

Julho 2021

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

As narrativas no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História e Geografia de Portugal, no 5.º ano de escolaridade

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE
PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Diana Silva

ORIENTAÇÃO

Doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro



PAULA
FRASSINETTI

As narrativas no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História e Geografia de Portugal, no 5º ano de escolaridade

Mestrado em 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal 2º Ciclo do Ensino Básico

Diana Catarina Oliveira da Silva

Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte disso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Álvaro Campos

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract	5
Índice de ilustrações	6
Índice de Tabelas.....	7
Índice de Gráficos	8
Introdução	9
Parte I – Enquadramento teórico	11
1.A História no Ensino Básico – potencialidades e o papel do professor	11
1.1 A importância do ensino da História para a educação para os valores.....	11
Parte II – Enquadramento Metodológico	27
1. Metodologia	27
2. Instrumentos de recolha de dados	29
3. Seleção e Caracterização da Amostra	31
Parte III – A experiência didática.....	33
Considerações Finais.....	61
Referências Bibliográficas	63
Anexos.....	68

Agradecimentos

Na elaboração desta dissertação não poderia deixar de agradecer a determinadas pessoas que de uma forma especial contribuíram com o seu apoio, experiências e conhecimentos constantes para este trabalho, e sem as quais não seria possível, por isso, aqui lhes presto o meu agradecimento.

À professora Isilda Monteiro que, além de me orientar, durante todo o desenvolvimento deste trabalho, foi uma das pessoas que mais me motivou e sempre se mostrou disponível para tudo que fosse necessário, a ela agradeço do fundo do coração.

A todos os meus professores, pelos conhecimentos que sempre partilharam comigo e sobretudo porque sem os quais não teria evoluído e crescido em todos os níveis.

Aos meus avós, pais e irmão, que sempre me acompanharam e sem os quais não seria possível percorrer tal percurso.

Ao André, por estar sempre do meu lado quando mais precisei, incentivando-me e apoiando-me constantemente.

Por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

A todos, o meu Obrigada!

Resumo

A disciplina de História e Geografia de Portugal deve ser encarada como uma disciplina que possibilita ao aluno conhecer o passado, para que, a partir dele, se possa perspetivar o futuro. Ao centrar-se na formação da pessoa e na sua inserção na vida social, esta disciplina facilitará a integração do aluno na sociedade e conduzi-lo-á à descoberta de uma identidade comum. Neste sentido, o professor de História deve potenciar o desenvolvimento do espírito crítico dos seus alunos, para que se tornem cidadãos com uma participação ativa na vida social e política.

Desta forma, atualmente, um dos maiores desafios que se coloca aos docentes e à escola diz respeito à adequação das estratégias do processo do ensino e aprendizagem, de modo a tornarem as suas aulas mais motivadoras, tendo em conta os pontos de interesse dos seus alunos e a sua faixa etária. Não obstante, é importante que as aulas sejam encaradas como um elemento construtivo do processo educativo e que permitam a realização de aprendizagens significativas por parte dos alunos. É neste contexto que surge a narrativa como recurso didático, a partir da qual os alunos têm a possibilidade de experienciar atividades diversas.

Assim, o estudo que se apresenta pretende perceber o contributo da narrativa no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História e Geografia de Portugal, na perspetiva de que a construção de narrativas pelos alunos potencia a consolidação dos conteúdos e, ao mesmo tempo, permite o desenvolvimento de competências ao nível da escrita do português e da organização das ideias, promovendo aprendizagens significativas, e, ainda, o despertar da curiosidade intelectual dos alunos.

Esta investigação foi desenvolvida a partir de três aulas lecionadas a uma turma do 5^a ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal. Os seus resultados permitiram perceber as potencialidades da utilização da narrativa enquanto recurso didático e a criatividade que hoje se exige ao professor para selecionar estratégias e desenvolver recursos que motivem os alunos nas suas aprendizagens.

Palavras-chave: História e Geografia de Portugal, estratégia de ensino e aprendizagem, recursos didáticos, narrativa

Abstract

History and Geography's subject must be faced as a subject that allows the student not only to get to know the past but to have a perspective on the future. By focusing on the student's development and integration in the society, this subject will ease its integration and guide him through the uncovering of a common identity.

Therefore, the History's teacher should enhance their student's critical spirit in order that they can become citizens with an active involvement in their social and political life.

This said, nowadays, one of the biggest challenges that both teachers and schools faces is to suit the correct strategy to make the class feel motivated taking in consideration the student's points of interest and age. However, it is important that the classes are faced as a constructive element regarding their learning process allowing the students to learn in a better way. It is in this context that the narrative with didactic resources emerges, from which the students have the capability of experiencing different activities.

Therefore, the study that is here presented pretends to understand what the narrative's contribution on the learning and teaching process regarding Portugal's History and Geography class, in the perspective that building narratives by students enhances consolidation of contents, on what concerns writing, gathering and organizing ideas by promoting significant learnings and waken the students intellectual curiosity.

This investigation was developed as from three lessons on a 5th grade class during the Portugal's History and Geography subject. Its results allowed us to understand the potential of using narrative as a didactic resource and the creativity that is required to the teacher to select strategies and develop resources that motivate the students to learn more.

Keyword: History and Geography of Portugal, teaching and learning strategy, didactic resources, narrative

Índice de ilustrações

Figura 1 – Narrativa do aluno A – Atividade 1 – categorizada no nível 1.....	p.46
Figura 2 – Narrativa do aluno B – Atividade 1 – categorizada no nível 2.....	p.47
Figura 3 – Narrativa do aluno C – Atividade 1 – categorizada no nível 3.....	p.48
Figura 4 – Narrativa do aluno D – Atividade 1 – categorizada no nível 4.....	p.49
Figura 5 – Narrativa do aluno E – Atividade 1 – categorizada no nível 4.....	p.50 e 51
Figura 6 – Narrativa do aluno F – Atividade 2 – categorizada no nível 3.....	p.53 e 54
Figura 7 – Narrativa do aluno G – Atividade 2 – categorizada no nível 4.....	p.54 e 55
Figura 8 – Narrativa do aluno J – Atividade 2 – categorizada no nível 4.....	p.55 e 56
Figura 9 – Narrativa do aluno M – Atividade 3 – categorizada no nível 2.....	p.58
Figura 10 – Narrativa do aluno O – Atividade 3 – categorizada no nível 3.....	p.59
Figura 11 – Narrativa do aluno P – Atividade 3 – categorizada no nível 4.....	p.60

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Parâmetros de categorização das narrativas.....	p.29
Tabela 2 – Categorização das narrativas redigidas pelos alunos.....	p.30
Tabela 3 – Planificação da aula com a atividade 1.....	p.35
Tabela 4 – Planificação da aula com a atividade 2.....	p.38
Tabela 5 – Planificação da aula com a atividade 3.....	p.41
Tabela 6 – Categorização – Atividade 1.....	p.44 e 45
Tabela 7 – Categorização – Atividade 2.....	p.51 e 52
Tabela 8 – Categorização – Atividade 3.....	p.56 e 57

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos pelos níveis de categorização – Atividade 1.....	p.45
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos pelos níveis de categorização – Atividade 2.....	p.52
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos pelos níveis de categorização – Atividade 3.....	p.57

Introdução

O presente relatório é parte integrante da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional no âmbito do Mestrado em 1ºCEB e de Português e História e Geografia de Portugal 2º CEB e nele se apresenta o projeto desenvolvido ao longo do estágio e a análise dos resultados obtidos. Para a construção do projeto definimos como objetivo compreender o contributo da leitura e exploração das narrativas, como recurso didático na abordagem em sala de aula dos conteúdos na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Na atualidade, um dos maiores desafios com que os professores e, também, a escola se deparam diz respeito à adequação das estratégias didáticas ao grupo etário e aos conteúdos a lecionar, contribuindo para a formação ampla do sujeito e o seu desenvolvimento. Através deste processo, o professor deverá adequar as formas de ensinar e criar diferentes situações para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e o conhecimento seja transmitido de forma atrativa.

De salientar, também, que numa sociedade globalizada e informada, onde os sistemas de comunicação apresentam um grande grau de progresso e as pessoas facilmente têm acesso aos conhecimentos, acentua-se a necessidade do professor criar e inovar novas estratégias para o processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, a utilização dos métodos tradicionais no processo anteriormente referido revela-se desajustada.

Todavia, ao professor são hoje exigidas novas competências, não só técnicas como comunicacionais, a fim de conseguir um melhor relacionamento com os alunos, uma melhor transmissão dos conteúdos. De modo a evitar que o professor recorra apenas a aulas expositivas é necessária a utilização de estratégias diversificadas e eficazes. O domínio dos conteúdos não é suficiente para garantir o bom desempenho de um docente em sala de aula. As técnicas de comunicação e socialização são essenciais para a construção de uma melhor relação entre o professor e os seus alunos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, deve sublinhar-se que o professor exerce uma função primordial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que lhe cabe selecionar as estratégias e os recursos a utilizar em sala de aula. No entanto, por vezes, a excessiva preocupação do professor com os conteúdos programáticos a lecionar, faz com que fique para segundo plano a escolha e adequação das estratégias do processo de ensino e aprendizagem, embora se reconheça que desta adequação resulte o fracasso ou sucesso de uma aula, e conseqüentemente o aproveitamento dos alunos.

O professor deve ter presente que o processo ensino/aprendizagem compreende não só o professor como os alunos, logo é indispensável que haja espaço para estes intervirem. O aluno necessita de espaço para apontar as suas dúvidas e impressões. Uma boa aula é produzida em

conjunto, assumindo o docente a função de orientar o conhecimento. Foi sob este enquadramento teórico, que nos propusemos realizar este trabalho que agora apresentamos, centrado na utilização das narrativas como recurso didático diferenciador na lecionação da disciplina de História e Geografia de Portugal.

A investigação, independentemente do seu contexto, exige todo um conjunto de exercícios de reflexão e ponderação que antecedem a sua realização. Esta preparação reflexiva levou-nos à definição do objeto de estudo e dos objetivos a alcançar. Um processo demorado, mas progressivo, marcado por avanços, recuos e incertezas que nos levaram, não raras vezes, a questionar a validade das opções tomadas.

Sabendo por experiência própria que, regra geral, os alunos apreciam aulas mais dinâmicas e interativas, que não se limitem apenas ao discurso do professor, esta situação levou-me a refletir sobre a importância de recursos didáticos diversificados e apelativos no processo de ensino e aprendizagem.

No decurso das intervenções realizadas na prática supervisionada em 2º ciclo, na disciplina de História, deparei-me com as inúmeras potencialidades didáticas de escrita, audição, leitura e análise da narrativa. Trata-se de um recurso atrativo, que cativa a atenção dos alunos e lhes permite receber de uma forma mais motivadora a mensagem que se quer transmitir. Foi, assim, neste contexto, que surgiu a ideia de trabalhar a narrativa como recurso didático nas aulas de História e Geografia de Portugal, com o objetivo de perceber quais os resultados da sua utilização no processo de aprendizagem e aquisição e compreensão dos conteúdos dos alunos de uma turma do 5º ano de escolaridade.

Este estudo encontra-se organizado em três partes. Na primeira, faz-se o enquadramento teórico, apresentando-se a revisão da literatura relativa ao tema sobre as potencialidades do ensino da História no Ensino Básico e os documentos que o orientam, com particular enfoque na importância do ensino da História para a educação para os valores e no papel do professor. No capítulo 2 é analisada a consciência histórica e as narrativas. Na segunda parte, apresenta-se a metodologia e os instrumentos de recolha dos dados utilizados e faz-se a caracterização da amostra. Na terceira parte, é feita uma apresentação da experiência didática e a análise dos resultados obtidos.

Parte I – Enquadramento teórico

1.A História no Ensino Básico – potencialidades e o papel do professor

Este capítulo tem como objetivo primordial apresentar as potencialidades do ensino da História no Ensino Básico, a partir da leitura da bibliografia e dos documentos orientadores, sobretudo no âmbito da educação para os valores, bem como analisar o papel do professor.

1.1 A importância do ensino da História para a educação para os valores

A História é importante para a preservação da memória através do “recordar”, “lembrar” e da construção de uma identidade pessoal, quando se invoca o passado familiar, ou identidade coletiva, quando se remete para a História de uma região ou de um país (Solé, 2009, p. 47). De acordo com Citron (1990, p. 39), a História “designa quer o passado humano, quer o conhecimento desse passado, quer um sector da cultura humana explorado por um corpo especializado de técnicos, os historiadores.”

A melhor forma para motivar um aluno a gostar de História é mostrar-lhe o quanto esta é importante e o valor que a sua aprendizagem tem. Pensar-se a História apenas como uma disciplina que tem como objetivo a simples apreensão de factos e conceitos, fazendo referência aos acontecimentos da humanidade ao longo dos séculos, poderá ter uma importância muito limitada na vida dos jovens. É, então, necessário dar-lhes uma outra ideia de História: a História como a ciência que explica, contextualiza e orienta (Rüsen, 2001).

É imprescindível demonstrar-lhes que muito do que somos hoje se explica através do que aconteceu no passado; demonstrar-lhes que as sociedades humanas são o resultado do que aconteceu ao longo dos tempos e que esse conhecimento é uma orientação em termos de presente, porque preenche a necessidade humana de explicação, mas também em termos de futuro (Schmidt, 2009) Neste sentido, é perceptível que a História dá sentido ao presente.

No contexto do currículo, as potencialidades do ensino da História na formação dos alunos incluem a capacidade de interpretar, seleccionar e organizar informação; o desenvolvimento de abordagens reflexivas face ao conhecimento, não ficando limitado a explicações únicas, procurando razões, intenções e lançando hipóteses de explicação fundamentadas; a capacidade de reconhecer e valorizar argumentos bem fundamentados, distinguindo assim versões mais e menos válidas; a necessidade de contextualização dos factos, tentando discernir intencionalidades e/ou

constrangimentos; a compreensão do que muda e do que permanece, de situações de crise e de progresso, evitando atitudes de desistência face a adversidades; o desenvolvimento de atitudes críticas face ao conhecimento, admitindo a sua revisibilidade e provisoriedade (características próprias do conhecimento histórico); e ainda a capacidade de orientação no tempo e de projeção de factos e situações no tempo, acrescida da sua localização em diferentes espaços e sua contextualização (Howson, 2009).

Segundo Glória Solé (2009) o aluno vê a História como uma conceção de história que nada tem a ver com “História”, surgindo associada a narrativas (contos/histórias). Associam a História a uma dimensão temporal, ao passado.

Félix (1998, p. 23) refere que “a História que se investiga ou a História que se ensina segue as perspetivas ideológicas, sistemas de valores filosóficos, políticos e sociais”. Ainda segundo esta autora (1998, p. 27), o ensino da História gira em torno de três aspetos, que designa por “triângulo didático”, “o que?” (a disciplina); “a quem?” (o aluno) e o “como?” (a didática). Ainda segundo a mesma autora, são características do conhecimento histórico a necessidade de trabalhar o pensamento cronológico que desenvolve o sentido do tempo histórico; a compreensão histórica, ou seja, a capacidade para reconhecer os elementos básicos da narrativa ou até mesmo da estrutura da História e a causa dos acontecimentos; a observação e a representação da História, ou seja, a capacidade de confrontar e contestar experiências, certezas, costumes, expectativas; a pesquisa histórica e a competência de enunciar perguntas; a pesquisa de temas históricos e a tomada de decisões, ou seja, a capacidade de reconhecer as questões que as populações de fronteira, de calcular propostas para encarar as questões e de analisar as decisões (Félix, 1998).

Por outro lado, Roldão (1991, p. 18) afirma que a “memorização é o oposto da aprendizagem com base na compreensão”. É muito importante que os alunos compreendam os factos históricos pelo que o aluno deve ser estimulado a adquirir uma postura de “investigador”, indo ao encontro dos pressupostos anteriores e considerando a importância do envolvimento dos alunos na construção dos seus próprios conhecimentos, com recursos presentes no nosso dia-a-dia. A utilização destes meios nas aulas de História e História e Geografia de Portugal, possibilita uma maior interação entre aluno/professor, tornando as aulas mais dinâmicas e as aprendizagens facilitadas.

A História auxilia na compreensão da mudança, no processo através do qual a nossa sociedade se transformou naquilo que é hoje (Stearns, 2008, p.156). Rusen (2001, p. 12) refere que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento e que emerge das carências que se sente em “orientar-se em função das mudanças que experimentam no seu mundo e em si mesmos”. De acordo com Barton e Levstik (2004, p. 11), “todos fazemos escolhas sobre História – historiadores, conservadores de museus, editores de livros e professores. (...)”

Necessitamos pensar com cuidado sobre as implicações destas escolhas e se elas suportam verdadeiramente os objectivos que temos para o ensino da História”.

