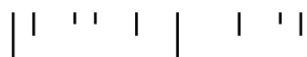


MEMÓRIA HISTÓRICA E ENSINO DA
HISTÓRIA NO 1.º E 2.º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO

Joana Filipa Mourato Abraços

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



MEMÓRIA HISTÓRICA E ENSINO DA HISTÓRIA NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Joana Filipa Mourato Abraços

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Júri

Presidente: Professor Doutor Paulo Rodrigues
Arguente: Professora Doutora Carmen Rosa García Ruiz
Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Em primeiro lugar, ao professor Doutor Alfredo Gomes Dias, pelo apoio incansável, pela atenção, pela dedicação e pela segurança que transmitiu relativamente a todas as decisões tomadas no processo da investigação. Foi, desde a primeira aula de História e Geografia de Portugal II na LEB, uma inspiração como professor.

Aos meus avós, Isildo, Cila, Manuel e Mariana, que foram quem inspirou a investigação deste relatório. Agradeço-vos por todas as histórias de vida por as quais passaram e fizeram o gosto de me contar, e por todos os valores que me inculcaram. Por tudo aquilo que não puderam viver, estou a vivê-lo por vocês.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu fui incapaz de o fazer. Agradeço-vos por sempre terem confiado em mim e em todas as minhas escolhas e por me darem asas para voar, sem esquecer a importância da humildade.

À minha Ritinha, que fez de mim a menina de 8 anos mais feliz do mundo quando nasceu. Obrigado por seres risos e sorrisos e por não deixares a criança que há em mim desaparecer.

Ao meu Bruno, por ser a minha pessoa. Agradeço-te pela paciência incondicional, pela ajuda e por relativizares os momentos menos bons. Estes cinco anos não teriam sido tão descomplicados como foram sem ti. Serei eternamente grata por nos termos um ao outro desde cedo.

A todas as pessoas, colegas, amigos e professores, que cruzaram a minha vida na ESE e que, de uma forma ou de outra, a tornaram especial.

Por fim, a todas as crianças com quem já trabalhei e que me ensinaram tanto. São elas que fazem da vida algo bonito e leve e que fazem a profissão de professor ser tão especial.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa, que contempla a realização de duas intervenções educativas, uma no 1.º e outra no 2.º CEB e, na sequência destas, a elaboração de um estudo de carácter investigativo.

A presente investigação apresentada neste relatório parte da problemática *A memória histórica pode ser mobilizada como recurso para o ensino e aprendizagem da História no 1.º e no 2.º CEB, contribuindo para a sua formação cidadã*, da qual emergiram os seguintes objetivos de investigação: i) Reconhecer o modo como os alunos, a partir de elementos patrimoniais arquitetónicos da cidade de Lisboa, identificam vestígios do passado e atribuem, no presente, novos significados; ii) Identificar, a partir de memórias vivas do passado (25 de Abril), os valores que se desenvolvem com o estudo da revolução democrática em Portugal; iii) Analisar o contributo dos testemunhos do passado para o ensino e aprendizagem de acontecimentos históricos relevantes para a construção da formação de uma cidadania democrática.

Foi mobilizada uma metodologia mista, através da recolha de dados estatísticos a partir de um inquérito por questionário e, ainda, à análise de conteúdo dos restantes produtos.

Os resultados obtidos sugerem que: i) os alunos reconhecem vestígios do passado nos elementos patrimoniais do presente, demonstrando sensibilidade e respeito pelos mesmos, mas atribuindo-lhes significados funcionais relacionados com o meio em que estão inseridos; ii) as memórias vivas do passado permitem uma vivência secundária das emoções sentidas e realçam valores democráticos relacionados com a Liberdade e com o Estado de Direito; iii) os testemunhos do passado contribuem, através de um vínculo emocional, para o ensino e a aprendizagem de acontecimentos históricos, transformando-os em conhecimentos prévios e agindo como recurso motivador para as aprendizagens.

Palavras-chave: memória histórica; cidadania democrática; motivação.

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This final report appears within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, which belongs to the *Master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education*, of the Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, which foresees two supervised teaching practices in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education and, related to these, an investigative study.

The investigation presented in this report arises from the problematic that *Historical memory can be mobilized as a resource for teaching and learning of History in the 1st and 2nd CBE, contributing to students' citizenship training*, from which the following investigation goals arose: i) Acknowledge the way that students, when exposed to patrimonial architectural elements present in Lisbon's facade, identify traces of the past and attribute new meanings in the present; ii) Identify the developing values that arise when learning about the Portuguese democratic revolution, resorting to living memories of the past (25th of April); iii) Analyze the contribute of past testimonies in terms of learning and teaching relevant historical events regarding the construction of a democratic society.

On this matter, a mixed methodology study was conducted, by gathering statistical data through a questionnaire and, furthermore, a content analysis of the remaining outcomes.

The results obtained suggest that: i) students recognize traces of the past on the patrimonial elements from the present, showing sensibility and respect to them, relating functional meanings with the environment that these students are in; ii) the living memories of the past allow a secondary experience of the emotions that were felt, highlighting democratic values related to freedom and to the rule of law; iii) past testimonies contribute to learning and teaching historical events, through an emotional attachment, transforming them in previous knowledge and acting like a motivational resource to learn.

Keywords: historical memory; democratic citizenship; motivation.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1.ª Parte	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	5
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	15
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	24
2.ª Parte	30
4. Memória histórica: uma problemática para o ensino da História.....	31
5. Memória histórica: aproximação a um conceito.....	35
6. Memória histórica e o ensino da história.....	40
7. Memória, história e cidadania democrática.....	45
8. Metodologia.....	50
9. Apresentação dos resultados	55
10. Conclusões	81
Reflexão final	84
Referências	87
Anexos	94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção no 1.º CEB	10
Tabela 2 - Objetivos gerais do PI e indicadores de avaliação	12
Tabela 3 - Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção no 2.º CEB	19
Tabela 4 - Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação.....	21
Tabela 5 - Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de investigação	52
Tabela 6 - Análise dos resultados das fichas de observação e descrição – cinemas de Lisboa (2.º CEB).....	56
Tabela 7 - Análise comparativa dos resultados das fichas de observação e descrição – cinemas de Lisboa: passado e presente (2.º CEB).....	59
Tabela 8 - Grelha de correção dos dois primeiros grupos de questões da ficha de trabalho – cinemas de Lisboa (2.º CEB).....	61
Tabela 9 - Grelha de correção do terceiro grupo de questões da ficha de trabalho – cinemas de Lisboa (2.º CEB).....	61
Tabela 10 - Testemunhos de familiares: análise de conteúdo (1.º CEB).....	63
Tabela 11 - Desempenho dos alunos: questão data / acontecimento.....	65
Tabela 12 - Desempenho dos alunos: memórias dos testemunhos.....	66
Tabela 13 - Democracia: conceções dos alunos de 1.º CEB	67
Tabela 14 - Liberdade: conceções dos alunos de 1.º CEB	69
Tabela 15 - Análise de conteúdo das expressões escritas – 1.º CEB (a pares).....	72
Tabela 16 - Análise de conteúdo das expressões escritas – 1.º CEB (texto coletivo) ...	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Imagens dos antigos cinemas de Lisboa, Eden, Condes e Monumental (atualidade).....	56
Figura 2 - Imagens dos antigos cinemas de Lisboa, Eden, Condes e Monumental (na atualidade e no passado).....	58
Figura 3 - Conceção de democracia: palavras mais frequentes.....	68
Figura 4 - Conceção de liberdade: palavras mais frequentes	70
Figura 5- Conceção de democracia e liberdade: palavras mais frequentes	71

LISTA DE ABREVIATURAS

ATE	Apoio de Tutoria Específica
CEB	Ciclo de Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
IE	Intervenção Educativa
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório
PC	Professora Cooperante
PE	Projeto Educativo
PI	Projeto de Intervenção
PLNM	Português Língua Não Materna
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

O propósito deste relatório assenta na descrição e na análise crítica das práticas de intervenção educativa implementadas nos dois ciclos de ensino. De seguida, será apresentado um estudo empírico, desenvolvido numa turma de 1.º CEB e numa turma de 2.º CEB, sobre as potencialidades da memória histórica como recurso para o ensino-aprendizagem da História e da Geografia. Este estudo traduziu-se na seguinte problemática: *A memória histórica pode ser mobilizada como recurso para o ensino e aprendizagem da História no 1.º e no 2.º CEB, contribuindo para a sua formação cidadã.*

No que diz respeito à estrutura do relatório, este está organizado em duas partes.

Na primeira parte é abordada a descrição e a análise crítica das práticas de intervenção, estando dividida em três capítulos: *1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; 2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB; 3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.*

Por sua vez, na segunda parte do relatório, é apresentado o estudo empírico que se encontra dividido em sete capítulos. Assim, dando continuidade aos capítulos anteriores, no ponto 4 – *Memória histórica: uma problemática para o ensino na História* – é apresentada a problemática e os objetivos do estudo. Nos pontos 5, 6 e 7 – *Memória histórica: aproximação a um conceito; Memória histórica e o ensino da História; Memória, História e cidadania democrática* – ensaia-se um enquadramento teórico que fundamente a problemática definida. No capítulo 8 – *Metodologia* – identificam-se as técnicas de recolha de dados mobilizadas e os respetivos instrumentos de recolha e análise da informação. O capítulo seguinte – *Apresentação e discussão dos dados* – procura dar resposta aos objetivos de investigação definidos previamente. Por fim, no capítulo 10 – *Conclusões* – é retomada a problemática do estudo, apresentando as principais conclusões a retirar do mesmo.

