

Ficha de Trabalho

Nome: _____ Data: ___/___/___
Escola: _____ Ano: _____

- Recorre às páginas 5 e 6 do dossiê;
- Se tiveres dúvidas sobre como se escreve uma biografia vai ao livro de Atividades Práticas de escrita na página 16;

Escreve a biografia de D. Afonso Henriques, tendo em conta as seguintes questões:

Qual o seu nome? Qual foi a data de nascimento? Quem eram os seus pais? Quem é que foi o seu educador? Qual era o seu grande sonho? Quais foram as suas grandes conquistas e batalhas? Com quem casou? Quantos filhos tiveram? Quando foi considerado rei de Portugal? Por quem? Em que ano morreu? Etc.

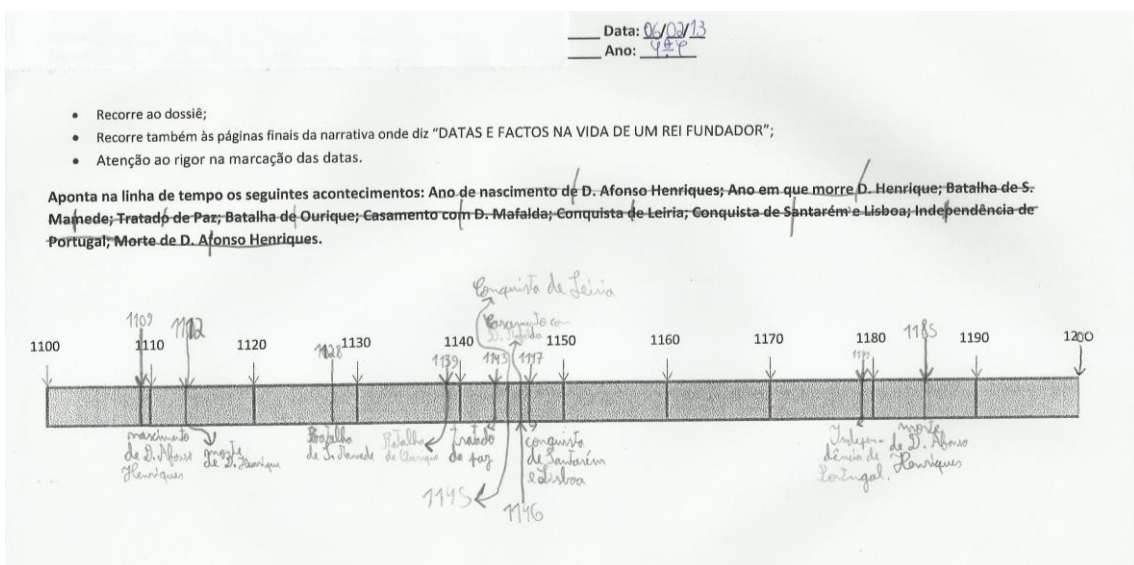


Anexo 6: Ficha de trabalho – construção de uma linha do tempo horizontal

Data: 06/03/13
Ano: 4.º P

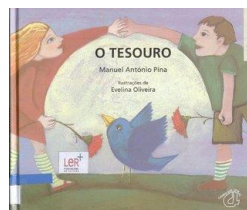
- Recorre ao dossiê;
- Recorre também às páginas finais da narrativa onde diz "DATAS E FACTOS NA VIDA DE UM REI FUNDADOR";
- Atenção ao rigor na marcação das datas.

Aponta na linha de tempo os seguintes acontecimentos: Ano de nascimento de D. Afonso Henriques; Ano em que morre D. Henrique; Batalha de S. Mamede; Tratado de Paz; Batalha de Ourique; Casamento com D. Mafalda; Conquista de Leiria; Conquista de Santarém e Lisboa; Independência de Portugal; Morte de D. Afonso Henriques.