Esta é entendida por Félix e Roldão (1996) como um campo privilegiado onde se debatem questões da atualidade, numa dinâmica permanente, em que o diálogo entre passado/presente, local/nacional, nacional/universal é condição para a perspetivação da realidade. Pagès (2011) refere que aprender História pode ser uma ferramenta útil para o controle do tempo, em particular, para o controle do futuro.

Rusen (2007, p. 149) destaca que a História é dada “previamente também em nós, e mesmo mais, na medida em que nós próprios somos resultados de desenvolvimentos temporais de longa duração”. Deste modo, antes de pensarmos em história “e antes de rememorarmos, já somos história”. A importância da História no currículo escolar pode justificar-se no contributo dado ao aluno para desenvolver a consciência e a responsabilidade cívica, bem como o sentido de tempo e organização no espaço. Noémia Félix (1998, p. 79) entende que a História deve “servir claramente para levar as novas gerações a apreciar e a desfrutar de todos os vestígios do passado e não apenas as obras e monumentos mais famosos. Para isso é preciso que os alunos aprendam a olhar à sua volta com “olhos históricos”, valorizando os momentos do passado.

Nas competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p. 87) entende-se que a História “encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de numa sociedade complexa, plural e em constante mudança.”. Segundo Mattoso (1999), o interesse que o Homem tem demonstrado pelo passado deve-se ao facto de acreditar que ele lhe pode dar algumas respostas para explicar o que é, pelo que ontem foi e como foi.

Por sua vez, Barca (2007) considera que a História dá respostas provisórias, podendo aparecer pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e descobrir novas relações com o passado. Na opinião desta autora, esta é uma característica da produção histórica,

que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problemáticas adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. (p. 39)

As políticas educativas procuram responder aos novos desafios com que as sociedades são confrontadas, prevendo e acompanhando as mutações indispensáveis. Atualmente, a escola tem uma tríplice missão: de ensinar e instruir, de educar e de socializar. Assim sendo, espera-se que a escola transmita conhecimentos, princípios e valores. Para além de transmitir conhecimentos e desenvolver competências, transmite também as regras da sociedade em que os alunos vivem e as suas referências éticas e morais.

A escola como instituição de formação está centrada nestas questões que devem ser núcleo do projeto educativo. A formação do cidadão passa necessariamente pelo ensino e aprendizagem sobre as sociedades presentes e passadas. (Félix ,1995)

De acordo com Noémia Félix (1995)

ensinar a sociedade é ensinar as regras da vida social, as regras da vida comum, da resolução de conflitos, da organização das relações entre homens; mas também “aprender” o seu lugar na história. Cada aluno vai construindo a sua própria identidade, em relação a múltiplas referências. (p. 11)

Deste modo, a escola deve construir situações de aprendizagens específicas que possibilitem ao aluno desenvolver competências e conhecer as regras do debate público em que virá a intervir como cidadão.

Seguindo o mesmo pensamento, Zabalza (1992) defende que “as duas grandes funções da escola, como agente da formação pessoal e social dos alunos deve desenvolver a personalidade do sujeito e definir os parâmetros da relação entre sujeitos e outros” (p. 11). Neste sentido, é importante apontar o valor da abordagem interdisciplinar que permite o contributo de todas as disciplinas para a formação pessoal e social, favorecendo nos alunos a aquisição do espírito crítico.

Segundo Noémia Félix (1997), é frequente justificar-se o ensino da História com a afirmação que esse conhecimento dará ao aluno a compreensão do mundo atual permitindo-lhe uma intervenção futura. Deste modo, a História é vista como um campo privilegiado onde se debatem questões da atualidade, numa dinâmica constante entre passado/presente, local/nacional, nacional/mundial, mundial/universal. Hoje, as finalidades e objetivos do ensino da História veiculam um projeto mais vasto e de natureza, que visa globalmente a formação da pessoa e a sua inserção na vida social (Félix ,1995, p.13).

Assim sendo, e numa sociedade que exige cada vez mais uma aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos e as capacidades desenvolvidos na aula de História revelam-se fundamentais, uma vez que ajudam a lidar com informação de uma forma crítica. Para além disto, a História facilita a integração do aluno na sociedade e conduzi-lo-á à descoberta de uma identidade comum.

Há autores que consideram que os alunos não podem aprender História, uma vez que na sua ótica não estão preparados para percebê-la. No entanto, esta ideia foi contestada por Knight (1996) e Cooper (1995). Knight (1996) apresenta três categorias de finalidades para o ensino da História nas escolas. O primeiro conjunto de finalidades prende-se com o conhecimento do passado, através da aprendizagem de conceitos.

O segundo conjunto prende-se com as competências que se podem desenvolver através da aprendizagem da História: competências para a análise de evidências, realizar perguntas históricas, desenvolver a investigação, sintetizar, comunicar e compreender outros pontos de vista. Todas estas competências são atributos essenciais para a cidadania numa sociedade democrática e grande parte do que é aprendido permite o enriquecimento da vida quotidiana do aluno.

O terceiro conjunto de finalidades envolve sobretudo o raciocínio moral, dando ênfase aos valores da História e à investigação do pensamento e ação humana.

Glória Solé (2009) defende que a abordagem da História deve ser iniciada com crianças pequenas e que no 1.º Ciclo devem ser promovidas estratégias para o desenvolvimento de competências para a aprendizagem da História. Com base em entrevistas realizadas a alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, Solé (2009) constatou que a História é importante o conhecimento geral e para a educação escolar. A mesma autora revela que alguns alunos destacam também a importância da História para a transmissão do conhecimento sobre o passado. Outros alunos reconhecem que a História se relaciona com o presente e com o futuro, evidenciando uma certa consciência histórica, que a autora integra na categoria compreender/comparar passado, presente e futuro.

Glória Solé (2009) divulga também que na entrevista que realizou aos alunos sobressaiu a categoria relembrar, recordar, como memória e identidade, que a autora agrupa nas respostas dos alunos que valorizam na História a função de preservação da memória e para construção da identidade pessoal e nacional.

Cooper (1995) defende a inclusão da História no *currículum*, uma vez que esta tem contacto com muitos aspetos do passado e o aluno está desperto para estes, mesmo antes de serem abordados na escola. A História desperta o aluno para aspetos

morais, sociais e emocionais, assim como para o desenvolvimento cognitivo, não é através do ensino expositivo, mas encorajando as crianças a colocar questões, a discutir e colocar hipóteses acerca do comportamento, atitudes e valores das pessoas noutros tempos e noutros lugares. (p.3)

A mesma autora crê que a História dá coerência ao currículo e um propósito de pesquisa dos alunos, que poderá servir para estabelecer laços entre a criança e a família e entre a escola e a comunidade e, ainda, entre o passado e o presente. O conhecimento do passado é tão importante para os indivíduos como para a sociedade.

As investigações sobre como as crianças pensam e aprendem foram durante a segunda metade do século XX dominadas pelas teorias de Piaget. Estas teorias tiveram claros reflexos no ensino da História e no seu *currículum* assim como nas ideias acerca do desenvolvimento da

compreensão histórica das crianças. Nem todas as experiências piagetianas foram bem interpretadas e nem todas as generalizações tinham justificação. No entanto, assistiu-se a um movimento contra a inclusão de História nos currícula nos primeiros anos de escolaridade. Hallam (1979) defendeu a eliminação da História dos currícula nos primeiros níveis de ensino, uma vez que na sua perspetiva a criança não desenvolve o conceito de causalidade histórica.

Contudo, a partir de 1980, o ensino de História conquistou a atenção de vários investigadores, em especial no Reino Unido e Estados Unidos da América. As investigações, baseadas nas ideias de Bruner (1960) e de Vygotsky (1962), levaram a (re)colocar o problema da capacidade ou incapacidade do estudo da História por crianças. As investigações e argumentações de Martin Booth (1987) demonstraram a especificidade do pensamento histórico, salientando que os domínios das teorias piagetianas nos estudos sobre o ensino da História tinham tido um efeito inibidor sobre “o currículo de História e as nossas ideias sobre o desenvolvimento da compreensão histórica pelas crianças” (p. 22).

Deste modo, Booth (1987) constatou que estas eram capazes de pensar em termos abstratos quando confrontadas com fontes visuais e escritas. Concluiu que os progressos na teoria sobre o ensino e estratégias de ensino adequadas podem ajudar a melhorar as expectativas sobre o potencial das crianças na aprendizagem de História. Na Universidade de Londres, desenvolveu-se um ramo de investigação sobre a cognição histórica. Esta linha de investigação teve seguidores em vários países e concretamente em Portugal: Barca (2000), Melo (2003). Ainda, no Reino Unido, em 1991, Downey e Levstik, na síntese sobre a investigação em ensino e aprendizagem de História, salientaram que era necessário desenvolver investigação na sala de aula para obter um conhecimento sobre as melhores formas de promover o desenvolvimento da compreensão histórica nas crianças.

Recomendações feitas em estudos que se realizaram nos Estados Unidos foram incorporadas nos currícula. Em Portugal, em especial a partir dos anos 1990, são evidentes essas influências na *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico*, já na sua edição de 1991, e em especial no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001).

No entanto, algumas abordagens educacionais e modelos historiográficos têm sido criticados por não desenvolverem nos alunos um sentido de análise crítica, que lhes permita responder à necessidade quotidiana de fundamentar as suas escolhas, lançar hipóteses e tomar decisões (torgal, 2001, p. 181) A crescente preocupação de que a escola é um espaço de preparação dos jovens para a vida em sociedade tem apontado diferentes caminhos que se trilharam em função de valores que convergem ou divergem de princípios partilhados como valores comuns e ideais.

Luís Reis Torgal (2001, p. 179) defende que a análise do discurso ideológico no ensino da História tem de ser encarada com complexidade.

Mais recentemente, o ensino da História, em Portugal, tem integrado o resultado das pesquisas realizadas numa área de investigação que alarga o âmbito da disciplina de História: a educação histórica.

Esta abordagem teve o seu início em Inglaterra, em finais dos anos 1970, e afirmou-se progressivamente nas décadas seguintes, alargando-se a diversos países e chegando a Portugal em 2000, com o estudo pioneiro de Isabel Barca. Em oposição a um modelo conceptual proposto por Piaget, possível de ser aplicado a todas as áreas do saber, os investigadores deste movimento procuram compreender as formas como crianças e jovens constroem o conhecimento histórico (Barca, 2000).

Segundo Barca (2000) a investigação em Educação Histórica “coloca o enfoque na análise das ideias e dos processos de aprendizagem dos alunos” (p. 98) Os resultados de diversos estudos apontam para a ideia de que os alunos constroem as suas ideias sobre o passado partindo de uma variedade de fontes como os media, o seu ambiente familiar ou os seus pares. Algumas destas ideias contradizem aquelas que são trabalhadas na escola. Desta forma, torna-se importante que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam construir explicações históricas.

Na sequência desta proposta, a preocupação com o uso de múltiplas versões em História tem sido enfatizada por vários investigadores nas últimas décadas, defendendo a ideia de que a multiplicidade de versões não retira “cientificidade” à História. Lee (2008) afirma que “existem diferentes tipos de passado baseados em diferentes modos de leitura do presente” (p. 27). Nesta linha de pensamento, assume-se que os alunos podem trabalhar com diferentes explicações analisando a sua validade através do cruzamento de informações fornecidas pelas fontes.

1.2. O papel do professor

As *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal* (2013) têm por base o *Programa de História e Geografia de Portugal* de 1991 e, segundo Ribeiro et al (2013, p. 1), têm em consideração:

- 1) A organização hierárquica dos conteúdos patente no *Programa de História e Geografia de Portugal*, que ditou a sequencialização dos Domínios;
- 2) Interdisciplinaridade/articulação entre os conteúdos de História e de Geografia;
- 3) O estabelecimento rigoroso de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) defendia que

A presença da História no currículo básico encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. (p.87)

Desta forma, pretendia-se que os alunos tivessem a oportunidade de conhecer o passado do seu país, para compreender não só o presente como as sucessivas transformações da sociedade atual.

A História e a Geografia constituem as duas componentes desta área curricular do 2.º ciclo, a qual pretende reforçar e ampliar conhecimentos aprendidos no 1.º ciclo na área de Estudo do Meio. Estes elementos devem ser estudados de forma articulada para que as questões relacionadas com o espaço e o tempo possam ser compreendidas. Tal como as outras áreas do saber, “a História e Geografia de Portugal, para além das suas características próprias, pretende fomentar o domínio de valores e atitudes no desenvolvimento pessoal relativamente aos comportamentos sociais e ao domínio de capacidades de investigação e de comunicação.” (Ministério da Educação, 1999 p. 77)

Relativamente à Geografia, o seu estudo permite desenvolver o conhecimento das regiões e do mundo, dos povos e das diferentes sociedades e culturas.

O professor de História deve possibilitar aos seus alunos o desenvolvimento do espírito crítico relativamente à realidade que os rodeia, para que se tornem cidadãos com uma participação ativa na vida política e social – “O professor de História ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico.” (Schimidt e Cainelli, 2009, p.34).

Neste sentido, o professor deve promover experiências de aprendizagem nas quais alunos tenham a possibilidade de experienciar atividades diversas, que, segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001, p. 91) impliquem: a pesquisa histórica, individual e em grupo, com tratamento de informação e apresentação oral e escrita; a utilização de tecnologia informática; o contacto com o património histórico-cultural nacional e regional/local através de visitas de estudo com recolha, exploração e avaliação de dados; o intercâmbio com outras instituições políticas, sociais, culturais, económicas e ou com alunos e jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países com a perspetiva de aplicar saberes históricos e conhecer de forma recíproca outras realidades; a parceria com outras áreas curriculares permitindo a mobilização dos saberes históricos; a divulgação e partilha do conhecimento histórico através de debates, colóquios, exposições, entre outras, dinamizando a própria aula, a escola ou a comunidade.

O uso de recursos e materiais didáticos revela-se importante neste nível de escolaridade, uma vez que os alunos devem ser confrontados com novos conteúdos e novos conceitos, e a utilização destes mesmos recursos podem ajudar a compreender e a organizar a aprendizagem.

Devem ser adotadas estratégias que tenham o propósito de motivar os alunos para a aprendizagem de conteúdos da História de Portugal. O professor de História deverá combater o desinteresse dos alunos pela disciplina, pelo que poderá utilizar episódios do passado como exemplo e utilizá-los para explicar o presente. Afirma Fonseca (2003):

o professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. (p. 71)

A motivação dos alunos pelas aprendizagens acaba por se refletir no interesse e desempenho revelados durante as aulas, podendo afirmar-se que a motivação aumenta a persistência e a vontade em saber mais, contribuindo para que o aluno atinja os objetivos (Lieury & Fenouillet, 1997).

O Ministério da Educação (2007), considera que “a presença da História de Portugal no ensino do currículo do Ensino do 2º Ciclo encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa plural e em permanente mudança “(p. 87). Deste modo, pode dizer-se que a História e Geografia de Portugal tem como grande finalidade permitir ao aluno desenvolver uma identidade de base territorial, tendo em conta a relação entre o ambiente, a sociedade, a cultura e o património, possibilitando-lhe consolidar o sentimento de pertença, ao país e à capacidade de intervenção cívica (Ministério da Educação 2007).

Para se atingir esta grande finalidade, mais uma vez, o professor é o ponto-chave deste processo, na medida em que, apoiando-se num conjunto de princípios que ajudem os alunos a construir o seu conhecimento, cria situações e contextos que promovem o sucesso dos alunos.

Neste sentido, o professor deverá praticar a interdisciplinaridade, propondo que várias áreas do conhecimento trabalhem em sintonia, tendo no centro de todo o processo o aluno como um indivíduo particular e único.

Na origem etimológica da palavra interdisciplinaridade, esta pode ser compreendida como uma troca entre áreas do conhecimento. De acordo com o *Dicionário de Pedagogia* (2000), interdisciplinaridade é o “termo que designa a convergência de vários ramos do saber com o fim de proceder ao estudo de um problema” (p.57).

Segundo Fazenda (citado por Thiesen, 2008) a introdução da interdisciplinaridade implica uma transformação profunda da pedagogia, da formação dos professores e dos seus métodos de ensino, pois

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos.

Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. (p. 187)

No caso concreto do professor de História e Geografia de Portugal, tem a função, enquanto promotor do conhecimento histórico nos seus alunos, de enquadrar o aluno dando-lhe consciência do tempo social e estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de “ideias históricas”. Esta construção do pensamento deve ser feita desde os primeiros anos de escolaridade de forma progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas. No que diz respeito à Geografia, ela é, não só um meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a Educação e para a Cidadania, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o desenvolvimento (Ministério da Educação, 2007, p. 107).

As estratégias didáticas diferem conforme a faixa etária. Desta forma, o professor de História deve (re)criar diferentes situações para que a aprendizagem ocorra.

