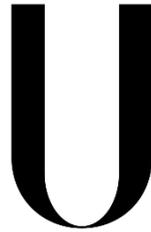


Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

O uso do texto literário na disciplina de História de 9º ano

- Exemplos em sala de aula -

Analia dos Santos

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

Relatório de Prática Profissional orientado pelo Professor Doutor Miguel Maria Santos

Corrêa Monteiro

Lisboa, 2020

Universidade de Lisboa



O uso do texto literário na disciplina de História de 9º ano

- Exemplos em sala de aula -

Anália dos Santos

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

Relatório de Prática Profissional orientado pelo Professor Doutor Miguel Maria Santos
Corrêa Monteiro

Lisboa, 2020

Dedicatória

Aos meus pais e avó pelo amor e dedicação.

À memória dos meus avós.

Agradecimentos

Quando iniciei o meu percurso escolar, nunca pensei em seguir a via do Ensino. O ensino não fazia parte dos meus planos ou ideais, a chegada a este mestrado foi a conjugação de experiências, partilhas e conversas que, de um modo ou de outro, culminaram com a minha candidatura ao Mestrado. Gostaria de deixar aqui os meus agradecimentos a todos os que me ajudaram a encontrar um novo plano de vida, aos que me apoiaram e partilharam este tempo tão importante para mim.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Miguel Monteiro, por me guiar ao longo destes últimos cinco anos e por me permitir descobrir este mundo novo que é o Ensino. Ao Professor estou eternamente grata, não só pelos ensinamentos partilhados, mas pela amizade, que tanto estimo e que levarei para a vida.

Gostaria de agradecer à Professora Isabel Sousa e ao Agrupamento de Escolas Emídio Navarro pela oportunidade que me deram para realizar a minha Iniciação à Prática Profissional. Queria aqui deixar, em especial, a minha gratidão para com a Professora Isabel Sousa que me “emprestou” as suas turmas e que partilhou comigo os seus conhecimentos, pelas horas de conversa onde trabalhámos e criámos laços de amizade.

Aos meus pais, José António e Maria Irene, e à minha avó Elisabete, as palavras não chegam para agradecer tudo o que têm feito por mim. Obrigada por acreditarem em mim, nos meus sonhos, desejos e anseios. Obrigada por estarem sempre presentes. Obrigada pelo voto de confiança e pelo investimento feito ao longo de mais de 20 anos de escolarização.

Ao Frederico, o meu melhor amigo e companheiro de vida, gostaria de agradecer a paciência e as palavras de conforto, ao longo destes últimos meses. Obrigada por acreditares em mim e pelos esforços para alcançarmos uma vida melhor.

Gostaria de agradecer à minha família de acolhimento italiana, Casini e Calosci, por me terem ensinado que o amor não se divide, multiplica-se, por me terem guiado a encontrar a minha verdadeira paixão e pela mais maravilhosa experiência que poderia levar para a vida. Gostaria de agradecer em especial à minha “sorellina” Elena, por me ensinar o significado da palavra Irmã, e ao meu “nonno” Bruno, pela fonte de inspiração e de conhecimento que foi para mim.

Quero agradecer aos meus colegas de mestrado e amigos, Bernardo e Daniela, pelo apoio mútuo que permitiu que alcançássemos bons resultados, pelas longas horas de estudo partilhadas e acompanhadas pelas longas pausas que resultaram em conversas fantásticas e ideias brilhantes. Obrigada pelos bons e maus momentos, pelos risos e pelas frustrações partilhadas, mas acima de tudo obrigada pela amizade que irei levar para a vida.

À minha família académica, Mariana Pinto, Joana Costa, Mariana Machado, João Figueiredo e Filipe Fernandes, um grande obrigado por me ensinarem a voltar a estudar, pelo companheirismo e por me encorajarem a desejar mais. São os colegas que se transformaram em família.

À minha família e amigos, Isabel Patrocínio, Tiago e Jorge Abreu, Patrícia Pires, Débora Simões e Bruno Faria, Daniela Rodrigues, Marlene Martins, Cristiana Oliveira, Pedro e Carmo, quero agradecer a paciência que tiveram comigo e com as minhas frustrações, pelo apoio incondicional e por acreditarem em mim.

Aos meus colegas mestrandos, que me acompanharam ao longo destes últimos dois anos, e que me permitiram crescer enquanto futura docente, mas acima de tudo, enquanto ser humano.

Siglas, Abreviaturas e Locuções

A.E.E.N. – Agrupamento de Escolas Emídio Navarro

APA – American Psychological Association

E.D.A.C. – Escola D. António da Costa

E.E. – Encarregado de Educação

a priori – a partir do que é anterior

Dr. – Doutor

ed. – Edição, Editor (a)

et al. – entre outros

I. P. P. – Iniciação à Prática Profissional

n.º - número

p. – página

pp. – páginas

prof. – professor, professora

P.A.A. – Plano Anual de Actividades

P.N.L. – Plano Nacional de Leitura

vide – veja

(...) – corte na citação do texto

NOTA

O presente trabalho foi redigido segundo o Acordo Ortográfico em vigor, utilizando a norma APA.

Resumo

O presente Relatório Final intitulado *O uso do texto literário na disciplina de História de 9.º ano – Exemplos em sala de aula* – foi realizado no âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Miguel Monteiro.

Nos dias de hoje a leitura é um bem essencial, tantas vezes considerada um dado adquirido. Saber ler adquiriu múltiplos significados deixando de ser somente a descodificação de símbolos e a transmissão de uma mensagem, é acima de tudo a compreensão plena da informação transmitida, e a capacidade de criticar e apreciar essa informação. A utilização de textos literários enquanto instrumentos didáticos da disciplina de História são pouco utilizados em sala de aula. Ao longo do relatório procurei estabelecer uma relação entre os benefícios dos hábitos de leitura regulares com os objetivos da disciplina de História.

Ao longo do primeiro semestre do Ano Lectivo de 2019/2020 realizei a Iniciação à Prática Profissional na Escola D. António da Costa, localizada em Almada, com a turma 9.º 3, lecionando treze aulas. Em três das treze aulas lecionadas procurei utilizar o texto literário como instrumento didático, procurando estabelecer relações entre os textos e a matéria a lecionar. Os textos escolhidos foram *O Grande Gatsby*, *A Quinta dos Animais*, o *Manifesto Futurista* e a *Ode Triunfal*. A apresentação destes textos aos alunos teve como principal objetivo demonstrar-lhes outro tipo de textos para além do manual escolar, e não um profundo desenvolvimento das relações textuais.

Palavras-chave: *História – Literatura – Ensino da História – Leitura – Texto Literário*

Abstract

The following Final Report entitled *Using Literary Texts in the 9th Grade History Classroom – Classroom Examples* – was developed to conclude of the Master in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, guided by Professor Doctor Miguel Monteiro.

Nowadays reading is an essential asset, so often taken for granted. Knowing how to read has acquired multiple meanings, stopping being just the decoding of symbols and the transmission of a message, it is above all the full understanding of the information transmitted, and the ability to criticize and appreciate that information. The use of literary texts as teaching instruments in the subject of History is little used in the classroom. Throughout the report, I tried to establish a relation between the benefits of regular reading habits and the objectives of the subject of History.

During the third semester of the Master in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, I did my Initiation to Professional Practice III at the D. António da Costa School, located in Almada, with the 9.º 3 Class, teaching a total of thirteen classes. In three of the thirteen classes taught, I tried to use the literary text as a didactic instrument, trying to establish a relation between the texts and the subject to be taught. The chosen texts were *The Great Gatsby*, *The Animal Farm*, *The Futuristic Manifesto*, and the *Ode Triumphal*. The main purpose of presenting these texts to students was to show them other types of texts besides the school manual, and not a deep development of textual relations.

Key-words: History – Literature – Teaching History - Reading – Literary Texts

Índice Geral

	Páginas
Dedicatória	IV
Agradecimentos	V
Siglas, Abreviaturas e Locuções	VII
Resumo	VIII
Abstract	IX
Introdução	13
Primeira Parte – Literatura Teórica	
Capítulo 1 – Pedagogos e Teorias	
1.1 Lev Vigotsky	16
1.2 Adolfo Lima	22
1.3 David Ausubel	28
Capítulo 2 – A Leitura	
2.1 Leitura	33
2.1.1 A Leitura em Portugal	41
2.1.2 Plano Nacional de Leitura	44
Capítulo 3 – História e Literatura	
3.1 A disciplina de História	47
3.2 História e Literatura	51
3.3 A Literatura na disciplina de História	54
Segunda Parte – Iniciação à Prática Profissional Supervisionada	
Capítulo 1 – Contexto Escolar	
1.1 Almada	62
1.2 Agrupamento de Escolas Emídio Navarro	63
1.3 Escola D. António da Costa	64
1.3.1 Patrono	65

1.4 Caracterização da Turma	68
Capítulo 2 – Prática de Ensino Supervisionada	
2.1 Metodologias e Instrumentos Utilizados	
2.1.1 Metodologias Utilizadas	71
2.1.2 Instrumentos Utilizados	75
2.2 As obras escolhidas	76
2.3 Aulas lecionadas com a aplicação do texto literário	
Aulas n.º 4 e 5	79
Aula n.º 7	83
Aula n.º 13	85
2.4 Conselhos de Turma	87
2.5 Reunião Intercalar	88
2.6 Inquéritos	
Primeiro Inquérito	91
Segundo Inquérito	92
Conclusões	
1. Limitações do projecto e alternativas a considerar	94
2. A importância da Iniciação à Prática Profissional para a minha formação	96
Bibliografia	99
Anexos	114

Índice de Anexos

Anexo I - Planificação Aula 4	114
Anexo II – Planificação Aula 5	116
Anexo III – Excertos da obra O Grande Gatsby	119
Anexo IV – Planificação Aula 7	122
Anexo V – Excertos de “Manifesto Futurista” e “Ode Triunfal”	124
Anexo VI – Planificação Aula 13	125
Anexo VII – Excertos da obra A Quinta dos Animais	127
Anexo VIII – Inquérito 1	130
Anexo IX – Inquérito 2	132

Anexos Complementares

Pasta Aula 4

PDF/PowerPoint “*Os Loucos Anos 20*”

Pasta Aula 5

PDF/PowerPoint “*Emancipação Feminina*”

Pasta Aula 7 e 8

Imagem “*A resposta do Czar 1905*”

PDF/PowerPoint “*A Rutura nas artes – O Modernismo*”

PDF/Ficha Formativa “*Arte e Provocação*”

PDF/PowerPoint “*A Rússia Czarista*”

Pasta Documentos EDAC

CrITÉrios de Avaliação 2019/2020 – História

PDF Guião n.º 1 Set. 2020

Introdução

O conceito de leitura sofreu mutações ao longo do último século, adaptando-se ao mundo contemporâneo e tecnológico, deixando de ser uma simples transformação de símbolos em fonemas, para passar a ser o entendimento pleno da mensagem a ser transmitida.

A leitura transformou-se numa atividade essencial para o indivíduo que integra o mundo globalizado, dos dias de hoje. Saber ler tornou-se fundamental para a vida em sociedade, permitindo que o indivíduo seja autónomo, ativo e consciente, numa sociedade livre e democrática: *“Na atual sociedade, possuir competências para a recuperação e utilização da informação é fundamental para aceder ao sucesso escolar, profissional e integração plena na sociedade. A competência na leitura é, por isso, fundamental, pois permite compreender o que se lê e descodificar a mensagem, implicando um processo de crítica, interpretação, reflexão e recriação. É a apropriação desta competência que nos permite uma integração ativa e consciente na sociedade, enquanto cidadãos esclarecidos.”* (MARTINS, 2016: 1).

A leitura é uma das aprendizagens essenciais quando o aluno ingressa no sistema de ensino, o seu domínio é crucial para o desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de outras aprendizagens ao longo da vida. O desenvolvimento do domínio da leitura não termina, é uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

A História e a Literatura são dois campos que se encontram bastante próximos, tendo sido distinguidos por Aristóteles, na Grécia Antiga. Tanto o historiador como o escritor têm como função relatar eventos, contudo, enquanto o historiador se limita a narrar os factos, segundo fontes oficiais, o escritor relata os eventos enquanto hipóteses possíveis, apresentando emoções e relações, que podem ser entendidas como ficcionais. Tanto o escritor como historiador dão uso à sua imaginação e experiências de vida, quando procuraram apresentar hipóteses ou teorias.

A utilização do texto literário em sala de aula pode ser encarado como uma mais valia tanto para professores como para alunos, uma vez que a sua utilização permite o desenvolvimento do espírito crítico, da imaginação e criatividade. A sua utilização na disciplina de História pode facilitar a aprendizagem dos seus temas, considerando que permite ao aluno uma aproximação ao tempo histórico em estudo.

Ao longo deste relatório procurou-se estabelecer uma relação entre os benefícios dos hábitos de leitura regulares com os objetivos da disciplina de História.

O presente Relatório Final encontra-se dividido em duas partes, a Primeira Parte intitulada *Literatura Teórica*, e a Segunda Parte denominada *Iniciação à Prática Profissional Supervisionada*.

A primeira parte do Relatório Final encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo abordam-se os pedagogos que se consideraram mais importantes ao longo do Mestrado e da Iniciação à Prática Profissional: *Lev Vigotsky*, *Adolfo Lima* e *David Ausubel*. No segundo capítulo, intitulado *A Leitura*, procurou-se explorar o conceito de *Leitura*, bem como a sua importância para o mundo actual, analisaram-se os mais recentes estudos sobre os níveis de literacia em Portugal, e por fim, o Plano Nacional de Leitura, como método nacional de incentivo à leitura. No terceiro capítulo, denominado *História e Literatura*, analisou-se a relação que se pode estabelecer entre a História e a Literatura, e os benefícios da utilização do texto literário, enquanto instrumento didático, na disciplina de História.

A segunda parte do Relatório Final encontra-se dividida em dois capítulos, o primeiro capítulo – *Contexto Escolar* -, e o segundo capítulo – *Prática de Ensino Supervisionada*. No primeiro capítulo é apresentado, tal como indica o título, a o contexto escolar onde se realizou a Iniciação à Prática Profissional, apresentando a comunidade escolar e a caracterização da turma escolhida para lecionar as aulas do terceiro semestre do Mestrado. No segundo capítulo, encontram-se as aulas que foram lecionadas utilizando o texto literário como instrumento didático. Os textos literários escolhidos foram *O Grande Gatsby* (F. Scott Fitzgerald), *A Quinta dos Animais* (George Orwell), *Manifesto Futurista* (Filippo Marinetti) e *Ode Triunfal* (Álvaro de Campos), relacionando com as temáticas a lecionar. A apresentação dos textos ao longo das aulas teve como principal objetivo dar a conhecer aos estudantes textos diferentes dos apresentados no manual escolar, de forma simples, tendo em conta os tempos letivos reduzidos.

Por último são apresentadas as conclusões ao Relatório Final, onde se abordam as limitações do projecto e as alterações a considerar, e a Importância da Iniciação à Prática Profissional para a minha formação docente.

Primeira Parte

Literatura Teórica

Primeira Parte – Literatura Teórica

Capítulo 1 – Pedagogos e Teorias

1.1 Lev Vigotsky

Lev Semionovich Vigotsky nasceu a 17 de novembro de 1896, na província de Orsha, Bielorrússia. Em 1918, concluiu os seus estudos na Universidade de Moscovo, tendo-se formado em História, Direito e Filosofia. O seu trabalho foi bastante influenciado pela situação político-económica que vivenciou, tanto a I Guerra Mundial, como o fim da Rússia Czarista e a formação da URSS.

Durante o seu percurso universitário, Lev Vigotsky conhece o trabalho de Karl Marx, e partindo das proposições teóricas sobre o *materialismo histórico*¹, recomendou uma reorganização do estudo da Psicologia. Após terminar os seus estudos universitários, Vigotsky inicia a sua carreira na área da formação de professores, onde leciona Psicologia. No Instituto de Formação de Professores de Gomel implanta um laboratório de psicologia, focando os seus estudos nas crianças portadoras de deficiência e nos seus processos de aprendizagem. Em 1924, Lev Vigotsky é convidado a integrar o grupo de investigadores do Instituto de Psicologia de Moscovo. Durante o período em que trabalhou no Instituto, o pedagogo formou-se em Medicina, concentrando-se no estudo da Neuropsicologia.

Lev Vigotsky faleceu em 1934, vítima de tuberculose. Sabendo que o seu tempo de vida não seria longo, deixou um conjunto de notas escritas para que os seus colaboradores pudessem continuar as suas pesquisas e aprofundar os seus estudos. As suas obras foram publicadas *post mortem*, sendo reconstituída anos mais tarde por psicólogos. Lev Vigotsky deixou uma notável marca no campo da psicologia e do desenvolvimento humano.

Vigotsky ficou reconhecido no campo da Psicologia da Educação pelo seu trabalho desenvolvido sobre a *Teoria Socioconstrutivista*. Para o autor em estudo, as

¹ O materialismo histórico é um método do estudo da sociedade, da economia e da história, teorizado por Karl Marx e Friedrich Engels. Tomando esta nova metodologia investigaram-se as causas das alterações da sociedade. Um dos tópicos mais conhecidos é o estudo das classes sociais e as influências políticas nas formas de vida, tão criticadas por Marx.

atividades sociais tinham origem na evolução genética e conseqüentemente nas funções mentais, as quais designou de funções mentais superiores.

Segundo o autor em estudo, o desenvolvimento precede a aprendizagem, compreendendo-se desta forma, que o desenvolvimento resulta de um processo histórico-social e cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental. Vigotsky foi o primeiro autor a perspetivar a construção do conhecimento como um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança. O ambiente e os indivíduos interagem constantemente e encontram-se vinculados por uma relação dialética que os torna interdependentes, admitindo que os processos psicológicos mais elevados têm origem na cultura e na atividade social. Vigotsky defende que o desenvolvimento humano segue a aprendizagem, ou seja, a aprendizagem poderia ser considerada como o motor do desenvolvimento. Esta ideia significa que a criança vai-se desenvolvendo à medida que vai adquirindo conhecimentos, adaptando-se às novas informações que recebe. Assim, considerava-se o desenvolvimento como um processo de adaptação à realidade, tal como referido por Jean Piaget, anos mais tarde. Crê-se, assim, que a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado e especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento. Enquanto, o desenvolvimento, precede a aprendizagem, convertendo-se naturalmente um processo noutro.

De acordo com Lev Vigotsky, a Educação tem um papel duplo. Assim sendo, a educação é fundamental não só para o desenvolvimento humano, como também para a atividade cultural humana, o que, de acordo com o autor em estudo, significa que a capacidade para ensinar, bem como de beneficiar da instrução são atributos fundamentais aos seres humanos.

Para que a aprendizagem ocorra, Vigotsky afirmou que os homens desenvolveram dois tipos de instrumentos para realizar as suas atividades: os *instrumentos externos* (por exemplo as mãos) e os *instrumentos internos* (por exemplo a linguagem). O principal sistema de signos é a *linguagem*, uma vez que, para o ser humano dominar a linguagem é necessário dominar o sistema em que está inserido, sendo fundamental o domínio da capacidade de comunicar com os que o rodeiam, convertendo-se a representação do interno e do externo. Os signos e instrumentos são formas produzidas e conservadas por cada cultura, que permitem a compreensão do mundo exterior. É a partir dos signos e dos

instrumentos que se dá a *Internalização*: “Para Vigotsky, a criança nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é sobretudo orientado pela internalização de signos e símbolos culturais: não há nada na mente da criança que não seja afectado por essa cultura.” (Yudina, 2007: 4-5). Os signos transitam do externo para o interno, uma vez que são utilizados nas atividades diárias, a internalização é o processo de transformação dos instrumentos culturais externos em instrumentos psicológicos internos.

Partindo da internalização, a informação adquirida pelo sujeito vai sofrer o processo de *Mediação*, isto é, será transformada estabelecendo uma relação entre o indivíduo e o mundo externo: “A ideia de mediação explica a importância da comunicação no desenvolvimento da criança. Por exemplo, a criança tem de aprender a comer com uma colher. A maneira como um adulto próximo (normalmente a mãe) usa a colher é o mediador para a criança aprender a comer, porque a criança só pode dominar a maneira cultural de fazer alguma coisa com a mediação do adulto. Às vezes a mãe ajuda, outras demonstra como se faz, outras ainda, apoia. A criança desenvolve a aptidão para agir (fazer alguma coisa) de forma humana na interacção com o adulto, que é muito mais competente no modo cultural de agir.” (Yudina, 2007: 5).

Entre as várias leituras exploradas, encontraram-se diversos tipos de mediadores, os mais tradicionais e aceites, os signos e instrumentos utilizados nas atividades diárias. Contudo, Vigotsky aborda aquilo a que chama de *Mediadores Personalizados*, estes são os pais, os professores e os deuses, que são únicos a cada criança e guiam cada indivíduo no seu desenvolvimento, desempenhando um papel decisivo no desenvolvimento humano. Os mediadores não funcionam apenas como instrumentos de aprendizagem, trazem consigo algum significado e sentido, que necessita de ser interpretado pelo sujeito, cada indivíduo irá fazer a sua interpretação tendo em conta *o onde*, *o quando* e *o com quem* se relaciona, ou seja, *onde se encontra*, em que modo temporal está e o meio e sujeitos com quem se cruza.

O aparecimento e transformação dos instrumentos e signos de mediação resulta da interação social e da sua relação com os processos psicológicos superiores. As funções psicológicas superiores são aquelas que utilizam instrumentos e signos internos, cuja sua utilização é semelhante à dos instrumentos externos. Entre as funções psicológicas superiores encontram-se a Linguagem, o Pensamento e a Memória. Segundo Lev

Vigotsky e a *Lei Geral do Desenvolvimento*, as funções psicológicas surgem duas vezes para cada momento: 1) *a actividade coletiva social* – que se insere na função intersicológica; 2) *a actividade individual* – inserida na função intrapsicológica. Considera-se assim, que o processo de internalização é a transformação do cultural em psicológico.

1. Zona de Desenvolvimento Proximal (Z. D. P.)

A teoria da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (Z.D.P.), associada a Lev Vigotsky, define-se como a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, no momento em que a criança consegue realizar uma atividade de forma autónoma, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes: “*é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*” (Vigotsky, 1988: 97). Considera-se, assim, que a Zona de Desenvolvimento Proximal é um espaço teórico, que se desenvolve pela interação das crianças com adultos ou com crianças mais aptas, em função do conhecimento sobre a tarefa a ser realizada e dos saberes e recursos utilizados pelo professor. As autoras Alice Fontes e Ondina Freixo (2004) dão como exemplo desta noção, crianças com maior Z. D. P., ou seja, a discrepância entre a idade mental real e o nível que esta atinge ao resolver problemas com auxílio, então terão um aproveitamento escolar maior. A autora Carolina Carvalho (2001) refere que as aptidões são a capacidade que o aluno desenvolve quando resolve as atividades individualmente, já o desenvolvimento potencial é entendido como as aptidões que estão ainda numa fase de amadurecimento, sendo que o educando já entrou em contacto com a nova informação, mas ainda não consolidou esse conhecimento.

Obrigatoriamente, para que a zona de desenvolvimento proximal ocorra, é necessário que a criança interaja com outros sujeitos, principalmente com adultos, remetendo assim, para a importância do social na aprendizagem. Lev Vigotsky e os seus colaboradores afirmaram que a Z. D. P. se encontra dividida em quatro estádios.

**Quatro Estádios da Zona de Desenvolvimento Proximal
(Fontes e Freixo, 2004)**

- 1) O desempenho é assistido por indivíduos mais capazes – dependem dos professores**
- 2) O desempenho é auto-assistido – o aluno é capaz de desempenhar uma tarefa sem ser auxiliado externamente, mas isso não quer dizer que o desempenho esteja desenvolvido ou automatizado.**
- 3) O desempenho é desenvolvido, automatizado – a execução de tarefas foi interiorizada. Vigotsky descreveu este estágio como os frutos do desenvolvimento, mas também, o percebeu como fossilizado, porque se torna rígido e distanciado da mudança social e mental.**
- 4) A desautomatização do desempenho – em diferentes momentos da sua aprendizagem, há uma mistura de regulação externa, autorregulação e processos automatizados.**

Partindo da ideia de zona de desenvolvimento proximal, Vigotsky chegou à ideia de “Par mais competente”. O par mais competente pode ser um adulto ou professor, ou então um colega que se encontra num estágio de desenvolvimento mais avançado. Em Portugal, um grupo de colaboradores concluiu que a relação que se estabelece entre o par mais competente e o par menos competente, é simbiótica, isto é, ambos os pares beneficiam desta união: *“Em Portugal, César e os seus colaboradores (...) observaram nas suas investigações que não é apenas o par menos competente que progride em situações de interação em díade.”* (Carvalho, 2001: 129), ou seja, o par mais competente também beneficia desta relação, não só a nível de aprendizagem científica, como também, ao nível das relações sociais. Podemos afirmar que *“o desenvolvimento individual está, assim, mediatizado pela interação com outros sujeitos mais competentes e pelo uso de ferramentas culturais.”* (Carvalho, 2001: 130)

O conceito de Z.D. P. tem vindo a ser extremamente importante na educação, e consequentemente na avaliação dos alunos. Neste caso, encontramos duas vertentes a considerar: por um lado, o desenvolvimento da própria criança, no seio da comunidade escolar, um meio social reprodutor das igualdades e das desigualdades sociais que fornecerão os dados necessários para que esta aprenda a viver em comunidade, por outro, oferece aos educandos os recursos necessários aos desenvolvimento: *“As potencialidades, para a educação, do conceito de zona proximal de desenvolvimento fazem dele um*

conceito conetivo, no sentido que dá coesão a uma ampla sucessão de ideias contidas no pensamento de Vigotsky, evidenciando ainda uma interdependência entre, por um lado, o desenvolvimento da criança e, por outro lado, os recursos que socialmente lhes são dados para que esse desenvolvimento aconteça.” (Moll, 1990 cit. por Carvalho, 2001: 128).

Considerando o caso da avaliação, Carvalho (2001) apresenta duas consequências fundamentais: I) otimização das capacidades de aprendizagem; II) possibilita determinar os efeitos que diferentes formas de instrução têm com vista a futuras decisões acerca das práticas de ensino a adoptar.

1.2 Adolfo Lima

Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima nasceu em Lisboa a 28 de maio de 1874, no seio de uma família pertencente à corte portuguesa. Filho de Palmira Olímpia Godfroy de Abreu e Lima (nascida no Brasil) e de Artur Jorge Rubim de Abreu e Lima da Casa dos Regalados e Senhor dos Abreus e Limas, Adolfo nunca utilizou o título de conde a que tinha direito. Em 1900, Adolfo Lima formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra, profissão que exerceu até 1910, ano da implantação da República. Considerado um anarquista convicto, o pedagogo português sempre se caracterizou como “não-político”, entendendo desta forma, a sua não participação em assuntos do Estado português.

Em 1906, é contratado por Luís da Matta a ingressar o corpo docente da recém-criada Escola-Oficina n.º 1, ascendendo ao cargo de Diretor Pedagógico da mesma. No ano seguinte, reorganiza o Plano Educativo da Escola-Oficina n.º 1, aproximando-a dos modelos pedagógicos da Educação Nova, que então ganhavam espaço nos restantes países da Europa. Durante o ano de 1908, leciona Sociologia no Curso Livre da Arte de Representar, a convite da Associação dos Artistas Dramáticos.

Durante o ano de 1913, Adolfo Lima dirige a revista “Educação”, editada pela Sociedade Promotora de Escolas. A revista é apenas publicada nesse ano, contando com 24 publicações. No ano seguinte, abandona a Escola-Oficina n.º 1, apesar das desconhecidas razões, vários autores acreditam que resultou do conflito de ideias entre a ala maçónica e a ala anarcossindicalista, que geriam a Escola. A partir do ano de 1914 passa a lecionar no Liceu Pedro Nunes, função que abandona em 1918, momento em que aceita o cargo de Diretor da Escola Normal Primária de Lisboa. Entre 1921 e 1933 mantém-se como professor da Escola Normal, passando a Diretor da Biblioteca-Museu do Ensino Primário (anexa à Escola Normal).

Durante 1924 e 1927, Lima dirige a revista “Educação Social”, onde publica os mais importantes artigos sobre a sua perspetiva à cerca da Educação Nova em Portugal e ideias sobre a pedagogia. Em 1926, o pedagogo português é preso durante o Golpe de Estado que implantou a Ditadura Militar em Portugal, acusado da sua ligação ao anarquismo.

Adolfo Lima faleceu em Lisboa, a 27 de novembro de 1943.

1.2.1 Escola-Oficina n. º1 e Adolfo Lima

A Escola-Oficina n. º1 foi criada em 1905, por um grupo de maçons, com o objetivo de formar os filhos da classe operária. Inicialmente, a Escola-Oficina n. º1 estava voltada para o ensino técnico-profissional, utilizando os métodos de ensino tradicionais.

Em 1906, a escola é transferida para o Largo da Graça, local onde hoje se encontra o Museu da Escola-Oficina n. º1. A frequência dos alunos era gratuita e assegurada pelo GOL (Grande Oriente Lusitano). Nesse mesmo ano, dá-se uma grande renovação educacional, com a contratação de vários docentes, destacando-se Adolfo Lima. A reformulação do Plano Educacional, realizada em 1907, teve como principal orientador o pedagogo em estudo, que procurou implementar algumas medidas provenientes dos ecos da Educação Nova europeia.

Adolfo Lima, inspirado pelas ideologias de Jean Jacques Rousseau, acreditava na pureza da criança corrompida pela sociedade. Desta forma, em 1913 define o seu ideal de escola que procurava promover na Escola-Oficina n.º 1: *“Pretende-se criar na escola um meio que seja a vida real, uma como que repetição ou cópia do que é viver em sociedade (...) em que a criança deverá ser treinada a ver, a observar a vida, a sociedade onde mais tarde deverá haver-se, de existir.”* (LIMA, A., 1913 cit. por Candeias et al., 1995: 63)

Em 1924, uma década após ter abandonado a Escola-Oficina n.º 1, Adolfo Lima publica um estudo sobre a mesma comparando-a com as características indicadas pelo *Bureau Internacional des Écoles Nouvelles*. Segundo, o gabinete de investigação referido para que uma escola fosse considerada uma “Escola Nova” deveria cumprir 15 dos 30 traços que caracterizavam este modelo educativo. Adolfo Lima inferiu que a Escola-Oficina n.º 1 cumpria apenas 12 dos 30 traços apresentados, não sendo passível de ser definida como uma “Escola Nova”: Laboratórios de pedagogia prática; Coeducação dos sexos; Trabalhos manuais, carpintaria e trabalhos livres; Cultura geral; Factos e experiências; Ensino baseado na atividade pessoal; República escolar; Recompensas e sanções positivas; Música coletiva e Interesses Espontâneos.