Ano	Acontecimento
1100	
1109	casamento de D. Afonso Henriques
1112	casamento de D. Henrique
1120	
1128	Batalha de Ourique
1130	
1139	Batalha de S. Mamede
1143	Tratado de Paz
1145	
1146	casamento com D. Mafalda
1147	conquista de Santarém e Lisboa
1150	
1158	conquista de Leiria
1160	
1170	
1180	Independência de Portugal
1185	Morte de D. Afonso Henriques
1190	
1200	

Anexo 7: Ficha de trabalho de interpretação e gramática do 2.º ciclo



Ficha de Trabalho – *O Tesouro*

Nome: _____ Data: __/__/__

Escola: _____ Ano: _____

1. Localiza a ação da narrativa no espaço.

2. Classifica o narrador da história. Justifica a tua escolha.

3. Caracteriza as pessoas que viviam no País das Pessoas Tristes.

4. Aponta o motivo pelo qual as pessoas andavam tristes.

5. Refere como era a vida no País das Pessoas Tristes.

6. Transcreve da narrativa a frase que expressa o reconhecimento do valor da liberdade pelos visitantes.

7. Aponta de que modo, as pessoas do País das Pessoas Tristes, festejaram o dia da Liberdade.

8. Em que dia se comemora “o dia da liberdade”?

9. Na tua opinião porque foi tão importante a conquista da liberdade?

10. Identifica o recurso retórico presente na expressão: “... a liberdade é como o ar que respiramos ...”. Justifica.

11. Reescreve as frases, substituindo as palavras destacadas pelo pronome pessoal correspondente.

a) O tesouro foi entregue às **peessoas**.

b) Ele tinha medo dos **guardas**.

c) Eu ouviria **a revolução** se baixasses a música.

d) O militar ofereceu **um cravo** à Rita.

e) Eles deram **a mim e à Rita** um cravo.

f) O **tesouro** pertence a ti.

12. Sublinha os grupos adverbiais das seguintes frases:

a) O tesouro estava ali.

b) Ontem, a Liberdade foi conquistada.

c) Os governantes estavam muito mal.

13. Faz a análise sintática das frases seguintes.

a) Esta pessoa parece triste.

b) Eles continuaram a liberdade.

c) Nós estivemos sempre juntos.

d) Sou livre!

e) Os populares ficaram na praça.

14. Indica a subclasse dos advérbios destacados.

a) Eu **não** estava triste.

b) Eu digo **sim** à liberdade.

c) Foram **muitos** os militares e os populares que exultaram de alegria.






d) **Porque** é que vocês não votam em governantes?

15. No fim da história é deixada a seguinte mensagem:

“Esse país agora já não se chama País das Pessoas Tristes, chama-se Portugal e é o teu país. E o tesouro pertence-te a ti, és tu que agora tens de cuidar dele, guardando-o muito bem no fundo do teu coração para que ninguém to roube outra vez.”

Redige um texto cuidado, onde expliques o que é para ti um tesouro e porque é tão importante saber guardar e cuidar de um tesouro.

Anexo 8: Power-Point utilizado na 2.º sessão do projeto de intervenção no 2.º ciclo

<p>Sob os argumentos do “interesse geral” e do “bem da nação”, Salazar promoveu uma série de medidas autoritárias e repressivas que impediam as pessoas de se exprimirem de forma livre e sem medo.</p>    <ul style="list-style-type: none">- censura dos meios de comunicação como o teatro, cinema, a rádio e a televisão;- Comissão de Censura	 <ul style="list-style-type: none">- Foram proibidos todos os partidos políticos, à exceção da União Nacional, partido que apoiava o governo;- Os trabalhadores não podiam fazer greve;- O direito de as pessoas se reunirem livremente foi também muito limitado.  <ul style="list-style-type: none">- Surge a Polícia Política (PVDE – 1933 / PIDE – 1945);- Existiam informadores secretos;
<p>Slide 1</p>	<p>Slide 2</p>