Nas suas aulas, o professor deverá ter em conta duas formas distintas, mas complementares, de fazer pedagogia, a pedagogia de transmissão e a pedagogia em participação. A primeira preocupa-se em veicular saberes e conhecimentos a partir do professor, sem que haja um papel ativo do aluno no seu processo educativo, e a segunda, a pedagogia em participação, promove a participação do aluno, entendido este como sujeito ativo do seu processo educativo, na medida em que constrói o seu conhecimento através da busca e da investigação (Silva & Claro, 2007; Machado, 2014).

Independentemente da pedagogia utilizada, o professor deve promover aprendizagens significativas. “A aprendizagem significativa requer um esforço do aprendente em conectar de maneira não arbitrária e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente. É necessária uma atitude proactiva” (Tavares, 2004, p. 56). Assim, o papel ativo do aluno reflete-se num processo ativo, que exige ação e reflexão do aprendiz e que é facilitada pela organização cuidadosa das matérias e das experiências de ensino. Para Ausubel (2000, p. ix), “o conhecimento é significativo por definição, resultando de um processo psicológico que envolve a interação entre ideias culturalmente significativas, já “ancoradas” na estrutura cognitiva particular de cada aprendiz e o seu próprio mecanismo mental para aprender de forma significativa”.

São vários os autores que abordam esta questão da aprendizagem significativa, referindo que deve haver um processo de modificação do conhecimento e um reconhecimento da importância que os processos mentais têm no desenvolvimento, para que ocorra este tipo de aprendizagem.

A teoria psicogenética baseia-se na adaptação como resultado do processo interativo entre o organismo e o meio que o rodeia e nesta teoria, “Piaget não só descreve o desenvolvimento

intelectual através de estádios mas também relativamente a áreas específicas do saber (aquisição de conceitos como número, espaço, tempo, etc.) que são importantes em educação” (Sequeira, 1990, p. 21). No seu ponto de vista, o desenvolvimento evolui através de estádios de desenvolvimento, estruturas mentais organizadas que integram diferentes mecanismos, sendo por via destes mesmos mecanismos que a inteligência evolui, assumindo-se como uma adaptação que assegura o equilíbrio entre o organismo e o meio, por via da assimilação e acomodação.

Neste sentido, pode por isso afirmar-se que o equilíbrio é um processo de regulação entre estes dois processos mentais. Trata-se de um mecanismo autorregulador, onde uma nova aquisição se deve equilibrar com os conhecimentos já adquiridos e é assim que o sujeito se adapta ao meio e que a sua inteligência progride.

A análise da teoria sociocultural do desenvolvimento, segundo Vygotsky, é a que teoria defende o estudo da forma como as forças intrínsecas do desenvolvimento do indivíduo e as forças culturais interagem para originar mudanças e estimular o desenvolvimento cognitivo, constatando-se que os fatores históricos, culturais, interpessoais e biológicos são determinantes neste processo. Vive-se numa época de descobertas, num mundo de contínua transformação, onde todos fazem parte desse processo, procura-se uma melhoria de vida, e de conquistas.

Neste sentido é possível afirmar que a História tem um poder de formação elevado (Prats, 2012). Pode afirmar-se também “que é impossível aprender História sem aprender o processo pelo qual os historiadores constroem a História. Por isso as crianças devem desde muito cedo ser ajudadas a desenvolver as suas ferramentas cognitivas, o que passa, no caso da História, pela resolução de exercícios de inferência e atividades” “Tal como o historiador, o aluno aprenderá a construir as suas explicações históricas, uma vez que é chamado a um contacto concreto e ativo com a fonte histórica” (Cooper, 1992, citado por Moreira, 2004, p. 48). Do ponto de vista didático, a História não ensina as causas dos problemas atuais, mas mostra o funcionamento da sociedade no passado e é um excelente laboratório para análise social.

A História é uma disciplina multidimensional. O seu valor educativo está nas suas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ajuda a compreender melhor o presente, ajuda a desenvolver as faculdades intelectuais e tal como outras disciplinas do currículo enriquece e estimula interesses culturais e ao nível do património. Tudo isso maximiza a sensibilidade para as questões sociais e de formação dos aprendizes para participar criteriosamente, de forma exemplar, numa sociedade democrática (Schmidt & Garcia, 2005).

No que diz respeito à questão da relação entre os conhecimentos prévios e novos conceitos, é de salientar o quanto é importante o professor estimular a criança a expressar-se e a valorizar tudo que ela coloca, considerando também a fase em que ela se encontra, permitindo que ela construa e reconstrua na medida em que evolui.

Para que a relação entre os conhecimento prévios e os novos conhecimentos aconteça, é importante reter que a aprendizagem ativa faz com que os alunos deixem de ter atitude passiva e passem a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes proporcionada uma série de atividades, “através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas” (Freitas & Freitas, 2002, p. 9), nas quais terão que mobilizar competências, para além daquelas que têm que ver com os saberes programáticos, como as competências sociais, ou seja, de relação com o próximo, que nas aulas tradicionais não são estimuladas. Também Alves (2006) aborda a convergência desta relação, referindo que alunos e professores são influenciados por diversos assuntos, dos mais variados tipos, que pertencem ao seu repertório cognitivo, sendo que todas essas informações desembocam no espaço escolar em forma de conhecimentos prévios, podendo ser abordados no processo de ensino. Assim, a História reflete sobre o conjunto da sociedade em tempos passados e pretende ensinar a compreender quais são as razões dos fenómenos históricos e dos processos. Ensina quais são as causas dos problemas atuais, mostrando as formas de funcionamento social no passado. A História ajuda a compreender a complexidade de qualquer fenómeno seja social, político, etc. e é aqui que se reflete claramente as suas melhores possibilidades formativas.

Em suma, deve perceber-se que o conhecimento histórico é relevante e que deve ser ensinada pelo professor de forma motivadora a partir de estratégias e recursos diversificados adaptados ao grupo etário com a qual trabalham. Dessa forma, os alunos deixarão de encarar a História como uma disciplina em que apenas se memoriza informação e descobrir que o conhecimento histórico lhes possibilita um melhor conhecimento do meio que os rodeia.

2. As narrativas como recurso no ensino da História

Segundo Pais (1999, p.1), "sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos". Esta noção de identidade, de "quem somos", surge, de acordo com o autor, das memórias históricas partilhadas e, por isso, o sentimento de identidade é entendido como "sentido de imagem de si, para si e para os outros", estando associado ao conceito de consciência histórica.

A consciência histórica, é entendida por Pais como "a forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros". Para o autor, assegurar um sentimento de continuidade no tempo, continuidade na memória e na memória do tempo, ou seja, a consciência histórica, contribui para a constituição da identidade individual e coletiva (Pais, 1999, p.1).

A consciência histórica remete para o passado, é a convocação permanente do passado ao presente, sendo os vestígios do passado que a fazem durar no tempo, assegurando transmissões memoriais nas gerações. Deste modo, pode dizer-se que a História é um conhecimento por meio de vestígios, ou seja, procura o seu significado nos vestígios. Assim, os vestígios são instrumentos através dos quais as narrativas históricas configuram o tempo e, ao mesmo tempo, as consciências coletivas, traços permanentes de união entre o passado e o futuro (Pais, 1999, p.3)

Nesse sentido, as narrativas históricas tornam-se importantes no estudo da consciência histórica e da identidade, pois, segundo Pais (1999, p.3), no processo de formação de consciência histórica dos jovens interessa pesquisar "as conexões possíveis entre as formas como os jovens interpretam o passado, percebem o presente e configuram o futuro".

Rüsen (1992, p.85) acredita que a aprendizagem histórica é "a consciência humana se relacionando com o tempo, experimentando o tempo para ele ter algum significado, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolvendo esta competência". A aprendizagem que constitui a consciência histórica tem destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e trata da identidade histórica. Isto ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com seu auxílio, as pessoas envolvem o lugar e o tempo de uma forma aceitável para elas próprias (Rüsen, 1992, p.85).

Aprender, como acentua Rüsen (1992, p.86-87; 2007, p.106), é um processo dinâmico, que ocorre quando algo é obtido ou adquirido. Na aprendizagem histórica a "história" é obtida quando os factos (coisas que aconteceram no tempo) se transformam numa questão de conhecimento consciente, isto é, quando eles se tornam subjetivos. Estes começam a adquirir um papel na construção mental de uma pessoa, pois a aprendizagem da história é um processo de

localizar fatos entre dois polos de forma consciente, ou seja, de um lado o pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e o seu mundo sofreram no tempo passado e, de outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo, assim como a sua orientação no tempo.

A aprendizagem histórica, no entender de Rüsen (1992, p.30), é realizada por meio de três operações/competências: experiência, interpretação e orientação. A competência de experiência diz respeito à capacidade de olhar para o passado e retirar uma qualidade temporal, diferenciando-a do presente; a competência de interpretação, é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. A temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente; e a competência de orientação, que é a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação do presente e projetar o futuro. Nesse sentido, segundo Rüsen (2001, p.155), a narrativa histórica é um "modo específico de sentido sobre a experiência do tempo" e, para a constituição desse "sentido", a narrativa deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea". Para esse autor, a narrativa histórica tem uma especificidade, a de "os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado".

Segundo Husbands (2003), a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam no passado. Assim, por meio das narrativas torna-se possível, nas aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam, triunfaram e fracassaram.

Narrar histórias em aulas de história é uma forma de relatar factos do passado e, conseqüentemente, interpretá-lo e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e aprendizagem da História, podendo ser consideradas fundamentais nas aulas. No entanto, Husbands (2003) ressalta que na aprendizagem histórica, a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado.

Lee (2001) encara a narrativa como um princípio da educação histórica, na medida em que, para se compreender a História envolvem-se conceitos tais como evidência, causa, mudança, explicação e a consciência histórica. Segundo o mesmo autor, os historiadores, falam e escrevem sobre acontecimentos. As suas histórias estão repletas de pioneiros, políticos e batalhas. Eles dão aos seus leitores explicações e, para isso, usam a evidência e escrevem narrativas.

Lee (2005) enfatiza que os alunos, na sala de aula, não fazem história da mesma maneira que os historiadores. Segundo ele, o objetivo é que os alunos tragam para a escola ideias do que é a história e que os professores abordem essas ideias. Isso, diz o autor, "se nós desejamos ajudá-los a progredir na compreensão do que professores e historiadores dizem a respeito do passado".

Na aprendizagem escolar, o professor deve focar-se no processo ensino-aprendizagem, orientando os alunos no sentido de desenvolverem estratégias mentais e competências que lhes permitam a compreensão dos conhecimentos anteriormente adquiridos. Deste modo, deve tentar fazer-se uma conjugação dos fundamentos necessários à compreensão das disciplinas com estratégias de ensino pertinentes. É na consolidação das aprendizagens que se potencializam as competências específicas das disciplinas de História e Geografia.

O uso da narrativa em contexto de sala de aula oferece aos alunos a possibilidade de desenvolverem o espírito crítico. A narrativa apresenta-se como uma forma de os alunos associarem as aprendizagens à sua vida atual, facilitando o conhecimento do mundo e da sociedade, proporcionando, assim, a melhoria da compreensão histórica e geográfica. É necessário ter em conta que qualquer saber se organiza tendo por base uma estrutura que ajuda os alunos a compreendê-lo e a explicitá-lo de forma oral ou escrita. Os exercícios de narrativas escritas permitem a criação de uma representação dos conteúdos aprendidos, no entanto, revela-se importante reconhecer que a escrita de um texto não deve ser uma narrativa de informações.

Segundo Rüsen (cit. Júnior 2008, p.135) no caso da disciplina de História esta é uma ciência fundamentalmente narrativa, visto que o pensamento histórico obedece a uma lógica narrativa. Assim, o ato de narrar é um tipo de explicação racional, pois a racionalidade do pensamento histórico pode ser descrita como um modo de constituição, que consiste na forma de comunicação de um raciocínio argumentativo. Portanto, entende-se ainda que para a narrativa histórica é fundamental que ela se vincule a experiência no tempo, de maneira que o passado sirva de orientação da vida prática ganhando assim o status de "história".

De acordo com Silva (cit. Júnior 2008, p.135), o professor de História possui uma imagem tradicional de "narrador de histórias", porém, histórias essas diferentes das estórias sem o *status* científico. Ademais, é preciso desmistificar essa ideia de que apenas o professor de História produz narrativas históricas, pois como iremos verificar no trabalho desenvolvido, os alunos também são capazes de as produzir.

Seguindo a linha de pensamento de Gago (Gago 2016, p.77), os seres humanos sentem desde sempre a necessidade de fazer sentido das suas ações. O ser humano sente a necessidade de fazer sentido de si e de si com os que os rodeiam. Assim, os seres humanos comprometem-se na compreensão do todo em relação e numa lógica temporal em expansão atendendo aos diferentes segmentos temporais que articula.

Independentemente da forma e modo de narrar, o Homem sente necessidade de expressar sua experiência de vida e o sentido que atribuem à mesma. Na sua narração o ser humano tenta dar corpo à compreensão da ação, tendo em conta os aspetos temporais e partilhando a sua compreensão de forma explicativa e descritiva.

Assim, desenvolve-se a interpretação das experiências e das suas evidências. Em simultâneo há a assunção clara de um compromisso com a experiência de significação das ações, pensamentos que expressam um sentido múltiplo em termos de origem e fins. Neste quadro narrativo de construção de sentidos da ação, essa competência narrativa pode estar centrada na preocupação de narrar como uma obrigação.

A narração compromete-se em ser fiel à realidade a que se dedica, mas atendendo às necessidades de orientação do passado, do presente e do que desenha como necessário no horizonte histórico. Como aponta Rüsen (cit. Gago 2016, p.77), a narração demonstra materialmente a relação entre a consciência histórica, os valores morais e a razão.

A consciência histórica atende a uma interconexão complexa de atribuir sentido à vida e aos acontecimentos. Assim, conjuga-se a interpretação histórica para que seja possível construir pontes entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todos os momentos temporais, com a experiência de olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente, e através deste processo de construção de sentido nortear a ação do eu e do nós através dos sentidos e significados das noções de mudança temporal, articulando, deste modo, a identidade humana com o conhecimento histórico.

Como refere Rüsen (cit. Gago 2016, p.78): a História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente e com uma projeção para o futuro, que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual.

A narrativa histórica é essencial na consciência histórica como o produto de fazer sentido histórico. É assim, uma forma de pensamento que faz a síntese dos elementos subjetivos e objetivos das três dimensões temporais. A consciência histórica expressa-se a si própria narrativamente nas representações do passado. Estas representações não aparecem isoladas como um discurso objetivo, mas também através de imagens concretas como símbolos ou monumentos. Então, se a História é um processo de construção dos conhecimentos através de operações cognitivas por parte do historiador, podemos conceber também a produção de um texto pelos alunos, sobre o passado, como um processo de construção de sentido histórico.

Parte II – Enquadramento Metodológico

Nesta parte apresentamos as nossas opções metodológicas para a elaboração do trabalho.

1. Metodologia

O trabalho que agora se apresenta é um estudo de caso tendo por base a metodologia investigação-ação, uma vez que esta se traduz no “estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991, p. 69). Tal definição permite perceber e apontar, desde logo, para a importância do uso desta abordagem metodológica em educação, estreitamente relacionada com a melhoria e qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma investigação qualitativa de carácter descritivo, por ser mais adequada ao tema em estudo. É privilegiada, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. O enfoque do paradigma qualitativo assume-se de grande importância pelo seu carácter rico, holístico e “real”. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta as seguintes características: o investigador observa os factos sob a ótica de alguém interno à organização; a investigação procura uma profunda compreensão do contexto da situação; a pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados; é descritiva.

A palavra escrita assume especial importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo de dados como para a divulgação dos resultados; os dados devem ser recolhidos em situação e complementados através da informação que se obtém por contacto direto. O contexto em que os dados são recolhidos é fundamental, dado que o comportamento humano é influenciado pela situação envolvente; e privilegia o significado atribuído por diferentes indivíduos; a investigação qualitativa elucida sobre a dinâmica interna das situações, muitas vezes invisível ao observador exterior.

De acordo com Aires (2011), a investigação qualitativa emprega-se hoje em perspectivas teóricas diferenciadas e simultâneas, recorrendo-se a uma grande variedade de técnicas de recolha de informação exemplos: materiais experimentais, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos interativos e visuais que descrevem hábitos, crises e manifestados na vida das pessoas. A escolha dos instrumentos a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis; a seleção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise.

Utilizámos, igualmente, a metodologia quantitativa, no âmbito da qual os dados recolhidos foram analisados estatisticamente e representados graficamente.

2. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados do estudo considerei:

- as narrativas escritas produzidas pelos alunos,
- tabelas de observação;
- quadro de categorização das narrativas dos alunos

Estas narrativas dar-nos-ão informações, fundamentais, relativas ao efeito do uso de diferentes estratégias de aprendizagem, como forma de transmissão de conhecimentos, nos alunos.