A Escola-Oficina n.º 1 encerrou definitivamente em 1987.

1.2.2 Interesses Espontâneos

Os *Interesses Espontâneos*, idealizados por Adolfo Lima para a Escola-Oficina n.º 1, tiveram por base as teorias que, então, circulavam pela Europa, tendo como principal orientação as teorias de Claparède². A noção de *Interesse* foi apresentada pela primeira vez por Claparède, este conceito deveria de ser ancorado pelos conceitos de *Necessidade* (interesse surge quando há necessidade), *Afetividade* (através da procura pelo equilíbrio, orientando o sujeito para a satisfação da sua necessidade, permitindo-lhe estabelecer uma relação com o meio) e *Inteligência* (através da procura de resoluções para satisfazer a necessidade).

Claparède apresentou três estágios de evolução dos interesses: I) Estágio de aquisição ou de experimentação; II) Estágio de organização ou de apreciação e III) Estágio de produção. Este pedagogo defendeu que os interesses da criança variam consoante o seu desenvolvimento integral.

Partindo da teorização de Claparède, Adolfo Lima afirmou que cada classe etária teria interesses próprios, que poderiam ser utilizados a fim de melhor conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Após alguma reflexão foi possível estabelecer um paralelo entre esta ideologia de Lima e a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget:

Jean Piaget (1940-45)	Adolfo Lima (1924)
0 – 2 anos: Estádio da inteligência sensório-motor	
2 – 7 anos: Estádio da inteligência pré-operatória	4 – 6 anos: interesses disseminados ou jogo
7 – 11 anos: Estádio das operações concretas	7 – 9 anos: interesses ligados a objetos concretos imediatos

² Claparède (1873-1840), médico e psicólogo suíço, proveniente de família protestante, foi bastante influenciado pelo Novo Iluminismo. As suas teorias foram orientadas através da Teoria da Emoção de James-Lange (reconhecendo as emoções como percepções mentais das condições psicofisiológicas que resultam de alguns estímulos). Através de Karl Groos, Claparède admitiu a importância dos instintos na vida mental. Em 1912 fundou o *Institut Jean-Jacques Rousseau* com Pierre Boret, com o intuito de formar educadores, realizar pesquisas nas áreas da Psicologia e da Educação e inclusive incentivar a reformas educativas. Claparède defendia a criação de uma escola adaptada às necessidades e características de cada criança.

A partir dos 11 anos: Estádio das operações formais e abstratas	10 – 12 anos: interesses especializados concretos ou idade das monografias
	13 – 15 anos: interesses abstratos empíricos
	16 – 18 anos: interesses abstratos complexos: psicológicos, sociais e filosóficos

1.2.3 Ideias e Críticas de Adolfo Lima

As ideias pedagógicas de Adolfo Lima surgem após a sua passagem pela Escola-Oficina n.º 1, bem como as suas críticas ao ensino ao português. Um dos primeiros temas considerados por Adolfo Lima foi a importância da *Psicologia* para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor e tal como outros pedagogos defensores da Educação Nova, seria necessário ter em conta as várias fases de desenvolvimento da criança, bem como a criança num todo, equacionando não apenas o mental e o físico, mas também o psicológico e o afetivo: “para melhor educar (...) necessário compreender as leis do seu desenvolvimento psicológico, afetivo, mental e físico, a fim de ir adaptando as matérias aos estádios do seu desenvolvimento.” (CANDEIAS et al, 1995, p. 56).

Adolfo Lima defendia que a escola e os seus docentes deveriam promover uma *Educação Integral*³ dos estudantes, e não somente uma educação académica, como se observava através do ensino tradicional.

O pedagogo português ficou conhecido como o “pai” do teatro-educacional. A. Lima partindo dos teatros tradicionais realizados nas escolas transformou-os em trabalhos com fundo educativo, procurando fomentar o processo de ensino-aprendizagem através

³ Define-se como *Educação Integral* a formação do aluno no seu todo, estando incluídos os aspetos da vida social e do desenvolvimento humano e cognitivo, de forma a que este pudesse ser integrado na sociedade, promovendo um cidadão consciente de si mesmo e do mundo em que se insere: “(...) procura educar o individuo em si próprio, aperfeiçoando e educando as atividades fisiológica, sentimental, intelectual e social (...). A educação integral sintetiza todas as funções e aspirações sociais do indivíduo. Está de harmonia com a progressiva dignificação do ser humano.” (LIMA, 1916, p.15 – 16).

de um método ativo de forma a suprimir a típica aula monótona expositiva. Adolfo Lima considerou que ao reproduzir situações do quotidiano em sala de aula estaria a promover uma aprendizagem ativa nos seus alunos, considerando uma “Pedagogia do prazer”:

“Adolfo Lima “pega” nos ocasionais espetáculos de teatro que, tradicionalmente e desde há muito, se realizam em determinadas festividades escolares, e vai dar-lhes fundamentação pedagógica, coerência e consistência, de modo que possam apresentar-se como atividades dramáticas com cariz eminentemente educativo.” (SILVA, 2014: 68).

Adolfo Lima foi um grande crítico tanto do Ensino Religioso como do Ensino Militar. Tal como anarcossindicalista que era, Lima não acreditava nos dois extremos do ensino. Por um lado, e tal como acontecia naquele período procurava-se a laicização da escola, afastando os assuntos religiosos do contexto de sala de aula. Por outro, com a implantação da república e a substituição dos cultos religiosos pelos cultos à pátria, afirmava que apenas se impunha o ensino pela força afastando-se do que seria a educação integral: *“(…) substituindo o ensino congregacionista ou jesuítico-religioso pelo militarista-patrioteiro, não faz mais do que substituir o milagre idiota pela força estúpida, a mentira religiosa pela violência militar (...)”* (LIMA, 1914 cit. por PINTASSILGO, 2017: 6).

Adolfo Lima criticava também Programas e Métodos de Ensino, uma crítica ainda bem presente nos dias de hoje. No seu entender, os programas de ensino eram criados por professores e políticos que não conheciam a realidade das escolas nem dos alunos presentes nas salas de aula. Assim sendo, e como ainda hoje se defende, os programas deveriam ser somente linhas orientadoras para que os professores tivessem liberdade nos conteúdos e formas a abordar: *“Leis, regulamentos e programas não podem ser diplomas implacáveis, reguladores de toda a matéria e seguindo uma norma ou o critério que possa ser acessível a todas as inteligências, a todos os saberes. (...) resultam da ação de políticos tendenciosos, das fantasias de um ministro, ou elucubrações teóricas de algum pesquisador de gabinete e não da experiência concreta de professores (...)”* (BARREIRA, 2006: 199).

Por último, considerou-se a crítica de Adolfo Lima ao Ensino Profissional, uma crítica que ainda hoje marca os discursos pedagógicos. Lima entendeu o ensino profissional como um método de separação de classes sociais e reproduzidor das desigualdades sociais e educacionais. Do seu ponto de vista, nenhum tipo de ensino

tradicional, seja este académico ou profissional, forma um cidadão no seu todo, dignificando-o à sua condição humana, pelo contrário, apenas perpétua transmissões de conhecimentos, sem pensar na integração dos futuros cidadãos na sociedade: “(...) *o ensino clássico é para ricos e o profissional é para pobres, dizem. (...) Esta dualidade mantém, como causa a organização social de castas económicas e mantém-se como efeito dessa organização. A complexidade do problema faz parecer que estamos dentro de um círculo vicioso. (...) Tanto um como outro são a nosso ver educações incompletas que produzem abortos sociais, indivíduos mutilados, incapazes de exercerem todos os seus direitos e de cumprirem todas as suas obrigações.*” (LIMA, 1916 cit. por CANDEIAS et al., 1995: 57).

Adolfo Lima foi um dos grandes pedagogos portugueses da educação do século XX. As questões que levantou no seu tempo mantém-se nos dias de hoje e as suas ideias sobre a educação continuam tão atuais como no tempo em que existiu.

1.3 David Ausubel

David P. Ausubel nasceu em 1968, no seio de uma família de origem judaica de imigrantes da Europa Central, nos Estados Unidos da América. Formou-se na Universidade de Nova York, trabalhando como médico, psicólogo, psiquiatra, educador e escritor, aprofundou os seus estudos na área da Psicologia Educacional, numa tentativa de compreender o ensino, e a insatisfação com a educação que tinha recebido.

Ausubel acreditava que o ensino tradicional era violento, sendo as suas metodologias contranatura, baseadas na memorística e repetição. Foi a partir desta convicção que Ausubel estruturou os seus estudos, procurando compreender os processos de desenvolvimento cognitivo. A Ausubel é atribuída a Teoria da Aprendizagem Significativa.

David Ausubel reformou-se em 1994, continuando a publicar obras sobre os seus estudos. O psicólogo educacional norte-americano faleceu em 2008, após uma vida dedicada ao estudo do desenvolvimento humano.

1.3.1 Teoria da Aprendizagem Significativa

Para melhor se compreender as ideias de David P. Ausubel é necessário entender que, do seu ponto de vista, a aprendizagem é a organização de informações na estrutura cognitiva. Este conceito pressupõe que o processo de aprendizagem é a retenção de conteúdos numa perspetiva de relação com conhecimentos prévios, considerando-os o factor decisivo para a aprendizagem. Para o psicólogo educacional, a estrutura cognitiva é o conteúdo ou ideias apreendidas e organizadas na mente de um sujeito.

Existindo três tipos gerais de aprendizagem, estes podem ser definidos como *psicomotores* – relacionados com o lado físico do indivíduo, são respostas musculares adquiridas através do treino e da prática -, *afetivos* – identificados como sinais internos do sujeito como o prazer, a dor, a satisfação ou a ansiedade – e *cognitivos* – reconhecidos como conceitos ou conteúdos armazenados de forma organizada na mente.

Segundo David Ausubel, a aprendizagem pode ser memorística ou significativa. O autor definiu a *Aprendizagem Memorística* como a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma relação com conceitos ou conteúdos já existentes, ou seja, não há interação entre a nova informação e aquela já apreendida. Este tipo de aprendizagem é definida como *mecânica* ou *repetitiva*, uma vez que a aquisição de

conhecimentos é realizada através de processos de repetição: “quando a tarefa ou o conteúdo a aprender não é potencialmente significativo nem se torna significativo no processo de internalização, quando o aluno não dispõe do conhecimento prévio necessário para tornar o conteúdo potencialmente significativo ou ainda quando a estratégia de internalização adotada é arbitrária e literal” (RIBEIRO, 1997: 358). A aprendizagem memorística é bastante comum entre os estudantes, principalmente na memorização de conceitos, regras e fórmulas.

David Ausubel propõe o conceito de *Aprendizagem Significativa*, em oposição ao anterior. A aprendizagem significativa ocorre sempre que o educador procura dar sentido aos novos conhecimentos, de modo a estabelecer uma relação com conhecimentos já incorporados previamente na estrutura cognitiva. Esta teoria baseia-se na premissa de que a estrutura cognitiva encontra-se em constante mutação, adaptando-se aos conhecimentos que lhe vão chegando: “quando a tarefa ou o conteúdo a aprender, já tem um significado, ou é tornado significativo durante o processo de internalização” (RIBEIRO, 1997: 358). Em sala aula tanto ocorre a aprendizagem memorística como a aprendizagem significativa, complementando-se e permitindo um melhor processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem significativa depois de analisada foi dividida pelo autor em três tipologias principais: a *aprendizagem representacional*, a *aprendizagem de conceito* e a *aprendizagem proporcional*. O primeiro tipo de aprendizagem, aprendizagem representacional, está associada a uma aquisição simbólica primária. Por outras palavras, a aprendizagem representativa consiste em introduzir um significado a um determinado símbolo: “Esta aprendizagem consiste em «fazer-se doo significado de símbolos isolados [geralmente palavras] o que eles representam»” (AUSUBEL, 1978 cit. por ONTORIA, 1994: 16).

O segundo tipo de aprendizagem, a aprendizagem de conceitos, definido por Ausubel como “*objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos de critério comum e que se designam mediante algum símbolo ou signo*” (ONTORIA, 1994: 16). Esta aprendizagem ocorre de duas formas, no momento de formação de conceitos com bases em experiências concretas, ou em período de assimilação de conceitos de modo a relacionar com ideias já existentes.

Por último, a aprendizagem de proposições, que se traduz em “«*captar o significado de novas ideias expressas sob a forma de proposições*»” (AUSUBEL, 1978 cit. por ONTORIA, 1994: 17). Pela aprendizagem de proposições, o indivíduo necessita de conhecimento prévio, sendo o seu objetivo promover uma compreensão sobre uma proposição através da soma de conceitos mais ou menos abstratos.

Ausubel define os conhecimentos prévios como “âncoras conceptuais” ou “organizadores prévios”. Os organizadores prévios são informações, conceitos ou recursos introdutórios, que deveriam já fazer parte da estrutura cognitiva do aluno, no momento da apresentação da nova informação, estes farão a ponte entre os diferentes conhecimentos, permitindo ao aluno estabelecer relações.

Para que a aprendizagem significativa ocorra são necessárias duas condições essenciais: a primeira baseada no aluno, este deve de estar disposto a aprender e deverá de ter conhecimentos prévios de modo a conseguir dar significado lógico às novas informações; a segunda condição, baseia-se no conteúdo a ser lecionado, este deve ser significativo, isto é, deve ser lógico e psicologicamente significativo para o indivíduo, cada sujeito filtra os conteúdos que para si poderão ou não ter significância. Para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem é preciso compreender os métodos de modificação do conhecimento, compreendendo a importância dos processos mentais para o desenvolvimento.

A aprendizagem significativa é entendida como mais eficaz que a aprendizagem memorística, porque segundo o autor: 1. afeta o aluno durante as várias fases de aprendizagem (aquisição, retenção e recuperação); 2. tem uma maior durabilidade, ou seja, Ausubel afirma que a aprendizagem memorística é uma aprendizagem que ocorre por repetição, não se associando a conhecimentos, perde-se mais facilmente que a aprendizagem significativa que é retida e lembrada durante mais tempo; 3. a aquisição significativa é mais fácil, porque implica a utilização de estruturas já estabelecidas.

Para que a aprendizagem significativa seja passível de ser introduzida em sala de aula é impreterível uma profunda reforma do ensino, tanto dos conteúdos como dos métodos utilizados. O professor deve reconhecer em cada aluno o seu nível de desenvolvimento e conhecimentos até então adquiridos: “*A soma de sua competência cognitiva e de seus conhecimentos prévios marcará o nível de desenvolvimento dos alunos.*” (PELIZZARI, 2001: 40).

David Ausubel foi um grande crítico do ensino tradicional, advogava que as aprendizagens de um aluno nunca deveriam ser uma cópia dos conhecimentos do professor, o papel do professor seria de orientar para a descoberta do próprio conhecimento.

1.3.2 Instrumentos para a Aprendizagem Significativa

Para facilitar o ensino através da Aprendizagem Significativa surgiram dois instrumentos a serem utilizados pelos professores e pelos alunos: o *Diagrama em Vê* e o *Mapa de Conceitos*: “são instrumentos gráficos de metachecimento e de metaprendizagem que ajudam o professor a desempenhar o seu papel de facilitação da aprendizagem dos alunos. As suas características icónicas e toda a interatividade e partilha de ideias que propiciam, ajuda a motivar os alunos. E, quando a motivação cresce, acompanhando o enriquecimento das suas ideias e o sucesso que vão tendo, eles estão cada vez mais predispostos psicologicamente para aprender significativamente, por receção ativa ou por descoberta mais ou menos guiada.” (VALADARES, 2014:14).

1.3.3 Diagrama em Vê de Gowin⁴

O *Diagrama em Vê* é um gráfico em forma de vê, também conhecido como “Vê do Conhecimento”. O seu autor concebeu este diagrama em 1977, como um instrumento de metaprendizagem, de modo a facilitar o ensino assente num modelo de pesquisa orientada: “O Vê alerta-nos para o facto de, caso pretendamos que os alunos construam bons conhecimentos sobre os objetos/acontecimentos sobre os quais debruçam, ser necessário prestar muita atenção aos seus pontos de vista mais ou menos intuitivos e por vezes dogmáticos, aos princípios em que se baseiam, à adequação das suas teorias pessoais, aos significados que possuem dos conceitos com que vão raciocinar.” (VALADARES, 2014:25)

Para a realização do diagrama, Gowin formulou cinco questões que os alunos deverão responder: “1ª - *Quais as questões-foco ou questões-centrais (telling questions)?* (...) 2ª - *Quais são os conceitos-chave (key concepts)?* (...) 3ª - *Que métodos se utilizam*

⁴D. Bob Gowin (1925-2016) – pedagogo americano formado pela Universidade do Texas, em 1948, e doutorado pela Universidade de Yale, em 1956. Foi membro da John Dewey Society, tendo-se destacado pelos seus estudos, tanto teóricos como práticos, sobre as aprendizagens metacognitivas, de onde resultou o *Diagrama em Vê*.

na pesquisa? (...) 4ª – *Quais são os principais juízos cognitivos (knowledge claims)?* (...) 5ª – *Quais são os juízos de valor (value claims)?*” (VALADARES, 2014:28).

Este instrumento é considerado mais complexo que o mapa de conceitos e por isso é menos utilizado em sala de aula.

1.3.4 Mapa de Conceitos

Os primeiros *Mapas de Conceitos* surgiram nos anos 70 com Joseph Novak⁵ pela necessidade de interpretar todo o conteúdo das entrevistas de Jean Piaget.

Tal como o Diagrama em Vê de Gowin, o mapa de conceitos é um organizador gráfico de informação que permite sistematizar, de forma hierárquica, um conjunto de conceitos relacionáveis entre si: “*Os mapas conceituais têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma proposição é constituída de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras para formar uma unidade semântica.*” (NOVAK, GOWIN, 1988 cit. por PELIZZARI, 2001: 41).

O instrumento de aprendizagem de Novak permite que cada aluno exponha as suas ideias e conceitos apreendidos, possibilitando ao professor o reconhecimento de dificuldade ou concepções erradas sobre o domínio ou não do tema em estudo. Pode ser utilizado pelo educador para apresentar ou resumir o tema em estudo: “*A construção de mapas conceptuais é um processo que ajuda os estudantes e educadores a penetrarem na estrutura e significado do conhecimento que eles procuram compreender.*” (NOVAK e GOWIN, 1991 cit. por PELIZZARI, 2001, p. 41).

Os mapas de conceitos ganharam grande notoriedade em várias áreas de estudo, sendo desde 2004 realizadas conferências internacionais sobre o mapeamento de conceitos, onde participam oradores provenientes das mais diversas áreas de trabalho, organizadas pelo *Institute for Human and Machine Cognition* (<http://ihmc.us>).

⁵ Joseph Novak (1930-) licenciou-se em Ciências e Matemática, em 1952, pela Universidade de Minnesota. Desenvolver as suas pesquisas na área da Aprendizagem e da Representação do Conhecimento. Entre os anos de 1967 e 1995 foi professor da Universidade de Cornell, onde trabalhou com D. Bob Gowin. É reconhecido entre os teóricos educacionais pelo método do Mapa de Conceitos associado à Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

Capítulo 2 – A Leitura

2.1 Leitura

A escrita surgiu na Suméria há milhares de anos. Consequentemente, seguiu-se a leitura. A humanidade sentiu a necessidade de procurar novas formas de comunicação, sentiu o desejo de “ler” o mundo, tal como refere Martins (2016). O verbo *Ler* é um verbo ativo, encontrando-se associado a uma ação, que requer um sujeito ativo que deseja e procura transformar-se, enquanto realiza a ação da leitura produz um ato individual, colocando-o em comunicação com o mundo e com os outros.

O conceito de leitura esteve, durante muitos anos, associado à técnica de decifração de símbolos e à sua transformação fonética. As alterações socioeconómicas e o avanço da tecnologia vieram alterar o que se entendia pelo ato de ler. Ao longo do século XX começaram a surgir alterações associadas a este conceito, não existindo somente uma definição, estando esta dependente daquilo que se pretende definir, ou seja, se pretendemos definir o que é a leitura enquanto técnica, ou se queremos definir o que é a leitura enquanto ação.

O conceito de leitura pode ser entendido em dois níveis distintos, o primeiro correspondente à técnica de leitura, e o segundo relacionando-se com a literacia. A técnica de leitura, tal como definido por Vilar (2016) corresponde à capacidade de descodificar símbolos, transformá-los foneticamente, descodificar vocabulário, a fluência, a compreensão e a interpretação, sendo esta a definição mais difundida do conceito. Este primeiro nível associado ao “saber-decifrar” veio a ser ocupado pelo “saber-ler”.

O segundo nível do conceito atribuído à literacia, estende-se ao entendimento pleno daquilo que se encontra escrito, é compreender o que se lê, é apreciar, conseguir criticar e criar. Este segundo nível do conceito de leitura, mais recente entre autores, entende a leitura como a ação que mobiliza conhecimentos já adquiridos para a introdução da nova informação. A leitura é a ação mais completa que um individuo pode realizar, exige do sujeito o poder de conseguir que o corpo e a alma trabalhem em sincronia, enquanto nenhuma outra actividade impõe esta capacidade humana, tal como indicado por Graça (2009). Segundo a autora referida, o acto de ler pode ser analisado enquanto *“atividade cognitiva e social, que deriva da apropriação de competências linguísticas*

orais e escritas, que envolvem uma rede de relações intrínsecas e extrínsecas ao leitor com múltiplas finalidades.” (2009:45).

Em Cunha e Capellini (2009), afirma-se que a leitura e a sua aprendizagem estão relacionadas com a linguagem humana e as ligações que o indivíduo consegue estabelecer, ou seja, a aprendizagem da leitura está vinculada às habilidades inerentes ao sistema de escrita, como a compreensão do sistema alfabético, à relação entre grafemas e fonemas e à manipulação de segmentos da fala e da escrita. Da mesma forma, as autoras enunciadas, mencionam que para uma compreensão textual bem-sucedida, são necessários processos cognitivos de alto nível, referindo entre eles as habilidades linguísticas gerais, a memória e conhecimento prévio do mundo e do que rodeia o leitor, de modo a alcançar uma representação plena do que o texto lhe tem para oferecer.

De um modo geral, pode-se entender a leitura como interação permanente entre o leitor e o texto, tal como afirma Pereira (2013) cit. por Martins (2016): *“Ler é fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social.”* (MARTINS, 2016: 14). A leitura enquanto interação e consequente partilha, permite que o leitor e o texto partilhem conhecimentos e façam nascer novas informações, o leitor utiliza a informação em proveito do seu desenvolvimento, construindo a sua identidade.

Em Foucambert (1980), refere que a leitura é um processo complexo, uma actividade mental e física. Desta forma, o autor defende que o processo de ler consiste em 20% de informações visuais, ou seja, de descodificação dos símbolos, em 80% de informações prévias do leitor, isto é, o que se pode denominar de conhecimento prévio, considerando ainda a existência de alguma “informação sonora”.

A sociedade ocupa um lugar central no ato de ler. Foi a partir da vida em sociedade que nasceu a necessidade de outras formas de comunicação e de perpetuação da memória. Em diversos autores, o ato de ler é visto como um ato social, não só porque coloca o leitor em comunicação com outras realidades, mas porque lhe permite obter uma diferente e ampla visão do mundo em que habita. A leitura faz parte de mundo simbólico e abstrato, onde a realidade se cruza com a ficção, abrindo portas ao mundo onde nunca o leitor seria

capaz de chegar, permitindo ao sujeito o acesso a conhecimentos acumulados pelas sociedades anteriores: *“Para além da função de socialização cultural, que a literatura assume, ela também permite ao leitor aperceber-se do mundo em que vive, alargar os seus horizontes culturais, desenvolver a sua imaginação, a sua capacidade de sonhar, estimula a sua curiosidade e a sua criatividade.”* (MESQUITA, 2011 cit. por ROCHA, 2013: 32)

A circulação da informação, iniciada tal como conhecemos com a invenção da imprensa de Gutenberg, teve o seu grande desenvolvimento com a chegada da Internet. A internet, local acessível a grande parte da população mundial, apresenta-se maioritariamente na forma de texto escrito, sendo necessário, um pleno domínio da arte de ler. O domínio das práticas de leitura e o seu hábito, podem ser encarados, nos dias de hoje, como um factor de exclusão social, tal como é realçado em Martins e Sá (2008) *“a compreensão na leitura tem uma maior importância cada vez mais proeminente e a falta de competências neste domínio dificulta a integração plena do indivíduo na sociedade e na sua inserção no mercado de trabalho.”* (2008: 235). Num mundo onde a informação escrita circula a grande velocidade, e coloca-nos no centro do mundo, do que se denomina como *“aldeia global”*, exige-se do cidadão, não apenas que saiba ler, mas que domine esta arte, ou seja, que tenha capacidades de explorar as leituras que realiza, indo para além do que apresenta.

A sociedade de hoje já não aceita os convencionais *“analfabetos funcionais”*, indivíduos que apesar de conhecerem o sistema alfabético ou numeral, e de conseguirem ler frases simples, não entendem o significado do texto, ou somente têm uma capacidade de compreensão textual muito reduzida. Não saber ler, constitui uma fragmentação social do indivíduo, bloqueando-o do mundo exterior, *“Um analfabeto é de certo modo discriminado na sociedade, pois nunca chega a alcançar uma completa autonomia pessoal por depender dos demais para tarefas simples como viajar de metro ou de autocarro, escrever um recado, tratar dos seus documentos ou escrever cartas.”* (RIBEIRO, 2005: 10)

Ler é, ainda, um ato transformador. O indivíduo ao ler transforma-se, ganha poder sobre si mesmo e sobre as suas decisões. Não é demais lembrar que durante a I República Portuguesa, procurou-se combater o analfabetismo, de modo a criar cidadãos capazes de fazer as suas próprias escolhas, conscientemente. O analfabetismo, tão

associado a países em desenvolvimento ou com políticas ditatoriais, é a ausência de poder e de autonomia de um indivíduo e de uma sociedade. Ler permite ao cidadão uma vida autónoma, ativa e consciente, permite-lhe compreender, criticar e tomar as suas próprias decisões. Soares (2003) afirma que *“Aqueles que habitualmente leem, têm em si, condições para serem mais resistentes, fortalecem o carácter, porque ler ajuda-nos a saber escolher (...) dá-nos traquejo, linguagem, discurso para intervir, para interferir, para tomar posição, dá-nos armas para defender ideias, dá-nos argumentos (...)”* (2003: 67). É através do ato de ler que o Homem se torna mais livre, mais culto e mais crítico, enriquece o seu vocabulário, desenvolve a sua imaginação, estrutura o pensamento, melhora a sua capacidade de argumentação e de redação.

Para além da importância enquanto desenvolvimento do leitor, os hábitos de leitura são um modo de vida, transformam o quotidiano, modificam o modo de encarar as mais diversas situações, de se comportar, tal como salienta Soares (2003) *“(...) ler não é só ler. Ler é também uma forma de estar, fazer, ter, ser. Quem lê faz coisas, está em lugares, tem coisas, é uma pessoa que quem não lê não faz, não tem, não é. (...) Ler é uma das coisas que distingue o homem do animal, conjugando a dádiva e a necessidade de várias competências, como a das análise, da realização, da transferência, de experimentação, de potencialização.”* (2003: 66).

A educação é um dos pilares fundamentais da sociedade, sendo a leitura uma das primeiras e mais essenciais aprendizagens do aluno, pois é através da leitura que é possível aceder a novos conhecimentos. É à escola que se exige esta aprendizagem, mas não é somente na escola que se formam os futuros leitores. O papel da escola é crucial na formação de leitores, é a esta instituição que a sociedade entrega a função de criar e moldar cidadãos responsáveis e cientes das suas funções sociais. Contudo, fomentar o gosto pela leitura é um trabalho não apenas da escola, mas de toda a comunidade em que o aluno está inserido: *“À escola e à sociedade impõem-se a urgência de uma reconceitualização do status de leitor para atender ao desafio de incorporar todos os alunos e cidadãos a cultura do escrito.”* (FIRMINO, 2006: 3). Em Ribeiro (2005) denota-se que *“Ao longo da escolarização, mais do que transmitir às crianças e aos jovens um saber já feito, importa despertá-los para o carácter mutável desse saber e torná-los permeáveis à ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos dos programas escolares.”* (2005: 15), cabendo ao docente incentivar os alunos a procurar para além dos manuais escolares, a fomentar o espírito e desejo de mais conhecimento.

É no seio familiar que se iniciam os primeiros contactos com os livros, será através da imitação e da curiosidade que a criança despertará os seus interesses e motivações perante a leitura. Os hábitos de leitura são cruciais para o desenvolvimento do aluno, uma vez que estes influenciam o sucesso escolar, profissional, a liberdade, a ascensão social e a autonomia de um sujeito, permitindo-lhe ainda uma melhor qualidade de vida ao nível do bem-estar mental, físico e social.

Podemos definir um leitor como o sujeito que tem hábitos de leitura regulares, seja pelo prazer de ler, seja pela busca de conhecimento. Para que seja possível formar-se novos leitores é necessário que haja um grande investimento por parte da família e dos professores, uma vez que não é por saber ler que alguém se torna leitor. Formar leitores exige tempo e devoção, requer que aquele motiva à leitura conheça o aluno com quem trabalha e as suas capacidades. Tal como referia Freinet na metáfora do cavalo com sede⁶, o aluno só procura a aprendizagem quando tem “sede de aprender”, “*Vamos ajudar a criança, manter nela o desejo e a necessidade do trabalho, deixar que seja ela a interrogar e a pedir conselhos (...)*” (FREINET, 1985: 66). Assim, também a formação de leitores está condicionada pela motivação intrínseca e extrínseca dos indivíduos. Contudo, é possível afirmar-se que existem pessoas que não gostam de ler, como refere Linuesa (2007), como se existisse um gene da leitura.