Num último momento, é apresentada uma reflexão final que inclui uma análise reflexiva do percurso realizado, abordando, a experiência nas práticas de 1.º e 2.º CEB e o processo de investigação para um desenvolvimento pessoal e profissional. São, ainda,

indicadas as referências mobilizadas ao longo do documento e os anexos que evidenciam o trabalho desenvolvido.

1.ª PARTE

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

A este primeiro capítulo é dedicado à descrição e à análise da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Encontra-se organizado nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, na qual serão abordadas as principais finalidades educativas da instituição, os princípios pedagógicos do professor cooperante (PC) e, ainda, os processos de regulação e de avaliação implementados; (ii) caracterização do grupo/turma, das suas potencialidades e fragilidades, das quais resultou a formulação da problemática do Plano de Intervenção (PI), assim como a definição dos objetivos e das estratégias desenvolvidas.

A prática pedagógica realizada em contexto de 1.º CEB decorreu entre 10 de abril e 31 de maio de 2024, ao longo de oito semanas, numa instituição pública, com as valências de Jardim de Infância e de 1.º CEB. As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação participante que permitiu a conceção, implementação e avaliação do Plano de Intervenção.

O Projeto Educativo (PE) do agrupamento (2021/2025) refere a inserção da escola no programa TEIP, com situações de exclusão social. A **missão, valores e visão** deste PE assentam na finalidade “Acolher, Incluir e Acompanhar para criar o Futuro” (Projeto Educativo, p. 2), e têm como base o respeito pelo indivíduo, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, acreditando na igualdade de oportunidades, no acesso a um ensino que permita o desenvolvimento de competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, com rigor e exigência.

A **Intervenção Educativa** (IE) decorreu numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, com uma professora titular de turma que seguia as horas estipuladas a cada área, apesar de fazer as alterações que considerava necessárias consoante as aprendizagens dos alunos. Assim, semanalmente, os alunos deveriam ter 5 horas para as áreas curriculares de Português e Matemática, 3 horas para Estudo do Meio e 2 horas para a Educação Artística que incluía as áreas de Música, Teatro e Artes. Para além destas áreas, asseguradas pela PC, os alunos tinham ainda, semanalmente e garantidas por outros agentes educativos, 2 horas de inglês, 1 hora para um projeto da escola apelidado de “Leitura +”, 2h30 de natação e 1 hora destinada à robótica (Anexo A).

No que diz respeito à **ação pedagógica da professora cooperante**, a mesma referiu que a sua prática pedagógica era maioritariamente transmissiva, não tendo

nenhuma metodologia associada ou vinculada (Anexo B). O manual assumia uma posição de destaque em todas as aulas e era este que definia a ordem dos conteúdos abordados. Ainda assim, demonstrou preocupar-se com o uso das tecnologias na sala de aula, tentando apresentar aos alunos, sempre que possível, vídeos ou atividades possíveis de serem projetadas. Simultaneamente, organizou a turma em “ilhas”, com o intuito de colocar os alunos a trabalhar em grupo na aprendizagem de alguns conteúdos e de contribuir para que eles, numa lógica cooperativa, recorressem mais aos colegas quando tivessem dúvidas, permitindo-lhe disponibilizar mais tempo para aqueles que necessitam de um apoio mais individualizado.

Para tentar colmatar as dificuldades dos alunos, recorria a trabalhos de casa que serviam como um reforço dos conteúdos abordados em sala de aula (Anexo B). Quanto à relação com os alunos, a PC preocupava-se bastante com o seu lado emocional e psicológico, confessando que pretendia fomentar um sentimento de confiança e apresentar-se como uma pessoa com quem podiam falar sobre o que os preocupava ou o que os deixava mais fragilizados. Procurava dar aos seus alunos espaço para emitirem as suas opiniões e sugerirem melhorias, assegurando que as escolhas feitas dentro da sala de aula iam ao encontro daquilo que os alunos revelavam ser uma necessidade ou dificuldade.

No que diz respeito à **turma**, esta era composta por vinte e quatro alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. Da totalidade dos alunos, 12 eram rapazes e 12 eram raparigas. De um modo geral, a turma era heterogénea ao nível socioeconómico, uma vez que os alunos pertenciam a famílias de classe média e baixa. A maioria dos alunos já frequentava a instituição no ano anterior e, dos vinte e quatro alunos da turma, quatro beneficiavam de medidas universais e seletivas, uma criança estava referenciada para observação numa consulta de desenvolvimento, e um aluno tinha mobilidade reduzida. No que diz respeito aos alunos abrangidos pelas medidas universais e seletivas, estes tinham o acompanhamento realizado por uma professora de Apoio Educativo que incidia, essencialmente, no desenvolvimento de competências na área da Matemática e do Português. Em relação ao discente com mobilidade reduzida, também estava abrangido pelas medidas universais e adicionais, o que lhe garantia adaptações no processo de avaliação. Este aluno beneficiava, ainda, de um apoio diário realizado por

uma auxiliar de ação educativa da escola que o acompanhava tanto nas aulas como nos intervalos, auxiliando-o na escrita, nas idas à casa de banho e na sua mobilidade pela escola.

Quanto às **potencialidades e fragilidades** da turma, no domínio das **competências sociais**, os alunos apresentavam uma grande facilidade em comunicar oralmente e uma elevada adesão às tarefas propostas pelos agentes educativos. Por outro lado, apresentavam muitas dificuldades a trabalhar em grupo, gerando sempre conflitos entre pares que não conseguiam resolver. Eram crianças com bastante carência ao nível emocional, com muita necessidade de atenção, o que as levava a participar de forma desadequada. Os alunos que participavam eram sempre os mesmos e a turma tinha, no geral, um ritmo de trabalho bastante lento.

Na área do **Português**, os alunos liam fluentemente, com uma articulação correta, e tinham um vasto conhecimento sobre os diferentes tipos textuais. Em contrapartida, os alunos tinham poucos momentos de trabalho individual, sendo a maioria das atividades realizadas em grande grupo, não permitindo que todos os alunos conseguissem realizar as tarefas. Para além disso, eram crianças que não tinham o hábito de escrever textos, surgindo unicamente em contextos de fichas de avaliação. Por outro lado, revelavam capacidades de interpretação pouco desenvolvidas.

Quanto ao **Estudo do Meio**, esta era a área que mais interessava e motivava a maioria dos alunos. A instituição revelava ter uma grande envolvência com a comunidade e com o meio. Porém, a fragilidade que mais sobressaía nesta área disciplinar dizia respeito à inexistência de atividades práticas.

Na **Matemática**, a potencialidade encontrada referiu-se a um tema específico: a organização e o tratamento de dados. Por outro lado, nas fragilidades foi encontrada a carência de estratégias de cálculo e a dificuldade na realização de contas com o algoritmo.

No que diz respeito às áreas de **Artes Visuais, Música, Teatro e Educação Física**, por estas não serem lecionadas, infelizmente não foram observadas fragilidades. Porém, através de alguns momentos observados, foi possível perceber que os alunos da turma eram, de forma geral, bastante expressivos e criativos.

Relativamente aos processos de **avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos**, a PC privilegiava uma avaliação que recorresse maioritariamente a questões-aula,

pois estas não provocavam nos alunos a mesma ansiedade que uma ficha de avaliação formal. No entanto, a sua avaliação não recaía apenas sobre estes elementos sumativos, mencionando a importância de refletir sobre componentes como o comportamento, a participação e a realização dos trabalhos de casa.

Assim, após a caracterização do contexto no qual decorreu a intervenção do 1.º CEB, surge a importância de evidenciar a problemática, os objetivos e as estratégias definidas para colmatar as fragilidades e fomentar as potencialidades encontradas.

Deste modo, foi definida a seguinte **problemática** de intervenção: *Como desenvolver a competência de gestão de conflitos através da implementação de dinâmicas de grupo?*

Para responder a esta problemática, foram definidos os **objetivos gerais**:

- (i) Cooperar com os pares em diferentes tipos de atividades.¹
- (ii) Desenvolver competências de comunicação.
- (iii) Desenvolver estratégias de resolução de conflitos.

A seleção destes objetivos decorreu da constatação de que para desenvolver nos alunos competências de gestão de conflitos se devia, primeiramente, procurar que aprendessem a cooperar e a comunicar com os seus pares, como forma de prevenir o conflito ou a sua intensificação. Quando estas estratégias não revelavam a eficácia desejada, era essencial que os alunos fossem capazes de resolver o conflito, quando ele estivesse a decorrer ou depois do mesmo já ter terminado.