<p>Propaganda Nacional</p>  <p>SALAZAR Salvador da Patria</p> <p>...TUDO PELA NAÇÃO... ...NADA CONTRA A NAÇÃO...</p> <p><i>Pitua Patria que tua filhas temo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Secretariado de Propaganda Nacional (SPN) - Propaganda; - Cartazes, filmes e notícias na imprensa.  <p>Fome, desespero, epidemias, angústias, desabrigo ante a neve que já começa a cair.</p> <p>...TUDO ISTO, PORTUGUES, ESTÁS LIVRE: DE TUDO ISTO, PORTUGUES, TE LIVROU A POLITICA DO ESTADO NOVO SEMPRE O TEU DEVER! MOSTRA A TUA GRATIDÃO! Vota por SALAZAR!</p> <p>Slide 3</p>	<p>Organizações de suporte ao Estado Novo (não militares)</p>  <p>LEGIÃO PORTUGUESA</p> <p>...A Legião Portuguesa, seguindo o modelo fascista italiano, usava uniformes próprios e a saudação romana de braço direito estendido.</p>  <p>...Mocidade Portuguesa;</p> <p>...Jovens entre os 7 e os 14 anos;</p> <p>...Modelo fascista italiano, usava uniformes próprios e a saudação romana de braço estendido.</p> <p>Slide 4</p>
---	--

Observação: As imagens utilizadas em cada slide, foram retiradas do manual escolar dos alunos e do dossiê do livro de professor de História e Geografia de Portugal do 6.º ano.

Anexo 9: Ficha de trabalho de um aluno na 2.ª sessão (repressão à Liberdade)

Observa atentamente as imagens e responde com clareza às perguntas.




Fig. 1

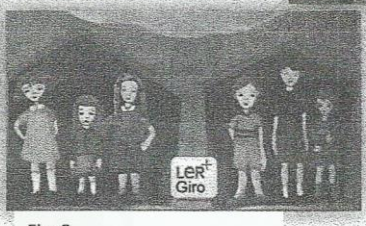


Fig. 2




Fig. 3

(Imagens retiradas do livro – *O Tesouro* de Manuel António Pina)

1. Com base na narrativa *O Tesouro*, de Manuel António Pina, descreve cada uma das situações.


Fig. 1 - "(...) viviam fechadas no seu país".

Fig. 2 - "(...) As raparigas e os rapazes não podiam conversar nem conviver uns com os outros e tinham que andar em escolas separadas e brincar em recreios separados por muros e por grades".

Fig. 3 - "(...) Havia polícias por toda a parte, não polícias bons, que orientam o trânsito e prendem os ladrões, mas polícias para vigiar as pessoas e impedir que elas pudessem entrar si, (...) etc. polícias que abriam as suas cartas e ouviam as suas conversas, (...)".

Anexo 11: *Power-point* utilizado na 3.º sessão do projeto de intervenção no 2.º ciclo

<p>Acontecimentos e personalidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - As pessoas que são contra o regime político que estão no poder formam a chamada "oposição política". - Organizavam-se clandestinamente pois à pequena suspeita de conspiração contra o regime, as pessoas eram presas pela PIDE e sujeitas a interrogatórios.  <p style="text-align: center;">Slide 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A vitória dos países democráticos na II Guerra Mundial contribuiu para o crescimento da oposição aos regimes ditatoriais. Face às pressões políticas de países como os Estados Unidos da América e a Inglaterra, Salazar prometeu realizar eleições "tão livres como na livre Inglaterra." - Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática – MUD. Pertencia ao MUD um grupo de homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos. O objetivo que os unia era lutar contra o regime salazarista. <p style="text-align: center;">Slide 2</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Em 1949 a oposição ao Estado Novo apoiou a candidatura do general Norton de Matos às eleições presidenciais, tendo este obtido um grande apoio popular. Todavia, apercebendo-se de que as eleições não seriam livres, acabou por desistir e apelar à população para que não votasse. A União Nacional não teve, assim, adversários e elegeu todos os seus candidatos.  <p style="text-align: center;">Slide 3</p>	<p>A candidatura de Humberto Delgado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em 1958 a candidatura do general Humberto Delgado às eleições presidenciais fez tremor o Salazarismo. Apesar do enorme apoio que o candidato da oposição recebeu por todo o país, apenas 1he seriam reconhecidos ¼ dos votos. Humberto Delgado contestou estes resultados, mas acabou por ser perseguido e obrigado a fugir para o estrangeiro. Em 1965, foi assassinado pela polícia política.  <p style="text-align: center;">Slide 4</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Salazar com receio de que em futuras eleições a Oposição ganhasse, alterou a lei eleitoral. O Presidente da República passou a ser eleito por um colégio eleitoral dominado pelo Governo e não, como até aí, em eleições gerais. - Salazar aumentou também os métodos repressivos contra a Oposição. Assim, muitos opositores – comunistas, socialistas, sindicalistas e liberais – foram presos, deportados, saneados da função pública e vítimas de torturas por parte da PIDE. <p style="text-align: center;">Slide 5</p>	<p>Salazar recusa a independência das colónias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a II Guerra Mundial países como a Inglaterra, a Holanda, a Bélgica e a França reconheceram a independência da maioria das suas colónias evitando assim guerras. - Em Portugal onde se vivia em ditadura esse caminho foi recusado por Salazar e dessa forma teve início uma longa guerra que se prolongaria de 1961 até 1974.  <p style="text-align: center;">Slide 6</p>