Não existe uma razão concreta para que alguém não goste de ler ou para que alguém que sinta a necessidade de ler. Parte-se do princípio de que o sujeito nunca foi motivado a tal atividade. Em Pennac (1993) cit. por Linuesa (2007) refere que a obrigação da leitura é o grande factor de desmotivação. Linuesa (2007) apresenta várias razões para as quais os sujeitos não gostem de ler, entre elas encontram-se novas e mais tecnológicas distrações, como a internet ou os jogos, o facto de os pais não lhes terem lido enquanto crianças, como a rotina noturna de ler antes de dormirem, ou receberem livros como prenda em crianças, e não terem poder de escolha sobre aquilo que querem ler, “*Há crianças e jovens que, sabendo ler, não conseguem estar a ler.*” (SOARES, 2003: 11). É

⁶ Na sua obra *Pedagogia do Bom Senso*, Célestin Freinet apresenta a *Pedagogia dos Animais*. Segundo o pedagogo, o cavalo só bebe água quando tem sede, mesmo que o cavaleiro o leve até ao bebedouro, e por muito que o cavaleiro se esforce para que o cavalo beba a água, o animal só a beberá quando tiver sede. Para Freinet, o comportamento da criança em relação à aprendizagem é semelhante ao comportamento do cavalo com sede, a criança só aprenderá verdadeiramente quando sentir “sede de aprender”.

necessário despertar na criança a curiosidade para o livro, fomentar-lhes o desejo e ensiná-las a saciá-lo.

A falta de hábitos de leitura, não somente bloqueia o indivíduo socialmente, se não se fomentar o gosto pela leitura, poderá vir a desenvolver problemas na realização deste ato. Os problemas ou dificuldades ao nível da leitura, poderão influenciar negativamente o desenvolvimento de habilidades como a linguagem, a escrita, inclusive a memória e na retenção de novas informações, podendo-se repercutir, nas aprendizagens de outros campos do saber.

A leitura e a sua regularidade promovem três tipos de alterações no indivíduo e nos grupos sociais. Segundo o estudo apresentado pela *The Reading Agency* (2015), as alterações podem ser ao nível individual, ao nível da sociabilidade e por último, ao nível externo. A primeira modificação denominada pela *The Reading Agency* (2015) como *Personal Outcomes*, defende que a leitura promove alterações que ocorrem no próprio sujeito. Destacam-se, principalmente, o relaxamento, o conhecimento, a fuga à realidade vivida e o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. A segunda alteração apresentada intitula-se *Social Outcomes*. *The Reading Agency* (2015) afirma que a leitura poderá promover alterações no modo como os indivíduos se relacionam e se comportam. Assim, salientam-se como *Social Outcomes* a empatia, a comunicação, o atraso nos sintomas de demência e o aumento do capital social e cultural. A terceira e última transformação identificada pelo estudo em análise denomina-se *External Outcomes*. Esta transformação só é observada numa perspectiva externa destacando-se o conhecimento e a tolerância perante outras culturas, a motivação para aprender e a diversificação das técnicas de comunicação. Na figura seguinte apresenta-se o esquema que combina as três alterações apresentadas pela *The Reading Agency* (2015), sendo de referir que estas modificações não ocorrem isoladamente, mas sim, em simultâneo.

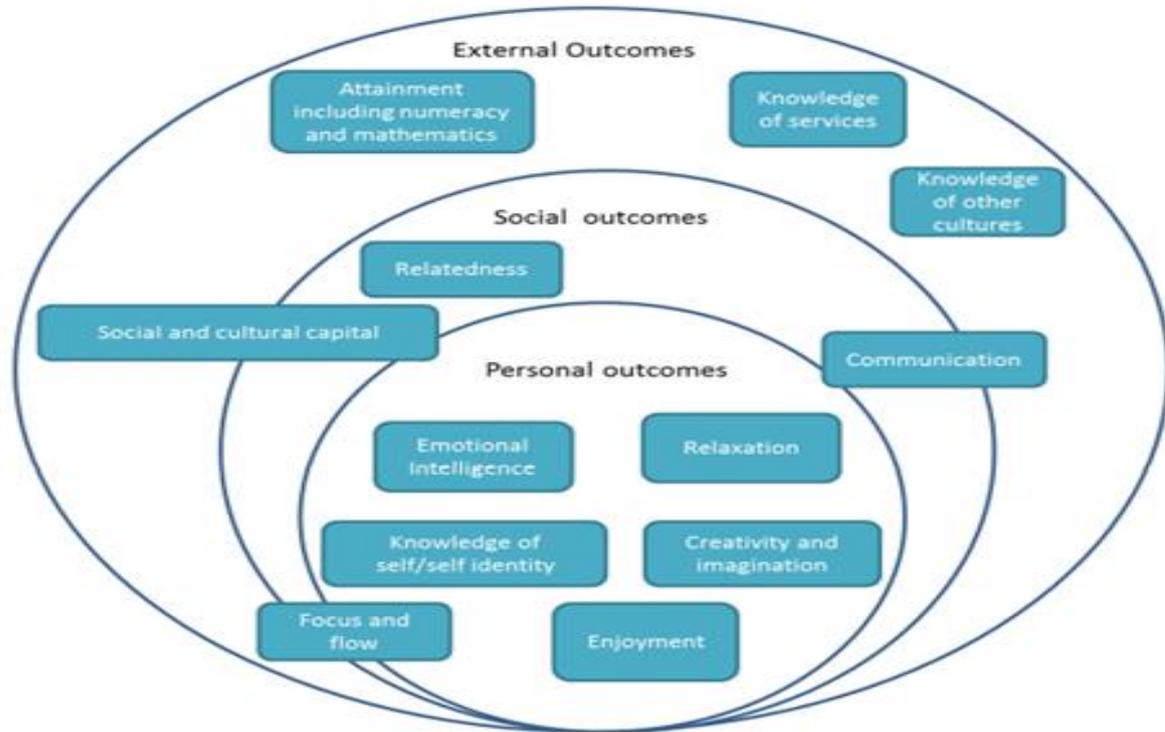


Figura 1 - Impactos e Resultados da Leitura em crianças e jovens

(The Reaging Agency, 2015: 20)

Quando se fala de hábitos de leitura deve-se questionar porque é que devemos despende o nosso tempo a realizar tal atividade. É possível argumentar esta questão através de quatro tópicos⁷. O primeiro tópico defende que a partir da leitura, o sujeito poupa tempo, uma vez que durante a leitura é possível viajar, oferecendo ao leitor um conjunto de emoções e de eventos que não conseguiria experienciar ao longo de toda uma vida, possibilitando a conversão do indivíduo num cidadão do mundo. O segundo tópico afirma que ao ler, o sujeito torna-se na sua melhor versão, isto é, por intermédio da leitura, o leitor tem acesso a pontos de vista diferentes do seu, permitindo-lhe tornar-se mais tolerante em relação ao seu próximo. O terceiro tópico, tão importante em tempos de confinamento, refere que a leitura cura o leitor da solidão, partindo de histórias reais ou ficcionais, concede ao leitor a permissão de acompanhar as personagens, reflete na escrita os próprios pensamentos do leitor, permite-lhe conhecer-se e compreender melhor os outros. O quarto tópico salienta que o sujeito que lê está preparado para a falha, isto é, através das experiências dos outros, o leitor fica apto a aceitar o que a vida lhe

⁷ Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=4RCFLobfqcw&ab_channel=TheSchoolofLife de School of Life, visualizado a 20-08-2020

proporciona. Através destes argumentos é possível aferir que a literatura deveria ser entendida não apenas como atividade de lazer, mas também como uma forma de terapia. Em Sousa (2007) cit. por Graça (2009) entende-se as múltiplas funções da leitura “*Lemos em busca de prazer e de sentidos, lemos para informação e estudo e tomamos consciência da importância da leitura no desenvolvimento sócio-afectivo das crianças e jovens. O leitor, através da leitura literária tem acesso ao encontro com outras personagens, outros espaços, outras histórias que o poderão auxiliar na compreensão de si e do mundo.*” (GRAÇA, 2009: 19-20).

Em 2012, o Departamento de Educação de Inglaterra apresentou no seu programa os principais benefícios da leitura, referidos no estudo promovido pela *The Reading Agency (2015)*. De acordo com o Departamento de Educação, os hábitos de leitura regulares em crianças e jovens permite o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como de uma melhor compreensão textual e gramatical, aumento do vocabulário, atitudes positivas em relação à leitura e confiança enquanto leitor. Em conformidade com o estudo apresentado um outro benefício da leitura surge nas primeiras fases da vida de um sujeito permitindo-lhe o desenvolvimento de hábitos de leitura regulares na idade adulta, uma melhor compreensão e tolerância perante outras culturas e um crescimento nos conhecimentos sobre a humanidade. Em Sullivan e Brown (2013) cit. por *The Reading Agency (2015)*, a leitura pelo prazer entre as idades 10-16 anos tem grande influência no desenvolvimento cognitivo, e consequentemente no sucesso escolar dos alunos. Enquanto benefício da leitura regular é salientado o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Fomentar uma leitura pelo prazer em crianças e jovens é crucial para uma maior participação comunitária e o aprofundamento da visão sobre a natureza humana.

Para a autora Maria José Marta (2010), a leitura apresenta-se com benefícios aos diferentes níveis do desenvolvimento humano: “*A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler como, também contribui para despertar a valorização exacta das coisas. Desenvolve as suas potencialidades, estimula a curiosidade, amplia os seus horizontes para poder progredir na vida. Para além desta vertente pedagógica, a leitura pode e deve ser fonte de prazer onde o leitor fica seduzido pela magia e encantamento do texto lido.*” (MARTA, 2010: 18).

A leitura é muito mais do que o simples ato de ler, é uma capacidade, um modo de vida, uma forma de ser. A leitura, tal como afirmava Foucault nos anos 80 do século

XX, é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é a procura de respostas na escrita, mas é também a construção de respostas a partir que já se sabe ou já se é. Independentemente do género textual ou da forma de como o texto é apresentado ao leitor, a leitura é o questionamento daquilo que somos, de onde estamos e para onde vamos.

2.1.1 A Leitura em Portugal

Para compreender os níveis de leitura de um país é necessário estudar a evolução das taxas de alfabetização bem como os hábitos de leitura da comunidade em análise.

Em Portugal, as taxas de alfabetização/analfabetismo e de hábitos de leitura só começaram a ser estudados aprofundadamente a partir de 1992, com o estudo intitulado “Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico”, realizado por Eduardo Freitas e Maria de Lourdes dos Santos, até então, apenas se conheciam os valores de alfabetos/analfabetos residentes em Portugal obtidos através de censos. Segundo os censos realizados em 1950⁸, aproximadamente 55% da população portuguesa sabia ler, sendo a taxa de analfabetos de aproximadamente 41,4%, ou seja, dos 6 752 920 habitantes portugueses cerca de 2 817 702 não sabiam ler nem escrever. Na década seguinte, a taxa de analfabetos tinha caído para 33,1%, sendo este decréscimo observável ao longo das décadas seguintes. Num estudo realizado em 2011, a população portuguesa analfabeta rondava os 5,2%, ou seja, dos 9 554 444 habitantes em território nacional, cerca de 499 936 não sabia ler, contudo a sua grande maioria pertencia a uma classe etária envelhecida.

Para compreender a evolução positiva dos hábitos de leitura em Portugal, foram analisados três estudos: “A Leitura em Portugal” realizado por Maria de Lourdes Santos (coord.) de 2007; “Literacy in Portugal” produzido por Ana Arqueiro (et al.) em 2016 e “Portugal, Relatório Nacional PISA – Resultados 2018” realizado por Vanda Lourenço (coord.) de 2019.

O estudo elaborado em 2007 inquiriu 2 552 pessoas, das quais 56,9% tinham hábitos de leitura (de livros). Neste inquérito comprovou-se que os não-leitores tinham um grau de escolaridade baixo e que a família era um factor crucial na formação dos novos leitores. É através da família que surgem os primeiros contactos com os livros e com a leitura, sendo maior este contacto quanto maior o grau de formação dos encarregados de educação (denominado de capital escolar familiar). Segundo este estudo,

⁸ Dados consultados em Vilar (2016)

aproximadamente 80% dos inquiridos aprendeu a ler entre os 5 e os 7 anos, i.e., no primeiro ano de escolaridade. Quando questionados sobre a leitura na infância, cerca de 56% afirmou terem visto os pais a lerem, 48% respondeu que os pais liam para eles e 49% recebia livros ilustrados durante a infância.

Relativamente ao incentivo familiar para a leitura, 89% dos indivíduos responderam que a família tinha um papel preponderante no incentivo à leitura, sendo em 69% dos inquiridos a figura maternal a influenciar os seus hábitos de leitura.

O estudo em análise comparou os seus resultados obtidos com os resultados de estudos de 1997, concluindo que se observou um decréscimo de não leitores e um aumento de leitores de jornais, revistas e livros: *“Estes dados mostram que Portugal não acompanha a tendência de recuo da leitura verificada noutros países europeus.”* (SANTOS et al., 2007: 182).

O segundo estudo consultado foi *“Literacy in Portugal, Country Report: Children and Adolescents”* realizado por Ana Arqueiro, Juliana Cunha e Maria de Lourdes Dionísio, em 2016. Segundo os resultados, 10,7% dos encarregados de educação dos inquiridos não gosta de ler, enquanto 34,9% envolvem-se em actividades de leitura (sendo a média europeia de 40,7%). Neste estudo são apresentados os resultados de PIRLS⁹ de 2011, onde se salienta que a partir do 4ºano de escolaridade o estímulo à leitura, tanto na escola como no seio familiar, tende a diminuir.

Uma das principais críticas apresentadas neste estudo (e observadas noutros estudos) é a grande dependência dos professores pelos manuais da disciplina. Os manuais deverão ser pensados como um guião da disciplina, para orientar alunos e professores. Contudo, estes livros de apoio ao ensino-aprendizagem têm-se mantido como o único instrumento didático para o estudo: *“Research has demonstrated that there is also a serious teacher dependency on textbooks across all grades and subjects (Moreira et al., 2006). PIRLS data reinforce this trend: 67% of teachers reported to use textbooks as a basis for instruction (Mulis et al., 2012: 236). This dependency should be avoided because textbooks hardly include the range of adequate strategies needed for reading comprehension.”* (ARQUERIO et al., 2016:11). O manual, enquanto guião de estudo,

⁹ PIRLS – Progress in International Reading Literacy Studies

deve conter todo o curriculum de um ano inteiro, deixando pouco espaço e tempo para o desenvolvimento de tópicos específicos e/ou individuais, tal como afirma Smith (2008).

Em 2013, ano de lançamento do novo programa da Direção-Geral da Educação – Competências Essenciais-Aprendizagens Essenciais – a taxa de abandono escolar era de aproximadamente 19,2%, sendo o principal objetivo a sua diminuição para 10% até 2020. Este objetivo seria alcançado através de novas medidas educacionais como a alteração da escolaridade obrigatória.

Arqueiro et al. (2016) concluíram que entre os anos de 2000 e 2012 deu-se um decréscimo de 1.7% dos hábitos de leitura e da sua proficiência (de 20.5% para 18.8%). No estudo de Paula Lopes (2011) referia-se que, segundo os dados apresentados em 2007 pela UNESCO existiam no mundo 773 milhões de analfabetos no mundo, dos quais 64% eram mulheres. Em Portugal, entre 2005-2007 a taxa de alfabetização era de 94,9%, existindo cerca de 459 000 indivíduos analfabetos, dos quais 68% eram do sexo feminino. Na faixa etária entre 15-24 anos existiam em Portugal 4 300 analfabetos, dos quais 44,2% eram mulheres. Para exploração destes valores foram analisadas as matrículas escolares dos alunos, comprovando-se que os alunos em idade escolar equivalente era de 86,5% se encontravam matriculados no 3º Ciclo do Ensino Básico e somente 60% dos alunos em idade correspondente se encontravam matriculados no Ensino Secundário. Desta forma, concluiu-se que os valores portugueses eram os mais baixos da União Europeia.

O Relatório Português PISA de 2018 para a literacia da leitura questionou 5 932 alunos de 276 escolas, entre os 15 e 16 anos. Segundo este relatório, apenas 57,4% dos alunos se encontravam matriculados no 10º ano de escolaridade, estando os restantes distribuídos entre o 7º e o 11º ano de escolaridade. Na escala de pontos da leitura, os alunos portugueses subiram 22 pontos, aproximando-se de países como a Alemanha ou a Eslovénia, e ultrapassando a França e a Holanda. Tal como verificado noutros estudos, os inquiridos do sexo feminino obtiveram melhores resultados que os inquiridos do sexo masculino, para questões relacionadas com a leitura.

Através da análise dos estudos acerca da leitura e dos hábitos de leitura foi possível concluir que os leitores de livros são maioritariamente do sexo feminino, sendo fortemente influenciados pelo ambiente familiar e os seus hábitos de leitura. Tal como apresentado por Paula Lopes (2011): “(...) *leitores de livros: perfil feminizado (64% dos leitores são mulheres e 49% são homens), juvenilizado (quanto mais elevado o escalão*

etário, menor a percentagem de leitores), escolarizado (foi encontrada uma relação direta entre a prática de leitura e o grau de escolaridade: 89% dos leitores de livros completaram o ensino médio-superior), com destaque claro no indicador «Estudantes»” (2011:10)

Em Portugal, observou-se uma evolução positiva na oferta cultural nas últimas décadas, influenciada pela entrada de Portugal para a União Europeia. Os estudos realizados sobre a literacia em Portugal, ainda são escassos, focando-se na sua grande maioria em indivíduos em idade escolar e no seu ambiente familiar, sendo quase inexistentes estudos sobre a literacia e os hábitos de leitura em faixas etárias mais elevadas. Os alunos portugueses afirmaram gostar de ler, contudo tendem a perder os hábitos de leitura ou o gosto ao longo da vida.

O governo português compreendeu a necessidade de estimular os hábitos de leitura em todos os estratos etários e sociais, promovendo diversas medidas e projetos. A principal medida implementada foi o PNL – Plano Nacional de Leitura, apresentado nas próximas linhas.

2.1.2 Plano Nacional de Leitura (PNL)

O Plano Nacional de Leitura é um projeto lançado em 2006, enquanto medida pública de incentivo à leitura. Pensado, inicialmente, para um período de 10 anos (formulado para duas fases de cinco anos), o PNL foi prolongado, tendo apresentado novas metas e projetos até 2027, com o intuito de melhorar os níveis de literacia da sociedade portuguesa. Tal como apresentado por Martins e Sá (2008), o Plano Nacional de Leitura era uma iniciativa que visava: *“promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progressão nacional; criar ambientes favoráveis à leitura; inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção dos professores e de mediadores de leitura, informais e formais”* (2008: 242).

Tal como citado na página oficial do PNL, promovida pelo Direção-Geral da Educação, o projeto foi pensado não apenas para os indivíduos em idade escolar, mas para toda a sociedade portuguesa - crianças em idade pré-escolar, estudantes, famílias,

comunidades escolares e população em geral, reconhecendo a necessidade de formar cidadãos leitores, crucial para uma vida autónoma e consciente, aptos a viver numa sociedade democrática e livre: “*Um futuro onde todos os portugueses possuam os hábitos de leitura e as competências de literacia indispensáveis à sua vida pessoal, escolar, profissional e ao progresso económico, social e cultural do país.*”.(PNL)¹⁰. Este projeto foi amplamente difundido nos mais diversos meios de comunicação, estando já bastante enraizado no quotidiano de professores, alunos e encarregados de educação. Como qualquer outro projeto a ser implementado, o Plano Nacional de Leitura foi planeado segundo a realidade portuguesa e os dados obtidos através de diversos estudos realizados em anos anteriores.

O PNL encontra-se dividido por faixas etárias e ciclos escolares, apresentando programas específicos e obras literárias adequadas a cada nível de ensino. Para os ciclos de ensino trabalhados no presente mestrado, o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, destacam-se dois programas: “Navegar na Leitura” e “Ler.com”. Cada programa apresenta uma lista de actividades a serem realizadas dentro e fora da sala de aula. Para o programa “Navegar na Leitura” destacam-se como actividades o tempo letivo em sala de aula dedicado à realização de actividades de leitura – tal como realizado durante a Iniciação à Prática Profissional III -, a utilização, em aula, de recursos disponíveis nas bibliotecas escolares e feiras do livro, já o programa “Ler.com” encontra-se voltado para actividades de leitura que se possam relacionar com o mundo digital, como a criação de blogues ou de revistas online dedicadas à leitura, aos livros e aos autores. O Plano Nacional de Leitura oferece ainda actividades para serem desenvolvidas em família ou nos tempos livres.

O programa de leitura da Direção-Geral de Educação privilegia a leitura orientada em sala de aula, considerada a actividade de leitura em sala de aula a mais estruturante e de carácter contínuo em relação a todas as outras actividades. A leitura só poderá ocorrer de forma espontânea e natural àquele que já é leitor, ou seja, no indivíduo que já adquiriu hábitos de leitura. Desta forma, ao procurar-se estabelecer uma leitura regular em sala de aula, está-se a criar hábitos de leitura regulares e a formar futuros leitores.

¹⁰ Vide: site - Plano Nacional de Leitura, http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=visao Consultado a 15 de agosto de 2020

Neste momento, é possível encontrar no site do PNL o novo projeto com extensão até 2027 – “PNL 2027 – O Clube de Leitura PNL 2027”, Este projeto pretende desenvolver um espaço digital onde os leitores podem descobrir novas obras literárias, debater livros ou sugerir leituras, tal como nos clubes de leitura tradicionais.

Capítulo 3 – História e Literatura

3.1 A disciplina de História

Quando um docente inicia a sua prática profissional deve ter em consideração a razão pela qual a sua disciplina está inserida nos currículos escolares, quais os principais objetivos e o que é que se pretende desenvolver nos alunos a partir da disciplina a lecionar, Isabel Barca (2001) afirma que na formação de professores é necessário pensar nas finalidades da disciplina de História e preparar os futuros professores para/em quadros científicos atualizados.

Falar de História implica falar do triângulo em que a História está inserida: História – Memória – Identidade. A História assenta na memória, na preservação da memória, conduzindo à construção da *Identidade* individual e coletiva de uma sociedade. A memória é a capacidade de reter ideias, imagens e informação. É a partir da memória que o indivíduo adquire conhecimentos e os transmite, sem memória, não existiria a transmissão de conhecimento adquirido, não existiria a sociedade enquanto grupo de indivíduos racionais, que pensam e interagem entre si. Tal como afirma José Mattoso (1999), compreender a importância da história é compreender o mundo em que vivemos. O estudo da História permite compreender o passado, trazê-lo ao presente e garantir o sucesso do exercício da cidadania.

Uma disciplina é introduzida no sistema de ensino quando apresenta um carácter científico, neste caso, a introdução da disciplina de História no sistema de ensino prende-se com a sua importância científica, como também com a sua importância na construção da identidade de um povo. Ao afirmar-se que a disciplina de História permite compreender a evolução e a construção da identidade, está-se a reafirmar a sua importância na formação de cada indivíduo.

Através da disciplina de História, os educandos desenvolvem diferentes capacidades entre as quais se podem destacar a análise de situações sociais, o desenvolvimento do pensamento crítico e a tolerância cultural. Em Maria do Céu Roldão cit. por Proença (1992), são apresentadas três etapas da História no ensino, a primeira etapa acontece quando a criança exhibe interesse pelos acontecimentos passados, iniciando a construção da sua identidade pessoal e social: *“tem a oportunidade de alargar e diversificar as referências de que necessita para a socialização, para a estruturação*

gradual da sua identidade pessoal e dos sentimentos de pertença que são necessários à formação pessoal e constituem a base da futura sistematização de valores de cada indivíduo” (1992: 92). A segunda etapa encontra-se centrada num conhecimento mais detalhado da história, quando o estudante constrói o seu conhecimento, desenvolvendo as “capacidades de apreciação e de valorização.”. Por último, a terceira etapa, focada num ensino mais avançado da disciplina de História, onde o aluno já deu início ao desenvolvimento do seu espírito crítico, de análise e de reflexão: “(...) permite o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica, a aquisição de hábitos de rigor e análise, a interiorização de valores pessoais, o enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais e, conseqüentemente, o domínio de competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente da cidadania.” (1992: 92).

O estudo da História é fundamental para o desenvolvimento de cada indivíduo, para sua formação pessoal e social, para o seu entendimento do passado, do presente e do futuro. A autora Maria Cândida Proença (1992) apresenta algumas das finalidades e objetivos da disciplina de História, podendo-se dividir em dois principais grupos, capacidades cognitivas e capacidades de cidadania e de sociabilidade. Entende-se pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas a capacidade de apresentar hipóteses e teorias bem fundamentadas, o desenvolvimento do espírito crítico, de análise e síntese científicas, assim como da criatividade e da sensibilidade e um melhor domínio das técnicas de comunicação. Por outro lado, considera-se o desenvolvimento de capacidades de cidadania e de sociabilidade *“uma melhor formação cívica visando a preparação para o exercício consciente da cidadania; desenvolver atitudes de tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos próprios; contribuir para a inserção dos alunos na realidade social, política e cultural que o rodeia; despertar atitudes de respeito e colaboração com os outros seres humanos como pessoas e como membros de grupos sociais e nacionais” (PROENÇA, 1992: 108).*

A imagem e o conhecimento da grande maioria alunos sobre a História é na grande maioria desorganizada e fragmentada, conhecendo os factos históricos, mas sendo incapazes de os relacionar. A autora Isabel Barca (2001) afirma que a aprendizagem em História segue um conjunto de princípios e estratégias na construção do conhecimento histórico dos indivíduos: *“A aprendizagem deve processar-se no contexto de resposta à natureza da disciplina. Em História, os alunos podem fazê-lo com gosto, (...); A*

aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai aprender. (...) As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento; Os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs há crianças de sete anos com pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa.” (BARCA, 2001: 20).

Lecionar a disciplina de História é, nos dias de hoje, uma actividade difícil para os docentes, pois os alunos demonstram pouco interesse e apenas estudam para os testes. O autor Mário Antas (2004) apresenta um conjunto de objetivos educacionais que o professor de História deve ter em conta. Os dois primeiros objetivos, segundo Antas (2004), defendem que é necessário, para o professor, adequar o ensino da disciplina aos diversos grupos etários, com uma linguagem simples e perceptível para os alunos, procurando estabelecer relações com o que os alunos já conhecem, adotando estratégias adaptadas as características de cada aluno. O terceiro e quarto objetivos apresentados referem que os alunos devem de estar envolvidos no planeamento das aprendizagens, para que o educando se sinta parte ativa do seu próprio processo de aprendizagem, sendo necessário rentabilizar o tempo e os recursos didáticos, de modo a que os alunos se mantenham motivados ao longo da aula e ao longo do ano letivo. Os últimos dois objetivos reforçam a ideia de uma diversificação dos recursos utilizados, sugerindo aos docentes a procura de instrumentos de ensino-aprendizagem mais inovadores e tecnológicos, de modo a acompanhar as evoluções tecnológicas e interesses dos estudantes.

As metas curriculares para a disciplina de História para o 3º Ciclo do Ensino Básico, apresentadas pelo Ministério da Educação e da Ciência, encontram-se divididas em domínios, subdomínios, objetivos e descritores, no *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3º Ciclo do Ensino Básico)*. O documento reforça a ideia de que os tópicos apresentados são sugestões para guiar os docentes, não sendo de carácter obrigatório, sendo o professor livre de fazer a sua própria gestão em sala de aula, tal como refere a legislação em vigor. O documento analisado salienta que o docente deve fazer uso dos mais diversos recursos didáticos: *“Tal implica necessariamente a seleção e uso de estratégias e recursos multifacetados: texto historiográfico, documental e ficcional, iconografia, teatro e cinema, música, documentação oral, documentação material,*

tabelas, gráficos e frisos cronológicos, documentação cartográfica; trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo, projetos de investigação/intervenção, conferências e debates, clubes de atividades, diversas modalidades de intercâmbio (...)” (RIBEIRO et. Al., 2014: 3).

Segundo o Ministério de Educação e da Ciência, os alunos ao estudarem a disciplina de História devem desenvolver um conjunto de capacidades transversais, que se encontram divididos em três principais grupos: 1. Características do conhecimento histórico; 2. A função social da História; 3. Metodologias, conceitos e noções operatórias. Da análise realizada ao documento, destaca-se *A função social da História*, pretendendo-se acentuar o contributo da disciplina para o fortalecimento de memórias e identidades, dar a conhecer a importância do estudo da História para a educação, para uma vida ativa em cidadania e para uma formação futura, promover nos alunos uma valorização do património cultural, local e regional e demonstrar aos alunos o seu carácter crítico e reflexivo, para que os incentive a estudar para desenvolverem o espírito crítico, de análise e de síntese.

O objetivo da disciplina de História é acima de tudo transmitir aos alunos um sentido de pertença, torná-los cidadãos sociais, ativos e participativos, com consciência crítica: “(...) *o objectivo da disciplina de História ensinada passou a ser a participação cidadã, fazer funcionar o princípio democrático, saber identificar problemas, analisar dados e interpretá-los.*” (RACHADEL et al., 2010: 8).

3.2 História e Literatura

A História e a Literatura são duas formas de perpetuar a memória, cada uma com a sua própria forma de ser, estando mais próximas uma da outra do que aquilo que se poderá pensar.

Aristóteles sentiu a necessidade de diferenciar o ofício de escritor do de historiador: “(...) não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verosimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta, por escreverem verso ou prosa (pois que bem poderiam ser postas em verso as obras de Heródoto, e nem por isso deixariam de ser história, se fossem em verso o que eram em prosa) – diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder.” (Aristóteles, 1986 cit. por Anastácio, 2002: 43). Do ponto de vista de Aristóteles, a História surge como uma narração dos factos, enquanto que a literatura (neste caso, a poesia) aparece como uma forma de narrar acontecimentos que poderão ou não ter acontecido, tendo em conta a perspetiva do autor.