Após a identificação da problemática e dos objetivos gerais do PI, procedeu-se à formulação de **estratégias** a implementar (**Tabela 1**). Assim, quanto ao primeiro objetivo geral – Cooperar com os pares em diferentes tipos de atividades – foram definidas estratégias nos domínios do Português, promovendo a escrita de textos a pares e apresentando as produções realizadas a pares, abordando as regras da cooperação; da Matemática, no âmbito da realização de problemas, de atividades experimentais e de exercícios a pares ou em grupos; da Educação Física, implementando jogos que requeriam

¹ No PI inicial, o verbo deste objetivo era “Implementar estratégias de trabalho cooperativo”, mas hoje considero que teria sido mais adequado definir o objetivo como agora enuncio: “Cooperar com os pares em diferentes tipos de atividades”.

estratégias de grupo; das Artes Visuais, através de atividades de desenho a pares; do Teatro com jogos de caracterização dos colegas e improvisações de situações em pares ou grupos; e, finalmente, da Música, com atividades em pequenos grupos nas quais devem encontrar o carácter musical de obras.

Tabela 1- *Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção no 1.º CEB*

Problemática	
<i>Como desenvolver a competência de gestão de conflitos através da implementação de dinâmicas de grupo?</i>	
Objetivos Gerais de Intervenção	Estratégias Globais
Cooperar com os pares em diferentes tipos de atividades	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a escrita de textos a pares, cumprindo as regras da cooperação; - Apresentação oral de produções realizadas a pares; <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de problemas e de atividades experimentais a pares/grupos. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios a pares que estimulem a confiança no par/grupo; - Jogos que requerem estratégia de grupo; <p>Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho cego de contornos e desenho ditado; <p>Teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de caracterização dos colegas (Teia dos elogios); - Improvisação de situações em pares ou grupos; <p>Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades em pequenos grupos (Exercícios de caracterização de músicas em que têm de chegar a um consenso do carácter musical da obra que estão a escutar).
Desenvolver competências de comunicação	<p>Competências Sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Role-play de situações de conflito; <p>Teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades que promovam a linguagem não-verbal; <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rotina de Apresentação de Produções; - Escrita de cartas a colegas da turma; <p>Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre sentimentos despertados pelas obras musicais escutadas; <p>Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção do mural dos elogios.
Desenvolver estratégias de resolução de conflitos	<p>Competências Sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementação do Diário de Turma; <p>Artes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação do Pote da Calma; <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de cartaz “O que fazer em caso de conflito?”

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

Já para o segundo objetivo – *Desenvolver competências de comunicação* –, as estratégias definidas introduziram-se no âmbito das Competências Sociais, através do *role-play* de situações conflituosas; do Teatro, com atividades que promovam a linguagem não-verbal; do Português, através da implementação da rotina de apresentação de produções e da escrita de cartas a colegas; da Música com a reflexão dos sentimentos despertados pelas obras musicais trabalhadas, e das Artes Visuais através da construção de um mural dos elogios.

Por fim, para o objetivo – *Desenvolver estratégias de resolução de conflitos* – foram definidas estratégias quanto às Competências Sociais, através da implementação do Diário de Turma; às Artes Visuais com a criação do pote da calma, e ao Português com a criação de um cartaz alusivo a *O que fazer em caso de conflito?*.

No que respeita à **avaliação** do PI, é fundamental analisar de que forma a intervenção contribuiu para as aprendizagens e para o desenvolvimento dos alunos. A fim de garantir a recolha dos dados necessários para esta avaliação, foi fundamental realizar uma observação participante, através da qual foram elaboradas notas de campo, possibilitando o acompanhamento próximo dos alunos, especialmente durante atividades de carácter mais autónomo. Para além disso, foi crucial estabelecer diálogos informais com a PC e outros agentes educativos da turma.

Complementarmente, para compreender se os objetivos do PI foram alcançados, formularam-se os indicadores de avaliação para cada objetivo geral. Identificaram-se também as técnicas e instrumentos que, durante a prática, permitiram recolher a informação (**Tabela 2**).

Assim, no que concerne ao primeiro objetivo geral – Cooperar com os pares em diferentes tipos de atividades –, este foi desenvolvido através da introdução de trabalhos em grupo, contrariando as rotinas existentes na sala, muito vocacionadas para um trabalho mais individualizado. Inicialmente, praticamente toda a turma demonstrou alguma resistência quanto a estes novos métodos de trabalho, gerando alguns conflitos em sala de aula. Isto permitiu trabalhar para o terceiro e último objetivo que será abordado mais adiante.

Tabela 2 - Objetivos gerais do PI e indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
Cooperar com os pares em diferentes tipos de atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Recorre aos colegas quando tem dificuldades; - Mostra disponibilidade para ajudar os colegas; - Realiza trabalhos em parceria; - Envolve-se nas atividades realizadas em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversas sistematizadoras com os alunos; - Observação direta participante; 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo - Produções dos alunos
Desenvolver competências de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica de forma clara e respeitosa com os colegas; - Expressa o seu ponto de vista de forma assertiva; - Respeita a opinião dos colegas; - Fornece feedback construtivo aos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversas informais com a PC e professores supervisores; - Análise documental. 	
Desenvolver estratégias de resolução de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> - Resolve divergências de forma construtiva e pacífica; - Mobiliza estratégias de resolução de conflitos; - Recorre ao diário de turma. 		

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

Perante este cenário, e apesar da resistência inicial demonstrada numa primeira fase, os alunos começaram a trabalhar em cooperação, recorrendo aos colegas quando tinham alguma dificuldade ou mostrando disponibilidade para ajudar os outros. Foi, ainda, visível a mudança de posição tomada pela turma quanto a atividades em grupo ou trabalhos em parceria, sendo que alguns dos alunos passaram de distribuir tarefas para todos trabalharem para o mesmo fim.

O segundo objetivo – Desenvolver competências de comunicação – foi desenvolvido através da implementação da rotina de Apresentação de Produções que consistia na apresentação semanal de possíveis produções ou objetos que quisessem partilhar com a turma. Os alunos apropriaram-se, de imediato, de forma bastante positiva desta rotina, demonstrando interesse em participar, trazendo apresentações relevantes e expressando-se de forma clara. Mesmo os alunos com mais dificuldades em se expressarem oralmente fizeram um grande esforço para participar. Depois das apresentações, os alunos eram convidados a fazer perguntas e comentários, para o que as professoras estagiárias e PC deram o exemplo. Este momento fazia com que os alunos tivessem um olhar mais crítico, não só pelas apreciações dos colegas, mas também por si mesmo e a sua prestação neste tipo de ocasiões. Foi possível observar que foram, de forma

gradual, fazendo comentários cada vez mais construtivos aos colegas. Para além disso, os trabalhos de grupo realizados incluíam, na sua maioria, um momento de exposição do trabalho à turma, no qual eram sistematizados os conteúdos abordados. Estes momentos também contribuíram para o desenvolvimento das competências de comunicação, sendo que, à semelhança da rotina de Apresentação de Produções, os alunos também deviam preparar questões e comentários para fazer aos colegas. Nestas situações, foi possível ver a grande maioria da turma a expressar o seu ponto de vista de forma assertiva, respondendo às perguntas e comentários sem grandes hesitações. Apesar das melhorias observadas, o respeito pela opinião dos colegas nem sempre foi conseguido, já que estávamos perante uma turma com muitos conflitos entre pares, o que nos leva ao último objetivo delineado.

Deste modo, o último objetivo – Desenvolver estratégias de resolução de conflitos – surgiu, exatamente, pela quantidade elevada de conflitos ocorridos na turma. Este foi, de facto, o objetivo no qual foram obtidos melhores resultados, em grande medida graças ao empenhamento e envolvimento, quer das professoras estagiárias, quer da PC.

Para este objetivo foi implementado o Diário de Turma, onde os alunos passaram a registar os momentos que gostaram, os momentos que não gostaram e, ainda, apresentando sugestões para melhorar a forma de estar no grupo. Para além desta, surgiu uma outra estratégia que se baseou na construção de um cartaz sobre “O que fazer em caso de conflito?”. Quando foi elaborado, as regras foram definidas pelos alunos, em grande grupo, e nenhuma frase era escrita a não ser que todos concordassem. De seguida, os alunos ilustraram, em grupo, as seis regras implementadas e, finalmente, estas foram coladas num cartaz e expostas na sala, num local perto do Diário de Turma. A partir deste momento, sempre que eram discutidas situações conflituosas, eram recordados o cartaz e o facto de todos na sala terem concordado com as regras escritas.

Estas duas estratégias permitiram algumas melhorias significativas, apesar do pouco tempo em que foram implementadas, tendo em conta a curta duração do estágio. Primeiramente, o facto de os alunos serem sujeitos a escrever as suas “queixas” no diário eliminou, quase de imediato, o tempo de aula perdido com esses conflitos pois a sua resolução passou a acontecer apenas às sextas-feiras à tarde, na Assembleia de Turma, que deu voz aos alunos para resolverem as divergências de forma construtiva. Nestes

momentos, foi até possível observar alguns alunos a ajudarem colegas a acalmarem-se quando as discussões decorriam, tornando-se gradualmente mais raro ver situações de oposição e, em sentido inverso, passou a ser mais habitual ver situações de entendimento mútuo para um melhor ambiente entre os pares.