<p>- Em 1961, o império colonial português sofreu um forte abalo. Na Índia, os territórios de Goa, Damão e Diu foram ocupados pelo exército indiano. Em Angola, grupos de guerrilheiros atacaram colonos portugueses. O mesmo aconteceu em 1963 na Guiné e, em 1964, em Moçambique.</p>  <p>Slide 7</p>	<p>- Face aos ataques dos movimentos de libertação africanos, Salazar enviou tropas para combater. A guerra colonial prolongou-se de 1961 a 1974, com elevados custos humanos e materiais. Durante os 13 anos de guerra, morreram quase 9 mil homens, mais de 25 mil ficaram feridos e muitos milhares afetados psicologicamente. Por outro lado, uma parte significativa do orçamento de Estado foi gasta com as despesas militares em África.</p> <p>Slide 8</p>
--	--

Observação: As imagens utilizadas em cada slide, foram retiradas do manual escolar dos alunos e do dossiê do livro de professor de História e Geografia de Portugal do 6.º ano.

Anexo 12: Ficha de trabalho de um aluno na 3.ª sessão de trabalho no 2.º ciclo

Ficha de Trabalho de História Geografia de Portugal

Data: 16/4/2013
Ano: 6-3

1. Lê com atenção cada um dos documentos e responde com clareza às questões.

"- Mas porque é que vocês não votam em governantes que acabem com todas essas coisas más e que vos restituam a vossa liberdade, o vosso tesouro? - estranhavam os visitantes.
- Porque nós também não podemos votar!
Era espantoso:
- Não podem votar? Então como escolhem os vossos governantes?
- Mas nós não escolhemos os nossos governantes...
- Então quem os escolhe?
- Ninguém sabe..."

O Tesouro de Manuel António Pina

1.1. De que trata o doc.1? Doc. 1: Extrato da obra *O Tesouro*
~~O doc. 1 fala sobre as eleições que não podiam votar as eleições.~~
 O doc. 1 fala sobre as eleições que não podiam votar as eleições.

1.2. Porque ficavam espantados os visitantes?
 Os visitantes ficavam espantados porque os cidadãos do país não podiam votar e não sabiam quem escolhia o governante.

O direito ao voto não era universal, pelo contrário, ele estava fortemente condicionado de forma a manter de fora todos os que o regime considerava seus opositores. (...) Segundo a legislação eleitoral, podiam votar os homens maiores de 21 anos, chefes de família, que soubessem ler e escrever e contribuíssem com um determinado valor para o Estado, bem como um número muito restrito de mulheres que fossem chefes de família, tivessem curso geral dos liceus ou curso superior ou contribuíssem com uma determinada quantia para o Estado. Estas disposições legais não reconheciam, portanto, o direito de voto a uma grande parte da população portuguesa, que era analfabeta e à grande maioria das mulheres. Todavia, e para que o controlo das eleições fosse total também não podiam ser eleitos todos os que o Governo considerasse que "professassem ideias contrárias à existência de Portugal como Estado independente e à disciplina social e os que notoriamente carecessem de idoneidade moral."
 Ana Sofia Ferreira in *As eleições no Estado Novo. As eleições presidenciais de 1949 e 1958*

Doc. 2: *As Eleições no Estado Novo*

1.3. De que trata o doc.2?
 O doc. 2 trata-se sobre as eleições e sobre os seus direitos.

1.4. Refere quem tinha direito ao voto?
 Quem tinha direito ao voto eram os homens maiores de 21 anos, chefes de família que soubessem ler e escrever e contribuíssem com um determinado valor para o Estado. As mulheres...