O historiador e o escritor encontram-se associados, no sentido em que aquilo que escrevem está diretamente ligado ao que observam e dos materiais que escolhem para trabalhar, ou seja, tal como Carr [s.d.] afirma relativamente ao ofício do historiador “a pintura que o historiador faz de determinada sociedade está condicionada pela selecção prévia do próprio material documental” ([s.d.]: 436), assim sendo, o resultado dos seus estudos está inteiramente dependente dos documentos que escolhe analisar, enquanto o trabalho do escritor está direccionado para acontecimentos do passado numa tentativa de representar situações idílicas ou plausíveis para acontecimentos que decide abordar.

Nos finais do século XIX surgiu uma nova área de estudo no campo historiográfico, a História da Literatura, que tem por objeto de estudo os grandes textos universais. A História da Literatura, inicialmente, centrou-se no estudo biográfico dos autores das obras literárias e na análise das circunstâncias exteriores às obras, significando que o texto não existia para além do seu conteúdo semântico, como se apenas existisse em si mesmo, e não estivesse sujeito ao ambiente em que foi desenvolvido. Os primeiros historiadores literários procuraram “nos textos «verdade» das emoções individuais, o «sentimento» e o espírito nacionais.” (ANASTÁCIO, 2002: 44)

É a partir da Nova História, da Escola dos Annales, que se deu importância historiográfica aos textos literários. Marc Bloch citado por Rocha (2013) salienta a ideia da importância dos textos literários para o estudo da História: “(...) a diversidade de testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele.” (2013: 35). Apesar do texto literário ser maioritariamente ficção, aquele que estuda a história não o pode colocar de parte, pois este é criado através das experiências e vivências do seu autor, do seu modo de vida, daquilo que o circundava, pois tal como afirmou Carr [s.d.] “O homem é moldado pela sociedade assim como a sociedade é moldada por ele” [s.d.: 438]. Também Roger Chartier citado por Navarrete (2011) defende a ideia de que a cultura é um produto social que se encontra dependente de todas as relações que se estabelecem: “a cultura é concebida como as significações que os homens atribuem à sua realidade, às suas práticas e a si mesmos” (2011: 24).

O historiador é, por natureza, curioso, o seu trabalho é questionar o que estuda. A História pode ser vista por dois sentidos, o primeiro como um processo vivido, resultando num conjunto de memórias, o segundo, enquanto conhecimento científico, obtendo-se informação através da análise de memórias e factos. A História é, também um lugar com duplo sentido, onde a imaginação e criatividade são necessárias ao historiador, para criar hipóteses e obter respostas: “a história possui um lado fictício e imaginário, utilizado pelos historiadores na forma de descrever o passado estudado. Tal ficcionalidade não significa, porém, que os factos não tenham ocorrido, mas apenas que as tentativas de descrever o passado implicam em diferentes formas de imaginação e representação.” (ROCHA, 2013: 38). A autora Sandra Pesavento (2000), também defende que o historiador, enquanto criador de pressupostos, é forçado a realizar uma ficção na análise histórica, uma vez que é totalmente impossível a existência de uma história que seja simplesmente recolhida através dos arquivos, é a partir do olhar do historiador que se constrói a História, e esse olhar é dependente das suas experiências e vivências: “a história é, neste sentido, sempre construção de uma experiência, que tanto reconstrói uma temporalidade quanto a transpõe em narrativa.” (PESAVENTO, 2000: 38-39).

A obra literária deve ser entendida como um produto fruto do seu tempo, sendo necessário para a sua interpretação uma compreensão da linguagem do seu tempo. É necessário lembrar que, a grande maioria dos textos clássicos fazem parte de uma coleção que pertence à tradição oral, não tendo sido pensados para a cultura do escrito,

no seu tempo tiveram funções, finalidades e usos coletivos. A literatura encontra dentro de si uma negociação com o mundo real, trazendo para as suas histórias factos passados, lembranças de sensações e emoções que marcavam os diferentes grupos sociais do seu tempo: *“De facto, a forma narrativa (...) de acordo com o ponto de vista do tempo, todo o conhecimento deriva de um ou de mais factos anteriores e teve como consequência os acontecimentos que se lhe seguiram.”* (ANASTÁCIO, 2005: 44).

A Literatura encontra-se dividida em diversos géneros e subgéneros, podendo-se destacar para o presente estudo o Romance Histórico. O romance histórico é o que mais se aproxima da historiografia narrativa, contudo trabalha as informações históricas de modo livre, procurando problematizar o real através da reinterpretação dos factos. O género literário de romance histórico, utiliza a História de forma subjetiva, trazendo o seu leitor para um discurso mais apelativo partindo de um acontecimento histórico para a criação de uma ficção ou realidade alternativa, utilizando artifícios literários comuns (como cenas de clímax seguidas de cenas de alívio ou de desafogo).

A criação de um texto passa pelo pressuposto que será lido, do mesmo modo que o texto só passa a existir quando é lido. Cada obra literária comporta em si diversos significados, estando dependente de cada leitor que a lê, uma vez que, cada leitor irá realizar a sua própria leitura, interpretando o texto através dos seus conhecimentos e experiências, que são únicos a cada indivíduo. A utilização dos textos literários na disciplina de História permite ao professor explorar campos diversos em sala de aula, os quais não conseguiria alcançar com a utilização única do manual escolar, permitindo um diálogo interdisciplinar, bem como a abertura a diferentes formas de narrativas históricas.

3.3 A Literatura na disciplina de História

O uso do texto literário na disciplina de História não é algo inédito. Nos anos 40 do século XX, após a II Guerra Mundial, procurava-se um ensino para a consciência do mundo, Frederick Branon, referenciado em Smith (2008), defendia a utilização de textos históricos de base ficcional em sala de aula, não para demonstrar factos, mas para despertar o interesse sobre as temáticas a serem trabalhadas, tal como evidencia Smith (2008): *“to give more meaning to the content, obtain more information, give more interest to the student, give different points of view and allow for students to get better acquainted with books.”* (BRANON cit. por SMITH, 2008: 8).

A obra literária não deve ser encarada como um mero produto artístico de uma sociedade, este é um documento que é fruto do seu tempo e das suas circunstâncias: *“O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações das forças que aí detinham o poder.”* (LE GOFF, 1984: 545). A literatura é um objeto que reflete o seu momento de criação, seja de forma direta ou indireta, apresentando o olhar do escritor ou de uma sociedade, *“(…) é a narrativa que fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica, por via do mito, da poesia ou da prosa.”* (GOMES, 2009: 25), o seu escritor é um sujeito histórico criador, o qual reflete as suas motivações, preocupações e valores do seu tempo. A narrativa literária não tem as mesmas exigências que a narrativa historiográfica, não estando o autor obrigado a comprovar as teorias e hipóteses a apresentar, para narrar um acontecimento, basta ao escritor contá-lo através da sua imaginação e criatividade.

O texto literário pode ser analisado como fonte denominando-se como fonte literária. A fonte literária apresenta um discurso sobre o real, permitindo ao historiador formular e desenvolver hipóteses sobre o passado, dando ao seu leitor múltiplos olhares sobre as práticas sociais, que muitas vezes não são abordadas nas fontes tradicionais, tal como salienta Rachadel et. Al. (2010). Os textos literários enquanto *“produções sociais localizados num determinado tempo, representando importantes testemunhos acerca da sociedade onde se situam e se relacionam com o universo intelectual do seu tempo.”* (GOMES, 2009: 20) aproximam o comum leitor de uma realidade que não é a sua, de uma história que lhe poderá estar distante no tempo. A utilização de fontes literárias têm sido analisadas à luz de novas correntes historiográficas, tal como referido por Gomes (2009), permitindo um novo olhar sobre o passado. A narrativa historiográfica e a

narrativa literária têm como referencial o real, aproximando os seus leitores de acontecimentos históricos, seguindo percursos diferentes.

A História é a narração do passado, partindo de diferentes documentos oficiais. Tal como afirma Smith (2008), sendo a História uma narrativa do passado, é possível a utilização de textos literários históricos na sala de aula: *“If History really is a story of the past, it makes perfect sense to teach historical literature in the social studies¹¹ classroom.”* (SMITH, 2008: 6). A literatura pode ser um instrumento didático a ser utilizado em sala de aula em todas as idades escolares, escolhendo e adaptando os textos às turmas e às suas características. A partir de um livro, o leitor viaja no tempo redescobrimo lugares, personagens e acontecimentos, assim, partindo das descrições, os alunos ficam submersos, trazendo o passado para o presente, e o ficcional para o real: *“Stranger environments quickly become familiar, and students are more likely to be able to describe characteristics of landscapes that they read about compared to a list of qualities they are asked to memorize.”* (SMITH, 2008: 20). Através da leitura, os estudantes conseguem compreender melhor um período histórico, sentindo-se envolvidos pelas histórias contadas, *“He explained that fiction would aid students in getting a feel for the era that they were studying. Carr said if students were to truly understand a problem reading a novel would give them greater meaning.”* (SMITH, 2008: 9). Enquanto professores, é necessário salientar que a literatura não substitui a História, nem o livro substitui o manual escolar. O professor deve guiar os seus alunos ao longo da descoberta da narrativa, de modo a que o aluno não seja forçado a aceitar o ponto de vista do escritor, mas que tenha a possibilidade de desenvolver a sua opinião.

A leitura, tal como analisado anteriormente, apresenta grandes benefícios ao leitor. Sutherland (2013) defende que a literatura é um bem essencial à vida, uma fonte de aprendizagem, para aquilo que não se aprende na escola, colocando o leitor em diálogo com as mentes do passado, mentes, essas, mais criativas e sapientes que daqueles que leem no presente, *“For most thoughtful people, literature will play a big part in their lives. We learn a lot of things at home, at school, from friends, and from the mouths of people wiser and cleverer than ourselves. But many of the most valuable things we know come from the literature we have read. If we read well, we find ourselves in a conversational relationship with the most creative minds of our time and of the past.”*

¹¹ Social Studies – disciplina do sistema educativo norte-americano onde se leciona História, Geografia e Ciência Política

(SUTHERLAND, 2013: 2). O mesmo autor, reforça ainda a ideia, de que a literatura melhora a vida do leitor, enriquece-a e transforma, *“Literature, as its best, does not simplify, but it enlarges our minds and sensibilities to the point where we can better handle complexity – even if, as it often the case, we don’t entirely agree with what we are reading. Why read literature? Because it enriches life ways that nothing else quite can. It makes us more human. And the better we learn to read it, the better it will do that.”* (SUTHERLAND, 2013: 6).

A disciplina de História apresenta como objetivo o desenvolvimento da empatia histórica. A empatia histórica é entendida como *“a capacidade de um sujeito se colocar no lugar de outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por um longo período temporal.”* (ROCHA, 2013: 47), sendo essa capacidade mais facilmente alcançada através de produções literárias, através de sentimentos de compaixão que o leitor cria com as personagens. Em Rudnick citado por Smith (2008) salienta que é a partir da literatura que os estudantes vão aumentar os seus conhecimentos, estimular a imaginação e compreender um período histórico e os seus valores, desenvolvendo o seu vocabulário e ganhando empatia emocional. Os alunos necessitam de tempo e espaço para compreenderem e assimilarem o que leram de forma a retirarem o máximo proveito das leituras, sendo fundamental uma boa articulação com o manual escolar, guiados pelo docente. A literatura ensina para além dos factos históricos, uma vez que através da narrativa o aluno ganha noção das circunstâncias que envolvem o acontecimento histórico. *“literature provides a way for students to attain a degree of cultural literacy that goes beyond just knowing the history of a country or a region of the world.”* (SMITH, 2008: 35).

O texto literário deve ser entendido como uma mais valia em sala de aula, e não como um substituto ao manual escolar tradicional. Através das narrativas, o leitor tem acesso a um conjunto de ideias e crenças de sociedades antigas, sobre as relações, os valores, as preocupações e obrigações de um período. Tal como citado por Solé et al. (2014), os alunos conseguem compreender melhor os factos históricos e as suas contextualizações, a partir da relação de proximidade que estabelecem com as personagens: *“Barton (1996) verificou também que os alunos são mais predispostos a recordar os eventos narrados numa história do que os que são apresentados em documentos factuais uma vez que a linguagem é mais acessível, não tendo o rigor da escrita que a História exige.”* (SOLÉ et al., 2014: 11). As narrativas ficcionais permitem

aos alunos desenvolver um conhecimento detalhado do período histórico em estudo, dando-lhes a entender que a História não é uma ciência fechada, mas aberta a novas interpretações e possibilidades.

A utilização de livros para além dos manuais escolares, tendem a motivar os alunos, tanto por saírem do padrão de aula a que estão habituados, mas porque permitem a descoberta das temáticas a lecionar de formas diferentes. Os alunos de hoje encontram-se cada vez mais voltados para os instrumentos mais tecnológicos e que exigem pouco tempo de concentração, através dos excertos literários os alunos voltam a sua atenção para o texto, procurando seguir a narrativa proposta.

O manual escolar é a obra de referência em sala de aula, contudo o seu uso tem vindo a ser amplamente criticado tanto por professores como por investigadores. Em Smith (2008), o manual é descrito como sendo um livro desinteressante e cansativo, com domínios deficitários, que leva a que os alunos se sintam desmotivados e sem interesse. O manual escolar é surge nas críticas portuguesas por ser um livro rico em textos e excertos de obras, tal como referido em Graça (2009), apresentando somente factos, o que leva a uma aprendizagem maioritariamente memorística, não promovendo o desenvolvimento do espírito crítico. A autora Isabel Barca (2016) refere que a utilização excessiva do manual em sala de aula, consequência da falta de tempo e de recursos, transforma-se num bloqueador para os docentes, que se sujeitam simplesmente ao uso do manual.

Os manuais escolares devem ser guiões para docentes e alunos, devem conduzir as aprendizagens, mas não se devem transformar no único instrumento didático em sala de aula. Smith (2008) argumenta que os manuais por vezes são difíceis de compreender, sendo o vocabulário difícil, as estatísticas impessoais, apresentando uma só voz e é incapaz de fornecer consciência cultural sobre um período, uma vez que contém apenas os factos e o ponto de vista dos seus autores, levando a que os estudantes fiquem desmotivados por não compreenderem, acabando por apresentar comportamentos de desistência em relação à disciplina: *“Many students quickly became frustrated with textbooks and the end result is that they are then turned off by the class in general.”* (SMITH, 2008: 13).

Em Soares [s.d.], a crítica ao pouco uso de recursos literários centra-se na falta de preparação dos docentes, pois é necessário que o professor domine a leitura e o mundo

literário, de modo conduzir os alunos na narrativa: *“que permitem ao aluno entrar em contacto com o mundo cultural e histórico da escrita e dos sentidos, e para além disso, a formação frágil de um número significativo de professores que, mesmo não sendo leitores, tem que ensinar a ler e a gostar de ler, tornam a tarefa de «ensinar a ler» muito difícil, pois o aluno percebe facilmente a importância e o valor que é atribuído pelo professor à leitura.”* (SOARES, [s.d.]: 4)

O texto literário enquanto instrumento didático para a disciplina de História não é frequentemente utilizado em sala de aula por três razões, a primeira, pela falta de tempo, os professores são muitas vezes confrontados com programas disciplinares extremamente longos e com os tempos letivos a serem frequentemente reduzidos, estando muitas vezes limitados aos manuais escolares e a fichas-resumo das matérias a serem lecionadas: *“Teachers are torn between completing curriculum or teaching so that their students have a real understanding of content.”* (SMITH, 2008: 6). A segunda razão é a falta de recursos, uma vez que nem todas as escolas têm bibliotecas escolares, nem todos os alunos têm capacidades financeiras para comprar para além do que lhes é exigido, existindo ainda um elevado número de alunos dependentes do apoio social escolar. A terceira razão é a falta de conhecimento, no que diz respeito à literatura, uma vez que é necessário o domínio de técnicas que vão para além da compreensão textual.

No estudo de Solé et. Al. (2014) foi evidenciado que os textos do género de ficção histórica constituíam recursos importantes na construção do conhecimento histórico, uma vez que permitia ao aluno a estruturação do pensamento histórico. Solé et. Al. (2014) salienta a existência de uma ténue linha que separa o facto da ficção, a verdade da mentira, sendo o professor inteiramente responsável por fazer esta distinção em sala de aula. A utilização de obras literárias como instrumento de ensino aprendizagem deve obedecer a uma estratégia adequada e facilitadora de compreensão da História, o professor deve procurar textos com uma linguagem acessível ou adaptá-los aos seus alunos, o texto deve motivar e envolver o leitor e o seu enredo deve promover a contextualização da história, promovendo uma proximidade entre o aluno e o texto, e relacionando com conhecimentos prévios.

Os estudos sobre a utilização da literatura como instrumento didático da disciplina de História têm vindo a surgir gradualmente, apresentando propostas didáticas e métodos de trabalho para os docentes. Em Solé et. Al. (2014) são apresentados um conjunto de

sugestões para os professores de História utilizarem o texto literário em sala de aula. Em primeiro lugar, o docente deverá fazer a distinção entre o que é um facto e o que é a ficção, seguidamente, o professor deverá apresentar os eventos cronologicamente, solicitando aos alunos que elaborem um trabalho de pesquisa sobre as informações que o texto apresenta sobre o período em estudo. Como proposta de trabalho, a turma poderá investigar características de determinadas personagens, relacionando o modo em como atuam na história e a sua relação no presente; procurar evidências históricas semelhantes à narrativa analisada em textos não ficcionais; partindo da narrativa em análise, os alunos poderão contar a história através do seu próprio ponto de vista ou através do olhar de uma das personagens.

A autora Smith (2008) cita os autores McGowan e Guzzetti, apresentado a sua proposta para a implementação da leitura em sala de aula. Segundo os autores, o momento da escolha da obra literária será um dos mais importantes, o docente deverá escolher a obra literária tendo em consideração todos os alunos da turma, bem como as suas características, decidindo se quer trabalhar o texto na sua forma original ou se deverá adaptar o texto aos alunos, de que forma deseja trabalhar o texto literário – se deseja dividir a turma em pequenos grupos ou se procura que todos os alunos trabalhem individualmente -, deve, ainda, escolher se quer trabalhar o livro por completo, ou se apenas excertos da obra são suficientes para estudar o período em análise. Quanto à estrutura da obra literária escolhida, o professor deve procurar um texto mais prático, os alunos não se devem sentir intimidados pelo número de páginas ou pelo estilo de escrita. O docente deve procurar narrativas que permitam aos alunos sentirem-se próximos das personagens apresentadas e dos mundos que representam. O contexto de trabalho deve ser determinado pelo docente, alternando entre o trabalho em sala de aula e o trabalho em casa. Para que todos os alunos possam ter acesso aos textos e de modo a motivar os alunos para outras narrativas, o docente deverá procurar trabalhar em conjunto com a biblioteca escolar.

O texto narrativo aplicado em sala de aula apresenta diversas potencialidades pedagógicas tal como é referenciado em Solé et al. (2014). A literatura como instrumento didático possibilita a organização de sequências cronológicas, ajuda a compreender as mudanças sociais ao longo dos tempos, permite que os alunos tomem consciência da duração dos acontecimentos e das suas causas e efeitos na história e possibilita aos alunos encontrarem diferenças e semelhanças entre os tempos histórico, relacionando

acontecimentos do passado com eventos do presente. Por outro lado, a utilização deste instrumento didático permite a compreensão de temáticas mais complexas, ensinando aos alunos a analisar problemas sociais, a desenvolver o pensamento crítico, conhecendo diferentes valores e opiniões sobre os temas lecionados e promove hábitos de leitura regulares.

Os benefícios dos hábitos de leitura regulares e os objetivos da disciplina de História são semelhantes. Tal como analisado anteriormente, a leitura regular desenvolve no leitor a capacidade de analisar e criticar, do mesmo modo que a disciplina de História procura desenvolver o espírito crítico nos seus alunos. ao permitir ao leitor tomar consciência do mundo que o rodeia, tornando-o um cidadão autónomo e ativo, a História lecionada, também, empenha-se em promover a construção de uma identidade individual e social, permitindo ao estudante a compreensão da formação e evolução do seu grupo social, tendo como ponto de partida a História, oferece-se ao aluno uma visão dos tempos, ensinando-lhes como se construiu uma sociedade livre e democrática.

Através da leitura, o leitor viaja, conhece o mundo e transforma-se, tornando-se um cidadão do mundo, respeitando todas as formas de vida que o rodeiam. A disciplina de História tem como objetivo o desenvolvimento da tolerância cultural, procurando dar a conhecer o mundo e que vivemos.

A literatura permite ao sujeito procurar respostas, dá-lhe ferramentas para questionar o mundo em que habita, permite-lhe alcançar o sucesso e prepara-o para tudo o que a vida lhe tem para oferecer. Da mesma forma, ensinar História desde uma tenra idade, prepara o indivíduo para uma vida adulta, ensinando-o a questionar o presente com informações que tem sobre o passado, ensina-o a ser um cidadão melhor e mais bem preparado.

Segunda Parte

Iniciação à Prática Profissional Supervisionada

Capítulo 1 – Contexto Escolar

1.1 Almada

O concelho de Almada situa-se no distrito de Setúbal, pertencendo à área metropolitana de Lisboa. Com cerca de 174 000 habitantes¹², Almada está dividida em 5 freguesias (União de Freguesias): Almada, Cova da Piedade e Cacilhas; Caparica e Trafaria; Charneca da Caparica e Sobreda; Costa da Caparica; Laranjeiro e Feijó. Almada tem como imagem de referência o Santuário do Cristo Rei e destaca-se pelas suas instituições de educação, que se estendem do ensino pré-escolar ao ensino universitário.

Devido à sua localização próxima das margens do rio Tejo, Almada foi um local de passagem para muitos povos, existindo indícios do seu povoamento desde o período Neolítico. O seu topónimo remonta à passagem árabe pela Península Ibérica. Almada recebeu o foral logo após a reconquista de Lisboa, em 1190, atribuído por D. Sancho. Almada foi elevada a cidade em 1973.

Para melhor compreender os alunos com que trabalhei ao longo do Mestrado em Ensino da História ao 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, considerei necessário recorrer aos censos de 2011, de forma a entender a realidade destes jovens. Segundo o censo, em 2011 ainda existia em Almada 4.61% de analfabetos, pertencendo estes a uma faixa etária mais velha. A população com idades compreendidas entre os 10-19 anos era de 17 442 habitantes, encontrando-se distribuídos por 12 escolas entre Almada, Cacilhas e Cova da Piedade. A taxa de desemprego era de 14.91% e a percentagem de habitantes de nacionalidade estrangeira de 4.76%, sendo maioritariamente brasileiros, cabo-verdianos e angolanos¹³.

¹² Vide: Câmara Municipal de Almada/Divisão de Estudos e Planeamento, *Território e População | Retrato de Almada segundo os censos de 2011*, Câmara Municipal de Almada, fevereiro de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2SnAN2W>

¹³ *Ibidem*

1.2 Agrupamento de Escolas Emídio Navarro

O Agrupamento de Escolas Emídio Navarro (AEEN) situado em Almada, surgiu em 2014 pela Portaria n.º 30/2015 de 5 de fevereiro¹⁴, na sequência do processo de agregação previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

Este agrupamento conjuga alguns aspetos que o tornam uma mais-valia tanto para a comunidade como para os seus alunos, nomeadamente: a sua localização central no concelho de Almada, a cooperação entre escolas e a comunidade através de projetos e atividades, e a participação e envolvimento do concelho na procura de soluções aos problemas e situações que vão surgindo.

O AEEN é constituído por sete escolas: Escola Secundária Emídio Navarro, em Almada - sede do agrupamento; Escola Básica D. António da Costa, em Almada; Escola Básica do Cataventos da Paz, em Cacilhas (Almada); Escola Básica de Almada; Escola Básica n.º 3 de Almada; Escola Básica da Cova da Piedade, em Almada; Escola Básica n.º 3 da Cova da Piedade, em Almada.

O *Regulamento Interno* do agrupamento baseia-se nos princípios que constam na Constituição de Lei de Bases no Sistema Educativo. Ao nível da organização do agrupamento de escolas, este é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e ensino básico e secundário. O AEEN articula-se numa política de *Proporcionar, Prevenir, Reforçar e Garantir*¹⁵.

O AEEN reconhece os seus alunos quando estes o merecem. O reconhecimento de mérito divide-se em quatro grupos: *Mérito Académico* – através da avaliação contínua dos alunos; *Mérito Social e de Cidadania* – para alunos demonstrem atitudes excecionais,

¹⁴ Portaria n.º 30/2014 de 5 de fevereiro - O cumprimento dos objetivos constantes no artigo 40.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, obriga de forma a satisfazer as necessidades educativas da população ao reordenamento e ao reajustamento da rede escolar pública não superior. (in <https://dre.pt/pesquisa/-/search/570756/details/maximized>)

¹⁵ Art.º 6: a) *Proporcionar* um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário; b) *Prevenir* a exclusão social e escolar; c) *Reforçar* a capacidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino que o integram e realizar a gestão racional dos recursos; d) *Garantir* o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão comum aos diferentes estabelecimentos de ensino, nos termos do presente Regulamento Interno e da Lei. (in <http://www.aeen.pt/in/index.php/agrupamento/docs-orientadores/259-regulamento-interno-versao-2018-01-03>)

quer a nível da representação da escola, quer na sua relação com a comunidade; *Mérito Desportivo* – para alunos que tenham alcançado resultados excecionais ao nível do Desporto Escolar não descurando o empenho escolar; e *Mérito de Responsabilidade Pessoal e Profissional* – para alunos do ensino profissional que tenham completado a carga modular dos respetivos cursos. O reconhecimento dos alunos estimula-os a alcançarem melhores resultados, a terem melhores atitudes, desenvolvendo o espírito competitivo entre os educandos.

1.3 Escola D. António da Costa

A visão da população de Almada sobre o ensino secundário alterou-se drasticamente durante os anos 50. Esta mudança na visão, bem como o crescimento populacional originou a necessidade da criação de estabelecimentos de ensino. No ano de 1955 surgiu a primeira escola de ensino secundário, com o nome *Escola Industrial e Comercial de Almada*. O número de alunos matriculados aumentou de tal forma que foi necessário a construção de um novo edifício, em 1959 passou a designar-se *Escola Industrial e Comercial Emídio Navarro* e deixou-se de ministrar o ciclo preparatório.

As mudanças educacionais no concelho de Almada levaram a que no mesmo ano fosse criada a *Escola Técnica Elementar D. António da Costa*, que contava com dois anos de ciclo preparatório para as escolas técnicas. Contudo, só na década de 70 é que foi dotada de um edifício próprio, construído com linhas modernas. O rápido crescimento da comunidade estudantil em Almada foi originado pela criação do ciclo preparatório para o ensino secundário, esta reunia a Ensino Técnico com o 1º Ciclo do Ensino Liceal. A criação destes estabelecimentos fez parte de uma política do concelho, que procurava manter a comunidade jovem dentro do mesmo.

Nos dias de hoje, a Escola D. António da Costa (EDAC) desenvolve a sua atividade educativa nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A EDAC elabora o seu trabalho pensando no sucesso dos seus alunos, para isso criou medidas de promoção ao sucesso escolar contempladas no regulamento interno, entre elas destacam-se: 1 – medidas de apoio ao estudo, com salas de estudo – *Raiz do Conhecimento*; 2 – apoio ao estudo – reforço do apoio escolar; 3 – acompanhamento a

alunos com classificação final inferior a três no final do ano letivo anterior, às disciplinas de Matemática e de Português.

Esta instituição oferece ainda alguns serviços especializados como a Biblioteca Escolar, aberta durante o dia todo, onde os alunos podem aceder a computadores, estudar e ler ou requisitar livros; o Serviço de Psicologia e Orientação, destinado a toda a comunidade escolar, em especial aos alunos do 9º ano, que uma vez por semana se encontram com a psicóloga de forma a traçarem o seu futuro académico; e o grupo de Educação Especial que acompanha todos os alunos referenciados como NEE – necessidade educativa especial.

Em conjunto com o AEEN, a Escola D. António da Costa e no âmbito da sua ação socioeducativa, foram estabelecidos diversos protocolos e parcerias com instituições do concelho, como por exemplo, com a Academia de Dança de Almada, a Academia de Música de Almada, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Lisboa (APPACDM), a Biblioteca Municipal de Almada e a Comissão Nacional da UNESCO.

1.3.1 Patrono

António da Costa de Sousa Macedo, nasceu em Lisboa a 21 de novembro de 1824, filho do 1º Conde de Mesquitela, D. Luís da Costa de Sousa de Macedo e Albuquerque e da condessa D. Maria Inácia de Saldanha Oliveira e Daun.

D. António da Costa formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra, destacando-se na política portuguesa através da sua preocupação com a instrução pública. Em 1857, o patrono da escola de Almada foi nomeado deputado da corte portuguesa e em 1859 Primeiro Oficial da Direção Geral de Instrução Pública, cargo que ocupou durante 69 dias. Apesar do pouco tempo em que ocupou o cargo, António da Costa foi responsável pelo conjunto de medidas que marcaram o campo da educação em liberal, e que vieram a ter grande influência na Reforma Educativa de 1870.

D. António da Costa destacou-se como político liberal e defensor das liberdades (liberdade de *aprender* e de *ensinar*, liberdade de *imprensa* e da *indústria*), como forma de afastamento ao Antigo Regime. A sua preocupação social marcou a forma de ver a educação, promovendo a educação para as classes trabalhadoras, ou seja, a expansão da

educação e instrução a todas as classes seria a única forma de se alcançar uma sociedade mais produtiva e com menos diferenças sociais (alcançando o desenvolvimento social e económico das sociedades).

Em 1870, D. António da Costa procurou compreender a situação educacional do país, promovendo estudos e comparações com outros países da Europa, chegando à conclusão que Portugal se encontrava bastante atrasado no plano educativo e criticando o baixo financiamento do Estado para a expansão da “escola de massas”: *“O diagnóstico que António da Costa traça da situação da escola Primária portuguesa percorre os mais variados aspectos, desde o número de alunos e de escolas à «irregularidade da frequência escolar e a carência do aproveitamento» (1870: 115), passando pelo orçamento destinado às escolas e por uma análise comparada com a situação em vários países europeus, que o leva a concluir sobre o duplo atraso português”* (NÓVOA, 2003: 419). Quanto às liberdades que defendia, D. António da Costa acreditava que a iniciativa privada era impulsionadora da inovação pedagógica (enquanto liberdade de ensinar), e que a liberdade de indústria originava a necessidade de expandir o ensino profissional de forma a obter-se mão de obra qualificada.