Em suma, perante os resultados alcançados, é imprescindível ressaltar que algumas das fragilidades continuaram a estar presentes, tendo em conta que o desenvolvimento de capacidades e competências exige um trabalho contínuo, coeso e sistemático. Contudo, é gratificante constatar que, de modo geral, os alunos avançaram consideravelmente nas suas trajetórias de aprendizagem, o que relativiza as fragilidades identificadas durante o período de intervenção. Portanto, é legítimo inferir que o balanço geral é positivo, refletindo o progresso alcançado.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

À semelhança do capítulo anterior, este é, também, dedicado à descrição e à análise da Intervenção Educativa, mas agora realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este capítulo centrar-se-á nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, na qual serão abordadas as principais finalidades educativas da instituição; (ii) caracterização do grupo, das suas potencialidades e fragilidades, da qual resultou a formulação da problemática do Plano de Intervenção (PI), bem como a definição dos objetivos e das estratégias implementadas.

O contexto no qual decorreu a IE no 2.º CEB envolveu uma **instituição** pública com as valências de 2.º CEB e 3.º CEB, localizada no concelho de Lisboa. Esta prática pedagógica realizou-se de 15 de janeiro a 22 de março de 2024, ao longo de dez semanas, sendo as duas primeiras semanas focadas na observação participante, tendo em vista a construção do PI.

Porque esta instituição pertencia ao mesmo agrupamento em que decorreu a IE realizada no 1.º CEB e apresentada no capítulo anterior, o PE (2021/2025) do agrupamento em questão é o mesmo. Assim, lembra-se apenas que este refere a inserção da escola no programa TEIP, com situações de exclusão social e com muitos alunos oriundos de outros países. Portanto, a **missão, valores e visão** deste PE assentam na finalidade de “Acolher, Incluir e Acompanhar para criar o Futuro” (Projeto Educativo, p. 2), e baseiam-se no respeito pelo indivíduo, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, acreditando na igualdade de oportunidades, no acesso a um ensino que permita o desenvolvimento de competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, com rigor e exigência.

A **intervenção pedagógica** decorreu em duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB, acompanhada pela mesma PC, que lecionava as disciplinas de Português e de HGP nas duas turmas, exercendo simultaneamente as funções de diretora de uma das turmas.

A **ação pedagógica da PC**, em ambas as turmas e nas duas áreas disciplinares que lecionava – Português e História e Geografia de Portugal –, manteve-se muito ligada a um ensino mais transmissivo e expositivo, sem nenhuma metodologia associada ou vinculada. As aulas eram dinamizadas com recurso ao manual, apesar de a mesma incluir recursos diferenciados, como vídeos explicativos e animações, sempre passados em grande grupo. Apesar disto, esta docente privilegiava uma relação positiva com os seus

alunos, preocupando-se com o seu bem-estar, especialmente a nível psicológico, e tentando ajustar comportamentos e mediar conflitos (Anexo B).

A **turma A** era constituída por vinte e dois alunos que apresentavam idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, com onze rapazes e onze raparigas. O fator mais evidente da heterogeneidade na turma é o país de origem, havendo alunos de nacionalidade chinesa, bielorrussa, ucraniana, nepalesa, iraquiana, paquistanesa, britânica, argentina, indiana, russa e, ainda, bengali. Ainda nesta turma, dez alunos estavam abrangidos pelas medidas universais, cinco pelas medidas seletivas e três pelas adicionais. Para além disso, três crianças eram acompanhadas pela Unidade de Intervenção Familiar. Um dos alunos, diagnosticado com autismo, apresentava uma postura durante as aulas pouco convencional, sentando-se perto da docente, junto do quadro, desenhando e fazendo pequenas questões de cultura geral à turma. Os alunos de **Português Língua Não Materna** (PLNM) nunca estiveram presentes nas aulas de Português da turma, tendo um acompanhamento mais direcionado para as suas necessidades. Nas aulas de HGP, estes alunos estavam presentes, apoiados por uma mentora que realizava com eles um trabalho diferenciado, com o objetivo de os incluir nas aprendizagens gerais da turma.

Quanto à **turma E**, esta era composta por vinte e três alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. A turma incluía onze rapazes e doze raparigas, os quais, tal como na outra turma, pertenciam a um nível socioeconómico maioritariamente desfavorecido. Nesta turma, dez alunos encontravam-se abrangidos pelas medidas universais, sete alunos abrangidos pelas medidas seletivas e apenas um aluno abrangido pelas medidas adicionais. Importa ainda referir que seis alunos tinham um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e outros seis um Apoio de Tutoria Específica (ATE), permitindo um acompanhamento mais relacionado com os comportamentos sociais e organizacionais. À semelhança da outra turma, também esta apresentava um aluno com uma postura pouco convencional em sala de aula, justificada pelo seu diagnóstico de défice de atenção, recorrendo ao telemóvel e a auriculares.

Quanto às **potencialidades e fragilidades** das turmas, as **competências sociais** encontradas eram comuns às duas turmas, as quais apresentavam como fragilidade um comportamento inadequado em sala de aula e vários conflitos entre pares que surgiam do

seu comportamento vincadamente individualista. Como potencialidades nesta área, as duas turmas eram bastante criativas e transpunham, frequentemente, as suas vivências para a sala de aula de forma pertinente.

Na área do **Português**, a turma A tinha uma leitura bastante fluente em voz alta e gostava muito de ouvir histórias. No entanto, existiam alunos que não falavam português fluentemente, o que dificultava a comunicação. A turma E também apresentava um gosto enorme pela audição de histórias, porém, ao contrário da outra turma, sentiam-se pouco à vontade na leitura em voz alta. Para além disso, as duas turmas tinham uma grande dificuldade na compreensão textual.

Quanto à área da **História e Geografia de Portugal**, as turmas apresentavam como potencialidade a facilidade no relacionamento de acontecimentos do passado com acontecimentos do presente. Por outro lado, as maiores fragilidades das duas turmas passavam pelo atraso no desenvolvimento das noções de espaço e tempo.

Por sua vez, no que diz respeito aos processos de **avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos**, esta ocorria de forma constante através do *feedback* providenciado oralmente durante as aulas. Assim, para além da realização de testes e fichas de avaliação sumativa, que tinham avaliações qualitativas numa escala de Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom, a PC privilegiava questões principalmente formativas, nomeadamente a participação e a postura em sala de aula, a realização dos trabalhos de casa, a assiduidade e a pontualidade (Anexo B).

Terminada a caracterização do contexto no qual decorreu a intervenção do 2.º CEB, surge a relevância de explicitar a problemática, os objetivos e as estratégias definidas.

Após a identificação das potencialidades e fragilidades das turmas, foi definida a **problemática** de intervenção: *Como melhorar as competências de compreensão de texto através de uma exploração orientada de documentos?*

Seguidamente, de modo a dar resposta à problemática enunciada, foram definidos os objetivos gerais:

- (i) Desenvolver competências de interpretação de diferentes tipologias de questões.

(ii) Desenvolver competências para interpretar informações implícitas em textos.

(iii) Mobilizar estratégias de registo e tratamento de informação.²

Uma vez definidos a problemática e os objetivos gerais da intervenção, procedeu-se à formulação das estratégias a implementar no decorrer da prática (**Tabela 3**). Assim, quanto ao primeiro objetivo geral – *Desenvolver competências de interpretação de diferentes tipologias de questões* –, foram definidas estratégias para a resolução de guiões de trabalho; exploração de estratégias para a análise e interpretação de textos, como resumos, esquemas e desenhos; criação de cartazes com a demonstração das diferentes estratégias encontradas; e, ainda, criação de uma tabela com os diferentes verbos introdutores das questões e o seu significado.

Tabela 3 - Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção no 2.º CEB

Problemática	
<i>Como melhorar as competências de compreensão de texto através de uma exploração orientada de documentos?</i>	
Objetivos Gerais de Intervenção	Estratégias Globais
Desenvolver competências de interpretação de diferentes tipologias de questões.	<ul style="list-style-type: none">- Aprendizagem baseada na resolução de guiões de trabalho;- Exploração de estratégias para a análise e interpretação de textos (Resumos, esquemas, desenhos);- Criação de cartazes com as diferentes estratégias encontradas;- Criação de tabela com os diferentes verbos introdutores das questões e o seu significado.
Desenvolver competências para interpretar informações implícitas em textos.	<ul style="list-style-type: none">- Aprendizagem baseada na resolução de guiões de trabalho;- Exploração de estratégias (Resumos, esquemas, desenhos) para a análise e interpretação de textos;- Exploração de guiões de leitura com atividades para antes, durante e após a leitura da obra;- Discussões em grande grupo sobre diferentes interpretações de um mesmo texto/acontecimento.
Desenvolver estratégias de registo e tratamento de informação.	<ul style="list-style-type: none">- Exploração de ferramentas de registo e tratamento de informação;- Explicitação das características do texto informativo;- Resumos dos textos lidos, definindo um número limite de palavras;- Usar técnicas de localização das informações mais relevantes.