1.5. Na tua opinião as eleições eram justas? Justifica.
 Não, as eleições não eram justas porque a maioria da população não votava e as eleições eram fraudulentas.

Grupo II

2. Visualiza o vídeo sobre a Guerra Colonial com atenção e responde com clareza às seguintes questões.

2.1. Que países reconheceram a independência das colónias evitando assim guerras?

Os países foram a Inglaterra, a Holanda, a França e a Bélgica.

2.2. Quanto tempo durou a guerra colonial?

A guerra colonial durou 13 anos. (1961 - 1974)

2.3. Em que ano começou a guerra com Angola, Guiné e Moçambique?

Começou no ano de 1961. Guiné em 1963 e Moçambique em 1964

2.4. Os soldados portugueses estavam preparados para a guerra? Justifica.

Os soldados portugueses não estavam preparados para a guerra porque os grupos eram pequenos e os ataques eram muitos. (guerra de guerrilha)

2.5. Qual era a arma mais temida pelos portugueses?

A arma mais temida pelos portugueses eram os ataques de minas. (minas são bombas colocadas no terreno que se alguém as pisou elas rebentavam)

2.6. Como era o dia-a-dia dos soldados portugueses?

O dia-a-dia dos soldados portugueses era feito com tarefas de segurança, desporto e por vezes com caça. (faziam coisas pt a família)

2.7. Menciona que efeito a Guerra Colonial teve para Portugal?

O efeito é que a Guerra Colonial teve para Portugal foi que gastaram muito dinheiro enquanto se podia usar esse dinheiro no desenvolvimento de Portugal.

"(...) os rapazes, quando cresciam, eram mandados para horríveis guerras em países longínquos e obrigados a matar gente que não conheciam e que nunca lhes tinha feito mal nenhum, e muitos deles morriam lá ou regressavam loucos ou estropiados."

O Tesouro de Manuel António Pina

Doc. 3: Extrato da obra O Tesouro

2.8. Redige um texto, onde completes a informação do doc.3 com base no vídeo sobre a Guerra Colonial.

Por vezes ficaram com traumas para a sua vida inteira, psicológicos que ainda hoje os têm. Muitas vezes passam por coisas horríveis, como por exemplo ver os "amigos" a morrer, a sua frente.

Grupo III

3. Lê com atenção cada um dos seguintes documentos e constrói um friso cronológico.

Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática – MUD. Pertencia ao MUD um grupo de homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos. O objetivo que os unia era lutar contra o regime salazarista. (...) Depois das eleições de 1958, Humberto Delgado é considerado uma ameaça ao regime em vigor e, por isso, forçado a abandonar o país. Acabou por ser assassinado em Espanha, em 1965, sem nunca ter desistido de lutar contra a ditadura. (...) Em dezembro de 1961, a União Indiana invadiu e ocupou territórios de Goa, Damão e Diu, que Portugal detinha no Oriente desde o século XVI. (...) Depois de Angola (1961), a guerra estendeu-se à Guiné (1963) e a Moçambique (1964). (...) Foi uma guerra devastadora e difícil que se prolongou por 13 anos, perante o descontentamento dos militares e da população.