A Reforma Educativa de 1870, tal como referido anteriormente, foi influenciada pelas ideias e medidas do Oficial da Direção Geral de Instrução Pública, podendo-se destacar as seguintes medidas: 1. A escolarização primária obrigatória para todos os portugueses de ambos os sexos, desde a idade de sete a quinze anos; 2. Salário igual para professores de ambos os sexos – até então as professoras auferiam apenas dois terços do salário dos professores; 3. Igual número de escolas para rapazes e raparigas com reforço dos currículos académico e profissional; 4. A passagem da gestão das escolas do Estado centralizado para os municípios, passando estes a terem liberdade na contratação de professores e na recolha de contribuições necessárias para a manutenção do ensino.

D. António da Costa foi um grande defensor da educação feminina. Do seu ponto de vista, acreditava na educação profissional e superior das mulheres, de modo a que tivessem oportunidades de carreira que permitissem a sua sobrevivência económica. Esta educação feminina era pensada como preocupação pelo núcleo familiar, ou seja, a educação de mulheres da classe operária teria como fundamento a promoção da mulher enquanto trabalhadora, de forma a *“manter o lar mais atrativo para os maridos, para os manter afastados dos bordéis”* (NÓVOA, 2003: 419), já a educação das mulheres das

classes médias tinha como principal objetivo transformar as mulheres em instrumentos de transmissão cultural das normas de bem-estar e de educação, uma vez que estas seriam as principais educadoras dos seus filhos.

Em 1860, ocupou o cargo de Comissário Régio do Teatro Nacional D. Maria II. Em 1886, foi incumbido pelo rei, D. Luís, de estudar a Imprensa da Universidade, com fim a uma reforma. Nesse mesmo ano, D. António da Costa reformou-se por motivos de saúde. Durante a sua vida, o patrono da escola, publicou diversas obras e colaborou com revistas e jornais políticos e literários.

D. António da Costa veio a falecer em Lisboa a 17 de janeiro de 1892.

O lema da EDAC é “*A caminho da felicidade*”, baseado nos ideais do patrono, “*Olha para o alto, sobe, eleva-te pela instrução, que é o meio para a felicidade, que é o fim*”, significando que o mais importante é o conhecimento na educação de cada indivíduo.

1.4 Caracterização da Turma

Para a realização da Iniciação à Prática Profissional II foi escolhida a turma 9º 3.

No corrente ano letivo, a Professora Cooperante Isabel Sousa deu continuidade pedagógica às turmas de 8º ano (2018/2019), o que facilitou a relação docente-discente, uma vez que já conhecia os alunos. A minha escolha recaiu sobre esta turma especificamente, porque foi uma das turmas onde iniciei a prática profissional no ano letivo anterior, sendo aquela onde me sentia mais confortável no decorrer das aulas.

A turma 9º 3¹⁶ é acompanhada em Direção de Turma pela professora de Ciências Naturais, a professora Cláudia Carvalho. A turma é composta por 21 alunos, dos quais 52,38% (11 alunos) são rapazes e 47,61% (10 alunos) são raparigas. Os alunos desta turma têm idades compreendidas entre os 13 anos e os 17 anos:

Idades	Percentagem (≅)	N.º de Alunos
13 Anos	23,80%	5
14 Anos	38,09%	8
15 Anos	33,33%	7
17 Anos	4,76%	1
Total	100%	21

Figura 2- Quadro de Idades da Turma

Dos 21 alunos que compõem a turma, 19,04% (4 alunos) estão referenciados pelo grupo de Educação Especial, com adaptações curriculares.

A turma apresenta 8 alunos que em algum momento do seu percurso académico ficaram retidos.

Retenção/Ano	3º Ano	5º Ano	6º e 7º Ano	8º Ano	9º Ano
N.º de Alunos	2	1	1	2	2

Figura 3- Tabela de Retenções da Turma

A grande maioria dos encarregados de educação são as mães, representando um total de 66,66% (n.º 14) de mães, 23,80% (n.º 5) de alunos têm como encarregado de educação os pais e 4,76% (n.º 1) aluno é representado pela tia.

¹⁶ Resultados aferidos a partir das notas de observação direta e de inquéritos aplicados pela professora cooperante no início do ano letivo para caracterização da turma.

Os alunos foram questionados quanto aos hábitos de estudo, sendo possível apurar que 23,80% (5 alunos) dos alunos que constituem a turma são acompanhados em centros de estudos, 4,76% (1 aluno) estuda na biblioteca, dois alunos estudam no local de trabalho dos pais, contudo a grande maioria, 71,42% de alunos (15 alunos) refere estudar em casa.

Quanto à frequência de estudo, 66,66% (14 alunos) afirmaram estudar todos os dias, 19,04% (4 alunos) dos alunos estudam apenas nas vésperas dos testes, 4,76% (1 aluno) mencionou estudar três vezes por semana e 4,76% (1 aluno) estuda somente aos fins de semana.

A turma foi interrogada sobre as disciplinas favoritas e as disciplinas onde apresentavam mais dificuldades. No caso das disciplinas favoritas, 47,61% (10 alunos) afirmaram que a sua disciplina favorita era Educação Física, enquanto que apenas 23,80% (5 alunos) mencionaram ser História. Nas disciplinas em que apresentavam mais dificuldades, 42,85% (9 alunos) referiram ser Matemática, enquanto apenas 14,28% (3 alunos) mencionaram ser a disciplina de História.

Disciplinas favoritas	Percentagem	N.º de Alunos
Educação Física	47,62%	10
Matemática	33,33%	7
História	23,80%	5
Ciências Naturais	19,05%	4
Inglês	19,05%	4
Geografia	14,28%	3
Físico-Química	14,28%	3
Educação Visual	4,76%	1
Espanhol	4,76%	1
Português	4,76%	1

Disciplinas mais difíceis	Percentagem	N.º de Alunos
Matemática	42,86%	9
Físico-Química	33,33%	7
Português	28,57%	6
Inglês	19,05%	4
Espanhol	19,05%	4
História	14,28%	3
Geografia	9,52%	2
Ciências Naturais	4,76%	1
Educação Física	4,76%	1

No que respeita aos tempos livres, os alunos da turma 9º 3 mencionaram que durante os seus tempos livres gostam de *jogar playstation, ver séries e estar no telemóvel.*

A turma, de forma geral, respeita o funcionamento da sala de aula, é bastante participativa e interessada. Contudo, foi possível perceber que, na disciplina de História, não tem hábitos de trabalho, estudando apenas quando necessário.

Capítulo 2 – Prática de Ensino Supervisionada

Durante este semestre foram lecionadas 13 aulas à turma 9º 2. Para uma melhor organização do trabalho, para cada aula e tempo letivo foi planificada uma aula. Desta forma, mesmo em aulas de dois tempos optou-se por este método de trabalho, sendo planificada cada lição individualmente. As planificações das aulas lecionadas seguiram o Programa de História de 9º ano (Aprendizagens Essenciais: História 9º ano/3º Ciclo)¹⁷, sendo orientadas pelas planificações propostas pelo *Dossiê do Professor Missão: História 9*, Porto Editora.

2.1 Metodologias e Instrumentos utilizados

2.1.1 Metodologias utilizadas

As metodologias utilizadas ao longo do terceiro semestre seguiram as indicações da professora cooperante, optando-se por métodos já conhecidos pelos alunos, o Método Semidirectivo, também conhecido como Método Expositivo Dialogado, que consiste numa utilização em simultâneo do Método Expositivo e do Método Interrogativo.

Método Expositivo

A primeira metodologia considerada para as aulas a lecionar foi o *Método Expositivo*. O método expositivo, associado ao ensino tradicional, é uma das técnicas de ensino mais antigas e mais utilizadas no nosso país. A metodologia expositiva está associada ao ensino da disciplina de História pelo seu carácter narrativo, contando as histórias do passado. Este método tem sido um dos mais criticados de entre as várias técnicas de ensino-aprendizagem, afirmando-se ser um método centrado no professor e na sua capacidade de transmissão de informação, e não no aluno, que se torna um agente passivo da sua própria aprendizagem.

Segundo Célia Ribeiro (2007), os principais objetivos do método expositivo são transmitir conhecimento, gerar compreensão e estimular o interesse dos alunos face a temáticas mais difíceis ou extensas dos programas escolares.

¹⁷ Vide: Site Direção Geral da Educação; (Em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf

A metodologia expositiva apresenta várias vantagens e desvantagens, estando dependente do público-alvo, dos temas a serem abordados ou da extensão dos currículos. A sua utilização permite sintetizar e apresentar um maior número de informação já trabalhada e na sua forma final, necessário quando os programas são demasiado extensos, possibilitando ao professor o cumprimento dos programas e o aprofundamento de temáticas que considere mais importantes, ou quando se está perante turmas numerosas na impossibilidade de se estabelecer diálogos com os estudantes.

O método expositivo poderá ser uma mais valia para o professor na introdução de novas temáticas, relacionando com conteúdos anteriormente trabalhados, fornecer diretrizes para a realização de tarefas, ou para concluir um tema. Esta metodologia pode funcionar como método de recurso quando as salas de aulas não apresentam as condições necessárias, como internet ou computadores, para outro tipo de actividades. Tal como referido por Mithá Ribeiro (2012), a metodologia expositiva é fundamental em sala de aula permitindo cumprir prazos e tempos e reforçar ideias: *“(...) o método expositivo torna também a gestão de conteúdos bem mais objetiva e linear. Poupa tempo. Torna mais raro o alibi da falta de tempo para cumprir programas quando é necessário. Além do mais, o docente tem mais possibilidades de ir além dos conteúdos específicos da História sem grandes prejuízos, introduzindo a arte de contar histórias (episódios, fait drivers, meras curiosidades). É o que permite reforçar, em sala de aula, a dimensão do mistério, de fascínio, de sedução, de habilidade de comunicar.”* (2012: 72-73)

As desvantagens apresentadas a este método têm vindo a ganhar espaço teórico, principalmente pelas grandes críticas a que tem sido sujeito. A principal limitação desta metodologia é a unilateralidade, que sustenta o trabalho do professor ou orador, uma vez que exige pouca participação dos alunos durante as aulas. Consequentemente, torna-se um método centrado na figura do professor, sendo o aluno remetido para um segundo plano da sua própria aprendizagem. A centralidade na figura do professor e a pouca participação dos alunos leva a que o educando não seja considerado na sua individualidade, mas sim como parte integrante de um conjunto, neste caso a turma, assim sendo, perpetua-se a ideia de que todos os alunos aprendem da mesma maneira, não reconhecendo os ritmos de aprendizagem diversificados. Na mesma linha de pensamento, ao abordar-se um tema para o coletivo, poder-se-á correr o risco de não relacionar os novos conteúdos com os conhecimentos prévios dos alunos, dado que se assume que

todos os alunos tenham os mesmos conhecimentos, não favorecendo o desenvolvimento de algumas capacidades intelectuais como o espírito crítico.

Para o professor, o método expositivo não lhe permite avaliar os conhecimentos dos seus alunos, bem como dar *feedback* dos desenvolvimentos e metas alcançadas pelos estudantes. Para os alunos, esta metodologia leva a uma aprendizagem memorística que origina um esquecimento mais rápido da informação apreendida. A autora Isabel Santos sintetiza ao afirmar: “(...) a grande desvantagem da utilização do método expositivo é a escassa participação dos alunos na aula, em função da comunicação unilateral (professor-aluno), característica deste método de ensino. Ou seja, os alunos têm um papel passivo dentro da sala de aula limitando-se quase exclusivamente a ouvir a matéria transmitida pelo professor, para posteriormente a reproduzir em testes escritos de modo a garantir o seu sucesso escolar.” (2014:15).

A aula expositiva pode funcionar e ser uma mais valia para o ensino-aprendizagem quando preparada previamente com objetivos definidos, tendo em conta o público-alvo e a sua utilização não ultrapassar mais de metade do tempo de aula. A conclusão da aula poderá ocorrer por meio de instrução, ou seja, quando o docente relaciona os novos conhecimentos com os conteúdos lecionados anteriormente, ou por meio cognitivo, sendo essa relação realizada pelos alunos.

Este modelo foi utilizado ao longo do semestre, sempre em conjunto com outras metodologias, como o Método Interrogativo. Procurei limitar o uso desta técnica a curtos momentos como a apresentação de novos temas, conceitos ou factos importantes, fazendo o seu registo no quadro: “Estando o método expositivo inserido numa pedagogia tradicional, na qual a educação é centrada no professor, o agente ativo dentro da sala de aula, esta metodologia de ensino não favorece o desenvolvimento de competências intelectuais que levem o educando a pensar sobre o que aprendeu. Portanto, as aulas expositivas são ideais para ensinar factos, definições e conceitos; não sendo as mais indicadas quando se pretende que os alunos analisem, raciocinem, diagnostiquem problemas, desenvolvam espírito crítico e habilidades motoras.” (SANTOS, 2014:16-17).

Método Interrogativo

A segunda metodologia considerada durante a planificação das aulas a serem lecionadas foi o *Método Interrogativo*. O método interrogativo tem por base a metodologia socrática, conduzindo a aula através de questões. O método socrático utiliza a ironia (quando o professor questiona os alunos como se fosse leigo na matéria) e a maiêutica (quando o professor coloca questões de forma a que as contrariedades sejam descobertas pelo próprio aluno), levando os alunos na descoberta da própria aprendizagem: “(...) Sócrates empregava um método em que convidava um aluno a expor uma asserção que, para si, era verdadeira. Em outras palavras, o aluno revelava o que conhecia (ou julgava que conhecia) e, por meio de discussão era atingido o objetivo da aprendizagem.” (SANTOS, 2014:30).

O Homem é naturalmente curioso, como função de sobrevivência, questiona tudo o que está em seu redor, de modo a compreender os fenómenos que se cruzam e relacionam com o seu destino. Através da metodologia interrogativa, o professor estimula os seus educandos para o questionamento do mundo, educando para o pensamento crítico.

O método interrogativo, apesar da sua base clássica, é uma técnica de ensino ativo, centrado no aluno, enquanto figura principal do processo de ensino-aprendizagem. Através do questionamento, o professor conduz a aula, procurando ensinar pela autodescoberta. Para que se obtenha o sucesso desejado, o professor deverá estar ciente dos conhecimentos prévios dos seus alunos, para que estes possam compreender as questões e articular as suas respostas. A aplicação desta metodologia deverá ser feita faseadamente, para que os alunos se possam familiarizar e compreender o seu funcionamento e objetivos.

A utilização desta metodologia interrogativa dá ao aluno um sentido de afirmação, dando-lhe a confiança necessária para falar em público, sem medo de errar, promove nos educandos o desenvolvimento de competências sociais e linguísticas, ensinando-lhe a argumentar o seu ponto de vista. A metodologia apresentada permite ao professor obter dados para a avaliação, sem que o aluno sinta a pressão que acompanha a realização de testes de avaliação, e fornecer feedback aos alunos sobre a sua progressão. “*As estratégias de ensino em que se emprega o método interrogativo baseiam-se numa atitude que os alunos devem ter, que é a não-aceitação passiva dos conteúdos que o professor lhes transmite. Os alunos devem, portanto, tentar contra-argumentar sempre que acharem*

propício. Vários autores defenderam esta postura e, além disso, apoiaram o aproveitamento pelo professor dos conhecimentos que os alunos possuem, da sua experiência de vida.” (SANTOS, 2014:27).

Uma desvantagem desta metodologia é a exigência na preparação das aulas. As aulas conduzidas através da interrogação exigem uma maior preparação por parte dos professores e um maior domínio sobre os temas a lecionar, de modo a poder questionar e a estar preparado para as respostas e questões dos seus alunos. Caso os alunos não estejam acostumados com esta técnica de ensino-aprendizagem, corre-se o risco de não obter qualquer tipo de resposta por parte dos alunos, existindo longos períodos de silêncio no decorrer da aula. Ao aplicar a interrogação é necessário conhecer bem a turma, pois nem todos os alunos conseguem acompanhar a aula dentro deste formato.

Ao longo das aulas utilizei a metodologia de aprendizagem significativa, já explorada inicialmente neste trabalho, procurando relacionar as novas aprendizagens com conhecimentos adquiridos previamente. Ainda como metodologia, procurei que fosse possível a troca de ideias entre alunos, para que cada educando pudesse expor e argumentar o seu ponto de vista.

2.1.2 Instrumentos utilizados

Ao longo deste semestre considerei fundamental a utilização de três instrumentos de ensino-aprendizagem: audiovisuais, mapa de conceitos e literatura.

Os audiovisuais, como filmes e séries, são instrumentos cruciais no ensino-aprendizagem da disciplina de História, uma vez que permitem uma melhor compreensão dos temas e uma melhor memorização através da componente visual. Filmes e séries têm sido amplamente utilizados em sala de aula na última década, dado que proporcionam aos alunos um momento lúdico (em oposição aos momentos de exposição) que a grande maioria dos estudantes aprecia, o que facilita a aprendizagem. Através da projeção de filmes e séries, os alunos sentem-se mais próximos das realidades a serem estudadas, desenvolvendo sentimentos de empatia para com as personagens, originando uma aproximação às temáticas apresentadas. Segundo Antas (2004), a utilização dos instrumentos audiovisuais constitui um dos principais objetivos do docente a ter em conta: *“Privilegiar a utilização dos recursos educativos audiovisuais que possibilitam à priori uma melhor integração da mensagem, visto que, os alunos assumem uma predisposição*

para a aprendizagem diferente quando são confrontados com formas de aprendizagem que fujam à rotina da aula expositiva.” (2004: 188)

O segundo instrumento de ensino-aprendizagem utilizado ao longo deste terceiro semestre foi o Mapa de Conceitos. Tal como referido anteriormente, os mapas de conceitos são tão importantes para professores como para alunos, possibilitando que cada aluno exponha as suas ideias e conceitos, permitindo ao professor saber se a matéria lecionada foi bem recebida pelos alunos e clarificar os conceitos que não tenham ficado tao perceptíveis. Este instrumento foi maioritariamente utilizado no final de cada de aula para sintetizar os conteúdos lecionados. Em aulas em que não foi possível concluir a planificação, a realização do mapa de conceitos procedeu-se no início da aula seguinte, relembrando a aula anterior.

Como instrumento utilizei, ainda, a literatura através de textos literários previamente preparados para os alunos. Os textos literários ao serem apresentados em sala de aula poderão originar alguma resistência por parte dos alunos, uma vez que nem todos os estudantes têm hábitos de leitura regulares. A sua utilização, tal como os filmes e séries, levam a uma aproximação do aluno ao tempo histórico estudado, a partir da construção das personagens. A linguagem utilizada nos textos facilita a compreensão do tema complementando os textos científicos dos manuais. Através dos textos literários, os estudantes desenvolvem não só as suas competências linguísticas e interpretativas, como também o espírito crítico.

2.2 As obras escolhidas

A escolha das obras recaiu, inicialmente, sobre o grupo de Clássico da Literatura. Definir o que é um clássico literário é bastante difícil, uma vez que não existe uma definição única. Ítalo Calvino, na sua obra *Porquê ler os Clássicos?* de 1991, apresenta algumas definições para clássico literário. Numa das suas catorze definições para Clássico, Calvino afirma que “*Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer.*” (1991: 9), considerando, assim, que o clássico é uma obra literária que poderá deixar em aberto diversas questões para que o leitor responder ou procurar respostas noutras obras. Por outro lado, o clássico é um livro intemporal, que não se encontra num lugar fechado no tempo e que deve ser lido por todas as gerações. Calvino

afirma, ainda, que “*Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma vaga de discursos críticos sobre si, mas que continuamente se livra deles.*” (1991: 10), como um texto que perpetua questões e críticas, que não necessitam de respostas fechadas.

Entre muitas outras definições de clássico apresentadas por Ítalo Calvino, o autor salienta é um clássico a obra literária que se mantém na atualidade, mesmo quando as temáticas não são compatíveis. Um clássico é uma obra que deveria ser lida por todos, não por obrigação mas por respeito à cultura das sociedades, e a escola deveria ocupar um lugar privilegiado na oferta de leituras de clássicos: “Salvo na escola: a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássicos entre os quais poderemos depois reconhecer os «nossos» clássicos. A escola destina-se a dar-nos instrumentos para exercermos uma opção, mas as opções que contam são as que se verificam fora e depois de todas as escolas.” (Calvino, 1991: 10). Ambas as obras escolhidas integram o grupo de Clássicos Literários, uma vez que são intemporais e as suas temáticas e críticas mantêm-se atualizadas, contribuindo para a formação social e cultural dos indivíduos que as leem.

Para o terceiro semestre do Mestrado em Ensino da História tinha como principais objetivos lecionar um bloco didático por completo e integrar duas leituras que se pudessem relacionar com as temáticas lecionadas. O bloco didático iniciou-se com as *Consequências da I Guerra Mundial* e terminou com a *Formação e Expansão da URSS*. Desta forma, procurei duas obras que fossem de encontro aos temas tendo escolhido *O Grande Gatsby*, de F. Scott Fitzgerald, e *A Quinta dos Animais*, de George Orwell.

A primeira obra trabalhada foi *O Grande Gatsby* de modo a complementar o estudo sobre *Os Loucos Anos 20*. Para esta primeira obra literária, solicitei que a leitura dos excertos selecionados fosse realizada em casa, como preparação para a aula. Escolhi o texto de F. Scott Fitzgerald pelos temas abordados na obra relacionáveis com as temáticas a lecionar, as vivências e relações durante a década de 1920. A apresentação da obra literária foi acompanhada pela visualização de algumas cenas do filme homónimo de 2013. Um outro motivo que levou à escolha desta obra literária foi o próprio autor, Francis Scott Fitzgerald. Fitzgerald foi um importante autor norte-americano, que viveu durante os anos 20, sendo considerado pelos críticos literários o grande autor-personagem do século XX, ou seja, as suas personagens literária são construídas com base nas suas

vivências, experiências e pessoas que lhe eram próximas, aproximando os seus textos a um diário imaginário.

A segunda obra escolhida foi *A Quinta dos Animais*, de George Orwell, uma metáfora à política russa comunista, sendo apresentada durante a aula dedicada à *Formação e Expansão da URSS*. Escolhi *A Quinta dos Animais* por ser um género literário diferente do que havia sido apresentado anteriormente, encaixando-se no género de fábula. A apresentação desta obra literária teve como principal objetivo dar a conhecer um estilo textual diferente aos alunos, mas relacionável com a temática lecionada. Este texto literário foi lido pelos alunos durante a aula, sendo incluído numa das atividades do Plano Nacional de Leitura.

Para o semestre de Iniciação à Prática Profissional III escolhi a utilização de textos literários com o intuito de demonstrar aos alunos que é possível aprender História através de outros materiais, sem ser necessário cingirem-se ao manual da disciplina.

A receção por parte dos alunos foi melhor do que o esperado, gerando-se momentos de exploração de ideias e comentários por parte dos alunos. Quando, inicialmente, pensei na introdução dos textos literários não tive em consideração os tempos de trabalho que as apresentações das obras literárias exigiriam. Depois de planeadas as aulas a lecionar compreendi que as expectativas que tinha seriam demasiado ambiciosas. Assim sendo, considerando o tempo demasiado curto para explorar as influências entre a História-Literatura e a disciplina de História, procurei observar e compreender a reação dos alunos a este instrumento de ensino-aprendizagem, tentando motivá-los à leitura integral das obras e incentivando-os a procurarem outros textos literários.

2.3 Aulas lecionadas com a aplicação do texto literário

Aulas n.º 4¹⁸ e 5¹⁹

Lições n.º 19 e 20	28 de outubro de 2019
<p>Sumário: Os “Loucos Anos 20”. Análise de alguns excertos da obra “O Grande Gatsby”. A Emancipação Feminina. Debate sobre os direitos das mulheres, partindo dos movimentos feministas do início do século XX.</p>	
<p>Nota: Os dois tempos letivos contaram com a presença do Professor Miguel Monteiro e do mestrando Bernardo Salvador – Aula Assistida.</p> <p>Os textos²⁰ a serem explorados ao longo desta aula foram entregues na aula anterior para leitura em casa.</p>	
<p>Questões-problema?</p> <p>1ª Parte: Quais foram as principais transformações da sociedade e das mentalidades no início do século XX? Como se caracteriza a cultura de massas desenvolvida na década de 1920?</p> <p>2ª Parte: De que modo a 1ª Guerra Mundial transformou a posição das mulheres na sociedade?</p>	
<p>Conceitos/Conteúdos:</p> <p>1ª Parte: As transformações sociais e culturais no pós-guerra; Os “Loucos Anos 20”</p> <p>2ª Parte: Emancipação feminina.</p>	
<p>Contextualização Histórica</p> <p>1ª Parte: O século XX foi o século das grandes e rápidas transformações. Após a I Grande Guerra observou-se uma profunda alteração da sociedade e das mentalidades. A economia experienciou um rápido desenvolvimento, fruto dos novos modelos de organização e produção industrial. O desenvolvimento económico propiciou o crescimento e fortalecimento das classes médias que vieram ganhar grande importância no plano social, introduzindo novas ideias, modas e hábitos.</p> <p>A década de 1920 foi um período de grande efervescência social, consequência dos anos sombrios da guerra, trouxe consigo o desejo de viver intensamente e a procura do prazer e do divertimento.</p> <p>Surgem novos estilos de música e de dança: Jazz, Charleston e Foxtrot.</p>	

¹⁸ Vide: Anexo 1

¹⁹ Vide: Anexo 2

²⁰ Vide: Anexo 3

Francis Scott Fitzgerald (1896-1940) foi um importante escritor norte-americano pertencente à *Geração Perdida* (Gertrude Stein). O seu primeiro livro, “This side of Paradise”, foi publicado em 1920. A sua vida de loucura e excessos ficou reproduzida na sua obra literária, destacando-se *Belos e Malditos* (1922), o conto *O Estranho Caso de Benjamin Button* (1922) e *O Grande Gatsby* (1925). F. Scott Fitzgerald foi considerado um autor-personagem dos seus livros.

O Grande Gatsby, publicado em 1925, passa-se no verão de 1922 e relata uma sociedade em caos no após-guerra, transparecendo a efervescência da sociedade americana e a prosperidade económica da década de 1920.

2ª Parte: Em 1850 observaram-se as primeiras reivindicações das mulheres, centradas nos direitos à propriedade de bens (mulheres casadas), à tutela dos filhos, no acesso à educação e num trabalho valorizado. A partir de 1900, o direito à participação na vida política (direito ao voto) passou a figurar nas exigências dos movimentos feministas.

A I Guerra Mundial veio alterar as configurações sociais: os homens encontravam-se nas trincheiras, fazendo com que as mulheres assumissem os papéis ativos dentro e fora do seio familiar.

Após o fim da I Guerra Mundial e com o regresso dos homens às suas famílias, as mulheres desejavam manter os papéis que tinham alcançado, desta forma, os movimentos feministas ganharam uma nova força.

As lições n.º 19 e 20, correspondentes à quarta e quinta aula do bloco didático, foram lecionadas no dia 28 de outubro, contando com a presença do Professor Miguel Monteiro e do mestrando Bernardo Salvador. A primeira lição foi dedicada à temática dos “Loucos Anos 20” e a segunda à “Emancipação Feminina”. O primeiro tempo letivo serviu para aplicar o projeto para o relatório final do mestrado, sendo utilizado o texto literário para o processo de ensino-aprendizagem da temática sobre os *Loucos Anos 20*.

A aula iniciou-se com a apresentação dos convidados, de forma a reduzir a agitação dos alunos, e com a revisão de conceitos e conteúdos lecionados nas últimas aulas: as transformações económicas, sociais e culturais do início do século XX. Os conceitos e conteúdos foram apresentados pelos alunos oralmente e transcritos para o quadro. Seguiu-se a apresentação do tema e dos objetivos da aula.

No momento seguinte realizámos a caracterização da década de 1920, utilizando o método de *Pergunta-Resposta*, relacionando com conceitos já conhecidos. Através deste método é possível reforçar ideias e estruturar o pensamento dos alunos, esclarecendo qualquer tipo de dúvida que tenha ficado para trás.

O texto literário foi introduzido, sendo feita referência à renovação literária da década em análise. Seguidamente, apresentei uma curta biografia do autor em estudo, Scott Francis Fitzgerald, de forma a contextualizar e relacionar a obra “O Grande Gatsby”. Estabelecemos a relação entre a obra e o período em estudo, sendo referido por um aluno que “os textos retratavam muito bem o que já tinham aprendido sobre os anos 20”. Após a análise dos excertos, visualizámos um excerto do filme “O Grande Gatsby”, filme de 2013 e protagonizado por Leonardo Dicaprio. As cenas visualizadas correspondiam aos excertos textuais analisados, de forma a que os alunos pudessem ter uma imagem visual do que tinham acabado de ler e de estudar.

Ao contrário do que estava à espera, a grande maioria dos alunos leu os excertos da obra e tinham uma opinião formada sobre o que tinham lido, expondo as suas ideias e opiniões à cerca da obra e considerando a sua relevância para o tema estudado.

O segundo tempo letivo foi dedicado à Emancipação da Mulher. Retomámos a aula com uma síntese sobre os conteúdos da aula anterior, ficando registado no quadro as ideias que a turma considerava mais importante.

Seguidamente, projetei a questão “Homens e Mulheres têm os mesmos direitos? São socialmente iguais?”. Os alunos iniciaram uma discussão entre si, apresentando os diferentes pontos de vista: por um lado, os rapazes defenderam que em Portugal as mulheres são socialmente iguais aos homens, não se podendo fazer essa diferenciação; já as raparigas defenderam que as mulheres continuam a ser objetificadas socialmente, existindo papéis bem distintos ainda associados às diferenças de género. Apesar da discussão ter sido bastante interessante, foi necessário retomar a aula e terminar o debate.

Posteriormente foram definidos os conceitos *Emancipação* e *Sufrágio*, ficando registado no quadro os seus significados. A introdução ao tema da aula foi feita através de um vídeo da Escola Virtual – Porto Editora, intitulado: “Emancipação Feminina”.

Passámos à caracterização dos movimentos feministas, apresentando a evolução histórica das conquistas das mulheres, desde 1850 até 1918. Abordámos o papel da

mulher durante a Primeira Guerra Mundial e a sua importância para a conquista do direito ao voto. Seguidamente foi visualizado o trailer do filme “As Sufragistas” e a apresentação da história do Movimento Sufragista.