Para poder avaliar os resultados do exercício de narrativas escritas, foram construídas tabelas com parâmetros de categorização pré-definidos (Tabela 1)

Tabela 1 – Parâmetros de categorização das narrativas

Género textual Alunos	Redigem textos narrativos utilizando os conteúdos adquiridos				
	Fazem-no de forma oportuna				Não o fez
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

A partir do preenchimento desta tabela, foi possível depreender quais os tipos de narrativas que se revelaram mais eficientes para a aprendizagem dos conteúdos lecionados, tendo em consideração os aspetos estruturantes que eram solicitados aos alunos para abordarem ao longo dos seus discursos escritos, já que em cada exercício de narrativa era pedido aos alunos que abordassem determinados tópicos, os tópicos chave, com o objetivo de constatar se esses conhecimentos tinham sido assimilados.

Para podermos analisar o nível da consistência do discurso escrito que estes apresentam que nos permitirá retirar ilações sobre quais as estratégias de aprendizagem, construímos um quadro que categoriza as narrativas dos alunos (Tabela 2).

Tabela 2 – Categorização das narrativas redigidas pelos alunos

Categoria	Parâmetros
Nível 4	Narrativa que evidencia uma estrutura lógica através de uma sequência organizada e coerente, com referência sólida e justificada dos conhecimentos históricos, e que integra informação de várias fontes, rica em detalhes, que demonstra uma boa compreensão histórica.
Nível 3	Narrativa com uma estrutura lógica visível através de um fio condutor, onde se detetam ligações implícitas e explícitas entre os acontecimentos históricos, que resulta num texto que demonstra uma boa compreensão histórica.
Nível 2	Narrativa com uma estrutura lógica visível, no entanto, com algumas expressões incompletas, informação pouco organizada, mas que apresenta um fio condutor onde se detetam implicitamente referências aos acontecimentos históricos.
Nível 1	Narrativa sem estrutura lógica, constituída por frases soltas e/ou incompletas, com referências pontuais aos acontecimentos históricos, originando um discurso confuso e com pouco rigor histórico que se afasta parcialmente do assunto histórico em causa.

3. Seleção e Caracterização da Amostra

O estágio realizado ao longo do ano letivo 2020/2021, com início em outubro de 2020 e término em maio de 2021, teve lugar numa Escola Básica de 2º e 3º CEB integrada num agrupamento de escolas situado no concelho e distrito do Porto.

Os objetivos primordiais definidos pelo Agrupamento são: garantir bons resultados escolares dos alunos, com base nas taxas de sucesso real; promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através de atividades que contribuam para a formação integral dos alunos e de outros elementos da comunidade escolar; consolidar lideranças dialogantes, cooperativas, baseadas na delegação de competências e no compromisso com as pessoas. Todos estes objetivos são operacionalizados nos três eixos e respetivas áreas de intervenção.

O Projeto Educativo da Escola que serve de ponto de referência e orientação a todos os elementos da Comunidade Educativa contemplando toda a planificação da ação educativa, apresenta os objetivos assumidos como prioridades, as estratégias a utilizar, as metas que se pretendem atingir e o plano de atividades pelo qual se efetiva toda a execução destes pontos. De acordo com o Projeto Educativo foram identificados como objetivos emergentes os seguintes:

- Garantir bons resultados escolares dos alunos, com base nas taxas de sucesso real;
- Promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através de atividades que contribuam para a sua formação integral e de outros elementos da comunidade escolar;
- Consolidar lideranças dialogantes, cooperativas, baseadas na delegação de competências e no compromisso com as pessoas.

Para este estudo de caso foi selecionada uma turma do Ensino Básico do 5º ano de escolaridade, que designaremos por turma do 5º Z, com 22 alunos.

Relativamente História e Geografia de Portugal, a maioria tinha interesse na disciplina, sendo bastantes os alunos que mencionaram que era do seu agrado. As estratégias que mais lhes agradavam no processo de ensino-aprendizagem da disciplina eram a explicação por parte da professora e a visualização de filmes.

A turma do 5ºZ é uma turma heterogénea, quer em termos de personalidade quer na forma como se ajusta ao processo de ensino-aprendizagem. No decurso do acompanhamento e da leção foi possível perceber esta disparidade. Por um lado, integra alunos interessados e participativos, por outro constata-se a existência, embora em menor número, de alunos que assumem uma postura de indiferença limitando-se apenas ao papel de observadores. Finalmente, os vinte e dois alunos que encararam a escola e, conseqüentemente, as aulas como uma obrigação

à qual não reconhecem nem tentam retirar qualquer proveito, procuram sempre a oportunidade para perturbar os colegas e a professora.

Em todo o caso, a turma não revela casos graves de indisciplina. Contudo, há que salientar que estes alunos cooperam muito entre si e alguns deles demonstram grande preocupação em participar nas atividades propostas. No conjunto, trata-se de alunos bem-dispostos e que criam grande empatia com os professores, o que se refletiu no trabalho que desenvolvi com eles.

Parte III – A experiência didática

A planificação e construção das atividades didáticas teve por base os conteúdos definidos no Programa e Metas de História e Geografia de Portugal para o 5º ano de escolaridade.

Na planificação de cada uma das atividades tive em conta que a sua realização pelos alunos deveria contribuir para potenciar o conhecimento histórico e para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão escrita.

Embora consciente de que o ideal seria realizar as atividades em contexto de sala de aula, para que, caso de se revelar necessário, tivessem o meu apoio, tal não se seria exequível, tendo em conta a duração de 50 minutos estabelecida para cada aula. Deste modo, optei por considerar uma parte da atividade para ser executada em contexto de sala de aula e outra parte para ser desenvolvida em casa.

Foram planificadas três atividades centradas na realização de narrativas para colocar em prática em três momentos distintos do ano letivo, selecionando os conteúdos que melhor se ajustavam aos objetivos que procurávamos alcançar. Cada uma destas atividades teria dois elementos obrigatórios – no seu início, haveria sempre lugar para a audição da leitura de um texto feita por mim, seguido da exploração das ideias principais, com o objetivo de consolidar ao adquirir conhecimentos na área da História; ao terminar, os alunos seriam sempre desafiados a construir um texto narrativo.

Os exercícios propostos para a construção da narrativa a integrar cada uma destas três atividades, seguiam o mesmo modelo formal:

- Apresentam uma pequena introdução escrita com as informações necessárias acerca do tipo de texto a ser produzido e, ainda, alguns tópicos de orientação de cariz histórico que orientem os alunos nos aspetos a abordar ao longo da elaboração do seu texto;

- Em cada um deles os alunos serão desafiados a assumir um papel para redigir os seus textos: na primeira o de uma “personagem” da época em estudo, o segundo o de um guia turístico e o terceiro o de um marinheiro do início da expansão portuguesa. Ou seja, os alunos tiveram de se colocar no papel de outrem e conceber a sua escrita com base nesse mesmo papel.

Na aula seguinte à da apresentação de cada uma destas propostas de trabalho, será sempre reservado um espaço para que alguns dos alunos possam ler as narrativas que construíram.

1. A planificação e operacionalização das atividades

Atividade 1

- A planificação

A primeira atividade de narrativa escrita foi planificada no âmbito de uma aula que teria como objetivo a lecionação do processo de romanização na Península Ibérica.

De acordo com a planificação desta aula (Tabela 3), ao entrarem na sala, os alunos irão deparar-se com um papel enrolado em cima de cada uma das mesas, sendo-lhes dada a indicação de que apenas o poderiam abrir quando eu dissesse.

A aula terá início, depois de cumpridas as formalidades habituais, com a audição pelos alunos de um excerto da obra *Um país à espera de nascer* de Paula Cardoso Almeida (anexo 1), para consolidação dos conteúdos lecionados na aula anterior, mais concretamente a conquista romana e a resistência dos povos na Península Ibérica. A gravação áudio será feita previamente por mim. Enquanto os alunos ouvem a leitura estará projetado no quadro um mapa da Lusitânia.

Após a audição do texto, farei a exploração do conteúdo, colocando algumas questões aos alunos, tais como: “Quem eram os Lusitanos e onde viviam?”; “Quem era o povo que queria expandir o seu território e como tal invadiu a Península Ibérica?”; “Qual foi a postura dos povos que viviam na Península Ibérica?”; “Quem foi Viriato?”; “Quais foram os vestígios deixados pelos romanos?”.

Só depois disso, os alunos irão desenrolar a mensagem mistério – um quadro síntese que deverão colar nos seus cadernos diários. Escolherei então um aluno que o irá ler em alta voz. Após a leitura, colocarei questões sobre a informação que está no quadro síntese relacionando-a com a do excerto da obra anteriormente lido e analisado. A partir das respostas, exporei oralmente o processo de romanização, possibilitando a visualização de imagens dos vestígios romanos na Península Ibérica, com recurso a um PowerPoint.

Posto isto, será construído em grande grupo o conceito de romanização, que será registado pelos alunos nos seus cadernos diários.

No final desta aula, os alunos terão então de redigir em casa para entregar na aula seguinte um texto narrativo numa ficha de trabalho (Ficha de Trabalho 1) que lhes será entregue, no final da aula, imaginando que viviam entre o século III e o século I a. C., assumindo uma personagem, lusitana ou romana, do género feminino ou masculino, para assim relatarem, na primeira pessoa e de acordo com a personalidade por si escolhida, o seu dia a dia, e conseqüentemente o do seu

povo, e ainda referir o que é que mudou na Península Ibérica devido ao processo de romanização. No final deverão justificar, porque é que escolheram ser a personagem escolhida.

Tabela 3 – Planificação da aula com a atividade 1

Domínio	Aprendizagens essenciais	Atividades/ Estratégias	Tempo	Recursos (materiais)	Estratégia Avaliativa
OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA: Romanização	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar ações de resistência à presença dos romanos; - Identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica: - Rede de estradas e pontes; - Idioma romano; - Numeração romana; - Direito romano; - Novas cidades na Península Ibérica; - Novas técnicas de construção e materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação da presença dos alunos; - Registo do sumário no caderno; - Audição e análise de uma narrativa sobre a conquista da Península Ibérica pelos romanos; - Leitura e análise da mensagem mistério; - Exploração de um PPT - Construção do conceito de romanização; - Indicação do TPC: construção de uma narrativa escrita (ficha de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> 1` 3` 20` 8` 12` 5` 1` 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampulheta - Quadro Branco - Marcador - Obra: <i>Um país à espera de nascer</i> - Mensagem mistério (26) - PPT - Esquemas (26) 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumento: Grelha de participação - Técnica: Observação

Ficha de Trabalho 1

O PROCESSO DE ROMANIZAÇÃO NA PENÍNSULA IBÉRICA

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Responde a este desafio:

Imagina que fizeste uma viagem ao passado e que vives agora na Península Ibérica, num tempo à tua escolha entre o século III e o século I a. C.

Escolhe quem és entre as personalidades abaixo indicadas e redige um texto narrativo, no qual descrevas a forma como vives o teu dia-a-dia e o que mudou na Península Ibérica com a presença dos romanos.

Atenção! Deves ter em conta a estrutura do texto narrativo.

Personalidades:

Octávio
(romano)

Iulia
(romana)

Apuleio
(lusitano)

Osmia
(lusitana)

Escolhi ser um romano/a
porque _____

Escolhi ser um lusitano/a porque

- A operacionalização

A planificação da aula foi cumprida na íntegra, tendo-se cumprido todos os objetivos estipulados para a mesma, sem qualquer dificuldade da minha parte.

Quanto à atividade, a escrita da narrativa foi aceite pelos alunos com agrado, já que é uma turma que está habituada a escrever e tem gosto nisso. Alguns dos alunos, oralmente, enunciaram de imediato o que iam fazer. Importa ressaltar que esta tarefa foi cumprida no tempo estipulado, e que todos os alunos a realizaram e entregaram no dia estipulado – o da aula seguinte.

Enquanto professora, o meu papel no momento da realização da atividade em aula, passou por esclarecer oralmente as questões suscitadas pelos alunos após terem lido as indicações escritas na Ficha de Trabalho, garantindo que todos eles compreendiam o que lhes estava ser pedido.

Atividade 2

- A planificação

A segunda atividade foi planificada para consolidar os conteúdos trabalhados na aula sobre a consolidação da independência portuguesa -1383-85.

Esta aula (Tabela 4), iniciar-se-á com a audição, por parte dos alunos, da lenda *A Padeira de Aljubarrota*, de Carlos Rebelo (Anexo 2), tendo por som de fundo os sons produzidos por uma batalha. Esta atividade teve como objetivo primordial a contextualização da época.

Com recurso a um PowerPoint, serão depois explorados textos e imagens relativos às figuras de D. João I e Nuno Álvares Pereira e o mapa da segunda invasão castelhana, para que os alunos percecionem os movimentos realizados pelos dois exércitos, castelhano e português, e também o local onde decorreu a batalha em questão. Com o objetivo de promover o conhecimento do Património Local, serão mostradas fotografias de ruas e praças da cidade do Porto, cujos nomes se relacionam com os monarcas D. João I e D. Filipa de Lencastre, bem como de estátuas e painéis de azulejos. Esta sequência de imagens terminará com a do Mosteiro de Santa Maria da Batalha, sobre o qual darei as respetivas explicações. Logo depois distribuirei a proposta aos alunos para construção de um texto narrativo. Desta vez, consistirá na elaboração de um roteiro turístico sobre o Mosteiro de Santa Maria da Vitória.

Tabela 4 – Planificação da aula com a atividade 2

Domínio	Aprendizagens essenciais	Atividades/ Estratégias	Tempo	Recursos (materiais)	Estratégia Avaliativa
PORTUGAL NO SÉCULO XIII E XIV: 1383-85 Um tempo de revolução	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer D. João I, Mestre de Avis -Reconhecer D. Nuno Álvares Pereira -Identificar o local e ano em que ocorreu a Batalha de Aljubarrota; -Reconhecer o desfecho da Batalha de Aljubarrota; - Identificar o “tratado de amizade” celebrado entre Portugal e Inglaterra; - Reconhecer as decisões tomadas por D. João I para afirmar a independência do país. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação da presença dos alunos; - Registo do sumário no caderno; - Audição e análise de lenda sobre a Batalha de Aljubarrota de Carlos Rebelo; -Exploração de uma apresentação no PowerPoint: -Apresentação de D. Nuno Álvares Pereira, e a sua conexão com D. João I; - Análise do mapa da 2ª invasão castelhana; - Tratados de Paz; - Factos acerca da cidade do Porto; - As alterações sociais provocadas pela revolução; - Indicação do TPC: construção de uma narrativa escrita (ficha de trabalho). 	<p>3`</p> <p>13`</p> <p>30`</p> <p>4`</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro Branco - Marcador - Lenda sobre a Batalha de Aljubarrota de Carlos Rebelo - Projetor - Proposta de trabalho 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumento: Grelha de avaliação da participação - Técnica: Observação

No âmbito desta atividade, os alunos terão de redigir um roteiro narrativo acerca do Mosteiro de Santa Maria da Vitória, numa ficha de trabalho (Ficha de Trabalho 2) que lhes será entregue no final da aula e que deverão entregar, preenchida, na aula seguinte. Nesta tarefa, os alunos terão de imaginar que são um guia turístico a trabalhar no Mosteiro de Santa Maria da Vitória, e, assumindo esse papel, redigirão um roteiro sobre o mosteiro em questão para entregar ao grupo de turistas a acompanhar durante uma visita guiada.

Para a elaboração de tal tarefa, oralmente, darei a indicação que devem incluir no roteiro apenas informação essencial, rigorosa e cativante, mencionando a localização geográfica do mosteiro, identificando o rei que mandou construir o edifício e, ainda, qual a duração da construção do mesmo e os arquitetos intervenientes.

- A operacionalização

A escrita do roteiro foi aceite pelos alunos com entusiasmo e interesse. Era uma novidade e, como tal, ficaram motivados.

A tarefa foi cumprida durante o tempo estipulado, tal como a atividade 1. No entanto, dois alunos não a realizaram.

Tal como na proposta de trabalho anterior, procurei auxiliar os alunos para que realizassem com sucesso a tarefa, fornecendo oralmente as informações necessárias, em complemento das que se encontravam já enunciadas na ficha de trabalho.

Os objetivos primordiais da planificação desta aula foram atingidos, tendo esta sido executada na sua totalidade. Não foi sentida qualquer dificuldade na execução desta sessão, tendo-me deparado com um entusiasmo dos alunos maior do que o habitual. Creio que tal situação decorreu do facto da maioria dos alunos conhecerem já a lenda da Batalha de Aljubarrota e se sentirem desafiados a redigir um texto diferente daquele que habitualmente trabalham em Português. Contudo, apesar de nunca terem redigido um roteiro turístico, os alunos não demonstraram dificuldades na elaboração da tarefa e, tal como ocorreu na atividade 1, oralmente, alguns deles começaram a responder-lhe, logo após a entrega da Ficha de Trabalho.