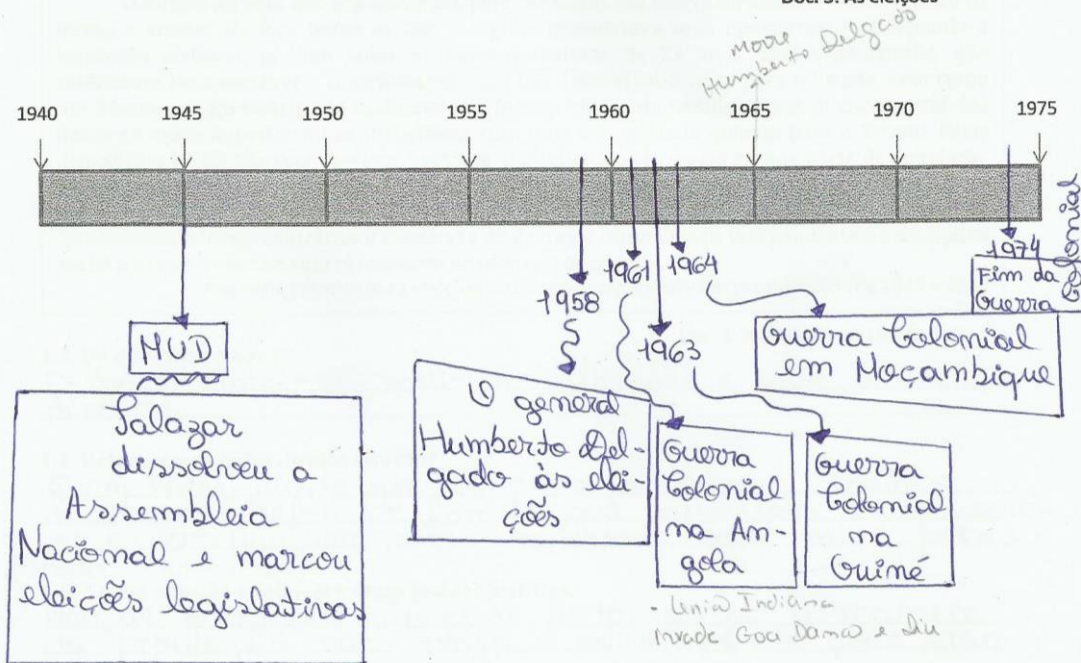
Marques, A.; Costa, F. *História e Geografia de Portugal* p. 116, 119 e 120

Doc.4: A Guerra Colonial

Em 1945, Salazar dissolveu a Assembleia Nacional e marcou eleições legislativas. (...) o Governo não permitia que a oposição fizesse campanha eleitoral livremente nem que a contagem dos votos fosse fiscalizada. Os dirigentes dos MUD decidiram, então, não concorrer e apelar à abstenção. (...) Em 1958, o general Humberto Delgado candidatou-se às eleições presidenciais, acabando por conseguir o apoio da oposição.

Oliveira, A.; Cantanhede, F. *HGP História e Geografia de Portugal* p. 130 e 131)

Doc. 5: As eleições



Anexo 13: Documentos presentes na ficha de trabalho (2.º sessão) para realização da construção de narrativa com base no uso de evidências

Lê e observa com atenção cada um dos seguintes documentos.

A Censura em Portugal modificou a própria verdade dos factos que a imprensa só contava o que lhe era permitido relatar. (...) A censura não surgiu repentinamente, em Portugal, nem foi uma criação do Estado Novo. (...) na sequência do golpe militar de 28 de Maio de 1926, as bases da censura, proibiram, sob pena de prisão e multa, a publicidade ou venda de quaisquer publicações com «ultraje às instituições republicanas ou injúria, difamação ou ameaça contra o presidente da República, no exercício das suas funções ou fora dele». Além disso, caía também sob a alçada da Censura tudo o que instigasse os cidadãos portugueses ao «cometimento de actos atentórios da integridade e independência da Pátria, ou prejuízo do Estado» e todo o «boato ou informação ofensiva da dignidade ou do decoro nacional».

Madeira, J. (Coor.); Farinha, L.; Pimentel, I. F. (2007) *Vítimas de Salazar – Estado Novo e violência política*. Lisboa: a Esfera dos Livros

Doc. 1 – A Censura em Portugal

“Havia polícias por toda a parte, não polícias bons, que orientam o trânsito e prendem os ladrões, mas polícias para vigiar as pessoas e impedir que elas falassem entre si; polícias nas fronteiras para não as deixar sair; até polícias que abriam as suas cartas e ouviam as suas conversas para descobrir o que diziam e o que pensavam, e que as perseguiam e lhes batiam se elas não dissessem nem pensassem o que eles queriam que dissessem e que pensassem.

Os meninos do País das Pessoas Tristes não podiam ouvir as músicas nem ver os filmes, nem ler os livros e as revistas de que gostavam, mas só as músicas, os filmes e os livros que não eram proibidos. Nem sequer podiam beber Coca-Cola, porque também era (ninguém sabia porquê) proibida!”