Antes de terminámos a aula, conversámos sobre o caso português, Carolina Beatriz Ângelo, sendo referido pelos alunos que já tinham estudado esta figura histórica portuguesa. A aula terminou com um ambiente de diálogo entre os alunos sobre os dois tempos letivos, falando sobre conceitos e conteúdos apreendidos.

Aula n.º 7²¹

Lições n.º 25	11 de novembro de 2019
Sumário: Inovação e provocação: a rutura nas artes plásticas. A arte em Portugal no início do século XX. O modernismo em Portugal.	
Questões-problema? 1ª Parte: Quais foram as principais correntes artísticas do início do século XX? Como se caracterizou o Modernismo em Portugal?	
Conceitos/Conteúdos: 1ª Parte: Inovação e provocação: rutura nas artes plásticas; Modernismo; A arte em Portugal no início do século XX; O Modernismo em Portugal.	
Contextualização Histórica 1ª Parte: O início do século XX ficou marcado por grandes mudanças socioculturais, influenciadas pelas alterações nas mentalidades e nas formas de vida. Entre os finais do século XIX até 1914, a Europa viveu um intenso período de avanços tecnológicos, denominado <i>Belle Époque</i> . Entre as principais alterações e conquistas deste período, sobressaem a fotografia e o gosto pela velocidade, avanços que viriam a alterar o percurso das artes plásticas. O século XX permitiu a entrada do <i>Modernismo</i> , movimento cultural que revolucionou as artes plásticas, a arquitetura, a literatura e a música, estendendo-se a outras manifestações culturais. Este movimento reivindicou a liberdade de criação rejeitando os cânones artísticos já estabelecidos. Os principais movimentos artísticos deste período são: <i>Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Surrealismo e Abstracionismo</i> . Em Portugal irão coexistir duas tendências artísticas: a <i>conservadora</i> e a <i>moderna</i> .	

No dia 11 de novembro de 2019, foi lecionada a sétima aula do bloco didático, corresponde à lição n.º 25. A lição foi dedicada à conclusão da temática da aula anterior (vanguardas e modernismo).

A aula iniciou-se com a remarcação da ficha de avaliação e das datas para a orientação dos projetos semestrais. Seguidamente, foi verificado a realização do trabalho de casa, sendo que apenas 3 alunos fizeram a atividade proposta. A professora cooperante questionou os alunos sobre o material obrigatório à disciplina, a grande maioria dos

²¹ Vide: Anexo 4

alunos não trouxe o manual, resultando em falta de material, um dos alunos chegou a responder que “não tinha desfeito a mochila de sexta-feira”. Uma vez que o tempo de aula é reduzido, nem sempre se questionam os alunos sobre a realização dos trabalhos de casa ou o material obrigatório.

Seguidamente, retomámos o estudo das correntes artísticas, iniciando, tal como referido anteriormente, no *Expressionismo*. Para concluirmos a exploração desta temática visualizámos um excerto do filme “Meia-noite em Paris”, após o qual a turma comentou as cenas visualizadas. Por fim e de forma mais sintetizada, abordámos a arte em Portugal no início do século XX, referindo os principais pintores e influências, e autores, comparando o texto “Manifesto Futurista” de Filippo Marinetti, com a “Ode Triunfal” de Álvaro de Campos²². Os textos foram entregues aos alunos no decorrer da aula, sendo-lhes dado 10 minutos para a leitura dos mesmos (previsto no projeto articulado com o Plano Nacional de Leitura). A turma apresentou-se entusiasmada com os textos, principalmente com a *Ode Triunfal* e a sua representação, realizou-se, após a leitura, um pequeno debate entre os alunos, que teceram comentários bastante interessantes sobre os textos.

²² Vide: Anexo 5

Aula n.º 13²³

Lições n.º 33	26 de novembro de 2019
Sumário: Formação da URSS e a Expansão do Comunismo. A oposição ao Comunismo.	
Questões-problema? Qual foi o impacto da Revolução Soviética na Europa Ocidental e no Mundo Geral?	
Conceitos/Conteúdos: Formação da URSS; Expansão do Comunismo; Oposição ao Comunismo.	
<p>Contextualização Histórica</p> <p>Após a Guerra Civil Russa, Lenine impôs um regime de Comunismo de Guerra, de forma a conseguir enfraquecer a oposição. Esta nova política fez agravar a situação económica do país colocando em perigo o regime bolchevique.</p> <p>Em 1921, o presidente russo definiu uma Nova Política Económica – NEP – conjugando medidas socialistas com medidas capitalistas, permitindo a recuperação da Economia Russa. No ano seguinte (1922), foi aprovada uma nova Constituição que veio reforçar a organização do vasto território, formando-se assim a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.</p> <p>As ideias da Revolução Comunista espalharam-se, ganhando apoiantes em países que estavam em crise: em 1949, a China adotou o comunismo, e Cuba em 1959. Alguns governos procuraram resolver as questões sociais e económicas, surgindo movimentos autoritários e antidemocráticos.</p> <p>A Revolução Russa (e a contrarrevolução) foram um alerta para a crise das democracias liberais.</p> <p>George Orwell (1903-1950) escritor britânico, autor das obras “A Quinta dos Animais” (1945) e “1984” (1949), reconhecido pelas críticas políticas apresentadas nas suas obras.</p> <p><i>A Quinta dos Animais</i>²⁴ é uma obra literária que se poderá encaixar no género literário de Fábula. A obra é uma severa crítica ao capitalismo do Estado Soviético. As personagens não ultrapassam os limites das quinta, que simboliza o regime soviético, enquanto as quintas envolventes representam as democracias capitalistas.</p>	

²³ Vide: Anexo 6

²⁴ Vide: Anexo 7

A última aula do bloco didático foi lecionada no dia 26 de novembro de 2019, correspondendo à lição n.º 33.

A aula iniciou-se com a apresentação do sumário das lições anteriores. Seguidamente, os alunos foram questionados sobre os conteúdos das últimas aulas. Ao contrário do que é normal acontecer, a turma manteve-se calada, respondendo que não sabiam quando questionados individualmente. Quando posteriormente questionei a professora sobre este comportamento, a mesma referiu que era recorrente às terças-feiras de semanas mais agitadas para os alunos, uma vez que a aula se inicia às 08:15h. Foi ainda mencionado pelos outros professores que os alunos desta turma não têm hábitos de sono levando a que os alunos ou cheguem atrasados ou que estejam inativos durante o primeiro tempo da manhã. Desta forma, foi realizado um resumo oral sobre os conteúdos abordados nas últimas lições, sendo transcrito para o quadro.

O tema central da aula “A Formação da URSS” foi conduzido através do método Expositivo. Os alunos foram colocando várias questões sobre a formação da URSS.

O momento seguinte foi dedicado à leitura dos excertos da obra “Triunfo dos Porcos (A Quinta dos Animais)” de George Orwell. Tendo em conta o Plano Nacional de Leitura, a EDAC desenvolveu um projeto de promoção à leitura que consiste na leitura de textos selecionados, durante 10 a 15 minutos durante o tempo de aula, para as disciplinas do grupo de Ciências Humanísticas. Iniciámos com a apresentação da obra dando a conhecer aos alunos o autor e a obra. Após a leitura, questionei os alunos sobre o que tinham acabado de ler relacionando com a matéria até então lecionada, sendo possível estabelecer-se um paralelo com a história do império russo.

O tempo de aula não foi suficiente para uma abordagem mais profunda da obra de Orwell.

2.4 Conselhos de Turma²⁵

No início do presente ano letivo fui convidada pela Professora Cooperante a assistir aos Conselhos de Turma das suas turmas de 9º ano, com o objetivo de as conhecer melhor (sendo importante referir que já tinha lecionado a estas turmas no ano letivo passado), a tomar conhecimento da aprender a gestão do trabalho docente e escolher a turma com que gostaria de trabalhar ao longo deste terceiro semestre. Nos primeiros dias de setembro assisti aos Conselhos de Turma das turmas: 9º 2, 9º 3 e 9º 5.

No dia 9 de setembro de 2019 estive presente no Conselho de Turma da turma 9º 2, orientado pela Diretora de Turma, a Professora Nádía Figueiredo. A turma manteve a composição do ano letivo anterior, sendo a primeira referência feita ao PCT que se passou a denominar PTT (Plano de Trabalho de Turma). A turma é composta por 22 alunos, dos quais 7 são rapazes e 15 são raparigas. Na turma nenhum aluno encontra-se a repetir o ano e 2 alunos estão referenciados pelo grupo da Educação Especial, tendo currículo adaptado e acompanhamento especializado.

Relativamente à disciplina de História, três alunos transitaram de ano com nível inferior a três à disciplina. Para a disciplina de *Oferta Complementar* em interdisciplinaridade, os temas escolhidos foram *O Mundo do Trabalho*, *Desenvolvimento Sustentável* e *Literacia Financeira*. Como conclusão ao Conselho de Turma foram mencionadas as *competências*²⁶ a priorizar ao longo do semestre, sendo estas: 1. *Linguagem e Textos*; 2. *Informação e Comunicação (Pensamento Crítico)*; e 3. *Raciocínio e Resolução de Problemas*.

No dia 10 de setembro de 2019 acompanhei o Conselho de Turma do 9º 3, turma que escolhi para realizar a Iniciação à Prática Profissional II. A Diretora de Turma, a Professora Cláudia Carvalho, apresentou-se aos docentes, uma vez que tinha sido colocada este ano na EDAC. Seguiu-se a apresentação dos restantes docentes e foi feita a caracterização da Turma.

Posteriormente, foram mencionados os alunos que estavam indicados para as aulas de apoio, considerando-se as disciplinas com nota inferior a três no final do ano

²⁵ Encontra-se em anexo (CD-ROM) o Guião de N.º1 de Orientação aos Conselhos de Turma

²⁶ Em cada Conselho de Turma considerou-se três competências a priorizar partindo do documento *Aprendizagens Essenciais* em articulação com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Desta forma, a turma foi analisada e em reflexão chegou-se aos critérios que os alunos deveriam desenvolver.

letivo passado. A professora de Matemática, que já acompanha a turma há vários anos, referiu que os encarregados de educação são atentos e preocupados, participando ativamente na vida escolar dos alunos.

Na disciplina de Oferta Complementar, a turma irá trabalhar os mesmos temas que a turma 9º 2: *O Mundo do Trabalho, Desenvolvimento Sustentável e Literacia Financeira*.

Após o Conselho de Turma do 9º 3, seguiu-se a respetiva reunião da turma 9º 5. Esta turma é considerada uma das turmas mais problemáticas da escola, na qual apenas lecionei uma aula no segundo semestre do Mestrado. A Diretora de Turma é a Professora Marília Besteiro, professora de Francês. O 9º 5 é composto por 23 alunos, dos quais 15 são rapazes e apenas 8 são raparigas. Nesta turma, foram integrados 6 novos alunos, dos quais 4 se encontram a repetir o ano. Segundo o grupo de Educação Especial, quatro alunos estão referidos para adaptações curriculares e apoio especializado. Na turma existem três alunos a auferir subsídio de apoio, com escalão A. A grande maioria dos alunos desta turma são estudantes que em algum momento do seu percurso académico ficaram retidos, sendo mais velhos que a maioria dos alunos a frequentarem o 9º de escolaridade.

Em relação à disciplina de Oferta Complementar pretende-se desenvolver os seguintes temas em interdisciplinaridade *O Mundo do Trabalho, Desenvolvimento Sustentável e Literacia Financeira*.

2.5 Reunião Intercalar – Turma 9º 3

A reunião intercalar da turma 9º 3 realizou-se no dia 13 de novembro de 2019. Esta reunião foi dividida em dois momentos: no primeiro tempo contou com a presença do representante dos encarregados de educação e com a aluna que representa os alunos, a delegada da turma; no segundo tempo estiveram presentes apenas os professores com o objetivo de perceber se a turma apresentava ou não resultados satisfatórios.

A reunião intercalar iniciou-se com a apresentação dos projetos que cada disciplina está a desenvolver, desta forma foi possível apurar que: na disciplina de *Português* os alunos se encontravam a realizar o projeto do PNL (Plano Nacional de Leitura), iniciativa que tem por objetivo a leitura em sala de aula durante 10 a 15 minutos, por opção da professora, os alunos terão de apresentar as obras que leram durante o

projeto; na disciplina de *História* prevê-se a participação dos alunos nas atividades do Dia dos Direitos Humanos, a realizar-se na primeira semana de dezembro; na disciplina de *Matemática* os alunos iriam participar nas provas de matemática para o concurso Raciocínio Matemático. Foram ainda revistas as atividades no Plano Anual de Atividades.

Para a comemoração dos 60 anos da EDAC, a escola desenvolveu um conjunto de atividades pensadas para os alunos. Destaca-se, o dia 25 de novembro com a receção de antigos alunos da escola que obtiveram distinção nas suas áreas de formação. Esta atividade foi direcionada para os alunos de 9º ano e contou com uma sessão de esclarecimento de dúvidas sobre saídas profissionais.

Na disciplina de Oferta Complementar, a turma encontrava-se a trabalhar o tema *Literacia Financeira*. Partindo deste tema, os alunos exploram conceitos como *Poupança, Publicidade e Poupança Energética*.

Para conhecimento do representante dos encarregados de educação foi apresentado o *Serviço de Psicologia e Orientação – Orientação Vocacional*, oferecido pela escola aos alunos de 9º ano. Foi explicado de que forma iriam decorrer as sessões, acompanhadas por um psicólogo, bem com a aplicação de testes e realização de trabalhos em grupo. Este tópico foi mencionado, uma vez que os E. E. se encontravam com bastantes dúvidas em relação às sessões que iriam ser realizadas.

O representante dos encarregados de educação expôs dúvidas e preocupações dos encarregados de educação. O representante mencionou as alterações de comportamento dos alunos, fora do contexto de sala de aula, referindo que os E. E. tinham consciência que os estudantes, encontrando-se no período da adolescência, tinham alterado os seus comportamentos, tendo noção que também o teriam feito em sala de aula. Referiu que todos os encarregados de educação estavam satisfeitos com as mudanças nas avaliações, considerando que todos os instrumentos de avaliação apresentavam agora o mesmo peso.

O representante dos encarregados de educação afirmou saber que os alunos da turma que se encontram em centros de estudo têm menos autonomia na realização de atividades individuais, procurando saber junto dos professores se a escola oferecia algum complemento de apoio ao estudo. A EDAC, tal como mencionado anteriormente, tem sala de apoio, a Raiz do Conhecimento. O representante dos encarregados de educação foi informado que os alunos têm conhecimento da existência desta sala, mas que não a

frequentam. Por último, o representante dos E.E., afirmou que, apesar de saber que nem sempre a informação escolar passa corretamente aos pais e que os alunos contam as suas próprias versões dos acontecimentos, os alunos da turma já disseram em vários momentos que os professores se recusam a explicar as matérias. A Diretora de Turma referiu que esse tipo de comportamento não é de toda uma prática docente e que é necessário tomar em atenção aquilo que os estudantes dizem e como o dizem.

Seguidamente, foi a vez da representante dos alunos se pronunciar sobre as dúvidas e questões dos alunos. A turma solicitou uma revisão da planta da sala de aula, afirmando que certos estudantes não se conseguem concentrar com os colegas de carteira que têm. Os alunos pediram para que as disciplinas que se repetem às segundas-feiras e terças-feiras que não passem trabalhos de casa nesses dias, uma vez que não têm tempo de os realizar, e que não fossem marcados mais do que três testes por semana. A delegada de turma referiu ainda a presença de um grupo de alunos que perturbar o normal funcionamento da sala de aula, solicitando aos professores que tomassem medidas para resolver o problema.

Para concluir a primeira parte da reunião, os professores apresentaram os problemas da turma, sendo estes a falta de realização dos trabalhos de casa, os constantes atrasos dos alunos aos primeiros tempos da manhã e da tarde, e os comportamentos perturbadores em sala de aula.

O segundo tempo da reunião contou somente com a presença dos professores. Neste segundo momento, abordou-se os novos métodos de avaliação que passaram a seguir a classificação apresentadas no documento *Aprendizagens Essenciais*. Os instrumentos de avaliação deixarão de ser cotados dentro de uma percentagem de 0 a 100, passando a estarem divididos por competências a serem avaliadas. Os professores referiram que se encontravam com alguma dificuldade neste novo processo, passando-se a identificar as áreas de competência a serem desenvolvidas por cada disciplina.

As grandes fragilidades da turma são a estruturação do raciocínio e a falta de conhecimento e compreensão de conceitos, e procedimentos, ou seja, segundo o documento orientador, a turma não mobiliza a informação apreendida na compreensão e aplicação do saber. Relativamente às Competências Transversais, a turma mantém relações positivas em contexto de colaboração, cooperação e interajuda. O aproveitamento é satisfatório, contudo em termos de comportamento, os alunos são

bastante conversadores, sendo que alguns alunos disturbam o funcionamento da aula, apresentam pouca autonomia na resolução de problemas e falta de atenção durante as aulas. Até ao momento da reunião, a turma contava com uma participação disciplinar.

Para conclusão do segundo tempo da reunião, foram analisados os casos mais específicos da turma, procurando-se saber junto da representante do grupo de Educação Especial quais as adaptações necessárias a cada aluno referenciado, bem como alunos em situação de risco com os quais se terá de falar individualmente com os encarregados de educação.

2.6 Inquéritos

Ao longo do terceiro semestre do Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário foram aplicados dois questionários, no início e no final do semestre, com o objetivo de conhecer melhor a turma, os seus hábitos de leitura e gostos literários. A amostra em análise é de pequenas dimensões não sendo possível aprofundar o estudo sobre o impacto da introdução literária na disciplina de História, considerando-se a aplicação dos inquéritos um modelo base para estudos futuros. As questões formuladas nos inquéritos foram na sua grande maioria de resposta rápida (de *sim* ou *não*) de forma a não se obter respostas ambíguas. Os gráficos correspondentes a cada inquérito estão apresentados na íntegra em anexo.

*Primeiro Inquérito*²⁷

O primeiro inquérito foi realizado na terceira aula lecionada, lição n.º 18, aula que antecedeu a introdução do primeiro texto literário. O inquérito foi realizado por 19 alunos, dos quais 9 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

A primeira questão procurou saber se os alunos da turma em análise tinham o gosto pela leitura, sendo 42% dos alunos responderam que não gostavam de ler, em oposição aos 58% que respondeu afirmativamente. Relativamente aos hábitos de leitura, 53% dos alunos afirmou que não lê com regularidade.

Procurou-se saber quais os hábitos de leitura dos alunos através da questão “O último livro que leste foi há: 1. Menos de 1 mês; 2. Mais de 6 meses; 3. Menos de 1 ano;

²⁷ Vide: Anexo 8

4. Mais de 1 ano”, 47% afirmou que o último livro que leu foi há menos de um mês, enquanto 16% dos educandos respondeu ter sido há mais de um ano. Os alunos da turma 9º 3 afirmaram que os hábitos de leitura regular se devem ao gosto pela leitura, sendo que os alunos que responderam não terem hábitos de leitura regulares por preferirem outras atividades. Quanto aos géneros literários preferidos pelos alunos salientam-se “ficção científica” (18%), “drama” (13%) e “aventura/ação” (11%).

Relativamente à utilização de bibliotecas, cerca de 47% dos estudantes respondeu ser uma prática regular. Quando questionados sobre a importância e influência dos professores na leitura, 95% dos estudantes respondeu que os seus professores aconselhavam leituras durante as aulas.

Na tentativa de compreender a influência dos Encarregados de Educação nas práticas de leitura regulares, os discentes foram questionados se os E. E. tinham hábitos de leitura, cerca de 74% dos alunos responderam positivamente.

Neste primeiro questionário foi possível compreender que a leitura não faz parte do quotidiano dos alunos da turma de forma aprazível, mas sim como uma obrigatoriedade, contudo não é possível retirar conclusões à cerca desta temática.

*Segundo Inquérito*²⁸

O segundo inquérito foi aplicado após a conclusão da Iniciação à Prática Profissional II, contando-se com o apoio e disponibilidade da professora cooperante. Este inquérito teve como objetivo compreender a importância dos textos literários apresentados aos alunos. O inquérito foi realizado por 17 alunos da turma 9º 3, dos quais 7 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Os textos literários apresentados na disciplina de História foram “O Grande Gatsby” e “A Quinta dos Animais”. A obra que mais interesse suscitou nos alunos foi *O Grande Gatsby*, compreendendo-se que foi a obra mais trabalhada e com tópicos que mais cativaram os alunos. Por outro lado, a obra *A Quinta dos Animais* foi a que mais dúvidas levantou aos alunos, lembrando que foi o texto literário menos explorado e mais ambíguo.

²⁸ Vide: Anexo 9

Quando questionados qual das obras literárias lhes suscitou maior curiosidade para leitura futura, cerca de 71% dos alunos respondeu *O Grande Gatsby*. A grande maioria dos alunos procurou os filmes correspondentes às leituras realizadas.

Os alunos foram questionados se consideravam importante a utilização dos textos literários na disciplina de História, 88% dos estudantes respondeu afirmativamente, sendo que 76% gostaria de manter este modelo de ensino-aprendizagem. Na generalidade, os alunos da turma 9º 3 consideram a leitura um factor importante para o desenvolvimento de competências de aprendizagem, contudo 88% dos educandos respondeu que o Plano Nacional de Leitura em pouco influencia os seus hábitos de leitura.

Através da aplicação do segundo inquérito foi possível concluir-se que a obra que mais interesse despertou nos alunos foi *O Grande Gatsby*, recordando as aulas lecionadas este foi o texto literário mais trabalhado, com a apresentação de excertos do filme e um pequeno debate entre os alunos. Desta forma, é possível associar o tema trabalhado e o tempo dedicado ao estudo dos textos literários como um factor de sucesso ou de insucesso dos mesmos.

Conclusões

1. Limitações do projecto e alternativas a considerar

Quando se aplica um projecto, que foi pensado ao pormenor, não os questionamos sobre as suas falhas, mas maioritariamente com a sua receção, só temos essa perceção após a sua aplicação.

A maior limitação com que me deparei ao longo do semestre foi o *Tempo*. Do meu ponto de vista, o tempo dedicado aos textos literários em sala de aula não foi o suficiente para alcançar os objetivos pretendidos, destacando-se a compreensão da relação entre as obras literárias e os tempos históricos abordados. Esta questão foi observada, principalmente, com a apresentação do segundo texto literário, *A Quinta dos Animais*, sendo comprovado através das respostas dos alunos ao segundo inquérito. Uma possível alternativa a este problema passaria pelo desdobramento da planificação da aula para dois tempos letivos ou pela realização de um trabalho de casa prévio, como a leitura e pesquisas das obras literárias a serem trabalhadas. Senti, em especial com o texto de George Orwell, que a sua apresentação não alcançou os objetivos propostos, como o desenvolvimento de competências associadas à interpretação ou espírito crítico.

O primeiro texto literário abordado, *O Grande Gatsby*, foi lido previamente pelos alunos, como trabalho de casa, discutido em sala e apoiado pela obra cinematográfica. Após a conclusão da aula vários alunos vieram ter comigo levantado algumas questões ou simplesmente fazendo comentários, compreendi que deveria de ter dado mais tempo aos alunos para se expressarem, senti que ficou pendente uma necessidade de verbalizarem o impacto que a breve leitura lhes causou.

A segunda limitação ao sucesso do projecto terá sido a linguagem utilizada nos textos. Quando preparei os textos a serem trabalhados em sala de aula, procurando os capítulos e excertos que mais sentido faziam com os conteúdos a lecionar, considerei que a linguagem dos mesmos não fosse um problema, contudo percebi que para alguns alunos esta ideia não funcionou. Dentro da sala de aula, uma turma não é um grupo homogéneo de alunos, cada aluno tem características específicas e ritmos de trabalho diferentes, com um conjunto linguístico diferente. Durante a análise da obra *O Grande Gatsby*, alguns alunos apresentaram dúvidas quanto ao significado de determinadas palavras e expressões, já na segunda obra literária trabalhada, *A Quinta dos Animais*, os alunos não

conseguiram compreender o texto para lá da fábula e da sua relação com as temáticas históricas lecionadas. Do meu ponto de vista, teria sido mais benéfico para os alunos uma adaptação dos textos à realidade linguística e literária dos educandos.

Em termos metodológicos poder-se-ia considerar algumas alterações, repensar as formas e técnicas de ensino para métodos mais ativos, como a pesquisa ou o trabalho e discussão em pequenos grupos. A considerar, ainda, a utilização de fichas de leitura e a exploração de temáticas relacionadas com os autores e os subtemas apresentados nos textos literários.

Analisar o que se poderia melhorar ou as limitações que o nosso projeto apresenta, é pensar nas nossas próprias falhas, é repensar o que não antevimos, ou por falta de experiência ou por descuido. Através deste exercício de análise compreendi que quando voltar a repetir o projecto em sala de aula, será necessário alterar a planificação dos tempos letivos, bem como as metodologias e os objetivos a alcançar.

2. A importância da Iniciação à Prática Profissional para a minha formação

Ser professora nunca fez parte do meu sonho profissional. Quando ingressei pela primeira vez na Faculdade de Letras da universidade de Lisboa encontrei um mundo novo pelo qual me apaixonei. Ao terminar a minha licenciatura, entrei para o mercado de trabalho, mas sentia falta de mais, desejava mais para mim, achei que precisava de saber mais, necessitava de mais. Passei por alguns centros de explicação e ao estudar para preparar as aulas comecei a sentir que talvez o meu percurso passaria pelo ensino. Numa conversa com o Professor Doutor Miguel Correia comecei a construir um plano para a minha formação. Em 2018, concorri ao Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e pela primeira vez entrei numa sala de aula, não como aluna, mas como futura professora. O primeiro impacto foi difícil, mas quando lecionei a minha primeira aula senti-me realizada, senti que o *Ensino* era algo que, definitivamente, estava nos planos.

A Iniciação à Prática Profissional é, do meu ponto de vista, a componente mais importante do Mestrado em Ensino. Estou verdadeiramente grata à professora Isabel Sousa, pela paciência, sabedoria e partilha, e ao Professor Miguel Monteiro, pela sapiência e o amor ao ensino transmitido. A I. P. P. é o período de aprendizagem prática do trabalho docente, de conhecimento e de preparação para o futuro.

Durante três semestre tive o privilégio de observar e participar nas diferentes actividades que compõem o trabalho de um professor. Aprendi que ser professor é muito mais do que transmitir o conhecimento adquirido ao longo de vários anos de formação. Um professor necessita de planificar aulas e métodos de avaliação, de conhecer todos os seus alunos e de identificar as suas fraquezas e virtudes, deve ser capaz de preencher todos os papéis burocráticos e de estabelecer boas relações laborais com todos os profissionais escolares.

Ao longo de dezoito meses, conheci o funcionamento de uma escola, bem como todos os envolvidos para o sucesso escolar dos alunos: desde o segurança, que controla as entradas e saídas dos alunos, à Diretora da Biblioteca Escolar, que entre livros conversa com os alunos e lhes pergunta como lhes está a correr o dia, como à funcionária que tem como função abrir e trancar as salas de aula, mas que sempre que necessário ajuda o aluno que se encontra com algum tipo de dificuldade. A escola não é somente composta pelas aulas e os alunos não aprendem apenas dentro da sala de aula. Fui convidada a participar

em atividades, feiras, visitas de estudo e reuniões, conheci os alunos dentro e fora da sala de aula.

A I. P. P. é o período em que é possível testar as várias metodologias que aprendemos ao longo do Mestrado, é o momento em que compreendemos o que é que pode ou não funcionar dentro da sala de aula, e de como nos podemos preparar para quando aquilo que planeamos não se realiza como idealizamos. Ao ser-me possibilitado trabalhar com turmas diferentes ao longo destes três semestres percebi que não há turmas iguais e que os mesmos métodos de ensino não funcionam da mesma forma para duas turmas, por vezes nem dentro da mesma turma, dado que nenhum aluno é igual ao seu colega.

Foi através dos momentos passados na E. D. A. C. que compreendi as frustrações dos professores quanto à extensão dos programas escolares e a diminuição dos tempos letivos.

A Iniciação à Prática Profissional é fundamental para a formação de futuros professores e para compreender a realidade do trabalho docente. É um momento de preparação e crescimento para o futuro pessoal e profissional.

Bibliografia

ANASTÁCIO, Vanda, (2005), *Da história literária e de alguns dos seus problemas*. In COLÓQUIO LITERATURA E HISTÓRIA: PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR, 1, Lisboa, 2005 - "Literatura e história: para uma prática interdisciplinar: actas". Lisboa: Universidade Aberta, 2005, p. 43-59. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/299>

ANTAS, Mário, (2004), *A didática da História e o Ensino da História*, Revista Lusíada. História. Lisboa. II Serie, n. 0 1, pp. 181-192. Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/lh/article/view/1620/1733>

ARAÚJO, A. F., & Araújo, J. M. (2018). *A educação nova e o trabalho escolar: Horizonte e polaridades de uma visão educativa*. Teoría de la Educación - Revista Interuniversitaria, 30(1), 201-216. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/55693>

ARENDS, Richard (2008), *Aprender a Ensinar*, Lisboa: Editora Mc Graw-Hill

ARQUEIRO, Ana, CUNHA, Juliana, DIONÍSIO, Maria de Lurdes, (2016), *Literacy in Portugal, Country Report, Short Version*, Publicado por European Literacy Policy Network (ELINET), University of Cologne, Alemanha. Disponível em: http://www.elin-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Portugal_Short_Report1.pdf

AUSUBEL, David P., (2003), *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*, Lisboa: Plátano-Edições Técnicas

BARCA, Isabel (2001), *Educação Histórica: uma nova área de investigação*, Revista da Faculdade de Letras História, Porto, III Série, Vol. 2, 2001, pp- 13-21. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28166273_Educacao_historica_uma_nova_area_de_investigacao

BARCA, Isabel. (2004), *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144. Disponível em: http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf

BARCA, Isabel, ALVES, Luís Alberto M. (2016), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica 2016, Porto, Edição CITCEM. Disponível em: https://www.citcem.org/documents/publications/XVJornadas_v2.pdf

BARREIRA, Luiz [s.d], *A educação popular e renovação educacional em Portugal nas primeiras décadas do século XX: O pioneirismo da Escola-Oficina n.º 1 de Lisboa, na óptica de Adolfo Lima*, [s.l.]. Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo02/Coordenada%20por%20Luiz%20Carlos%20Barreira/Luiz%20Carlos%20Barreira%20-%20Texto.pdf>

BARREIRA, Luiz, (2006), *A função social da escola na óptica de Adolfo Lima, um educador português anarcossindicalista*, Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 22, p. 193-204. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/285/138>

BORGES, P. D. V. R. (2010). *História e Literatura: Algumas Considerações*. Revista De Teoria Da História - Journal of Theory of History, 3(1), 94-109. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rth.v3i1.28658>

CALDIN, C. (2005). *A leitura como função pedagógica: o literário na escola*, Reading and its pedagogical function: literature in school p. 20-33. *Revista ACB*, 7(1), pp. 20-33. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/371/443>

CALVINO, Ítalo (1991), *Porquê ler os Clássicos?* (J. Barreiros Trad.). Lisboa: Editorial Teorema

Câmara Municipal de Almada/Divisão de Estudos e Planeamento, Território e População | *Retrato de Almada segundo os censos de 2011*, Câmara Municipal de Almada, Fevereiro de 2014. Disponível em <https://bit.ly/2SnAN2W>

CANDEIAS, António et Al (1995), *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, Lisboa: Educa.