Atividade 3

- A planificação

A aula (Tabela 5), no âmbito da qual foi apresentada a terceira proposta de atividade, terá início com a escuta do áudio do poema *Mar Português*, de Fernando Pessoa (Anexo 3), com o intuito de contextualizar a expansão marítima no século XV. Nesta lógica, foi feita uma breve exploração do poema tendo sido referido aos alunos que o poema foi publicado no livro *Mensagem* (1934) de Fernando Pessoa, um poeta português que morreu na década de 1930.

Posteriormente, ao mesmo tempo que visualizam uma imagem de D. João I, projetada no quadro, os alunos ouvirão, como consolidação de conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, a leitura de um texto narrativo sobre D. João I e a sua época, redigido na primeira pessoa (Anexo 4). Este texto será redigido e lido por mim. Seguidamente, colocarei algumas questões com recurso a um PowerPoint, para que todos os alunos as possam ler e responder.

Depois, e em jeito de síntese informativa, será entregue um esquema para preencher em grande grupo e colar no caderno diário da disciplina.

Por fim, será enunciada e distribuída a proposta da narrativa a fazer em casa (Ficha de trabalho 3) e a entregar na aula seguinte que consistirá na redação de uma página de um diário de

bordo. Nela deverão relatar, na primeira pessoa e como marinheiros da época das primeiras navegações, as suas viagens por mares desconhecidos, nos quais então se acreditava havia em monstros marinhos e ondas gigantes que engoliam os navios.

Tabela 5 – Planificação da aula com atividade 3

Domínio	Aprendizagens essenciais	Atividades/ Estratégias	Tempo	Recursos (materiais)	Estratégia Avaliativa
<p>PORTUGAL DO SÉCULO XIII AO SÉCULO XVII:</p> <p>Portugal nos séculos XV e XVI</p>	<p>- Identificar as incorreções das representações do Mundo no século XV;</p> <p>- Reconhecer as lendas e mitos da época em relação ao mar;</p> <p>-Reconhecer Portugal como pioneiro na expansão marítima a nível europeu;</p> <p>- Identificar as motivações dos portugueses no avanço da expansão marítima;</p> <p>- Reconhecer as condições que permitiram iniciar a expansão marítima.</p>	<p>- Verificação da presença dos alunos;</p> <p>-Apresentação, oral, do trabalho de casa;</p> <p>- Audição da leitura, pela professora estagiária, do poema “Mar Português” de Fernando Pessoa;</p> <p>-Breve análise do poema;</p> <p>- Visualização da imagem de D. João I em PowerPoint, acompanhado, simultaneamente, da audição de um texto de apresentação da personalidade;</p> <p>- Situação da Europa no início do século XV;</p> <p>-Representações incorretas do Mundo;</p> <p>-Motivações dos portugueses para o início da expansão;</p> <p>-Condições favoráveis que permitiram o início da expansão;</p> <p>- Continuação do PowerPoint- momento consolidativo;</p> <p>- Preenchimento de um esquema síntese;</p> <p>- Indicação do TPC: construção de uma narrativa escrita (ficha de trabalho).</p>	<p>1`</p> <p>12`</p> <p>8`</p> <p>20`</p> <p>5`</p> <p>3`</p>	<p>- Quadro Branco</p> <p>- Marcador</p> <p>-Narrativo na primeira pessoa</p> <p>- PowerPoint</p> <p>- Esquema síntese</p> <p>- Proposta trabalho de casa</p>	<p>Formativa:</p> <p>-</p> <p>Instrumento:</p> <p>- Técnica:</p>

- A operacionalização

Tal como nas sessões anteriores, os objetivos principais da planificação desta aula foram atingidos, tendo esta sido executada na sua integridade. Não foi sentida qualquer dificuldade na execução desta sessão, no entanto, e comparativamente com a sessão anterior, os alunos não se encontravam com o mesmo grau de entusiasmo. Creio, que tal facto, se deveu ao facto de ter sido escutado no início da aula um poema, tipologia textual pela qual a maioria dos alunos não mostra interesse e sente dificuldades em entender.

Não obstante, o desafio foi aceite e respondido pela maioria dos alunos, não tendo demonstrado dificuldades notória na sua realização. Esta tarefa foi cumprida durante o tempo estipulado, tal como as anteriores.

2. Apresentação e análise dos resultados

Atividade 1

A partir da leitura dos textos entregues pelos alunos, preenchi a tabela de categorização previamente definida (Tabela 6) e construí o Gráfico 1. Como se pode verificar, embora fosse a primeira da série de três atividades que os alunos foram desafiados a realizar e configurasse uma situação um pouco diferente daquelas a que estavam habituados a fazer, a maioria dos alunos realizou o exercício proposto, ficando apenas dois deles no nível mais baixo – o nível 1. 4 alunos não realizaram a atividade.

Tabela 6 – Categorização – Atividade 1

Género textual Alunos	Redigem textos narrativos utilizando os conteúdos adquiridos				
	Fazem-no de forma oportuna				Não o fez
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
1			X		
2				X	
3		X			
4		X			
5				X	
6			X		
7	X				
8		X			
9		X			
10					X
11		X			
12			X		
13					X
14			X		

15			X		
16					X
17		X			
18			X		
19		X			
20					X
21	X				
22		X			

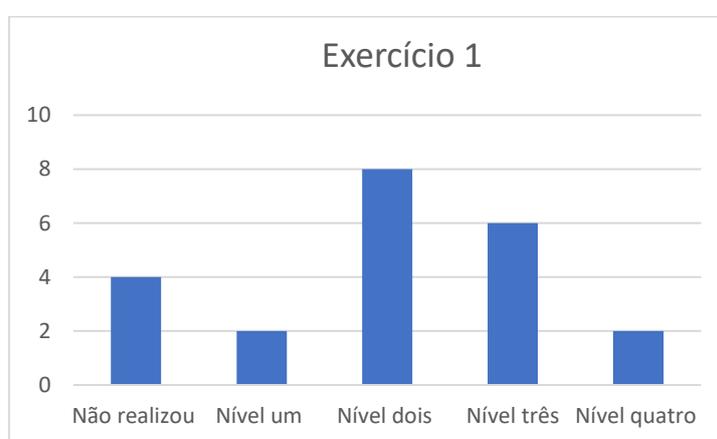


Gráfico 1: Distribuição dos alunos pelos níveis de categorização – Atividade 1

Pudemos assim constatar que a maioria dos alunos (18 (82 %)) conseguiu atingir os objetivos definidos, tocando em aspetos considerados fundamentais abordados na aula. Salienta-se o facto de a maioria dos alunos não ter justificado a escolha da personagem, num campo específico da Ficha de Trabalho, por não lhes ter parecido importante fazê-lo.

Poucos foram os trabalhos dos alunos (2) que se situaram no nível 1, correspondente às narrativas sem estrutura lógica constituída por frases soltas e/ou incompletas, com referências pontuais aos acontecimentos históricos, originando um discurso confuso e com pouco rigor histórico que se afasta parcialmente do assunto histórico em causa. É disso exemplo o aluno A: “A minha vida mudou completamente, quando os romanos nos conquistaram, vi-os a construírem estradas e pontes, de seguida comecei a falar latim, depois tivemos outras leis, passado algum tempo, construíram novas cidades, depois teatros, balneários, aquedutos e templos e a minha vida alterou completamente.!”. (Figura 1).

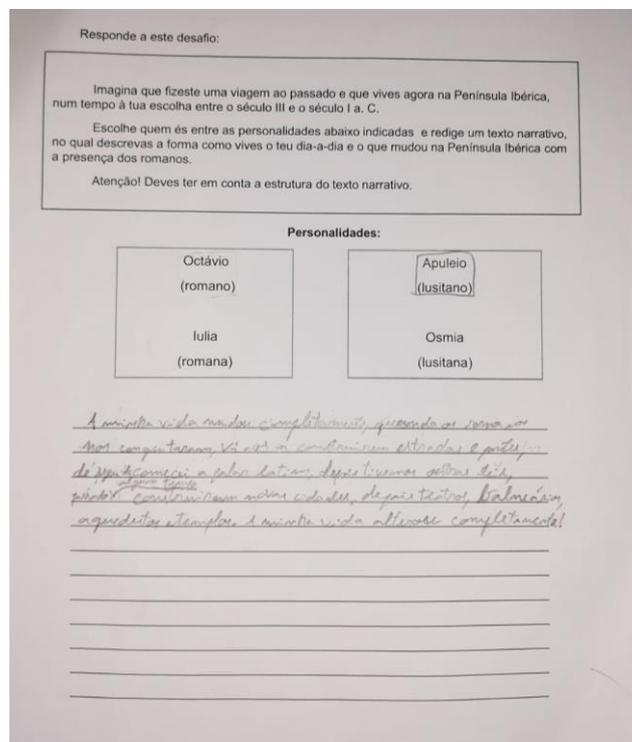


Figura 1 – Narrativa do aluno A – Atividade 1 – categorizada no nível 1



“A minha vida mudou completamente, quando os romanos nos conquistaram, vi-os a construir estradas e pontes, de seguida comecei a falar latim, depois tivemos outras leis, passado algum tempo, construíram novas cidades, depois teatros, balneários, aquedutos e templos e a minha vida alterou completamente.!”

Por sua vez, o nível 2 foi aquele que se incluiu um maior número de narrativas – 8 – o que corresponde a 36% do total. Este nível corresponde a narrativas com uma estrutura lógica visível, e que apesar de algumas expressões incompletas, informação pouco organizada, apresenta um fio condutor onde se detetam implicitamente referências aos acontecimentos históricos, como se verifica na narrativa do aluno B: “Eu sou Otávio Romano. Nós os romanos desenvolvemos na Península Ibérica uma rede de estradas e pontes que permitiram a deslocação entre várias cidades que fomos construindo em toda a Península Ibérica. Como sou comerciante de viagem entre as

várias cidades da península ibérica levando vários produtos que introduzimos na Península Ibérica.” (Figura 2).

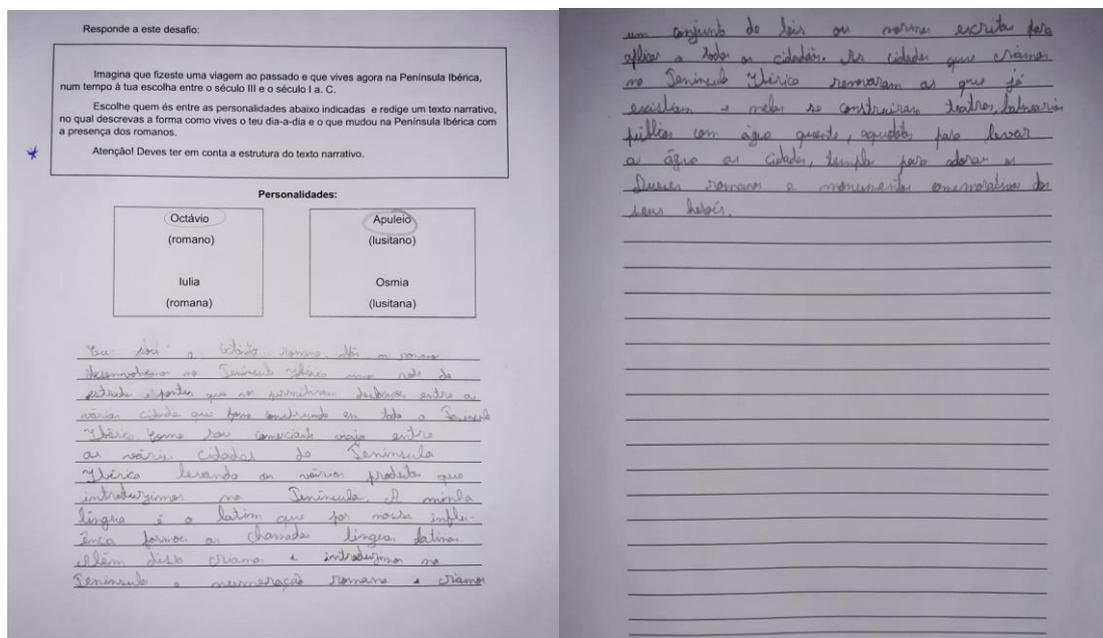


Figura 2 – Narrativa do aluno B – Atividade 1 – categorizada no nível 2



“Eu sou Otávio Romano. Nós os romanos desenvolvemos na Península Ibérica uma rede de estradas e pontes que permitiram a deslocação entre várias cidades que fomos construindo em toda a Península Ibérica. Como sou comerciante de viagem entre as várias cidades da península ibérica levando vários produtos que introduzimos na Península Ibérica. A minha língua é o latim que por nossa influência formou as chamadas línguas latinas. Além disso criamos introduzimos na península a numeração romana e criámos um conjunto de leis ou normas escritas para aplicar a todos os cidadãos. As cidades que criamos na Península Ibérica renovaram as que já existiam e nelas construíram teatros balneários públicos com águas quentes, aquedutos para levar água para as cidades, templos para adorar os Deuses romanos e monumentos como comemorativos dos seus heróis.”

Por outro lado, as narrativas de 6 alunos (27 %) encontram-se no nível 3, já que as suas narrativas apresentam uma estrutura lógica visível através de um fio condutor onde se detetam ligações implícitas e explícitas entre os acontecimentos históricos, que resulta num texto que demonstra uma boa compreensão histórica.

Em menor número, houve 2 alunos cujas narrativas se incluíram no nível 4 – verifica-se criatividade e há especial cuidado na redação do texto. Exemplo disso são os seguintes excertos do aluno C: “O chefe é Viriato (astuto corajoso e inteligente) que nos lidera nas nossas lutas com os romanos.”; “Somos um povo de costumes simples e prezamos a vida em comunidade.”; “Os primeiros agentes da romanização foram os legionários, os comerciantes e os funcionários romanos que se fixaram na Península Ibérica.”

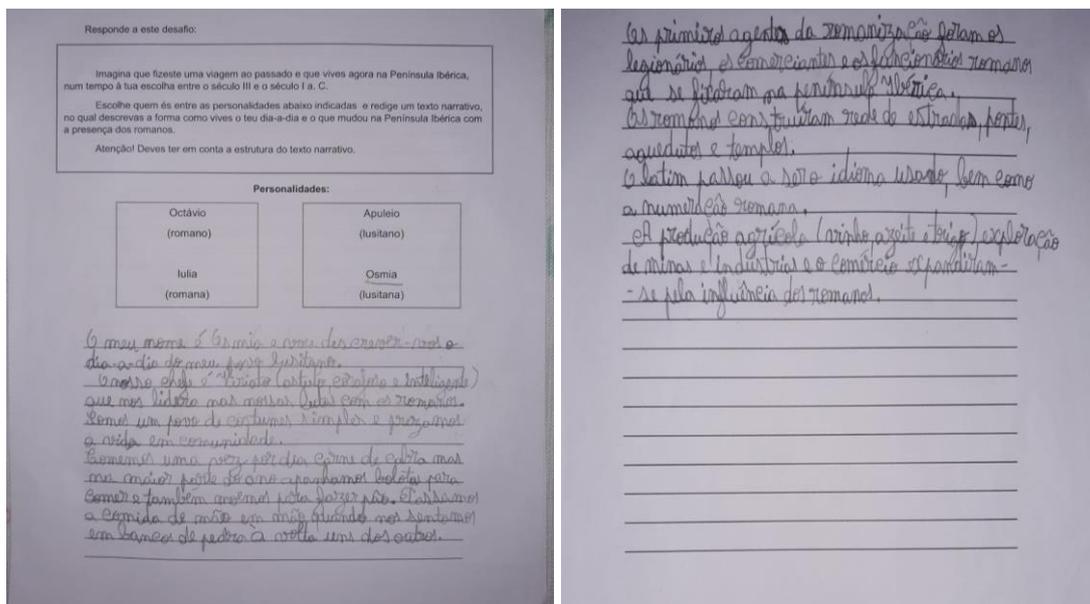


Figura 3 – Narrativa do aluno C – Atividade 1 – categorizada no nível 3



O meu nome é Osmia e vou descrever-vos dia a dia do meu povo lusitano.

O chefe é Viriato (astuto corajoso e inteligente) que nos lidera nas nossas lutas com os romanos.

Somos um povo de costumes simples e prezamos a vida em comunidade.

Comemos uma vez por dia carne de cabra na maior parte do ano apanhámos bolotas para comer e também boiamos para fazer pão. Passamos a comida de mão quando nos sentamos em bancos de pedra à volta uns dos outros.

Os primeiros agentes da romanização foram os legionários os comerciantes e os funcionários romanos que se fixaram na Península Ibérica.