Extrato da história “*O Tesouro*” de Manuel Pina

Doc. 2 – Censura

Criada em 1933, a polícia política (PVDE – 1933 / PIDE – 1945 / DGS – 1969) foi o mais forte instrumento de repressão do Estado Novo. Utilizando informadores secretos e a tortura para obter confissões e denúncias, a polícia política foi responsável pela morte de dezenas de portugueses e pela prisão e perseguição de militares de opositores ao regime ou simples suspeitos.

Retirado de <http://20.e-leya.com>

Doc. 3 – Polícia Política



Doc. 4 – Imagem alusiva à censura



Doc. 5 – Página de jornal

2. Com base nos documentos 1, 2, 3, 4 e 5 refere quais as restrições à liberdade, impostas pelo regime do Estado Novo.

Anexo 14: Ficha de Metacognição do 1.º Ciclo

Ficha de Metacognição Perceções sobre as atividades do projeto

Nome: _____ Data: __/__/__
Escola: _____ Ano: _____

Lê cuidadosamente as perguntas que te são solicitadas e responde com clareza:
1 Como avalias o recurso da narrativa *Era uma vez um rei conquistador* para a aprendizagem de História e da Língua Portuguesa.

Fig. 5 - Informação

- Muito estimulante
- Estimulante
- Aborrecido

Muito Aborrecido

2. A leitura e interpretação da narrativa *Era uma vez um rei conquistador*, ajudou-te a compreender melhor a História de Portugal?

Sim Não

Porquê?

3. Das várias atividades que realizaste, coloca por ordem de importância de 1 o mais importante a 6 o menos importante, as que contribuíram para compreenderes a Formação de Portugal a partir da narrativa.

- Leitura e interpretação da narrativa
- Ficha de interpretação da narrativa
- Carta a Egas Moniz
- Biografia de D. Afonso Henriques
- Linha de Tempo
- Texto de reconto da História de Portugal

Justifica a tua escolha.

4. Em qual destas atividades sentiste mais dificuldades? Justifica.

5. Consideras que estas atividades facilitaram a tua aprendizagem histórica? Justifica.

6. O que ficaste a saber que não sabias?

7. Como avalias a tua participação das atividades ao nível do desempenho. Coloca uma cruz no respetivo lugar.

	Bom	Muito Bom	Satisfatório	Insuficiente
a) Interesse e empenho na realização das tarefas				
b) Respeitos pelas orientações fornecidas				
c) Envolvimento em momentos de partilha e discussão				

d) Demonstração de autonomia na realização das tarefas				
--	--	--	--	--

Anexo 15: Ficha de Metacognição do 2.º Ciclo

Ficha de Metacognição Perceções sobre as atividades do projeto

Nome: _____ Data: __/__/__
Escola: _____ Ano: _____

Lê cuidadosamente as perguntas que te são solicitadas e responde com clareza e atenção.

1 Como avalias o recurso da narrativa *O Tesouro* para a aprendizagem de História e de Língua Portuguesa.

- Muito estimulante
Estimulante
Aborrecido
Muito Aborrecido

2. A leitura e interpretação da narrativa *O Tesouro* ajudou-te a compreender melhor a História de Portugal?

Sim Não

Porquê?

3. Das várias atividades que realizaste, coloca por ordem de importância de 1 o mais importante a 7 o menos importante, as que contribuíram para compreenderes o período do Estado Novo a partir da narrativa.

- Leitura e interpretação da narrativa
Ficha de Trabalho de interpretação da narrativa
Ficha de Trabalho sobre a Repressão à Liberdade
Ficha de Trabalho sobre as Eleições
Ficha de Trabalho sobre a Guerra Colonial
Ficha de Trabalho – Cronologia
Ficha de Trabalho de sistematização

Justifica a tua escolha.

4. Em qual destas atividades sentiste mais dificuldades? Justifica.

5. Consideras que estas atividades facilitaram a tua aprendizagem histórica? Justifica.

6. O que ficaste a saber que não sabias?

7. Como avalias a tua participação nas atividades ao nível do desempenho. Coloca uma cruz no respetivo lugar.

	Insuficiente	Satisfatório	Bom	Muito Bom
a) Interesse e empenho na realização das tarefas.				
b) Respeito pelas orientações fornecidas.				
c) Envolvimento em momentos de partilha e discussão.				
d) Demonstração de autonomia na realização das tarefas.				