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

² No PI inicial, o verbo deste objetivo era “Implementar...”, mas hoje considero que teria sido mais adequado utilizar o verbo “Mobilizar...”.

Já para o objetivo – *Desenvolver competências para interpretar informações implícitas em textos* –, as estratégias definidas introduziram-se pela aprendizagem baseada na resolução de guiões de trabalho, pela exploração de estratégia para a análise e interpretação de textos, pela exploração de guiões de leitura com atividades para antes, durante e após a leitura dessa obra e, ainda, por discussões em grande grupo sobre as diferentes interpretações de um mesmo texto ou de um acontecimento.

Por fim, para o objetivo – *Desenvolver estratégias de registo e tratamento de informação* – foram definidas estratégias no âmbito da exploração de ferramentas de registo e tratamento de informação, da explicitação das características do texto informativo, da realização de resumos dos textos lidos e do uso de técnicas de localização das informações mais relevantes.

No que respeita aos processos de **avaliação** das aprendizagens dos alunos, foi essencial realizar uma observação participante, recorrendo ao registo de notas de campo, que permitiu (1) acompanhar de forma mais sistemática os alunos e a qualidade das suas intervenções, principalmente nos momentos de trabalho de carácter mais autónomo; (2) recolher e analisar informação recolhida através das conversas regulares mantidas com a PC e com outros agentes educativos das duas turmas, como a tutora dos alunos estrangeiros e o professor de Educação Especial.

Para avaliar a evolução das aprendizagens dos alunos ao longo do período de intervenção, recorreu-se, igualmente, às notas de campo, a grelhas de avaliação, tanto diagnósticas como sumativas e, ainda, às produções dos alunos. Assim, ainda que tenham sido efetuadas avaliações sumativas por fazerem parte dos processos de avaliação da escola, o tipo de avaliação adotado durante este período foi, essencialmente, contínuo e de carácter formativo.

De forma a analisar o grau de consecução dos objetivos do PI formularam-se indicadores de avaliação para cada objetivo geral. Considerou-se, ainda, importante identificar as técnicas e instrumentos que, durante a prática, permitiam recolher a informação (**Tabela 4**).

No que concerne à área curricular de Português, foram desenvolvidas atividades no âmbito dos respetivos domínios, destacando-se, no entanto, o trabalho realizado ao

nível da interpretação, já que foi neste sentido que foram definidos os objetivos gerais da intervenção.

Tabela 4 - *Objetivos Gerais e Indicadores de Avaliação*

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
Desenvolver competências de interpretação de diferentes tipologias de questões.	- Identifica o significado dos verbos introdutórios das questões; - Mobiliza estratégias de resposta a diferentes tipologias de questões.	- Observação direta participante; - Conversas informais com a PC, a tutora dos alunos de PLNM e o professor de Educação Especial;	- Notas de campo - Produções dos alunos
Desenvolver competências para interpretar informações implícitas em textos.	- Reconhece elementos implícitos no texto; - Faz inferências a partir das informações implícitas no texto; - Compreende o texto globalmente.	- Análise documental.	- Grelhas de avaliação
Implementar estratégias de registo e tratamento de informação.	- Seleciona a ferramenta de registo de informação mais adequada para o conteúdo trabalhado; - Utiliza corretamente técnicas de localização de informação; - Sintetiza informação.		

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

Inicialmente, a maioria dos alunos não estava apta para identificar o que era pedido em perguntas de compreensão de textos, sendo incapaz de distinguir os verbos introdutórios das questões. Para confirmar esta fragilidade, foi construída uma ficha diagnóstica (Anexo C) na qual o foco estava, exatamente, nas respostas dadas às diferentes tipologias de questões. Os resultados desta ficha foram, de modo geral, positivos em termos sumativos, mas, ao analisar as respostas dos alunos quanto ao que é pedido na pergunta e presenciando o momento de realização desta ficha, foi possível concluir que a maioria não compreendia o que era perguntado e, muitas das vezes, acabavam por chegar à resposta certa pelo contexto da questão. Partindo deste diagnóstico, a interpretação de textos foi trabalhada na maioria das sessões, especialmente através do guião de leitura (Anexo D) construído para a obra *Ulisses*, no qual incluímos uma diversidade de tipologias de questões. Foram, também, trabalhados os verbos introdutórios das perguntas, tendo sido construída, em sala de aula e em grande grupo, uma tabela que explicitava o que se pretendia com os diferentes verbos.

Para além do trabalho de interpretação, numa das turmas, uma das fragilidades encontrada era a falta de segurança na leitura em voz alta, existindo alunos que se recusavam a ler quando tal lhes era solicitado. Quanto a esta fragilidade, foi dada continuidade à rotina já existente para todas as turmas de 6.º ano da escola: a Oficina de Leitura. Esta rotina consistia na dedicação de uma sessão de 50 minutos por semana à leitura de obras que, no caso desta turma, durante o período de estágio, foram *Pedro Alecrim* e *Ulisses*. Apesar de ter sido dada continuidade a esta prática, foi ligeiramente alterada, atribuindo um tempo inicial para os alunos poderem preparar a sua leitura. Esta alteração fez com que a maioria dos alunos que apresentavam a fragilidade acima exposta se sentissem mais seguros, deixando de se recusar à leitura em voz alta e arriscando a leitura de palavras desconhecidas, pedindo auxílio quando achavam necessário.

Relativamente à História e Geografia de Portugal, sendo a capacidade de compreensão de textos algo possível de se trabalhar também nesta área disciplinar, e tendo sido definido como objetivo geral da intervenção o desenvolvimento de estratégias de registo e tratamento de informação, foram inseridos vários guiões de trabalho com questões de interpretação dos textos históricos.

Para além disso, uma outra fragilidade encontrada no período de observação, nas duas turmas, foram as dificuldades sentidas em torno das noções de espaço e tempo.

A grande maioria dos alunos conseguia indicar o ano ou o século de certos acontecimentos históricos, mas não conseguia relacioná-los com outros acontecimentos sucedidos na mesma época. Para trabalhar estas questões, em todas as sessões foi incluída uma conversa inicial que remetia ao que havia sido falado na aula anterior, relembrando o século no qual se inseriam os acontecimentos e relacionando-os com conteúdos abordados anteriormente. Para além disto, mais especificamente quanto à noção temporal, foram trabalhados frisos cronológicos, primeiramente numa abordagem de análise e, por fim, na construção de um friso com toda a turma (Anexo E).

Por outro lado, alguns dos alunos, talvez pela falta de vivências, não demonstravam qualquer conhecimento espacial de Portugal, sendo incapazes de indicar o litoral, o interior e, em alguns casos, o norte e o sul do país. Tornava-se ainda mais complexo quando eram mencionadas localidades específicas desconhecidas, especialmente do interior do país. Assim, foram analisados mapas em grande e em

pequeno grupo, tentando oferecer aos alunos contacto com alguma diversidade destas fontes.

Apesar de não poderem ser retiradas grandes conclusões quanto ao desenvolvimento da noção espacial, podemos fazê-lo quanto à noção temporal. Nas últimas sessões, em ambas as turmas, os alunos conseguiam situar os conteúdos abordados no tempo e, com a construção do friso cronológico de curta duração, compreendendo os dois anos entre o Regicídio (1908) e a implantação da República (1910). Os alunos demonstraram, não só compreender os acontecimentos temporalmente, mas também relacioná-los uns com os outros, gerando um raciocínio sequencial.

Por fim, quanto às competências sociais, transversais às duas disciplinas, as fragilidades encontradas passavam, nas duas turmas, por um comportamento inadequado em sala de aula e por atitudes individualista que resultava em alguns conflitos. Os alunos eram, de facto, muito conflituosos entre si, causando, por vezes, paragens desnecessárias nas aulas e momentos de tensão nas turmas. De modo a tentar suprimir estas fragilidades, implementámos trabalhos de grupo na maioria das aulas, tanto de Português como de HGP. No início da intervenção, existia uma certa resistência por parte dos alunos aos trabalhos de grupo, já que estavam habituados a um trabalho mais individualizado, sem necessidade de negociar pontos de vista. Contudo, ao longo das semanas foi notável a forma como a dinâmica da turma mudou e os grupos passaram a olhar para o objetivo final, que era conseguir um trabalho positivo, e não tanto para as diferenças que os separavam, diminuindo os conflitos.

Em suma, ao analisar minuciosamente os dados e os resultados apresentados, é possível afirmar que, de forma geral, os alunos progrediram significativamente nos seus processos de aprendizagem, o que minimizou as fragilidades identificadas durante o período de intervenção. No entanto, é crucial destacar que algumas das fragilidades persistiram, uma vez que o desenvolvimento de competências requer um esforço contínuo e sistemático.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| " | | " |

Terminada a caracterização das práticas ocorridas no 1.º CEB (3.º ano de escolaridade) e no 2.º CEB (6.º ano de escolaridade), surge a relevância de as analisar comparativa e criticamente quanto às experiências vivenciadas em ambos os contextos. Neste ponto serão abordados os seguintes aspetos: (i) métodos de ensino/aprendizagem; (ii) relação pedagógica; (iii) desenvolvimento de competências pelos alunos e, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Importa sublinhar o facto de se tratarem de ciclos diferentes e, por isso, a organização curricular é bastante distinta, o que também influencia a prática dos docentes e a relação professor-aluno.