Os romanos construíram redes de estradas, pontes, aquedutos e templos.

O latim passou a ser o idioma usado, bem como a numeração romana.

A produção agrícola vinho azeite e trigo exploração do Minas indústria e o comércio expandiram se pela influência dos romanos.

Este nível aplica-se às narrativas que evidenciam uma estrutura lógica através de uma sequência organizada e coerente, com referência sólida e justificada dos conhecimentos históricos, integra informação de várias fontes, rica em detalhes, que demonstra uma boa compreensão histórica. Alguns excertos selecionados da narrativa do aluno D evidenciam também o que pretendo inferir. “Neste momento, eu e o meu povo somos escravizados pelos romanos que invadiram a Lusitânia há alguns anos. (...) Desde que os romanos invadiram a península ibérica, as florestas e campos são destruídos para construir estradas barragens pontos e muito mais. Roma é capital do Império Romano e é onde as minhas filhas estão. Normalmente vou trabalhar e por volta da meia-noite vou para casa. Eu tenho aulas de latim depois de jantar (...) A romanização também nos trouxe vantagens com várias técnicas e utensílios” (Figura 4).

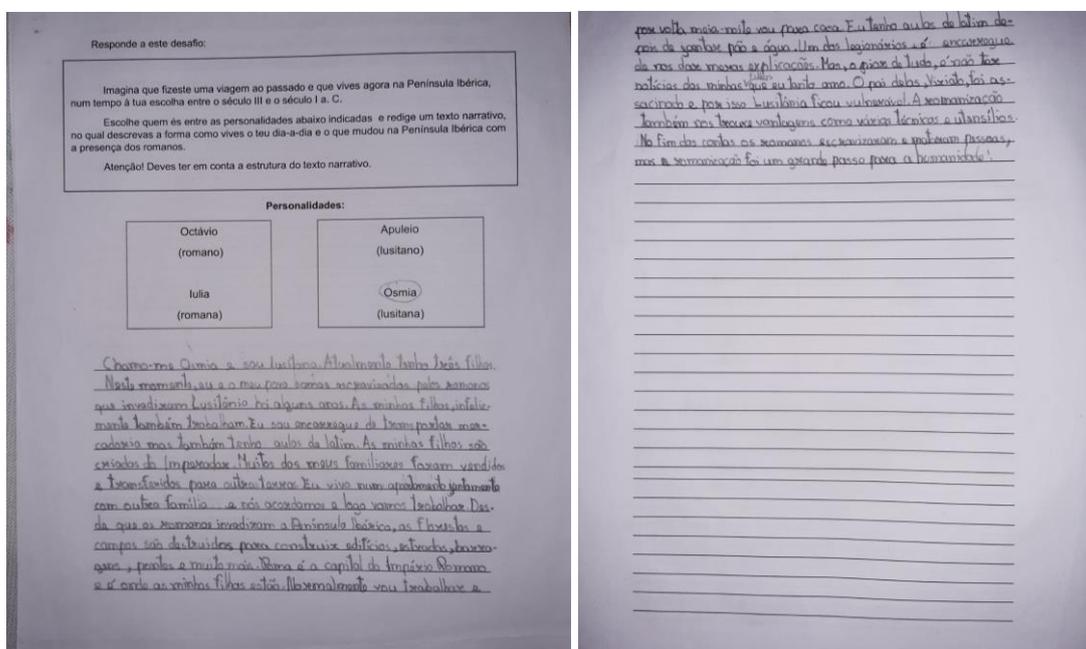


Figura 4 – Narrativa do aluno D – Atividade 1 – categorizada no nível 4



Chamo-me Osmia e sou lusitana. Atualmente tenho três filhas. Neste momento, eu e o meu povo somos escravizados pelos romanos que invadiram a Lusitânia há alguns anos. As minhas filhas, infelizmente, também trabalham. Eu sou encarregue de transportar mercadoria mas também tenho aulas de latim. As minhas filhas são criadas do imperador. Muitos dos meus familiares foram vendidos e transferidos para outras terras. Eu vivo juntamente com outra família e nós acordamos e vamos logo trabalhar. Desde que os romanos invadiram a península ibérica, as florestas e campos são destruídos para construir estradas barragens pontos e muito mais. Roma é capital do Império Romano e é onde as minhas filhas estão. Normalmente vou trabalhar e por volta da meia-noite vou para casa. Eu tenho aulas de latim depois de jantar pão e água.

Um dos legionários é encarregue de nos dar meras explicações. Mas, o pior de tudo, é não ter notícia das minhas filhas que tanto amo. O pai delas, Viriato, foi assassinado e por isso a Lusitânia ficou vulnerável. A romanização também nos trouxe vantagens com várias técnicas e utensílios. No fim das contas os romanos escravizaram e mataram pessoas, mas a romanização foi um grande passo para a humanidade!

Neste primeiro contacto que os alunos tiveram com a construção de uma narrativa na disciplina de História e Geografia de Portugal, confirmando o que vinha a observar nas aulas, confirmou-se a inexistência de dificuldades de maior. A maioria dos alunos redigiram o texto tendo em conta o que fora pedido e seguindo as orientações dadas, assumindo sem dificuldades uma das personagens – “A viagem foi dura, mas chegámos finalmente à Hispânia.”; “Nessa mesma noite foi difícil dormir: estávamos sempre com medo de ser atacados de novo pelos Lusitanos.”; “A minha guarnição instalou-se em Ébora. Começamos a construir uma rede de estradas com outras legiões, que ia dar à nossa capital: Roma!”; “Também já vigorava o direito romano: agora todos obedeciam às leis de Roma. (aluno E)” (Figura 5).

É de referir que, alguns alunos realizaram estas atividades com mais ânimo e interesse do que, normalmente, acontecia na execução de outro tipo de atividades.

The image shows a student's handwritten narrative in Portuguese, written in blue ink on lined paper. The text describes a Roman legionary's perspective on the conquest of Lusitania. The student mentions the difficulty of the journey, the fear of attacks by Lusitanians, the establishment of a road network, and the implementation of Roman law. To the left of the narrative is a worksheet template with the following sections:

Responde a este desafio:
 Imagina que fizeste uma viagem ao passado e que vives agora na Península Ibérica, num tempo a tua escolha entre o século III e o século I a.C.
 Escreve quem de entre as personalidades abaixo indicadas, redige um texto narrativo, no qual descrevas a forma como vives o teu dia-a-dia e a que mudou na Península Ibérica com a presença dos romanos.
 Atenção! Deves ter em conta a estrutura do texto narrativo.

Personalidades:

Octávio (romano)	Apulcio (lusitano)
Lúlia (romana)	Cláudia (lusitana)

Below the template, there is a handwritten introduction in Portuguese: "Formado pelo nosso grande imperador, estávamos a caminho da distinta Hispânia. Viemos aumentar o território do nosso glorioso império procurar as riquezas desta terra. A viagem foi dura, mas chegámos finalmente à Hispânia. Atravessámos um desfiladeiro e começaram a cair pedras."

Figura 5 – Narrativa do aluno E – Atividade 1 – categorizada no nível 4

Enviados pelo nosso grande imperador, estávamos a caminho da distinta Hispânia. Viemos aumentar o território do nosso glorioso império procurar as riquezas desta terra. A viagem foi dura, mas chegámos finalmente à Hispânia. Atravessámos um desfiladeiro e começamos a cair pedras.

Os Lusitanos. Abriguei-me numa saliência da rocha, até o ataque cessar. Poucos sobreviveram. Nessa mesma noite foi difícil dormir: estávamos sempre com medo de ser atacados de novo pelos Lusitanos. Após alguns dias, já conhecíamos as suas táticas de guerra, o que nos permitiu conquistar algumas aldeias.

Em breve, já dominávamos tudo! A Hispânia era nossa! A minha guarnição instalou-se em Ébora. Começamos a construir uma rede de estradas com outras legiões, que ia dar à nossa capital: Roma!

Construímos também pontes e aquedutos. Até supervisionei as obras do templo de Ébora.

Foi preciso muito tempo, mas no final ficou muito bonito. Os povos destas terras eram muito simplórios. Ensinámo-lhes a nossa língua, numeração e arquitetura. No fim, já quase pareciam verdadeiros romanos. Ébora, depois de muito tempo em obras já parecia uma pequena Roma: para além de templo havia um teatro, termas e aquedutos. Também já vigorava o direito romano: agora todos obedeciam às leis de Roma.

Cheguei a conhecer um comerciante rico, chamado Titus, que tinha uma bela casa com telhado de telha, jardins interiores com repuxos, termas privativas e mosaicos a decorar o chão. Aqui perto há uma grande mina onde são extraídas algumas das riquezas minerais que viemos à procura.

Quando terminar o serviço militar, atribuir-me-ão um terreno onde farei uma casa e onde irei cultivar trigo e vinha.

Atividade 2

Na segunda experiência de narrativa escrita – a redação de um roteiro turístico – os alunos mostraram grande interesse e obtiveram-se melhores resultados do que na Atividade 1 (Tabela 7 e Gráfico 2).

Tabela 7 – Categorização – Atividade 2

Género textual Alunos	Redigem roteiros utilizando os conteúdos adquiridos				
	Fazem-no de forma oportuna				Não o fez
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
1				X	
2			X		
3			X		
4			X		
5				X	

6			X		
7		X			
8			X		
9					X
10			X		
11		X			
12			X		
13			X		
14			X		
15			X		
16				X	
17					X
18			X		
19			X		
20			X		
21			X		
22			X		

Considerando as informações presentes no Gráfico 2, construído a partir do preenchimento da Tabela 7, verificamos que esta atividade foi realizada com sucesso, podendo constatar-se que a maioria dos alunos atingiu os objetivos definidos, tocando em todos os aspectos considerados fundamentais.

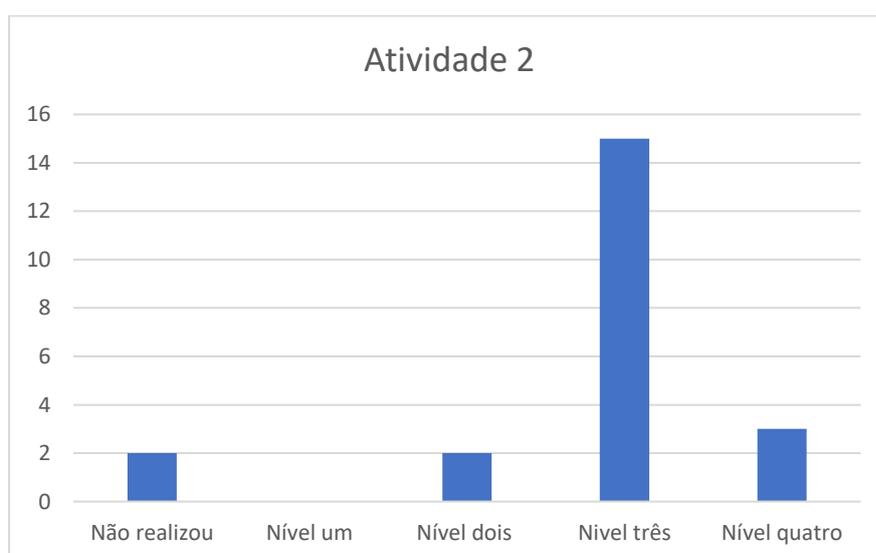


Gráfico 2: Distribuição dos alunos pelos níveis de categorização – atividade 2

Nenhum dos trabalhos realizados pelos alunos se situou no nível 1, nível correspondente às narrativas, nesta atividade, roteiros, sem estrutura lógica, constituída por frases soltas e/ou incompletas, com referências pontuais aos acontecimentos históricos, originando um discurso confuso e com pouco rigor histórico que se afasta parcialmente do assunto histórico em causa. O mesmo aconteceu relativamente ao nível 2, correspondente a narrativas (roteiros) com uma estrutura lógica visível, no entanto com algumas expressões incompletas, informação pouco organizada, mas que apresenta um fio condutor onde se detetam implicitamente referências aos acontecimentos históricos.

A maioria (15, correspondente a 68% do total) dos roteiros redigidos pelos alunos encontram-se no nível 3, já que os mesmos apresentam uma estrutura lógica visível através de um fio condutor onde se detetam ligações implícitas e explícitas entre os acontecimentos históricos, resultando num texto que demonstra uma boa compreensão histórica. Tal é verificável na narrativa do aluno F: “O Mosteiro de Santa Maria da Vitória desenhado pelo arquiteto Afonso Dominges (sic) começou a ser construído em 1387/1388 e foi terminado em 1563 (continuando a ser alvo de intervenções de arquitetos).”; “Este mosteiro mais conhecido por Mosteiro da Batalha, foi mandado construir por D. João I de Portugal como agradecimento a Virgem Maria pela vitória contra os rivais castelhanos na Batalha de Aljubarrota. Aqui a capela do fundador é um dos mais importantes edifícios adjacentes ao mosteiro.” (Figura 6)

Responde a este desafio:

Uma visita guiada ao Mosteiro de Santa Maria da Vitória

Imagina que és um guia turístico e trabalhas no Mosteiro de Santa Maria da Vitória, em Leiria. Redige um roteiro sobre este mosteiro para entregares ao grupo de turistas que te irá acompanhar durante a visita.

Lembra-te que, como guia turístico, a tua função é dar informação essencial sobre o edifício de forma rigorosa, mas cativante.

Para a elaboração deste roteiro, deves ter em conta os seguintes aspetos:

- Localização geográfica;
- Identificação do Rei que encomendou a obra e as motivações;
- A duração da obra e os nomes de alguns dos arquitetos que nela intervieram.

O Mosteiro de Santa Maria da Vitória desenhado pelo arquiteto Afonso Dominges começou a ser construído em 1387/1388 e foi terminado em 1563 (continuando a ser alvo de intervenções de arquitetos). Este mosteiro mais conhecido por Mosteiro da Batalha, foi mandado construir por D. João I de Portugal como agradecimento a Virgem Maria pela vitória contra os rivais castelhanos na Batalha de Aljubarrota. Aqui a capela do fundador é um dos mais importantes edifícios adjacentes ao mosteiro.

Bom trabalho! ©
A professora estagiária,
Diana Silva

Figura 6 – Narrativa do aluno F – Atividade 2 – categorizada no nível 3



O Mosteiro de Santa Maria da Vitória desenhado pelo arquiteto Afonso Dominges começou a ser construído em 1387/1388 e foi terminado em 1563 (continuando a ser alvo de intervenções de arquitetos).

Este mosteiro mais conhecido por Mosteiro da Batalha, foi mandado construir por D. João I de Portugal como agradecimento a Virgem Maria pela vitória contra os rivais castelhanos na Batalha de Aljubarrota. Aqui a capela do fundador é um dos mais importantes edifícios adjacentes ao mosteiro. Além de Afonso Dominges teve mais arquitetos como: Mateus Fernandes, Miguel de Arruda. A sua localização geográfica é em Leiria na região do centro na vila da Batalha.

As narrativas de um menor número de alunos – 3 – foram categorizados no nível mais elevado, o nível 4, realçando-se a sua criatividade e o especial cuidado dado à redação do texto. Neste nível, evidencia-se uma estrutura lógica através de uma sequência organizada e coerente, com referência sólida e justificada dos conhecimentos históricos, integra informação de várias fontes, rica em detalhes que demonstram uma boa compreensão histórica, como se pode verificar a partir das expressões seguintes: “Benvindo ao Mosteiro de Santa Maria da Vitória, a pérola do distrito de Leiria” (aluno G); “O mosteiro da Santa Maria da Vitória situa-se na vila da Batalha, em Leiria. O edifício, dedicado à batalha de Aljubarrota foi mandado edificar pelo rei D. João I, rei de Portugal” (aluno H); “O mosteiro de Santa Maria da Vitória é o resultado do cumprimento de uma promessa feita por D. João I, agradecendo, desta maneira, a vitória da Batalha de Aljubarrota” (aluno I).

The image shows a worksheet on the left and a handwritten student response on the right. The worksheet is titled "Responde a este desafio: Uma visita guiada ao Mosteiro de Santa Maria da Vitória". It contains instructions for a student acting as a tour guide, asking them to write a route for a group of tourists. The instructions include: "Imagina que és um guia turístico e trabalhas no Mosteiro de Santa Maria da Vitória, em Leiria. Redige um roteiro sobre este mosteiro para entregares ao grupo de turistas que te irá acompanhar durante a visita." and "Lembra-te que, como guia turístico, a tua função é dar informação essencial sobre o edifício de forma rigorosa, mas cativante." It also lists three aspects to consider: "Localização geográfica", "Identificação do Rei que encomendou a obra e as motivações", and "A duração da obra e os nomes de alguns dos arquitetos que nela intervieram." The handwritten response on the right is a narrative starting with "Benvindo ao Mosteiro de Santa Maria da Vitória, a pérola do distrito de Leiria, mandado edificar em 1386 pelo rei D. João I como agradecimento à Virgem Maria pela vitória na Batalha de Aljubarrota, a construção só teve início 1 ou 2 anos mais tarde. Foi pronto apenas em 1562, tendo no entanto sido inaugurado em 1517. Nesta belíssima construção participaram alguns dos melhores arquitetos da altura como David Alquega, Mateus Fernandes." At the bottom of the worksheet, it says "Bom trabalho! © A professora estagiária, Diana Silva".