CANDEIAS, António (1993), *A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa 1905- -1930: Mudar a escola para mudar o mundo*, *Revista Análise Psicológica*, 4 (XI), p. 447-463. Disponível em:

<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1698/1/AP%2011%284%29%20447463.pdf>

CANDEIAS, António (1987), *A Escola Oficina n.º 1: Esboço de análise de uma escola alternativa*, Revista Análise Psicológica, 3 (V), p. 387-412. Disponível em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1694/1/AP%202\(3\)%20327-362.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1694/1/AP%202(3)%20327-362.pdf)

CARVALHO, Carolina (2001), *Interação entre Pares: contributos para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico, no 7º ano de escolaridade*. Tese apresentada na Universidade de Lisboa para obtenção de grau de Doutor em Educação, especialidade de Psicologia da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1624>

CARVALHO, Gina, (2013), *Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (D.D.A.H.): influência do método de ensino*, Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/13221>

CHARTIER, Roger, (1999) *Debate: História e Literatura*, Revista Topoi, n.º1, pp. 197-216, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v1n1/2237-101X-topoi-1-01-00197.pdf>

CHARTIER, Roger (2001), *Cultura Escrita, Literatura e História*, Porto Alegre: Artmed Editora.

CLARK, Christina e FOSTER, Amelia (2005), *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The who, what, why, where and when*. National Literacy Trust, Londres. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf>

CLARK, C., OSBORNE, S. e AKERMAN, R. (Janeiro 2008), *Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences*, National Literacy Trust, Londres. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f044/3c6b42f4638a6891fc19166ae7411dd5843b.pdf>

CLARK, C., WOODLEY, J. e LEWIS, F. (2011), *The Gift of Reading in 2011: Children and young people's access to books and attitudes towards reading*, National

Literacy Trust. Londres. Disponível em:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541403.pdf>

COSTA, Emília, [s.d.], *Crítica Bibliográfica: O que é a História? Considerações a propósito de uma obra de E. H. CARR*, [s.l.]. pp. 433-445 Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/122633/119141>

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida (2009). *Leitura: Decodificação ou obtenção do sentido?* Revista Teias, [s.l.], v. 10, n. 19, jun. 2009. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24070>

DIAS, Diana (2018), *Psicologia da Aprendizagem – Paradigmas, Motivação e Dificuldades*, Lisboa: Edições Sílabo.

DINIZ, Célia e SILVA, Iolanda, (2008), *O Método dialético e as suas possibilidades reflexivas*, Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008. Disponível em:

http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/metodologia_cientifica/Met_Cie_A05_M_WEB_310708.pdf

DUARTE, Newton (1996), *A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural* in Psicologia USP, volume 7, n 1/2, p.17-50, São Paulo. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>

ESTRADA, Célia, (2013), *A compreensão evolutiva do ensino e da aprendizagem como promoção da melhoria da prática docente*, Relatório de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto. Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15991/1/relat%C3%B3rio%20%20final.pdf>

FIGUEIREDO, Maria da Luz G. (2009), *Os clássicos são imortais? Cânone e literatura portuguesa*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2088>

- FIRMINO, Célia. (2006) *A leitura em questão: Foucambert pela leiturização social*. Interatividade. Andradina (SP), v.1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.firb.br/interatividade/edicao2/private2/firmino.htm>.
- FONTES, Alice, FREIXO, Ondina (2004), *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, Lisboa: Livros Horizonte.
- FOUCAMBERT, Jean [s.d.], *O que é aprender a ler?*, Artigo publicado em l'Éducation, 22 de maio de 1980. In “A leitura em questão”, de Jean Foucambert, editora Artmed. Disponível em: https://www.lecture.org/ressources/portugais/o_que.pdf
- FRANCISCO. (2020), *Fratelli Tutti. Sobre a fraternidade e a amizade social*. Apelação: Editora Paulus. (AAS 112)
- FREINET, Celéstin, (1985), *Pedagogia do Bom Senso*, São Paulo, Brasil: Edições Martins Fontes
- GARCÍA, María, GARCÍA, Consuelo e GINER, María Isabel, (2006), *La Literatura y La Educación: Perspectivas Históricas. Educación en la Literatura y Literatura en la Educación*. VI Encuentro Ibérico de Historia de la Educación, 16-21 set. 2006, Sevilla: Cajasol
- GOMES, Maria do Carmo. (2003). *Literexclusão na vida quotidiana*. Sociologia, Problemas e Práticas, (41), 63-92. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292003000100004&lng=pt&tlng=pt.
- GOMES, Rosa Maria Alves, (2009), *O texto poético como fonte histórica: um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11095>
- GONÇALVES, Sara, (2018), *Método expositivo no Ensino da História no 2º Ciclo do Ensino Básico*, Relatório de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Disponível em:

https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9700/1/Relat%C3%B3rioFinal_SaraGon%C3%A7alves.pdf

GRAÇA, Margarida Maria, (2009), *Contributos para a reflexão: A formação de leitores literários em contexto escolar, Vol. 1*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2084/1/21836_ulfp034714_tm.pdf

LAGES, M., LIZ, C., ANTÓNIO, J. e CORREIA, T. (2007), *Os Estudantes e a Leitura*, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Lisboa, Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235684990_Os_Estudantes_e_a_Leitura

LAVORATI, Carla e TEIXEIRA, Níncia, (2010), *Diálogos entre Literatura e História: a construção discursiva no novo romance histórica*, Revista Digital Interfaces, Vol. 1, n.º 1, set. 2010, pp. 54-60. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/957/965

LINUESA, María Clemente, (2007), *Leitura e Cultura Escrita*, Mangualde: Edições Pedagogo

LOPES, José Pinto et al. (2019), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*, Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

LOPES, Paula, (2001), *Hábitos de leitura em Portugal: Uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação - BOCC - (2011): 1-20. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-habitos-de-leitura-em-portugal.pdf>

LOURENÇO, Vanda (coord.), (2019), *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional (Literacia da Leitura)*, Instituto de Avaliação Educativa, I. P., Lisboa. Disponível em: http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/PISA/resultados2018/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf

- LUCCI, Marcos Antonio (2006), *A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica in Professorado*. Revista de curriculum y formación del profesorado, nº 10, 2, São Paulo. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2port.pdf>
- LUDVIGSSON, D. e BOOTH, Alan (Ed.). (2015), *Enriching History Teaching and Learning: Challenges, Possibilities, Practice*. Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education, Linköping University, Suécia. Disponível em: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:786270/FULLTEXT01.pdf>
- MANATA, Elisabete F., (2011), *Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: um estudo com alunos do 7º e 9º ano*, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Instituto de Educação, Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5684/1/ulfpie039817_tm.pdf
- MARQUES, R., (1998), *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora
- MARQUES, Ramiro (1999), *Modelos Pedagógicos Actuais*, Lisboa: Plátano Edições Técnicas – Aula Prática.
- MARTA, Maria José, (2010), *Saber ler e ler para saber: a aquisição da leitura para melhor aprendizagem*, Dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, Universidade da Beira Interior, Covilhã. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1988/1/Saber%20ler%20e%20ler%20para%20saber-%20a%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20leitura%20para%20melhor%20aprendizagem.docx.pdf>
- MARTINS, L. R. (2015), *Literatura e ensino de história: construção de novos conhecimentos e resistência por meio de narrativas consensuais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-102933/pt-br.php>
- MARTINS, M^a da Conceição, (2016), *Hábitos de Leitura dos Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: Conceções e Práticas da Comunidade Educativa da EBS das Flores*, Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas

Escolares. Universidade Aberta. [s.l.]. Disponível em:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5488/1/TMGIBE_MConcei%C3%A7%C3%A3oMartins.pdf

MARTINS, Maria da Esperança de Oliveira; SA, Cristina Manuela (2008) - *Ser leitor no século XXI : importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. Saber (e) Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N° 13 (2008), p. 235-246. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/937>

MATTOSO, José, (1999), *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa, A.P.H

MESQUITA, Kelcilene Virgino Silva da (2008), *A Formação conceitual à luz das teorias de Vygotsky e Nelson*, dissertação apresentada à coordenação do programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará para obtenção do grau de mestre em Linguística, Fortaleza. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8823/1/2008_dis_kvsmesquita.pdf

MONTEIRO, Miguel C. (2002), “*O Ensino numa escola plural*”, Actas do V Curso de Verão da Ericeira. Ericeira, Mar de Letras, 2002

MONTEIRO, Miguel C. (2004), “*Da escola armazém à escola humanizada*”, Actas do V Curso de Verão da Ericeira. Ericeira, Mar de Letras, 2004

MORAES, Dislane Zerbinatti (2013), *Aprender História com textos literários: entre modelos de interpretação e construção de significados históricos em sala de aula*. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal. Disponível em:
http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364751366_ARQUIVO_Comunicacao_Dislane_Anpuh_2013.pdf

MOREIRA, M. (1999). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: E.P.U. Disponível em:
http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf

MOURATO, Ana Martins (2016), *Perceção dos educadores sobre as potencialidades do livro de literatura para a infância*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Lisboa

- NASSIF, Liliana, (2008), *O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard Claparède: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental*, Tese de Doutoramento em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84KPDW/1/2000000143.pdf>
- NAVARRETE, Eduardo, (2011), *Roger Chartier e a Literatura*, Revista Tempo, Espaço e Linguagem, v.2, n.º 3, Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: https://www.academia.edu/10438454/ROGER_CHARTIER_E_A_LITERATURA
- NÓVOA, António da (Direcção), 2003 – *Dicionário de Educadores Portugueses* – Porto: Edições ASA
- OLIVEIRA, Iranilson Buriti (2014), *Ensino de História: Literatura e Cotidiano Escolar*. Encontros, Ano 12, n.º 22, pp. 80-97. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/311>
- ONTORIA, A. (1994), *Mapas Conceptuais – uma técnica para aprender*, Edições Asa, Lisboa
- PELIZZARI, Adriana et Al,(2001) *Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel*, Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- PEREIRA, Raquel Sofia C. P., (2013), *A importância dos conceitos prévios na aprendizagem da História e da Geografia: as dificuldades de aprendizagem do conceito de qualidade de vida, no 9º Ano de Escolaridade num meio psicossocial rural*, Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4766/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Raquel%20Pereira.pdf?sequence=1
- PINTASSILGO, J. (1998), *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri
- PINTASSILGO, J. (2009), *A República e a educação: do ideal às realizações* Apresentada no Congresso Republicano de Setúbal. O Republicanismo entre a

Revolução e a Ordem, p. 25-37, Setúbal. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10451/4018>

PINTASSILGO, J. (2017), *Anarquismo e Educação Nova em Portugal: O Contributo de Adolfo Lima*. Revista Espaço Académico, n.º 196, p. 1-13. Disponível em:
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/39311>

PROENÇA, Maria Cândida (1992), *Didáctica da História*, Lisboa: Universidade Aberta

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em:
<http://www.josesilveira.com>

RACHADEL, C., VENERA, R. A. S., & FELISBERTO, J., (2010). *DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: multidisciplinaridade entre Literatura e Ensino de História*, PerCursos, 11(2), 131 - 149. Disponível em:
<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2054>

REIS, Pedro G. Rocha (1995), *Os Mapas de Conceitos como Instrumento Pedagógico*, Revista Educação, 1, p. 114-125. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10451/4719>

RIBEIRO, Ana, NUNES, João e CUNHA, Pedro, [s.d.], *Documento de Apoio às Metas Curriculares (3.º Ciclo do Ensino Básico)*, Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf

RIBEIRO, Célia, (2007), *Aula Magistral ou simplesmente Aula Expositiva*, Revista Mathésis da Universidade católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Departamento de Letras, Viseu, n.º 16, 2007, pp. 186-201. Disponível em:
https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23557/3/Mathesis16_artigo9.pdf?ln=pt-pt

RIBEIRO, Gabriel Mithá (2012), *O Ensino da História*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

RIBEIRO, Marta, (2005), *"Ler bem para aprender melhor": um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*, Dissertação de mestrado em

Psicologia, área de especialização em Psicologia Escolar, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/2999>

ROCHA, Liliana M. Martins, (2013), *A Literatura Infantojuvenil na aula de História. Um Estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.

ROCHA, Pedro Albeirice da, LOPES, Robson Vila Nova (2016), *Literatura infantojuvenil: História e relações com a pedagogia*. Revista Querubim, Ano 12, Seção Especial – Dezembro 2016, pp. 1-6. Disponível em: http://est.uff.br/wp-content/uploads/sites/428/2018/08/pedro_alberice_e_robson_lopes_especial.pdf

RODRIGUES, Ana Patrícia Inácio. (2012), *Processos Cognitivos e Leitura: Estudo comparativo em Crianças com e sem dificuldades na leitura*. Dissertação de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10754/1/Fun%C3%A7%C3%B5es%20Cognitivas%20e%20Leitura.pdf>

RODRIGUES, José Francisco (1973), *O livro juvenil como instrumento pedagógico-didático*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda

[RODRIGUES, Marisa Cosenza](#) and [OLIVEIRA, Paula Almeida de](#) (2009). *Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares*. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2009, vol.26, n.2, pp.185-194. ISSN 0103-166X. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000200006>.

RONCA, António Carlos Caruso, (1994), *Teorias de Ensino: A Contribuição de David Ausubel*, Temas em Psicologia, n.º 3, p. 91-95. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n3/v2n3a09.pdf>

SANTOS, Daniel, (2014), *A discussão como método de ensino na disciplina de Economia*, Relatório de Mestrado em Ensino da Economia e da Contabilidade, Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/15947>

- SANTOS, Isabel (2014), *O MÉTODO EXPOSITIVO E O MÉTODO CONSTRUTIVISTA: CONCORRENTES OU ALIADOS?*, Relatório de Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76175/2/31360.pdf>
- SANTOS, Maria de Lourdes Lima (coord.). (2007), *A Leitura em Portugal*, Gabinete de Estatística e de Planeamento da Educação (GEPE), Lisboa. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/leitura-portugal.pdf>
- SILVA, António (2014), *Adolfo Lima e a Introdução do Teatro Escolar Educativo em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação Artística, Vol. 4, p. 65-74. Disponível em: <https://doi.org/10.23828/rpea.v4i1.51>
- SMITH, Katrina (2008), *Using Literature in the Social Studies Classroom and Cross Curricular Teaching at the High School Level*. Education and Human Development Master's Theses. 248. Disponível em: http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/248
- SOARES, Margarida, [s.d.], *A importância da Leitura no Mundo Contemporâneo*, E-revista Ozarfaxinars, n. º16, Escola-Sede: Escola Secundária Augusto Gomes, Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos, Matosinhos. Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura_.pdf
- SOARES, Maria Almira, (2003), *Como motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença
- SOLÉ, Glória, REIS, Diana e MACHADO, Andreia. (2014) *Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica do ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 6.º ano do ensino básico*. História & Ensino. Londrina, vol. 20, n. 1, p. 07-34, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/19068>
- SUTHERLAND, John (2014), *Little History of Literature*. New Haven: Yale University Press

THE READING AGENCY, WILKINSON, Sue (coord.) (2015), *Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment*, The Reading Agency.

Disponível em:

<https://readingagency.org.uk/news/The%20Impact%20of%20Reading%20for%20Pleasure%20and%20Empowerment.pdf>

VIEIRA, Maria do Carmo, (2009), *A Arte, Mestra da Vida. Reflexões sobre a escola e o gosto pela leitura*. Lisboa: Quimera

VILAR, Maria Isabel, (2016), *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Literacias e Educação, Faculdade Ciências Sociais e Humana, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Disponível em:

<https://run.unl.pt/bitstream/10362/18465/1/Tese%20M.%20Isabel%20Vilar.pdf>

VEIGA, Feliciano (2018), *O ensino como Factor de Envolvimento numa Escola para todos*, Lisboa: Climepsi Editores.

VEIGA, Feliciano (2013), *Psicologia da Educação*, Lisboa: Climepsi Editores.

VYGOTSKY, L.S. (1988), *A Formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, São Paulo: Editora Martins Fontes

YUDINA, Elena, (2007), *Redescobrir Vigotsky*, Destacável Noesis n.º 77, Mem Martins, Revista Noesis. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/50707316/redescobrirVigotsky>

Legislação

Art.º 6: a) Proporcionar um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário; b) Prevenir a exclusão social e escolar; c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino que o integram e realizar a gestão racional dos recursos; d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão comum aos diferentes estabelecimentos de ensino, nos termos do presente Regulamento Interno e da lei. (in

<http://www.aeen.pt/in/index.php/agrupamento/docsorientadores/259-regulamento-interno-versao-2018-01-03>)

Portaria n.º 30/2014 de 5 de fevereiro - O cumprimento dos objetivos constantes no artigo 40.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, obriga de forma a satisfazer as necessidades educativas da população ao reordenamento e ao reajustamento da rede escolar pública não superior. (in <https://dre.pt/pesquisa/-/search/570756/details/maximized>)

Sites

Plano Nacional de Leitura - <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>

Direção-Geral da Educação - <https://www.dge.mec.pt/>

Vídeos

MANGUEL, Alberto, (2018), *Ler é um acto de poder*, Canal do YouTube Fronteiras do Pensamento, 14 de junho de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XHBIAntmnhs&ab_channel=FronteirasdoPensamento (Consultado a 05-06-2020)

MANGUEL, Alberto, (2016), *Como a Literatura nos transforma*, Canal do YouTube Fronteiras do Pensamento, 10 de novembro de 2016, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nRcjF4S7Gqs&ab_channel=FronteirasdoPensamento (Consultado a 05-06-2020)

THE SCHOOL OF LIFE (2014), *What's Literature for?*, Canal do YouTube The School of life, 18 de setembro de 2014, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4RCFLobfqcw&ab_channel=TheSchoolofLife (Consultado a 05-06-2020)

Anexos

Iniciação à Prática Profissional Supervisionada

Planificação Aula 4 – Anexo I



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
170938



Planificação a Curto Prazo

<p>Ano: 9º ano Data: 28.10.2019 Lição n.º 19 Aula: 50 min Mestranda: Anália dos Santos Professor cooperante: Isabel Sousa</p>	<p>Tema: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX Unidade didática: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais no pós-guerra. Sumário: Os “Loucos Anos 20”. Análise de alguns excertos da obra “O Grande Gatsby”.</p>
--	---

<i>Questão-problema?</i>	<i>Conceitos / Conteúdos</i>
<p>Quais foram as principais transformações da sociedade e das mentalidades no início do século XX?</p> <p>Como se caracteriza a cultura de massas desenvolvida na década de 1920?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As transformações sociais no pós-guerra • O desenvolvimento da cultura de massas. • <i>Mass Media</i>. • Cultura de massas
<i>Contextualização Histórica</i>	
<p>O século XX foi o século das grandes e rápidas transformações. Após a I Grande Guerra observou-se uma profunda alteração da sociedade e das mentalidades. A economia experienciou um rápido desenvolvimento, fruto dos novos modelos de organização e produção industrial. O desenvolvimento económico propiciou o crescimento e fortalecimento das classes médias que vieram ganhar grande importância no plano social, introduzindo novas ideias, modas e hábitos.</p> <p>A década de 1920 foi um período de grande efervescência social, consequência dos anos sombrios da guerra, trouxe consigo o desejo de viver intensamente e a procura do prazer e do divertimento.</p> <p>Surgem novos estilos de música e de dança: Jazz, Charleston e Foxtrot.</p>	

Conteúdos	Objetivos Gerais (programa de história)	Objetivos específicos	Conceitos / Conteúdos	Estratégias e metodologia	Avaliação	Recursos
As transformações sociais e culturais nas primeiras décadas do século XX	<p>1. Caracterizar e compreender a sociedade do início do século XX.</p> <p>2. Caracterizar a cultura de massas, com especial atenção à literatura representativa dos anos 20.</p>	<p>1. Relacionar os efeitos da guerra com a alteração das mentalidades e costumes nos “Loucos Anos 20”.</p> <p>2. Caracterizar a sociedade da década de 1920, enunciando as principais alterações, como a moda, a música e as ideias.</p> <p>3. Relacionar o texto literário – <i>O Grande Gatsby</i> – com a realidade vivida na década de 1920.</p>	Cultura de Massas Mass Media	<p>1. Apresentação do resumo da última aula.</p> <p>2. Apresentação do tema da aula e dos seus objectivos.</p> <p>3. Apresentação dos “Loucos Anos 20”, com a caracterização da década de 1920 e a importância das classes médias para as mudanças sociais.</p> <p>4. Visualização do vídeo “Os «Loucos Anos 20»” – Aula Digital, Leya Educação: https://bit.ly/2qGEHuu</p> <p>5. Apresentação do escritor F. Scott Fitzgerald, autor da obra “O Grande Gatsby”.</p> <p>6. Análise de alguns excertos da obra “O Grande Gatsby”.</p> <p>7. Visualização de um excerto do filme “O Grande Gatsby” (2013): https://bit.ly/363lHq4</p> <p>8. Conclusão da aula, com a apresentação das principais ideias.</p>	<p>Registo de observação de aula:</p> <p>- Participação/comportamento</p>	<p>Power Point</p> <p>Quadro/caneta</p> <p>Material do aluno: Caderno, caneta e manual</p>

Planificação Aula 5 – Anexo II

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO 170938	 						
<p>Planificação a Curto Prazo</p>								
<p>Ano: 9º ano Data: 28.10.2019 Lição n.º 20 Aula: 50 min Mestranda: Anália dos Santos Professor cooperante: Isabel Sousa</p>	<p>Tema: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX Unidade didática: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais no após-guerra. Sumário: A Emancipação Feminina. Debate sobre os direitos das mulheres, partindo dos movimentos feministas do início do século XX.</p>							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;"><i>Questão-problema?</i></th> <th style="width: 50%; text-align: center;"><i>Conceitos / Conteúdos</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;"> De que modo a 1ª Guerra Mundial transformou a posição das mulheres na sociedade? </td> <td style="text-align: center; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Emancipação feminina. </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; padding: 10px;"> <p><i>Contextualização Histórica</i></p> <p>Em 1850 observaram-se as primeiras reivindicações das mulheres, centradas nos direitos à propriedade de bens (mulheres casadas), à tutela dos filhos, no acesso à educação e num trabalho valorizado. A partir de 1900, o direito à participação na vida política (direito ao voto) passou a figurar nas exigências dos movimentos feministas. A I Guerra Mundial veio alterar as configurações sociais: os homens encontravam-se nas trincheiras, fazendo com que as mulheres assumissem os papéis ativos dentro e fora do seio familiar.</p> <p>Após o fim da I Guerra Mundial e com o regresso dos homens às suas famílias, as mulheres desejavam manter os papéis que tinham alcançado, desta forma, os movimentos feministas ganharam uma nova força.</p> </td> </tr> </tbody> </table>			<i>Questão-problema?</i>	<i>Conceitos / Conteúdos</i>	De que modo a 1ª Guerra Mundial transformou a posição das mulheres na sociedade?	<ul style="list-style-type: none"> • Emancipação feminina. 	<p><i>Contextualização Histórica</i></p> <p>Em 1850 observaram-se as primeiras reivindicações das mulheres, centradas nos direitos à propriedade de bens (mulheres casadas), à tutela dos filhos, no acesso à educação e num trabalho valorizado. A partir de 1900, o direito à participação na vida política (direito ao voto) passou a figurar nas exigências dos movimentos feministas. A I Guerra Mundial veio alterar as configurações sociais: os homens encontravam-se nas trincheiras, fazendo com que as mulheres assumissem os papéis ativos dentro e fora do seio familiar.</p> <p>Após o fim da I Guerra Mundial e com o regresso dos homens às suas famílias, as mulheres desejavam manter os papéis que tinham alcançado, desta forma, os movimentos feministas ganharam uma nova força.</p>	
<i>Questão-problema?</i>	<i>Conceitos / Conteúdos</i>							
De que modo a 1ª Guerra Mundial transformou a posição das mulheres na sociedade?	<ul style="list-style-type: none"> • Emancipação feminina. 							
<p><i>Contextualização Histórica</i></p> <p>Em 1850 observaram-se as primeiras reivindicações das mulheres, centradas nos direitos à propriedade de bens (mulheres casadas), à tutela dos filhos, no acesso à educação e num trabalho valorizado. A partir de 1900, o direito à participação na vida política (direito ao voto) passou a figurar nas exigências dos movimentos feministas. A I Guerra Mundial veio alterar as configurações sociais: os homens encontravam-se nas trincheiras, fazendo com que as mulheres assumissem os papéis ativos dentro e fora do seio familiar.</p> <p>Após o fim da I Guerra Mundial e com o regresso dos homens às suas famílias, as mulheres desejavam manter os papéis que tinham alcançado, desta forma, os movimentos feministas ganharam uma nova força.</p>								

Conteúdos	Objetivos Gerais (programa de história)	Objetivos específicos	Conceitos/ Conteúdos	Estratégias e metodologia	Avaliação	Recursos
As transformações sociais e culturais nas primeiras décadas do século XX	1. Caracterizar e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX.	1. Caracterizar o papel da mulher nos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. 2. Avaliar os efeitos da guerra ao nível da emancipação feminina, problematizando temáticas atuais relativas à igualdade de género. 3. Caracterizar os movimentos feministas das primeiras décadas do século XX, reconhecendo as principais figuras destes movimentos.	Emancipação feminina	1. Apresentação do resumo da última aula. 2. Apresentação do tema da aula e dos seus objectivos. 3. Reflexão em turma sobre o papel da mulher, partindo das questões: “Homens e Mulheres tem os mesmo direitos? São iguais socialmente?” 4. Visualização de um vídeo - Porto Editora – “A Emancipação Feminina”: https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/25293/L?se=2416&seType=&coId=85497 5. Caracterização da “Emancipação feminina” desde os finais do século XIX até às primeiras décadas do século XX. 6. Visualização de um excerto do filme “As sufragistas”: https://www.youtube.com/watch?v=VTTy39nxGc4	Registo de observação de aula: - Participação/comportamento	Power Point Quadro/caneta Material do aluno: Caderno, caneta e manual

						
				<p>7. Apresentação do movimento feminino - As Sufragistas. 8. Apresentação da principal figura portuguesa na luta portuguesa pelos direitos das mulheres – Carolina Beatriz Ângelo. 9. Realização dos exercícios da página 43 do Manual.</p>		

Excertos da obra *O Grande Gatsby* – Anexo III



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
170938



Excertos da obra: “*O Grande Gatsby*” F. Scott Fitzgerald

“Quando te sentires com vontade de criticar alguém, lembra-te disto: nem todos tiveram neste mundo as vantagens que tu tiveste.” (P. 29)

“Só o Gatsby (cujo nome encabeça estas notas) ficou imune à minha reação – o Gatsby, que personificava tudo o que para mim desperta um genuíno desdém. Se a personalidade é uma cadeia ininterrupta de gestos bem-sucedidos, então havia nele alguma coisa de transcendente, uma espécie de supersensibilidade às promessas da vida, como se tivesse algum parentesco com um desses intrincados aparelhos que registam um sismo a quinze mil quilómetros de distância. Esta capacidade de reação ou resposta nada tinha de comum com a chocha impressionabilidade que costumamos honrar com o nome de «temperamento criador»: era, antes, um dom extraordinário de confiar, uma romântica prontidão, tal como a nunca observei, nem creio poder voltar a observar em mais ninguém. Não – o Gatsby acabou por se mostrar homem de estatura; foi aquilo que o parasitou, a fétida poeira que pairou na esteira dos seus sonhos, que temporariamente arrefeceu o meu interesse nas abortivas penas e nas poucas duradoiras alegrias dos homens.

A minha gente é, de há três gerações, abastada e influente cá nesta cidade do Middle West: os Carraway têm alguma coisa de clã, e é tradição que descendemos dos duques de Buccleuch; mas o autêntico fundador da minha linhagem foi o irmão de meu avô, que para cá veio em 1851, mandou um substituto para a Guerra Civil e inaugurou o negócio de ferragens por grosso, que meu pai ainda hoje mantém.

Não cheguei a conhecer esse meu tio-avô, mas dizem que me pareço com ele, particularmente em vista do retrato, aliás revelador de um génio duro, que pende por cima da secretária de meu pai. Diplomei-me em Yale, em 1915, exactamente um quarto de século depois do meu pai, e passado tempo intervim naquela tardia migração teutónica, que se tornou conhecida pelo nome de Grande Guerra. Gozei tanto com a minha participação no contra-ataque, que voltei aos Estados Unidos num estado de irrequietude. Em lugar do confortável centro do universo, que me fora, o Middle West parecia-me agora a orla esfarrapada do mesmo; de sorte que resolvi ir para o Leste, aprender o ofício de corretor de fundos. Toda a gente que eu conhecia estava metida nesse negócio, e afigurou-se-me que ele daria para sustentar mais um bico celibatário. Tios e tias discutiram o assunto como se se tratasse de escolher o internato onde devia fazer o curso do liceu, e acabaram por me dar um assentimento temperado de grave e prudente hesitação. O pai anuiu em me financiar pelo prazo de um ano e, após várias demoras, fui para Nova Iorque, julgava eu de vez, na Primavera de vinte e dois.”