No que diz respeito aos **métodos de ensino/aprendizagem** vivenciados nos dois ciclos de ensino, apesar de estarmos perante métodos de trabalho semelhantes, com uma metodologia mais transmissiva e expositiva, é possível registar algumas diferenças que identificámos durante as intervenções realizadas. É importante clarificar que, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, foram respeitadas as rotinas já existentes na sala de aula, tentando sempre criar os PI em torno das mesmas e agindo consoante as características de cada turma, negociando com as PC.

No 1.º CEB, apesar da utilização frequente do manual e de a maioria dos momentos ser organizada em grande grupo, as planificações foram pensadas em conjunto com a PC, adotando uma perspetiva mais exploratória, sem recurso ao manual, mais focada no aluno, descentrando-se do professor. Em contrapartida, foi pedido que se mantivesse a ordem dos conteúdos do manual, uma vez que a equipa de professores do 3.º ano do agrupamento tentava manter todas as suas turmas no mesmo ritmo, devido à realização de fichas de avaliação no final do semestre.

Considerando que, “Learning is then an active process in which experience has an important role in understanding and grasping the meaning” (Amineh & Asl, 2015, p. 11), os alunos passaram a ter um papel mais ativo na construção do seu conhecimento já que, segundo aqueles mesmos autores, o papel do aprendiz na lente do socioconstrutivismo deve ser o de construção e transformação do conhecimento.

Para além disto, todas as semanas foi introduzido um tema específico através de um livro que era lido no início da semana. A partir desta história, era criado um fio condutor e as sessões das várias áreas foram planeadas nesse sentido, decorrendo atividades que exigiam a articulação curricular. De facto, Beane (2003) refere a

importância da articulação curricular, pondo em causa a separação disciplinar, indicando a acessibilidade para os alunos e as aprendizagens mais significativas.

Por outro lado, no 2.º CEB, apesar da implementação de algumas estratégias de ensino-aprendizagem mais centradas nos alunos, em que estes participavam na sua própria aprendizagem, acabaram por prevalecer alguns momentos expositivos em algumas das sessões, nos quais o foco estava mais no professor do que no aluno. Estes momentos aconteciam num momento inicial, como forma de introdução aos conteúdos que iam ser lecionados. Por seu lado, o manual foi apenas utilizado na área de HGP, quando eram necessários recursos como mapas, gráficos ou até mesmo imagens.

Em ambos os ciclos, as salas organizaram-se em torno de grupos de trabalho cooperativo. Tal como já foi mencionado, estes trabalhos exploratórios, com o foco nos alunos, foram conseguidos com mais apreço no 1.º CEB, pela forma como este nível de ensino se encontra estruturado. Porém, foi também possível uma abordagem semelhante no 2.º CEB. Segundo Niza (1998), o processo que permite que os alunos trabalhem juntos para atingirem um objetivo comum revela-se estrutural para a aquisição de competências. Com este propósito, os alunos eram organizados em grupos de 4/5 elementos e, em certos momentos, seguiam um guião, fosse este de trabalho de pesquisa em fontes previamente disponibilizadas, fosse um guião de leitura que seguia as obras trabalhadas. Noutros casos, nomeadamente na Matemática, eram entregues recursos exploratórios. A finalidade destes trabalhos cooperativos assentava no facto de que “cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também” (Niza, 1998, p. 4).

Para além disso, o uso das TIC também decorreu em ambos os ciclos. Ratheeswari (2018) refere a importância das TIC, já que esta fornece “both students and teachers with more opportunities in adapting learning and teaching to individual needs” (p. 45). Assim, através da apresentação de diversos vídeos explicativos e, principalmente, de jogos e quizzes em plataformas online como o *Kahoot*, o *Wordwall* e o *Plickers*, foi possível a sistematização e consolidação dos conteúdos, já que as plataformas permitem a criação dos recursos, gerando um maior interesse para as atividades.

Assim, quanto aos métodos empregues nos dois contextos, apesar das divergências e limitações, foram sempre feitas tentativas de adotar, tal como referem

Amineh e Asl (2015), um papel de guia nos processos de ensino e aprendizagem, fornecendo aos alunos oportunidades para colocar em prática aquilo que já traziam consigo, e dando-lhes ferramentas para uma melhor compreensão do mundo.

Quanto à **relação pedagógica**, também esta assume características distintas em cada um dos ciclos de ensino. Esta relação pedagógica define-se, segundo Ranghetti (2013), como o vínculo que procura o ato de ensinar e aprender, num processo constante entre professor e aluno que partilham a busca por aprendizagens.

Nos dois contextos de intervenção foi possível verificar uma relação positiva estabelecida entre as professoras e os seus alunos. Era notável que os alunos viam nas suas aulas um espaço seguro, no qual podiam partilhar as suas vivências sem se sentirem julgados. Ainda assim, no 1.º CEB este ambiente de segurança é experienciado em maior grau, já que o regime de monodocência permite aos alunos passarem todo o dia com a mesma professora, enquanto o 2.º CEB dá lugar à pluridocência e, apesar de a PC ser Diretora de uma das turmas, os alunos passavam apenas os tempos letivos de Português e HGP com a docente.

Apesar desta questão ter sido também sentida pelas professoras estagiárias, foi possível criar uma relação bastante positiva, “construída com respeito mútuo, cumplicidade, reciprocidade e liberdade para expressar conhecimentos e sentimentos” (Ranghetti, 2013, p. 3), com os alunos de ambos os ciclos, tentando adotar uma postura mediadora não só no domínio cognitivo, mas também nos domínios social e afetivo. Assim, faz sentido refletir acerca da relevância da afetividade no ensino pois, apesar de ambas as docentes, tal como já foi anteriormente referido, seguirem métodos mais transmissivos, mantinham com as suas turmas relações seguras e positivas. De facto, segundo Moran (2007), o professor pode contribuir “para que os alunos se sintam motivados a continuar, a querer aprender, a aceitar-se melhor” (p. 1) e, ainda, para ajudar a compreender o mundo, indo muito além da competência intelectual.

Também relativamente ao **desenvolvimento de competências pelos alunos** existiram diferenças, o que era expectável uma vez que se tratam, não só de anos e ciclos de ensino diferentes, mas também de crianças com características distintas. Ora, o *Perfil dos Alunos à Saída do ensino Obrigatório – PASEO* (Martins et al., 2017) define como competências “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que

permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (p. 9). Tendo em conta a teoria de desenvolvimento de Piaget, as idades dos dois contextos encontram-se no estágio operatório concreto no qual, segundo Lourenço (2002), as crianças passam a colocar-se com maior facilidade no lugar do outro e entender diferentes pontos de vista. Por conseguinte, já serão crianças capazes de cooperar e trabalhar em grupo, estratégia que, em ambos os ciclos, foi bastante utilizada.

Por um lado, no 1.º CEB, a cooperação acaba por representar um papel de maior destaque, mesmo em contextos mais tradicionais, pois “estabelecemos circuitos múltiplos de comunicação que estimulem os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construírem, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida” (Niza, 1998, p. 3). Por outro lado, no 2.º CEB, as aulas mais expositivas podem restringir o desenvolvimento de competências se não existirem trabalhos de grupo cooperativos.

Na construção dos PI, tendo em conta as características dos alunos e as competências referenciadas no *PASEO* (Martins et al., 2017), foram incluídas competências associadas ao relacionamento interpessoal, ao desenvolvimento pessoal e autonomia e à informação e comunicação no 1.º CEB. Por outro lado, no 2.º CEB, as competências abordadas no PI passaram pelos domínios das linguagens e textos e da informação e comunicação, apesar de terem sido desenvolvidas competências ao nível do relacionamento interpessoal através das estratégias utilizadas para o desenvolvimento das restantes. De facto, as “áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas” (Martins et al., 2017, p. 19), o que é plausível já que, mesmo estando a trabalhar com estratégias para o desenvolvimento de uma competência, é possível que uma outra se desenvolva.

Por fim, no que concerne aos **processos de regulação e avaliação** das aprendizagens, mais uma vez, apesar das semelhanças é possível encontrar pequenas diferenças de um ciclo para o outro. Lopes e Silva (2020) referem a avaliação como o coração do ensino/aprendizagem. Em ambos os ciclos, foi privilegiada a avaliação formativa que, segundo Fernandes (2021), se trata de “uma avaliação de proximidade, pois ela ocorre durante o dia a dia da sala de aula, está integrada nos processos de ensino e aprendizagem e resulta das interações que se devem estabelecer entre alunos e professores” (p. 4). Contudo, especialmente no 2.º CEB, também foi incluída nos

processos de avaliação e regulação a avaliação sumativa, com o propósito de “recolher informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, atribuindo-lhes, ou não, uma classificação” (Fernandes, 2021, p. 4).