Figura 7 – Narrativa do aluno G – Atividade 2 – categorizada no nível 4

Benvindo ao Mosteiro de Santa Maria da Vitória, a pérola do distrito de Leiria. Mandado edificar em 1386 pelo rei D. João I como agradecimento à Virgem Maria pela vitória na Batalha de Aljubarrota, a construção só

teve início 1 a 2 anos mais tarde. Ficou pronta apenas em 1563, tendo, no entanto sido inaugurada em 1517. Nesta belíssima construção participaram alguns dos melhores arquitetos da altura como David Huguet e Mateus Fernandes.

Verificou-se, assim, que todos os alunos conseguiram incluir nas suas narrativas todos ou quase todos os tópicos enunciados na proposta de trabalho. Contrariamente ao que acontecera na Atividade 1, nenhum escreveu algo diferente e/ou fora do contexto criado. Os alunos cumpriram com sucesso a atividade e apresentaram textos muito completos e bem fundamentados.

Tal como na atividade anterior, salienta-se o facto de os alunos terem realizado esta tarefa muito motivados.

Assim, depreendemos que a motivação e o envolvimento dos alunos nesta aula, além de proveitoso, foi determinante na aprendizagem dos conteúdos lecionados. Os resultados superaram as nossas expectativas, demonstrando que através da utilização desta estratégia de ensino aprendizagem os alunos adquiriram aprendizagens significativas. As expressões a seguir transcritas a partir da narrativa do aluno J, permitem perceber isso: “é o resultado do cumprimento de uma promessa feita pelo rei D. João I, em agradecimento pela vitória em Aljubarrota, batalha travada em 14 de agosto de 1385, que lhe assegurou o trono e garantiu a independência de Portugal”; “Este mosteiro também designado Mosteiro da Batalha situa-se em Leiria. Boa visita!”

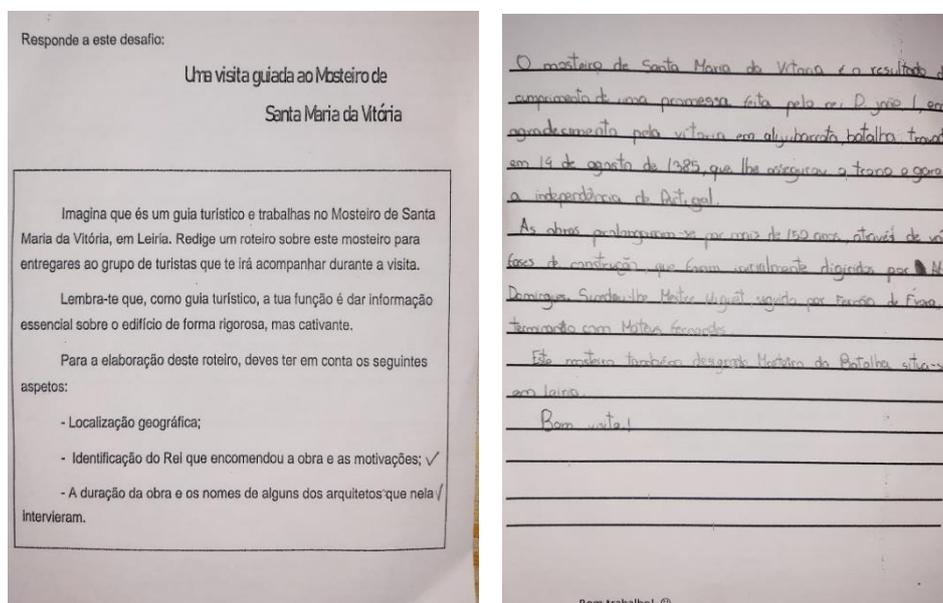


Figura 8 – Narrativa do aluno J – Atividade 2 – categorizada no nível 4



O mosteiro de Santa Maria da Vitória é o resultado do cumprimento de uma promessa feita pelo rei D. João I,

em agradecimento pela vitória em Aljubarrota, batalha travada em 14 de agosto de 1385, que lhe assegurou o trono e garantiu a independência de Portugal.

As obras prolongaram-se por mais de 150 anos, através de várias fazes de construção, que foram inicialmente dirigidas por Afonso Domingues. Sucedeu-lhe Mestre Miguel, seguido por Fernão de Évora, terminando com Mateus Fernandes.

Este mosteiro também designado Mosteiro da Batalha situa-se em Leiria.

Boa visita!

Atividade 3

A execução do terceiro e último exercício de narrativa escrita, seguiu-se a uma aula maioritariamente expositiva sobre a expansão portuguesa e consistiu na produção de uma página de diário de bordo.

Ao observarmos os resultados na Tabela 8, representados no Gráfico 3, vemos que esta atividade foi realizada com êxito pela maioria deles. Apenas 3 alunos (14 %) não o fizeram.

Tabela 8 – Categorização – Atividade 3

Género textual	Redigem páginas de diário de bordo utilizando os conteúdos adquiridos				
	Fazem-no de forma oportuna				Não o fez
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	
Alunos					
1			X		
2					X
3			X		
4				X	
5			X		
6		X			
7		X			
8					X
9				X	
10				X	
11			X		

12			X		
13			X		
14		X			
15					X
16				X	
17			X		
18			X		
19				X	
20			X		
21			X		
22			X		

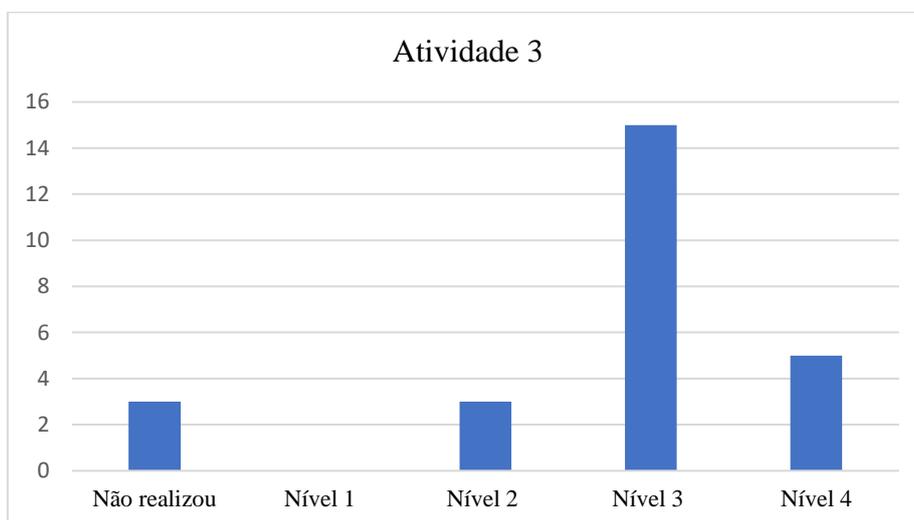


Gráfico 3: Distribuição dos alunos pelos níveis de categorização – atividade 3

Comparativamente à atividade anterior contabilizou-se mais um aluno que não fez a atividade, num total de 3. O facto de se estar já numa fase final do terceiro período e os níveis de concentração e de empenhamento nas tarefas escolares serem menores pode ser uma justificação para essa situação.

O mesmo poderá justificar, também, que embora em número diminuto, alguns dos trabalhos realizados se encontrem no nível 2 (3 alunos (14 %)), categoria essa atribuída às narrativas que apresentam uma estrutura e um fio condutor onde se detetam implicitamente referências aos acontecimentos históricos, mas que apresentam também expressões incompletas e informação pouco organizada. É disso exemplo a narrativa do aluno L. “Partimos na passada noite e demoramos 50 dias a chegar ao Brasil”; e do aluno M: “Hoje fui para o mar encontrei

vários peixes e acho que vi a cauda do monstro da água e quase passei o Cabo das Tormentas e também vi o cabelo de uma sereia.” (Figura 9)

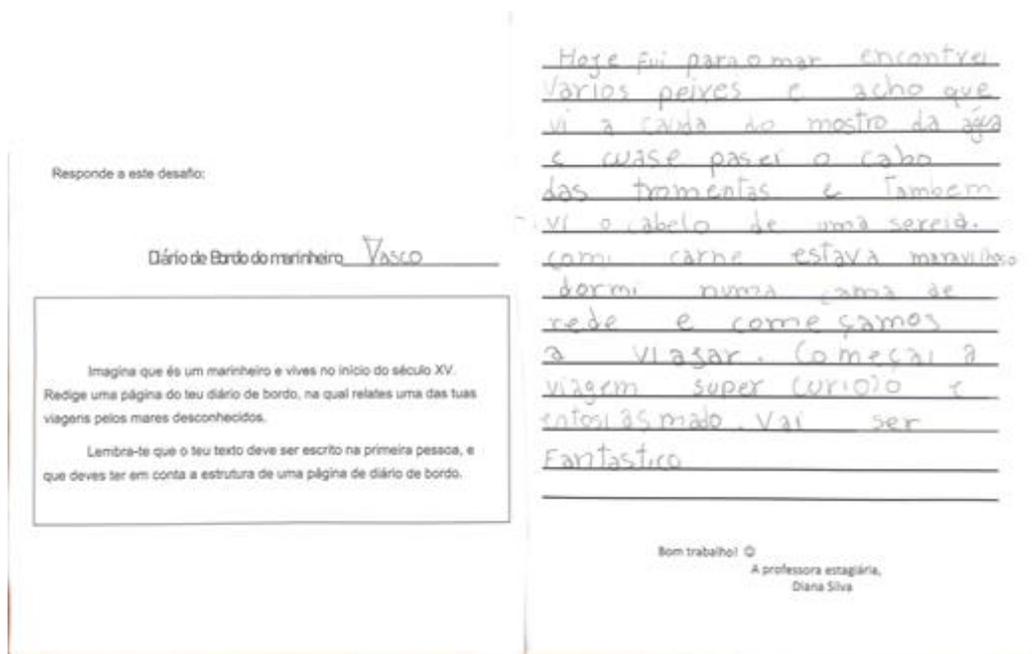


Figura 9 – Narrativa do aluno M – Atividade 3 – categorizada no nível 2



Hoje fui para o mar encontrei vários peixes e acho que vi a cauda do monstro da água e quase passei o Cabo das Tormentas e também vi o cabelo de uma sereia. Comi carne estava maravilhoso dormir numa cama de rede e começámos a viajar. Comecei a viagem super curioso e entusiasmado. Vai ser fantástico.

Relativamente aos anteriores exercícios, é perceptível o decréscimo do número de alunos que apenas incluiu um dos tópicos pretendidos. Isto significa que, na generalidade, todos responderam aos que lhes foi pedido, tendo construído uma narrativa com uma estrutura lógica visível através de um fio condutor onde se detetam ligações implícitas e explícitas entre os acontecimentos históricos, das quais ressalta uma boa compreensão histórica dos factos estudados. Os seguintes excertos são disso exemplo: “Estamos no século XV e estou a bordo de uma caravela. Estamos cansados e nervosos, mas sabemos que noutras terras encontramos ouro e

prata, é importante.” (aluno N); “Tento atravessar o mar cheio de sereias e, ainda há pouco passei por um monstro marinho que dificultou a chegada ao meu destino” (aluno O) (Figura 10).

Responde a este desafio:

Diário de Bordo do marinheiro Pedro

Imagina que és um marinheiro e vives no início do século XV.
Redige uma página do teu diário de bordo, na qual relates uma das tuas viagens pelos mares desconhecidos.
Lembra-te que o teu texto deve ser escrito na primeira pessoa, e que deves ter em conta a estrutura de uma página de diário de bordo.

4.01.1501

- Olá, isto é um novo capítulo para o meu diário.

- Tento atravessar o mar cheio de sereias e, ainda há pouco passei por um monstro marinho que dificultou a chegada ao meu destino. E enquanto lutava com o monstro Marinho saltavam centenas de cabelos de sereias, eram verde-escuros.

- Vou tentar atravessar este mar com cuidado!

Bom trabalho! ☺
A professora estagiária,
Diana Silva

Figura 10 – Narrativa do aluno O – Atividade 3 – categorizada no nível 3



4.01.1501

- Olá, isto é um novo capítulo para o meu diário.

-Tento atravessar o mar cheio de sereias e, ainda há pouco passei por um monstro marinho que dificultou a chegada ao meu destino. E enquanto lutava com o monstro Marinho saltavam centenas de cabelos de sereias, eram verde-escuros.

- Vou tentar atravessar este mar com cuidado!

Importa ressaltar que houve 5 alunos (23 %) que conseguiram alcançar o nível de categorização 4, evidenciando uma boa consolidação dos conteúdos lecionados, com a presença de uma organização clara das ideias e o uso correto do vocabulário próprio da disciplina de História e Geografia de Portugal, informações essenciais para dar resposta assertiva ao exercício proposto, como se pode verificar no texto do aluno P: “No meio do oceano desconhecido, Longe

da Costa, está um calor abrasador e não corre uma aragem. Todos no navio estão a trabalhar ou a ver se restam alguns mantimentos que ainda não estejam podres, e que não sejam os coitos ou carne salgada, pois esses já não conseguimos ver à nossa frente!” (Figura 11)

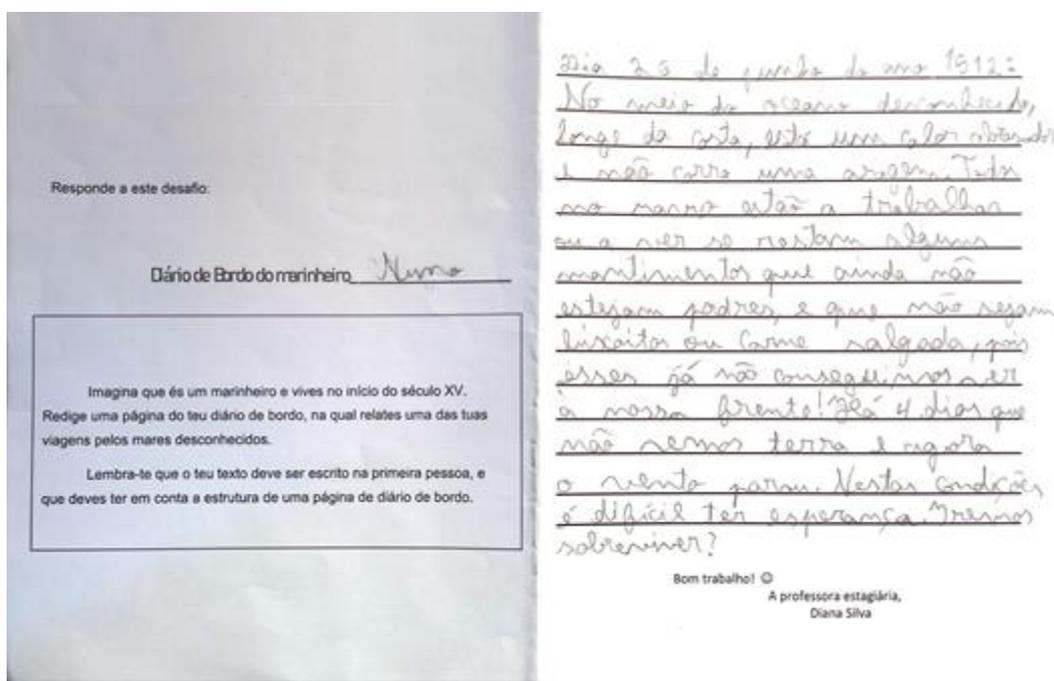


Figura 11 – Narrativa do aluno P – Atividade 3 – categorizada no nível 4



“No dia 26 de junho do ano 1512:

No meio do oceano desconhecido, Longe da Costa, está um calor abrasador e não corre uma aragem.

Todos no navio estão a trabalhar ou a ver se restam alguns mantimentos que ainda não estejam podres, e que não sejam os coitos ou carne salgada, pois esses já não conseguimos ver à nossa frente! Há 4 dias que não vemos terra e agora o vento parou. Nestas condições é difícil ter esperança. Iremos sobreviver? “

Considerações Finais

A organização de um ambiente educativo favorável constitui um dos principais alicerces do trabalho do professor. Ao definir os objetivos, conteúdos, métodos e estratégias a adotar o professor proporciona a realização de um ensino de excelência, que tente evitar a monotonia, a rotina e o desinteresse do processo de ensino/aprendizagem.