Páginas 30-31



“Todas as noites, durante aquele Verão, houve música em casa do meu vizinho. Homens e mulheres cruzavam no azul dos jardins como borboletas, através do sussurro das conversas, entre o champanhe e as estrelas. À tarde, à hora da preia-mar, os convidados davam mergulhos saltando da torre da jangada, ou banhavam-se de sol na areia quente da praia privativa, enquanto os dois barcos a motor singravam na enseada, rebocando esquis aquáticos por entre cachões de espuma. Nos fins-de-semana, o *Rolls-Royce* era um ónibus, a transportar gente de ou para a cidade, desde as nove da manhã até bem depois da meia-noite, enquanto a furgoneta amarela, viva como um besouro, andava num corrupio, a esperar todos os comboios. Às segundas-feiras, oito serviçais, incluindo um jardineiro auxiliar labutavam o dia inteiro, empunhando vassouras, panos de casa, martelos, ancinhos e tesouras de podar, para reparar as devastações da noite anterior.

Todas as sextas-feiras vinham de uma frutaria de Nova Iorque cinco caixotes de laranjas e limões – e todas as segundas feiras estas mesmas laranjas e limões saíam pela porta de serviço, reduzidas a uma pirâmide de meias cascas despolpadas. Havia na cozinha uma máquina capaz de extrair o suco de duzentas laranjas em meia hora, bastando para isso que um criado carregasse duzentas vezes num botão.

Pelo menos de quinze em quinze dias chegava uma brigada de decoradores, com muitas dezenas de metros de lonas, para o estrado da dança, e lâmpadas elétricas, de cor, suficientes para transformar o imenso jardim em árvore de Natal. As mesas de bufete transbordavam de *hors-d'oeuvre* variegados, de presuntos curados a especiarias, empilhados junto das saladas que formavam desenhos arlequinescos, e porquinhos de geleia doce, e perus tostados, cor de oiro escuro. Instalaram no grande salão um bar com um autêntico estribo de latão, fornecido de genebras e uísques e cordiais de marcas de há tanto esquecidas, que a maioria das convidadas eram demasiado novas para lhes conhecerem sequer os nomes.

Pelas sete horas, a banda tinha chegado, e não era nenhum magro quinteto, mas toda uma orquestra de teatro com oboés, trombones, saxofones, violas, violinos, cornetas e *piccolos*, e tambores graves e agudos. Os últimos nadadores já voltaram da praia e estão-se a vestir lá em cima; os carros vindos de Nova Iorque formavam cinco filas ao fundo do parque, e os salões e *halls*, galerias e varandas pululam de berrantes cores primárias, de cabeças onduladas pelos estilos mais recentes e estapafúrdios, e de xales que ultrapassam todos os sonhos de Castela. O bar funciona em pleno, os *cocktails* flutuam em bandejas através do jardim, até que o ar parece vibrar de falatório e risos, de segundos sentidos e malícias casuais, apresentações no mesmo instante esquecidas, e encontros exclamativos entre mulheres que nem sequer conhecem os respetivos nomes.

A iluminação aumenta à medida que a Terra se afasta do Sol, e agora a orquestra está a tocar música langue, de cocktail e o som das vozes da ópera sobe de um tom. O riso é mais fácil de minuto a minuto, transborda prodigiosamente, derrama-se a uma palavra mais picante. Aceleraram-se as trocas entre os grupos avolumados pelos recém-vindos: as rodas dissolvem-se e reconstituem-se no mesmo sopro. Já começa a haver gentes errantes, moças confiadas que se insinuam aqui e ali entre os mais sólidos ou mais estáveis, se tornam por instantes o centro agudamente hilariante de uma roda, e depois, excitadas de



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
170938



triunfo, deslizam por entre o tumulto prometedor de vozes, fisionomias e cores, sob a luz sempre em cambiantes.”

Páginas 59 -60

“Apertámos-lhe a mão com cerimónia e saímos para o ar livre.

Dançava-se agora na plataforma do jardim: alguns velhos impeliavam raparigas por trás, em círculos eternamente desgraciosos, outros pares, superiores, dançavam em tortuosas atitudes, muito à moda, ou pairavam em recantos escusos – e grande número de pequenas dançavam sozinhas, ou ajudavam por momentos a orquestra, tocando banjo ou instrumentos de percussão. Pela meia-noite aumentara a hilaridade geral. Um tenor célebre tinha cantado em italiano, uma contralto notória entoara o seu bocado de jazz, e nos intervalos dos números havia pessoas que faziam as suas habilidades pelo jardim, enquanto se erguiam para o céu de Estio os vácuos foguetões de gargalhadas. Um par de gémeas de music-hall (eram, afinal, as pequenas de amarelo) fizeram um número «bebé» em vestes apropriadas, e o champanhe foi servido em taças maiores que tigelas de lavar os dedos. A Lua subira mais alto, e na enseada flutuava um triângulo de palhetas de prata que parecia estremeecer de leve às duras vibrações de lata dos banjos no relvado.

Eu continuava a acompanhar a Jordan Baker. Estávamos sentados a uma mesa com um homem aproximadamente da minha idade e uma garota estouvada que à mais leve provocação soltava risadas incontroláveis. Sentia-me satisfeito e alegre. Tinha tomado duas tarraçadas de champanhe e a cena transformara-se, aos meus olhos, em alguma coisa de significativo, elementar e profundo.

Durante uma pausa das variedades, o homem olhou-me e sorriu:

- A sua cara não me é desconhecida – disse ele, com delicadeza. – Não serviu na terceira divisão durante a guerra?

- E eu no sete de infantaria, até junho de novecentos e dezoito. Bem me queria parecer que já o tinha visto algures.

Falámos um pedaço de certas aldeias húmidas e pardacentas da França. O homem morava, era evidente, na vizinhança, pois disse-me que tinha acabado de comprar um hidroplano e ia experimentá-lo logo de manhã.”

Páginas 65 - 66

FITZGERALD, F. Scott, *O Grande Gatsby*, Editorial Presença, Lisboa, 2013

Planificação Aula 7 – Anexo IV



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
170938



Planificação a Curto Prazo

<p>Ano: 9º ano Data: 5 de Novembro de 2019 Lição n.º: 24 Aula: 50 min Mestranda: Analia dos Santos Professor cooperante: Isabel Sousa</p>	<p>Tema: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX Unidade didática: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais no após-guerra. Sumário: Inovação e provocação: a rutura nas artes plásticas. A arte em Portugal no início do século XX. O modernismo em Portugal.</p>
--	---

<i>Questão-problema?</i>	<i>Conceitos / Conteúdos</i>
<p>Quais foram as principais correntes artísticas do início do século XX?</p> <p>Como se caracterizou o Modernismo em Portugal?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação e provocação: rutura nas artes plásticas. • Modernismo. • A arte em Portugal no início do século XX. • O Modernismo em Portugal.
Contextualização Histórica	
<p>O início do século XX ficou marcado por grandes mudanças socioculturais, influenciadas pelas alterações nas mentalidades e nas formas de vida. Entre os finais do século XIX até 1914, a Europa viveu um intenso período de avanços tecnológicos, denominado <i>Belle Époque</i>. Entre as principais alterações e conquistas deste período, sobressaem a fotografia e o gosto pela velocidade, avanços que irão alterar o percurso das artes plásticas. O século XX permitiu a entrada do <i>Modernismo</i>, movimento cultural que revolucionou as artes plásticas, a arquitetura, a literatura e a música, estendendo-se a outras manifestações culturais. Este movimento reivindica a liberdade de criação rejeitando os cânones artísticos já estabelecidos.</p> <p>Os principais movimentos artísticos deste período são: <i>Fauvismo</i>, <i>Cubismo</i>, <i>Futurismo</i>, <i>Surrealismo</i> e <i>Abstracionismo</i>.</p> <p>Em Portugal irão coexistir duas tendências artísticas: a <i>conservadora</i> e a <i>moderna</i>.</p>	

Conteúdos	Objetivos Gerais (programa de história)	Objetivos específicos	Conceitos/ Conteúdos	Estratégias e metodologia	Avaliação	Recursos
As transformações sociais e culturais nas primeiras décadas do século XX	1. Caracterizar e compreender as correntes estéticas do início do século XX.	1. Distinguir as principais correntes estéticas que marcaram a evolução nas artes: Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Futurismo e Surrealismo. 2. Enunciar as principais características e autores de cada movimento artístico, reconhecendo as principais obras. 3. Caracterizar a arte em Portugal no início do século XX. 4. Indicar alguns dos principais autores e obras de referência do Modernismo português.	Modernismo Fauvismo Cubismo Abstracionismo Surrealismo Futurismo	1. Apresentação do tema da aula e dos seus objectivos. 2. Reflexão da matéria lecionada, <i>Belle Époque</i> , relacionando com as alterações artísticas do início do século XX. 3. Caracterização das principais correntes artística com a utilização das suas principais obras e autores. 4. Visualização do excerto do filme: <i>Meia Noite em Paris</i> - https://www.youtube.com/watch?v=ngegTjWYJml 5. Realização dos exercícios da página 45. 6. Apresentação da arte em Portugal no início do século XX, focando as suas principais tendências e autores.	Registo de observação de aula: - Participação/ comportamento T.P.C. Realização de um resumo sobre a matéria lecionada.	Power Point Quadro/ caneta Material do aluno: Caderno, caneta e manual

Excertos de "Manifesto Futurista" e "Ode Triunfal" – Anexo V



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
170938



Manifesto Futurista

1. Nós queremos cantar o amor, o perigo, o hábito da energia e da temeridade.
4. Nós afirmamos que o esplendor do mundo se enriqueceu de uma beleza nova: a beleza da velocidade. Um automóvel, com o seu corpo ornado com tubos semelhantes a serpentes explosivas, um automóvel rugindo, que parece correr sobre a metralha, é mais bonito que a Vitória de Samotrácia.
10. Nós queremos destruir os museus, as bibliotecas, as academias de toda natureza, e combater o moralismo, o feminismo e toda vileza oportunista e utilitária.
11. Cantaremos as grandes multidões agitadas pelo trabalho, pelo prazer ou pela sublevação; cantaremos as vagas multicores e polifônicas das revoluções nas capitais modernas; cantaremos o vibrante fervor noturno dos arsenais e dos estaleiros incendiados por violentas lutas elétricas; [...] as fábricas penduradas nas nuvens pelos fios contorcidos de fumo; as pontes, semelhantes a ginastas gigantes que cavalgam os rios, [...], as locomotivas de largo peito, que pateiam sobre os trilhos, como enormes cavalos de aço enleados de carros; e o voo rasante dos aviões, cuja hélice freme ao vento, como uma bandeira, e parece aplaudir como uma multidão entusiasta.

Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944)
Manifesto Futurista, fevereiro de 1909

Ode Triunfal

À dolorosa luz das grandes lâmpadas eléctricas da fábrica
Tenho febre e escrevo.
Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto,
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r-r eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso
De expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!
Em febre e olhando os motores como a uma Natureza tropical -
Grandes trópicos humanos de ferro e fogo e força -
Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro,
Porque o presente é todo o passado e todo o futuro
E há Platão e Virgílio dentro das máquinas e das luzes eléctricas
Só porque houve outrora e foram humanos Virgílio e Platão,
E pedaços do Alexandre Magno do século talvez cinquenta,
Átomos que hão-de ir ter febre para o cérebro do Ésquilo do século cem,
Andam por estas correias de transmissão e por estes êmbolos e por estes
volantes,
Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferreando,
Fazendo-me um acesso de carícias ao corpo numa só carícia à alma.
Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime!
Ser completo como uma máquina!
Poder ir na vida triunfante como um automóvel último-modelo!
Poder ao menos penetrar-me fisicamente de tudo isto,
Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento
A todos os perfumes de óleos e calores e carvões
Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável! (...)

Álvaro de Campos (Fernando Pessoa), *Ode Triunfal*, 1914

Planificação Aula 13 – Anexo VI



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
170938



Planificação a Curto Prazo

<p>Ano: 9º ano Data: 18.11.2019 Lição n.º 28 Aula: 50 min Mestranda: Analia dos Santos Professor cooperante: Isabel Sousa</p>	<p>Tema: A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX Unidade didática: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais no após-guerra. Sumário: Formação da URSS e a Expansão do Comunismo. A oposição ao Comunismo.</p>
--	--

<i>Questão-problema?</i>	<i>Conceitos / Conteúdos</i>
Qual foi o impacto da Revolução Soviética na Europa Ocidental e no Mundo Geral?	<ul style="list-style-type: none"> • Formação da URSS • Expansão do Comunismo • Oposição ao Comunismo
Contextualização Histórica	
<p>Após a Guerra Civil Russa, Lenine impôs um regime de Comunismo de Guerra, de forma a conseguir enfraquecer a oposição. Esta nova política fez agravar a situação económica do país colocando em perigo o regime bolchevique.</p> <p>Em 1921, o presidente russo definiu uma Nova Política Económica – NEP – conjugando medidas socialistas com medidas capitalistas, permitindo a recuperação da Economia Russa.</p> <p>No ano seguinte (1922), foi aprovada uma nova Constituição que veio reforçar a organização do vasto território, formando-se assim a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.</p> <p>As ideias da Revolução Comunista espalharam-se, ganhando apoiantes em países que estavam em crise: em 1949, a China adotou o comunismo, e Cuba em 1959.</p> <p>Alguns governos procuraram resolver as questões sociais e económicas, surgindo movimentos autoritários e antidemocráticos.</p> <p>A Revolução Russa (e a contrarrevolução) foram um alerta para a crise das democracias liberais.</p>	



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
170938



Conteúdos	Objetivos Gerais (programa de história)	Objetivos específicos	Conceitos/ Conteúdos	Estratégias e metodologia	Avaliação	Recursos
As transformações políticas, sociais e económicas nas primeiras décadas do século XX	1. Conhecer e compreender a Revolução Soviética.	1. Localizar no tempo e no espaço a criação da URSS. 2. Conhecer os factores que levaram à expansão mundial do comunismo. 3. Reconhecer ideologias opostas à expansão do comunismo. 4. Avaliar diferentes discursos sobre o impacto da Revolução Soviética.	URSS Comunismo	1. Resumo dos conteúdos lecionados na aula anterior. 2. Apresentação do tema e dos objetivos da aula. 3. Apresentação dos temas: “A Formação da URSS e a Expansão do Comunismo” e “A Oposição ao Comunismo”. 4. Apresentação do autor George Orwell e da obra “A Quinta dos Animais”. 5. Visualização de um excerto do filme “A Quinta dos Animais” - https://www.youtube.com/watch?v=cGzRfOw1qU&t=44s 6. Debate sobre o texto analisado.	Registo de observação de aula: - Participação/ comportamento	Power Point Quadro/ caneta Material do aluno: Caderno, caneta e manual

				7e923e493b70/?name=A%20guerra%20civil%20russe%20(excerto)&file=VM08_guerra_civil_russa.zip&type=contents&mimetype=application%2Fvnd.leva.director-v3%2Bzip&q=5%3B6%3B7%3Dguerra%2520civil 5. Apresentação dos contornos do assassinato do czar Nicolau II e da sua família.		
--	--	--	--	---	--	--

Excertos da obra *A Quinta dos Animais* – Anexo VII



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
170938



Excertos da obra: “*A Quinta dos Animais*” George Orwell

“Todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais do que outros”. (P.127)

O Sr. Reis, proprietário da Quinta do Infantado, trancara os galinheiros por aquela noite, mas estava tão bêbedo que se esqueceu de fechar as portinholas. Com o halo de luz da lanterna a dançar de um lado para o outro, cruzou o pátio aos tropeções, atirou com as botas diante da porta das traseiras, bebeu uma última cerveja do tonel que se encontrava na copa, e, em passo incerto, subiu para o quarto, onde a Sr.^a Reis ressonava já. (...)

Durante o dia constara que o velho Major, o varrão premiado de raça Middle White, tinha tido um sonho bizarro na véspera e queria agora partilhá-lo com os outros animais. Ficara acordado que, mal o Sr. Reis se metesse na cama e deixasse de constituir uma ameaça, todos se reuniram no celeiro grande. (...)

«Pois bem, camaradas, de que é feita a nossa vida? Deixemo-nos de rodeios, levamos vidas infelizes, trabalhosas e breves. Nascemos, dão-nos comida suficiente apenas para não morrermos de inanição, e aqueles que entre nós capazes de trabalhar vêem-se obrigados a consumir todas as suas energias numa labuta penosa; por fim, mal deixamos de ser úteis, trucidam-nos com a mais hedionda das crueldades. Nenhum animal de Inglaterra é livre. A vida dos animais é feita de infelicidade e escravidão: eis a verdade nua e crua.

«Mas será que devemos resignar-nos, pois é esta a ordem natural das coisas? Dar-se-á o caso de esta nossa terra ser tão pobre que não consegue proporcionar uma vida condigna aos que nela habitam? Não, camaradas, mil vezes não! O solo inglês é fértil, o clima é bom, esta terra podia alimentar à farta o triplo ou o quádruplo dos animais que hoje aqui vivem. Só esta herdade podia sustentar uma dúzia de cavalos, vinte vacas, centenas de ovelhas – e todos a viver com um grau de conforto e dignidade que, neste momento, quase nem conseguimos conceber. Então porque é que continuamos nesta situação aviltante? Porque quase tudo o que produzimos com o nosso trabalho nos é roubado pelos seres humanos. Aí reside, camaradas, a resposta a todos os nossos problemas. Tudo se resume a uma só palavra – o Homem. O Homem é o nosso único inimigo genuíno. Basta que o Homem desapareça e a causa fulcral da fome e do trabalho excessivo será abolida para sempre.

(Pág. 17-21)

“Por fim, a fome tornou-se insuportável. Com uma cornada, uma das vacas arrombou a porta do barracão que servia de armazém, e todos os bichos se lançaram sobre as tulhas cheias de comida. Foi nesse preciso que o Sr. Reis acordou. Num abrir e fechar de olhos, ele e os seus quatro ajudantes irromperam no armazém de chicotes em punho, desferindo vergastadas à esquerda e à direita. Para os animais esfomeados, isto foi a gota de água. Todos à uma, ainda que não tivessem planeado nada daquilo com antecedência, lançaram-se sobre os seus algozes. Reis e os seus homens deram por si subitamente



atingidos por uma saraivada de marradas e coices, e foram impotentes para dominar a situação. Nunca tinham visto animais a comportarem-se assim, e aquela súbita revolta da parte de criaturas que estavam habituados a espancar e a maltratar a seu bel-prazer assustou-os de tal maneira que quase perderam a cabeça. Ao cabo de breves momentos, desistiram de se defender e puseram-se em fuga. Um escasso minuto depois, corriam os cinco a bom correr pela azinhaga que conduzia à estrada principal, com os animais a persegui-los em triunfo.

(...) Em escassos minutos, os animais tinham destruído tudo o que lhes recordava o Sr. Reis. A seguir, Napoleão conduziu-os de regresso ao armazém e serviu a todos uma ração dupla de trigo, com dois biscoitos para cada cão. Depois cantaram o “Hino do Mundo Animal” de uma ponta à outra sete vezes seguidas e, por fim, aconchegaram-se para passar a noite e dormiram como nunca tinham dormido até então.

(...) Graças aos estudos levados a cabo nos últimos três meses, explicaram, os porcos tinham conseguido reduzir os princípios do Animalismo a sete mandamentos. Estes sete mandamentos iam agora ser inscritos na parede; passariam a constituir uma lei inalterável que, para todo o sempre, deveria reger a existência de todos os bichos da Quinta dos Animais.

(...) Rezavam assim:

Os Sete Mandamentos

1. *Todas as criaturas que caminham sobre duas pernas são nossas inimigas.*
2. *Todas as criaturas que caminham sobre quatro patas ou têm assas são nossas aliadas.*
3. *Nenhum animal usará roupas.*
4. *Nenhum animal dormirá numa cama.*
5. *Nenhum animal beberá álcool.*
6. *Nenhum animal matará outro animal.*
7. *Os animais são todos iguais.*

(Pág. 27-36)

Nesse preciso momento, porém, Napoleão levantou-se e, lançando um intrigante olhar de viés a Bola-de-Neve, emitiu um queixume estridente, um guincho que nunca ninguém o ouvira proferir até então.

Em resposta a este chamamento ouviu-se um terrível som de ladridos vindo do exterior e nove cães enormes, com coleiras providas de tachões metálicos, irromperam no celeiro em grandes saltos. Lançaram-se diretamente sobre Bola-de-Neve, que pulou do seu lugar mesmo à justa para lhes escapar às ferozes mandíbulas. Num abrir e fechar de olhos, precipitou-se porta fora e eles foram-lhe no encalço. Demasiado estupefactos e assustados para falar, os animais aglomeraram-se diante da porta para assistir à perseguição. Bola-de-Neve corria através da ampla pastagem que conduzia à estrada. Corria como só como um porco é capaz de correr, mas os cães iam-lhe no encalço. De repente, escorregou, e deu impressão de que já nada o poderia salvar. Mas logo se ergueu, correndo mais depressa do que nunca, com os cães a encurtar de novo a distância. Um destes quase lhe prendeu a cauda entre as mandíbulas, mas Bola-de-Neve soltou-a mesmo a tempo com um safanão. Por fim, num último esforço, conseguiu ganhar alguns palmos



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
170938



de avanço, permitindo-lhe esgueirar-se através de um buraco na sebe, e nunca mais foi visto.

Mudos e apavorados, os animais regressaram ao interior do celeiro em passo silencioso. Escassos momentos depois, os cães reapareceram, a correr e a saltar. A princípio, ninguém conseguiu perceber de onde tinham surgido aquelas criaturas, mas o enigma em breve se desvendou: eram os cachorros que Napoleão tirara às mãos e criara em segredo. (...) Napoleão, com os cães a segui-lo, subiu então ao estrado onde o Major em tempos se postara para proferir o seu discurso. Anunciou que, doravante, as Assembleias dos domingos de manhã deixariam de se realizar. Eram desnecessárias, disse, e só serviam para perder tempo. De futuro, todas as questões relativas ao funcionamento da quinta seriam decididas por um comité especial de porcos, presidido por ele próprio. Este comité reunir-se-ia em privado e, em seguida, comunicaria as suas decisões aos restantes animais. Os bichos continuariam a reunir-se nas manhãs de domingo para saudar a bandeira, cantar o “Hino do Mundo Animal” e receber as ordens para a semana seguinte, mas não haveria mais discussões nem debates.”

(Pág. 55-66)

Era um porco a caminhar sobre as patas traseiras.

Sim, era Tagarela. Um tudo-nada desajeitado, como se ainda não estivesse habituado a manter o seu enorme corpanzil naquela, mas com perfeito equilíbrio, caminhava pelo pátio. E, ao cabo de breves momentos, emergiu da porta do solar uma longa fila de porcos, todos a caminhar sobre as patas traseiras. (...) Por uma vez, Benjamim consentiu em quebrar a sua regra e leu-lhe em voz alta o que estava escrito na parede. Já só restava um único Mandamento, que rezava assim:

*TODOS OS ANIMAIS SÃO IGUAIS
MAS ALGUNS SÃO MAIS IGUAIS
DO QUE OUTROS.*

Depois disto, não pareceu estranho que, no dia seguinte, todos os porcos que supervisionavam os trabalhos na quinta empunhassem um chicote na pata dianteira. Não pareceu estranha a notícia de que os porcos tinham comprado uma telefonia, estavam a providenciar a instalação de um telefone e assinavam os jornais *O Patriota*, *Olho Vivo* e *Diário Popular*. Não pareceu estranho quando Napoleão foi visto a deambular no jardim do solar com um cachimbo na boca – e nem mesmo quando os porcos tiraram as roupas do Sr. Reis dos guarda-fatos e as vestiram, com o próprio Napoleão a surgir de casaco preto, calções de caçador e polainas de couro, ao passo que a sua porca favorita envergava o vestido de seda adamascada que a Sr.^a Reis costumava usar aos domingos.”

(Pág. 125-127)

ORWELL, George, A Quinta dos Animais, Antígona, Lisboa, 2013

Inquérito 1 – Anexo VIII

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO 170938	 Inquérito sobre os hábitos de leitura Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo e Secundário																							
<i>Inquérito sobre os hábitos de leitura</i>																									
Idade: _____																									
Género: _____																									
1. Gostas de ler?	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Sim</td> <td style="width: 33%;">Não</td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> </table>	Sim	Não																						
Sim	Não																								
2. Costumas de ler?	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Sim</td> <td style="width: 33%;">Não</td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> </table>	Sim	Não																						
Sim	Não																								
3. O último livro que leste foi há:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Menos de 1 mês</td> <td style="width: 30%;"></td> </tr> <tr> <td>Mais de 6 meses</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Menos de 1 ano</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mais de 1 ano</td> <td></td> </tr> </table>	Menos de 1 mês		Mais de 6 meses		Menos de 1 ano		Mais de 1 ano																	
Menos de 1 mês																									
Mais de 6 meses																									
Menos de 1 ano																									
Mais de 1 ano																									
4. Se costumás ler, por que razão o fazes?	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Por gosto</td> <td style="width: 30%;"></td> </tr> <tr> <td>Por dever escolar</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Por outra razão</td> <td></td> </tr> </table>	Por gosto		Por dever escolar		Por outra razão																			
Por gosto																									
Por dever escolar																									
Por outra razão																									
5. Se não costumás ler, por que razão não o fazes?	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Preço dos livros</td> <td style="width: 30%;"></td> </tr> <tr> <td>Dificuldade em acede a livros</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dificuldade em compreender os textos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dificuldade em ler</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Os meus amigos não leem</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pouco interesse</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prefiro outras actividades</td> <td></td> </tr> </table>	Preço dos livros		Dificuldade em acede a livros		Dificuldade em compreender os textos		Dificuldade em ler		Os meus amigos não leem		Pouco interesse		Prefiro outras actividades											
Preço dos livros																									
Dificuldade em acede a livros																									
Dificuldade em compreender os textos																									
Dificuldade em ler																									
Os meus amigos não leem																									
Pouco interesse																									
Prefiro outras actividades																									
6. Que género literário mais gostas de ler?	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Aventura/Ação</td> <td style="width: 30%;"></td> </tr> <tr> <td>Romance</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Policial</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Auto-ajuda</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Técnicos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Drama</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ficção científica</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Poesia</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Religiosos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Banda Desenhada</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Terror/Suspense</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Biografias</td> <td></td> </tr> </table>	Aventura/Ação		Romance		Policial		Auto-ajuda		Técnicos		Drama		Ficção científica		Poesia		Religiosos		Banda Desenhada		Terror/Suspense		Biografias	
Aventura/Ação																									
Romance																									
Policial																									
Auto-ajuda																									
Técnicos																									
Drama																									
Ficção científica																									
Poesia																									
Religiosos																									
Banda Desenhada																									
Terror/Suspense																									
Biografias																									
7. Quantos livros lês por mês?	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">1 a 2 livros</td> <td style="width: 33%;">3 a 5 livros</td> <td style="width: 33%;">Mais de 5 livros</td> </tr> </table>	1 a 2 livros	3 a 5 livros	Mais de 5 livros																					
1 a 2 livros	3 a 5 livros	Mais de 5 livros																							

Inquérito sobre os hábitos de leitura
Mestrado em Ensino da História no 3º
Ciclo e Secundário

8. Quanto tempo por semana dedicas à leitura?

30 min.	
30 min. - 1h	
2 - 4 h	
Mais de 4 h	
Não sei	

9. Neste momento, encontras-te a ler algum livro? Qual?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

10. Costumas ler alguma revista/jornal? Qual?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

11. Costumas comprar livros?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

12. Há quanto tempo compraste o último livro?

Menos de um mês	
Menos de um ano	
Mais de um ano	
Não sei	

13. Conversas com os teus amigos sobre as vossas leituras?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

14. Trocas livros com os teus amigos?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

15. Utilizas as bibliotecas que encontram perto de ti?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

16. Os teus professores aconselham-te a ler?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

17. O teu encarregado de educação tem hábitos de leitura?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

18. Que livro mais gostaste de ler?

19. Que livro gostavas de ler?

20. Quantos livros tens em casa, aproximadamente?

Obrigado!

Inquérito 2 – Anexo IX

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO 170938		Inquérito sobre os hábitos de leitura Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo e Secundário		
<i>Inquérito de Avaliação de Atividades</i>					
Idade: _____		Género: _____			
1. Dos excertos de livros apresentados qual gostaste mais?					
Grande Gatsby					
A Quinta dos Animais					
2. De 1 a 5, sendo 1 muito fraco/nenhum e 5 excelente/elevado, como avalias a importância das obras apresentadas para a matéria lecionada?					
	1	2	3	4	5
Grande Gatsby					
A Quinta dos Animais					
3. Consideraste importante a leitura dos excertos das obras?					
Sim					
Não					
4. Ficaste com curiosidade de ler os livros apresentados na íntegra?					
Sim					
Não					
Qual? _____					
5. Procuraste os filmes correspondentes aos livros apresentados?					
Sim					
Não					
6. De outros filmes, séries e/ou livros mencionados em aula procuraste algum?					
Sim					
Não					
7. Consideras importante a introdução de obras literárias que estejam relacionados com as matérias aprendidas na disciplina de História?					
Sim					
Não					
8. Dos livros apresentados em aula já conhecias algum?					
Grande Gatsby					
A Quinta dos Animais					



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
170938



Inquérito sobre os hábitos de leitura
Mestrado em Ensino da História no
3º Ciclo e Secundário

9. Gostarias de manter este modelo de ensino-aprendizagem: História-Literatura?

Sim	
Não	

10. De 1 a 5, sendo 1 muito fraco/nenhum e 5 excelente/elevado, quão importante consideras a leitura para o desenvolvimento de competências de aprendizagem?

1	2	3	4	5

11. De 1 a 5, sendo 1 muito fraco/nenhum e 5 excelente/elevado, como classificas os teus hábitos de leitura?

1	2	3	4	5

12. Consideras que os teus hábitos de leitura semanais tenham melhorado após as leituras realizadas nas disciplinas de História e de Português (considerando o projeto do Plano Nacional de Leitura)?

Sim	
Não	

13. De 1 a 5, sendo 1 muito fraco/nenhum e 5 excelente/elevado, com que frequência utilizaste a Biblioteca Escolar?

1	2	3	4	5

14. Das matérias lecionadas qual te despertou maior interesse?

Obrigado!