No 1.º CEB, as rotinas já existentes e a própria organização deste ciclo de ensino permitiram um acompanhamento mais próximo dos alunos e, por isso, foi viabilizada a avaliação formativa através da valorização dos resultados que os alunos iam alcançando. Para os alunos poderem melhorar o seu desempenho, foi fornecido *feedback* que, segundo Lopes e Silva (2020), é “útil para os envolver na melhoria da sua própria aprendizagem” (p. 9). Para além disso, como já foi mencionado anteriormente, foram implementados, com recurso às TIC, *quizzes* que possibilitaram a monitorização das aprendizagens dos alunos em alguns dos conteúdos trabalhados. No entanto, como foi referido, também no 1.º CEB foi utilizada a avaliação sumativa, através das fichas de avaliação que todos os professores do agrupamento tinham necessariamente de realizar.

No que diz respeito ao 2.º CEB, a avaliação sumativa teve mais preponderância, com a PC a sublinhar a necessidade de um estudo continuado, por parte dos alunos, tendo em conta as fichas de avaliação que seriam aplicadas a curto prazo. Deste modo, os testes semestrais mantiveram-se e os resultados alcançados no período de intervenção foram positivos, com vantagem para a área disciplinar de HGP, persistindo dificuldades em Português. Porém, durante este período, foi dada prioridade a um tipo de avaliação mais formativo, fornecendo *feedback* instantâneo aos alunos tanto, realizando *quizzes* para a regulação dos conteúdos e as correções dos guiões de leitura que permitiram a regulação das aprendizagens.

2. a PARTE

4. MEMÓRIA HISTÓRICA: UMA PROBLEMÁTICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

| ' ' | ' ' |

O presente estudo pretende analisar o papel da memória histórica como recurso para aprendizagens significativas no âmbito da área curricular de História, enfatizando a reflexão e a promoção de valores democráticos. Para o seu desenvolvimento foram definidos uma problemática e os respetivos objetivos que ditaram o rumo da ação investigativa.

A escolha deste tema surge, primeiramente, de motivações pessoais, no seguimento das celebrações dos 50 anos do 25 de abril de 1974 que evocam recordações de relatos de familiares sobre a data, carregando consigo os valores democráticos da revolução. Este meu interesse, como cidadã e como futura professora de história e geografia, desencadeou a reflexão acerca do uso, como recurso didático, da memória histórica para o ensino e aprendizagem destas duas disciplinas. Efetivamente, Coutinho (2015) identifica o interesse pessoal e a experiência do investigador como uma fonte viável para a definição de um problema investigativo.

Por outro lado, surgiram também motivações extrínsecas a partir da intervenção realizada no contexto de 2.º CEB. A memória histórica pode apresentar-se em diversos formatos e, tal como referido anteriormente, uma das potencialidades das duas turmas de 2.º CEB era a facilidade de relacionar acontecimentos do passado com acontecimentos presentes. Através da análise do *PASEO* (Martins et al., 2017), é possível constatar que esta capacidade é fulcral para a formação de um aluno “responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” e, através do desenvolvimento do pensamento crítico, “capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação” (Martins et al., 2017, p. 15).

Do ponto de vista da pertinência do tema de estudo, este está ligado às aprendizagens significativas que, segundo Sharan (2015), representam “what learners construct out of elements of information, feelings and experience, and exchanges with other learners” (p. 3). De facto, como indica Cachinho (2000), para proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, os seus conhecimentos prévios devem ser considerados e mobilizados, não sendo suficiente dominar de forma vasta os conteúdos e controlar o comportamento dos alunos na sala de aula. São necessárias aprendizagens significativas para

tornar cada um dos estudantes pessoas mais sensíveis ao movimento do mundo, movimento que é contraditoriamente em direção a injustiças sociais e espaciais imensas e, ao mesmo tempo, a possibilidades de alternativas mais justas e democráticas para nossa sociedade (Cavalcanti, 2022, p. 57).

No centro deste estudo encontramos a relação/tensão que se estabelece entre história e memória histórica, o que as distingue e que complementaridades se podem identificar. Um ponto de partida possível encontra-se definido por Mudrovcic (2005, p. 118):

En el recuerdo, transformado en documento por el historiador, no sólo colapsan el presente de la rememoración con el pasado vivido en el momento del acontecimiento, sino la memoria individual con los lugares de la memoria colectiva. La primera relación pone en evidencia la significancia del recuerdo en tanto huella del pasado; la segunda indica la mediación entre la memoria individual y ese pasado que precede a la memoria, que es el pasado histórico.

Contudo, outras complexidades se nos deparam quando pretendemos utilizar a memória e os testemunhos como recurso didático nos processos de ensino e aprendizagem da história.

Foi com base na hipótese de que a memória histórica pode, de facto, gerar aprendizagens significativas nos alunos, que se definiu a **problemática** do presente estudo: *A memória histórica pode ser mobilizada como recurso para o ensino e aprendizagem da História no 1.º e no 2.º CEB, contribuindo para a sua formação cidadã.*

Neste seguimento, assumindo um compromisso com a problemática indicada e procurando dar-lhe resposta, foram definidos três **objetivos** de investigação:

- 1. Reconhecer o modo como os alunos, a partir de elementos patrimoniais arquitetónicos da cidade de Lisboa, identificam vestígios do passado e atribuem, no presente, novos significados.*
- 2. Identificar, a partir de memórias vivas do passado (25 de Abril), os valores que se desenvolvem com o estudo da revolução democrática em Portugal.*
- 3. Analisar o contributo dos testemunhos do passado para o ensino e aprendizagem de acontecimentos históricos relevantes para a construção da formação de uma cidadania democrática.*

Tendo em conta que o estudo foi implementado numa turma de 6.º ano do 2.º CEB (11-12 anos) e numa turma de 3.º ano do 1.º CEB (8-9 anos), os dois primeiros objetivos direcionam-se, respetivamente, para o trabalho investigativo em cada um dos contextos: com o primeiro objetivo pretendemos analisar a capacidade de os alunos de 6.º ano analisarem as mudanças que ocorreram em elementos patrimoniais da cidade de Lisboa, atribuindo-lhes novos significados; com o segundo, ensaiamos a capacidade dos alunos do 3.º ano de escolaridade de analisarem testemunhos orais sobre a revolução do “25 de Abril”, na perspetiva de contribuir para a sua formação cidadã democrática.

O terceiro objetivo, de caráter mais reflexivo a partir dos resultados alcançados, centra-se na necessidade de compreender as potencialidades que a memória histórica representa, enquanto recurso, para o ensino e aprendizagem da história, e para o desenvolvimento de competências cidadãs, reconhecendo que “el aprendizaje de la historia como memoria implica aprender a leer y pensar el pasado, adquiriendo el pensamiento histórico una función social” (García, Zurrilla & González, 2021, p. 235) Esta reflexão é alicerçada na recolha e análise de testemunhos em torno da revolução de Abril em Portugal.

Partindo da problemática e dos objetivos investigativos acima definidos, duas questões podem e devem ser equacionadas: o que consideramos ser a memória histórica? De que forma pode a memória histórica contribuir para o ensino e aprendizagem na disciplina de História no Ensino Básico?

5. MEMÓRIA HISTÓRICA:
APROXIMAÇÃO A UM
CONCEITO

| ' ' | | ' ' |

A memória histórica tem vindo a ganhar um espaço cada vez mais relevante, quer na historiografia, quer no ensino da história. A oposição entre história e memória histórica tem vindo a diluir-se e, para alguns autores, estamos em condições de nos afastarmos da “opposition stérile entre la mémoire et l’histoire” (Joutard, 2010, p. 789). Todavia, no âmbito do estudo que implementámos sobre este tema, importa situarmo-nos na relação que se pode estabelecer entre estes dois conceitos, identificando e refletindo sobre as suas proximidades e afastamentos.

No campo da história factual e positivista não havia lugar para a memória individual e coletiva. A construção do conhecimento histórico, que caracteriza o século XIX, alicerçava-se na interpretação rigorosa das fontes que encaminhavam o historiador para a verdade oferecida pela objetividade dos factos. Foi o nascer da história enquanto ciência, produtora de uma narrativa de características literárias e orientada para a afirmação das identidades nacionais (Delacroix, Dosse & Garcia, 2007).

Embora esta história ainda continue a fazer o seu caminho, não podemos deixar de sublinhar que a historiografia conheceu novos desenvolvimentos. A Nova História e a História dos Annales provocaram uma rutura na forma de “fazer história”, assumindo-a como uma totalidade e, por isso, aberta a novos temas e problemas, valorizando a definição de problemáticas elaboradas a partir do presente e da consciência científica do historiador: “É que pôr um problema é precisamente o começo e o fim de toda a história” (Febvre, 1989, p. 31). Deste modo, o castelo da objetividade da história positivista começou a ruir e a Nova História fez “penetrar na cidade da objectividade o cavalo de Troia da subjectividade” (Febvre, 1989, p. 32).

A passo e passo, a historiografia foi-se deslocando do passado para o presente. Se, por um lado, isto significa que a história “deve ensinar-nos, em primeiro lugar, a ler um periódico”, por outro lado, também não serve para conhecer o passado e compreender o presente, mas sim “compreender o passado para conhecer o presente” (Vilar, 1985, p. 14),

na medida em que o passado humano é mal conhecido, mal interpretado, os homens, e os agrupamentos humanos, têm uma visão incorrecta do seu próprio *presente* e do seu *futuro*. E, como é óbvio, isto tem também um alcance prático (Vilar, 1985, p. 28, itálicos do autor).