A escolha das estratégias e recursos a utilizar em sala de aula têm grande importância, visto que estes são os meios que conduzem à resposta de objetivos estabelecidos pelo professor. Porém, importa ter em consideração que o sucesso na aplicação das estratégias e recursos será tanto maior quanto for de encontro aos interesses dos alunos. Para que isto seja possível, o professor deve conhecer bem as suas turmas para que possa determinar a melhor forma de aprendizagem. As estratégias usadas no decorrer desta investigação tiveram, tal como é possível constatar, um balanço positivo, já que os resultados foram de encontro ao que era pretendido.

O estudo, cujos resultados agora apresentamos para finalização do Mestrado em 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal 2º Ciclo do Ensino Básico, centrou-se na utilização das narrativas como recurso didático na lecionação de conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Para iniciar a realização deste trabalho de investigação-ação foi decisivo apurar junto dos alunos quais eram as estratégias de aprendizagem que mais lhes agradavam no processo de ensino-aprendizagem, de modo a poder agir em conformidade. Para tal, a turma foi observada em diversificados momentos, embora todos em contexto de sala de aula, que permitiram perceber e determinar o gosto pelas histórias (narrativas) e pelo áudio, uma metodologia que permite a descentração do discurso oral por parte professor no processo de ensino/aprendizagem.

Posto isto, para responder às questões desta investigação, planificaram-se três aulas diferentes, em que foram aplicadas variadas estratégias de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem utilizadas para a transmissão dos conteúdos permitiram construir aulas mais ou menos dinâmicas.

O trabalho que desenvolvemos em torno das narrativas permitiu perceber que a motivação dos alunos é essencial para o seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. As três atividades propostas, por se diferenciarem daquelas que habitualmente lhes são pedidas, justificaram a forma entusiasmada como as realizaram. Poucos foram os alunos que não participaram e, sobretudo, não houve nenhum aluno que não realizado, pelo menos duas delas. A consolidação dos conteúdos trabalhados em sala de aula foi conseguida e, nalguns casos, com

grande sucesso, verificando-se que os alunos tiveram em conta o contexto histórico, adequando a informação ao texto que construíram.

Por outro lado, este estudo permitiu-nos perceber que a criatividade é hoje necessária ao trabalho de um professor, e, neste caso, de um professor de História e Geografia do 2º Ciclo do Ensino Básico. O interesse dos alunos nas atividades que construímos assim o mostraram. Quer ao nível do conteúdo, quer sob o ponto de vista formal, a construção das atividades implicou a adequação aos conteúdos abordados e a integração de elementos que fossem apelativos, permitindo aos alunos espaço para se descentrarem e imaginarem ser uma outra pessoa.

Referências Bibliográficas

1. Documentos oficiais

Ministério da Educação, Direção Geral dos Ensino Básico e Secundário (1991). Programa de história e geografia de Portugal – Plano de organização do ensino-aprendizagem – 2.º ciclo. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1999). Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 2.º ciclo: História e Geografia de Portugal. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2000). Currículo Nacional do Ensino Básico. Lisboa: ME/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: ME/Departamento da Educação Básica. (Revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, 23 de dezembro).

2. Bibliografia

Aires, Luísa (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves, L. (2001). *O estado da história – o ensino*. Revista da Faculdade de Letras História, III (2), 24-31.

Alves, R. (2006). *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.

Ausubel, D. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barton, K. C.; Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.

Brown, S.A. (2006). *Uma revisão dos sentidos da expressão ciência integrada e dos argumentos a seu favor*. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia*. Lisboa: Campo das Letras.

Booth, M. (1980). *A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils*. Educational Review

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Citron, S. (1990). *Ensinar a História de hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte

Cooper, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.

Diniz, M. E. (1997). Os programas e os manuais de História portugueses. *O Ensino da História (III Série)*(6/7), 23-26.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press

Félix, N. N. (1995). O Ensino da História e a Educação para os Valores. *O Ensino da História (III Série)* (3),11-16

Félix, N. N.; Roldão, M.C. (1996). *Desenvolvimento curricular na educação básica – Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: HISTÓRIA*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: M.E./DEB.

Fonseca, S. G. (2003). *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 7 ed. São Paulo: Papirus Editora.

Freitas, L., & Freitas, C. . (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

Freire P. (2011). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo:Ed. Paz e Terra

Gago, M. (2016). *Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal*. *História Hoje*, v. 5, nº 9, pp. 76-93. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239>.

- Gil, A (1994). *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas
- Hallam, R. N. (1979). *Attempting to improve logical thinking in school history*. Research in Education
- Knight, P. (1996). *Research and the improvement of school history*. In J. Brophy (Ed.) *Advances in research on teaching*: Vol.6. Teaching history (pp. 1950).Greenwich CT: JAI Press.
- Husbands, C. R. (2003). *What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open Press University Press.
- Júnior, O. (2008). *A produção de narrativas históricas de alunos do ensino fundamental: Um estudo exploratório*. História & Ensino, Londrina, v. 14, pp. 133-144. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11527>.
- Lee, P. (2001). *Progressão da compreensão dos alunos em história*. In: BARCA, I. *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2008). *Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica*. In I. Barca (org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 11-32). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Libânio, C. (2008). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lieury, A. Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, A. (1991). *Aula Expositiva: Superando o Tradicional*. In: VEIGA, Ilma P. A (org.). *Técnicas de Ensino: Por que não?* São Paulo:Papirus
- Lucci, M. (2006). *A proposta de Vygotsky: a psicologia sóciohistórica*. Revista de currículum y formación del profesorado, 10(2), 1-11.
- Masetto, M. (1997). *Didática: A aula como centro*. São Paulo: FTD.
- Melo, M. C. (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
- Neves, M. A. M. (1985). *Ensinando e aprendendo História*. São Paulo: EPU
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança – Da infância à adolescência*. (11ª ed.). São Paulo: MacGraw-Hill Interamericana do Brasil, Lda.
- Pagès, J. (2011) *Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia*. In: Guimarães, Selva; Gatti Júnior, Décio (Org.). *Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. (pp. 28-43). Uberlândia: Edufu

- Pagès J. & Santisteban, A. (Coord.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Editorial Sintesis
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras – Portugal: Celta,
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (2ª Edição). Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1966). *La psychology de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Prats, J. (2012). *Defensa de la Historia en la Educación*. Disponível em <http://joaquimprats.blogspot.com.es/2012/06/defensa-de-la-historia-en-laeducacion.html>, consultado em 30/03/2020
- Prats, J. (2014). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Graó
- Proença, M. C. (2001). *Um século de ensino de História*. Lisboa: Edições Colibri
- Ribeiro, A., I.; Nunes, A. N.; Nunes, J. P. A.; Almeida, A. C.; Cunha, P. J. P.; Nolasco, C. (2013). *Metas Curriculares 2º ciclo do Ensino Básico História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1991). *Gostar de História-Um Desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Rusen, J. (1992). *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 4, n.7.
- Rusen, J. (2001). *El Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Rusen, J. (2007). *História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB
- Schmidt, M. & Garcia, T. (2005). *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*. Cad. Cedes, 25(67), 297-308
- Schmidt, M. A. (2009). *Literacia histórica, um desafio para o ensino da História*. In II Seminário de E. H. – Os Desafios da Educação Histórica na Sociedade do Século XXI.
- Schmidt, M., A.; Cainelli, M. (2009). *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione.

Silva, M. (2011). *A aprendizagem significativa no ensino da história: o peddy paper como recurso didático*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Porto, Porto.

Silva, M. & Claro, T. (2007). *A docência online e a Pedagogia da transmissão*. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., 33(2), 81-89

Silva, A. (2011). *Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federação do Paraná, Brasil.

Solé, G. (2009). *A História no 1º ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança

Vaideanu, G. (2006). *A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese*. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia*. Lisboa: Campo das Letras.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.

Anexos

Anexo 1-Narrativa escutada pelos alunos para a elaboração da atividade 1: *Um país à espera de nascer* de José Lopes Gomes Soares

“Á muito, muito tempo, quando Portugal ainda não era Portugal, os nossos antepassados ocuparam grande parte do território onde hoje vivemos. Chamavam-se Lusitanos e passaram a viver na Lusitânia. Eram um povo de costumes estranhos. Comiam apenas uma vez por dia e só carne de cabra. Todos os homens tinham cabelo comprido, que em combate prendiam com uma fita atada na testa, vestiam-se de preto e andavam com um pequeno escudo pendurado ao pescoço. De dia dedicavam-se à pastorícia e quando anoitecia juntavam-se à volta de uma fogueira, tocavam música e dançavam. Depois, deitavam-se no chão sobre palha e cobriam-se com uma manta se lã para se protegerem do frio.

Viveram felizes e sossegados durante vários anos até que um dia os Romanos quiseram ampliar o seu império e decidiram invadir a Península Ibérica. Começou, então, o tempo das guerras. Um tempo que durou muitos séculos.

A maior parte dos povos que ali vivia não ofereceu resistência aos invasores. Mas não foi isso que aconteceu com a Lusitânia, que demorou muito tempo a ser conquistada. Os Lusitanos refugiaram-se nas montanhas, montaram várias armadilhas e emboscadas aos Romanos, que, no entanto, e apesar da resistência, quiseram instalar-se nas terras que tinham conseguido conquistar na Península Ibérica.

Durante alguns séculos, Romanos e Lusitanos esforçaram-se por ter uma convivência pacífica, mas a verdade é que houve mais tempo de guerra do que de paz, o que originou a perda de milhares de soldados. Com o passar do tempo, as forças ficaram cada vez mais desequilibradas e os Lusitanos começaram a ficar em desvantagem. Foi nessa altura que os nossos antepassados decidiram fazer um acordo com os Romanos. Mas houve um grande guerreiro que não quis negociar. Chamava-se Viriato e lutou muito contra o avanço dos Romanos. Sabemos muito pouco da vida deste homem nascido na Lusitânia, mas é certo que se transformou num grande guerreiro, astuto e inteligente, que, nos vários combates que travou, conseguiu quase surpreender os Romanos.

Os Lusitanos alcançaram grandes vitórias com Viriato na liderança. Todavia, continuaram em desvantagem em relação aos Romanos e a pouco e pouco foram perdendo terreno. A verdade é que estavam todos já cansados de tanta batalha.

Conta-se que os Lusitanos tentaram procurar a paz por diversas vezes. Viriato chegou mesmo a assinar um acordo com Roma onde era reconhecido como “amigo do povo romano”, mas de nada valeu. Ao fim de nove anos de resistência bem sucedida o guerreiro lusitano foi

morto à traição. Morreu assassinado por três traidores, que se venderam a troco de uma recompensa.

(...)

Aconteceu, porém, que a morte de Viriato teve o efeito inverso e deu ainda mais força aos Lusitanos para continuarem a resistir. Graças a eles, os Romanos demoraram mais de 200 anos a conquistar a Lusitânia. Depois disso, ensinaram a língua, as leis e os costumes aos vencidos. Construíram as primeiras estradas e pontes, magnificas casas, anfiteatros, muralhas, templos e cerâmicas e, por fim, fundaram novas cidades: Olisipo (Lisboa), Bracara Augusta (Braga), Aque Flaviae (Chaves) e Aeminium (Coimbra). “

Anexo 2- Narrativa escutada pelos alunos para a elaboração da atividade 2: “A Padeira de Aljubarrota” de Carlos Rebelo

“Aquele dia 14 de Agosto de 1385 fora um dos mais memoráveis a que o país assistira. Nos campos de Aljubarrota, as tropas portuguesas, comandadas pelo condestável D. Nuno Álvares Pereira, embora em inferioridade numérica, tinham conseguido levar de vencida o poderoso exército castelhano. Esta vitória vinha consolidar o poder do rei D. João I e garantir a continuidade da independência nacional.

Os combates tinham sido bastante ferozes e, no final do dia, muitos corpos ficaram no campo de batalha, tanto de um lado como do outro. Entre castelhanos que conseguiram sobreviver, a maior parte acabou por ficar prisioneira das tropas portuguesas. Alguns, porém, conseguiram escapar e acabaram por se esconder em locais recônditos, de onde esperavam depois sair, a coberto da noite e quando todos estivessem já a dormir.

Acontece que, naquela época, vivia numa povoação vizinha lo local da batalha uma mulher de mau feitio chamada Brites de Almeida. Dizia-se no lugar que ela tinha nascido em Faro, mas o que se sabia ao certo é que ficou órfã aos 6 anos de idade e, depois, de uma vida aventureira na juventude, acabou por se tornar criada numa padaria, em Aljubarrota. Todos a respeitavam e temiam pela sua força e valentia. Conta-se mesmo o caso de um soldado que um dia a pedira em casamento, o que ela a contragosto aceitou, com a condição de ele conseguir vencer num combate. O resultado foi que o soldado saiu ferido de morte e o casamento não se realizou.

Ora, nesse dia, e depois do jantar, como era seu hábito Brites de Almeida dirigiu-se à padaria para fazer o pão do dia seguinte. Enquanto ia amassando a farinha, ouviu uns ruídos que lhe parecia virem do forno. De início não deu grande importância ao assunto, convencida que se

tratava de um rato, dos que por ali costumavam passear-se em busca de algum alimento. Mas aquele barulho começou a intrigá-la, parecia-lhe diferente. Decidiu, por isso, aproximar-se e escutar com atenção.

Foi então que se apercebeu tratar-se de soldados castelhanos que sussurravam entre si baixinho. Como não era mulher de recear o que quer que fosse, acendeu o forno como fazia habitualmente para cozer o pão. Lá dentro, o calor e o fumo eram cada vez maiores. Quando finalmente, os soldados não conseguiram aguentar mais, tiveram de abandonar o esconderijo. Mas, nessa altura, já a padeira os esperava e, com a pá de forno, à medida que iam saindo, ia-os matando todos, um a um.

Conta ainda a lenda que, anos mais tarde, a padeira se tornou mais pacífica e casou com um rico lavrador, com quem viveu feliz o resto dos seus dias. “

Anexo 3 - Poema escutado pelos alunos para a elaboração da atividade 3: *Mar Português* de
Fernando Pessoa

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Anexo 4- Texto regido e lido pela professora estagiária durante a projeção de uma imagem de
D. João I

“-Olá meninos e meninas,

Sabem quem sou eu? Vou falar-vos de alguns dos meus feitos. Tenho a certeza de que assim me reconhecerão: fui eu, juntamente com outros homens, que matei o Conde Andeiro, fui aclamado rei nas Cortes de Coimbra e ainda escolhi D. Nuno Álvares Pereira para chefe supremo dos exércitos. Para além disso, casei-me com D. Filipa de Lencastre, na cidade do Porto.

Já sabem quem sou eu?

Exatamente sou o rei D. João I! Agora vou falar um pouco do início do século XV, época em que era rei de Portugal.

No início do século XV, a Europa era o centro do mundo conhecido. Não se conhecia a América, grande parte da África e a Austrália. Os mapas que representavam a Terra não estavam corretos e apenas representavam o mundo que então se conhecia, muito reduzido, como devem imaginar.

Os produtos da Ásia e do Norte de África que chegavam à Europa eram trazidos por mercadores venezianos e árabes.

Como desconhecíamos o resto do mundo acreditávamos que os locais desconhecidos eram habitados por monstros marinhos, e que ondas gigantes do Oceano Atlântico engoliam os navios.

Sabem...é que naquela época, no início, do século XV, Portugal era um reino pobre...Como devem imaginar, era preciso procurar noutras terras o que não tínhamos: o ouro, a prata e também os cereais. A verdade, é que não podíamos alargar as nossas fronteiras para o território castelhano, assim só nos restava o caminho pelo mar.

Empenhei-me nesta tarefa, pois queria resolver os problemas do reino e mostrar aos outros países que Portugal tinha poder. Na realidade, a procura de novas terras interessava a todos os grupos sociais: a burguesia procurava riqueza e novos mercados, a nobreza queria aumentar os títulos e os senhorios, o clero pretendia converter outros povos ao cristianismo, e o povo queria melhorar as suas condições de vida.

Para além disso, de entre os países europeus, o meu Reino era o que melhor condição tinha para se tornar o pioneiro na expansão marítima. Imaginem só que.... A localização de Portugal na Península Ibérica, no extremo sudoeste da Europa, com uma extensa costa marítima

e bons portos de apoio, era favorável para que tal acontecesse. A juntar a este fator havia, ainda, o facto de os portugueses sempre terem sido atraídos pelo mar e ao longo dos tempos terem vindo a desenvolver atividades marítimas, como a pesca e o comércio, e estarem, por isso, habituados aos instrumentos náuticos e terem uma boa construção naval.

Vou dizer-vos um segredo...para além de todos estes fatores favoráveis, eu, que ocupei o trono de uma forma revolucionária, queria também afirmar o meu poder.

Acham que fui bem-sucedido nesta tarefa importantíssima?”