Assim, a história passou a ser construída a partir das interrogações do presente, às mãos de um historiador, também este, política, social e culturalmente comprometido com o mundo em que vive, o que contribui para alimentar a componente subjetiva da construção do conhecimento histórico, reconhecendo que o seu “alcance prático” deve ser entendido como o papel social que assume na formação de uma cidadania democrática e transformadora da realidade.

Estando perante uma renovação metodológica, a história abriu-se à possibilidade a novas temáticas, fundamentais quando trabalhamos a história contemporânea, integrando “los actores y sus experiencias otorgando lugar a los testimonios y a los discursos de la memoria que habían sido borrados por la historia estructural y de larga duración” (González & Pagès, 2014, p. 279) Deste modo,

la historiografía comenzó a abordar tiempos más próximos (algunos de ellos traumáticos) a través de las voces de sus protagonistas y testigos. La historia oral posibilitó la construcción de fuentes, a través de entrevistas, y permitió incluir una dosis más grande de subjetividad en la reconstrucción del pasado (p. 279).

É neste contexto que importa refletir sobre o conceito de memória histórica que, segundo Joutard (2007), estabelece uma relação mais afetiva com o passado, podendo ser transformada em função do presente. Distinguindo a história vivida da história escrita, é a primeira que se relaciona mais diretamente com a memória histórica, servindo “para conservar y encontrar la imagen de su pasado” (Halbwachs, 1995, p. 210).

Segundo Llona (2022), existem dois tipos de memória – a memória individual e a memória coletiva – entre as quais se pode estabelecer uma conexão. A memória individual “nos permite construirnos como seres biográficos capaces de manejar las instancias del pasado, del presente y del futuro” (p. 35). Já a memória coletiva caracteriza-se por um “conjunto de narraciones, imágenes, sensaciones, emociones... que se alojan en el cuerpo de las personas individuales que las recuerdan, las comparten y las transmiten, convirtiéndose ese imaginario colectivo en un elemento vertebrador de la identidad personal y del grupo” (p. 35).

Por outro lado, se “por memoria histórica se entiende la lista de los acontecimientos cuyo recuerdo conserva la historia nacional, no es ella, no son sus marcos los que representan lo esencial de lo que llamamos memoria colectiva” (Halbwachs, 1995,

p. 212). Portanto, Joutard (2007) alega que a memória e a história representam duas maneiras distintas de nos conectarmos com o passado, existindo, todavia, uma relação entre si.

Ainda segundo Llona (2022), a memória histórica representa para a sociedade um papel de grande relevância, já que consegue influenciar a memória individual e, por isso, transformar a subjetividade humana na análise do passado. Esta questão é particularmente pertinente, já que, tal como foi referido anteriormente, existe um vínculo emocional com determinados acontecimentos históricos influenciados, em grande parte, pela memória individual que é transmitida, passando a constituir-se como memória coletiva. De facto, os autores Duran et al. (2016) referem que este tipo de acontecimentos “viven en los recuerdos y las emociones de los ciudadanos (...) y cuando emerge se convierten en patrimonio inmaterial compartido por un pueblo” (p. 83). Assim sendo, as palavras de Baqué (2022) ganham um significado reforçado quando declara que a história com memória pode ser uma escola da cidadania democrática.

Apesar de demonstrada a relevância da memória histórica e dos seus diversos âmbitos, o testemunho do passado pode ser frágil e

abiertamente anacrónico, compuesto por lo que un sujeto se permite recordar, lo que olvida, lo que pasa en silencio de modo deliberado, lo que miente y falsifica, lo que cambia de registro y de género discursivo, lo que sus instrumentos culturales le permiten captar del pasado, lo que sus ideas presentes le indican que debe ser enfatizado en función de una acción política o moral en el presente, lo que necesita como dispositivo retórico para convencer, lo que necesita para atacar o defender posiciones (Sarlo, 2021, p. 29).

Contudo, apesar desta reflexão sobre os possíveis limites da memória histórica, Joutard (2007) reforça o papel do uso de testemunhas, especialmente orais, que se apresenta insubstituível na lógica de representar a memória e a versão da história dos mais excluídos. A esta história, Llona (2022) apelida de contrahistória, um conceito que se refere, exatamente, ao que foi vivido pelos que não representavam nenhuma personagem conhecida, nem nenhum grupo social privilegiado. Trata-se, portanto, de uma “crítica política da história tradicional, como sendo uma história apenas das elites e do poder que desconsiderava a história da maioria” (Joutard, 2007, p. 227). Abre-se então uma nova frente para a construção do conhecimento histórico, de modo a “valorizar as personagens

que a História tornou invisíveis, as mulheres, as minorias, os vencidos e todos os que não deixaram a sua voz gravada nos anais da História que se constrói e ensina” (Dias, 2023, p. 120).

Neste seguimento, há ainda autores, como Assman (2010, citado em Llona, 2022) que chamam à memória histórica aqui apresentada de memória política, já que tanto aquilo que é tido como património material ou imaterial de uma sociedade, como a transmissão desse património na educação, são influenciados pelo poder político. Segundo a mesma autora, é através deste património que se torna possível analisar a forma como é gerida a memória comemorativa de certos acontecimentos. É neste contexto que surge um ambiente propício ao protesto social e “donde los movimientos sociales empiezan a jugar un papel relevante” (Llona, 2022, p. 37).

Retomando a ideia de que a história é a arte de pôr prolemas, de que a história serve para nos ajudar a ler o jornal que hoje compramos e de que a história tem um “alcance prático” de nos ajudar a ter uma visão crítica sobre o passado, o presente e o futuro, reconhece-se a importância que a memória histórica ocupa na historiografia atual: “est impossible de faire l’histoire des réalités dramatiques du XXe siècle sans recourir aux souvenirs des victimes” (Delacroix, Dosse & Garcia, 2007, p. 789).

Em síntese, foi possível responder à primeira questão introduzida através das definições dos conceitos que giram em torno da memória histórica: a memória individual, coletiva e política e, ainda, a história vivida, escrita e a contrahistória. Esta teia complexa que envolve estes conceitos ajuda-nos, todavia, a reconhecer o papel social que a história deve assumir.

A questão que agora importa abordar é a da contribuição da memória histórica para o ensino e aprendizagem na história, numa abordagem que integre o desenvolvimento de competências de uma cidadania democrática, isto é, a possibilidade de aprender história e geografia “dotando de significado a textos históricos e historiográficos, así como a recursos culturales” (García, 2023, p. 12).

6. MEMÓRIA HISTÓRICA E O ENSINO DA HISTÓRIA

| ' ' | ' ' |

Para além das relações que é possível estabelecer entre a história e a memória histórica, o foco que nos importa agora aprofundar é compreender em que medida a memória histórica pode contribuir para o ensino e aprendizagem desta área das Ciências Sociais.

Segundo Dias e Hortas (2017), o ensino e a aprendizagem devem garantir a complementaridade entre os saberes da história e da geografia através do desenvolvimento de competências. Foi neste sentido que estes mesmos autores definiram sete competências histórico-geográficas com a finalidade de “preparar a criança para melhor compreender e agir no mundo em que se insere” (Dias & Hortas, 2017, p. 647): i) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; ii) Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; iii) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; iv) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; v) Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; vi) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; vii) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

A primeira competência referida – *Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens* – aborda a variedade de fontes utilizadas no ensino e aprendizagem da história e da geografia que podem ser escritas, orais, iconográficas, estatísticas ou materiais. Portanto, quanto às fontes, deve-se “valorar la variedad de soportes de la memoria, así como formarse para el análisis de sus múltiples lenguajes” (Ansorena, 2022, p. 145), o que nos remete para a segunda competência indicada – *Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa*. Assim, a mesma autora alude ao trabalho com a memória histórica através da utilização e tratamento de fontes como “las historias de vida orales o escritas, a los documentales y películas, a las obras de teatro y literarias en general, al lenguaje plástico de la fotografía y el arte en exposiciones” (Ansorena, 2022, p. 145), e reconhece-as como património memorialista. Tratando-se de património, este “facilita la construcción de habilidades que relacionan pasado, presente y futuro, por lo que desarrolla la conciencia histórica” (González-Monfort, 2019, p. 129), gerando um compromisso com a ação democrática.

Quanto às competências – *Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais* e *Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades* – estas aprofundam a complementaridade entre a história e a geografia e, segundo Muñiz (2022), é fundamental reforçar o cruzamento das dimensões temporais e espaciais, quando nos propomos desenvolver o nosso trabalho em torno da memória histórica. De facto, relativamente ao espaço, sendo especificamente a imagem uma fonte iconográfica viável para o trabalho com a memória histórica, Cachinho (2000) alega que esta permite a localização e a análise dos seus elementos e da sua organização, sejam estes sociais ou ambientais. Já quanto ao tempo, Fernández et al. (2022) referem a sua importância na construção da memória histórica, apesar de ser mais eficiente quanto a memórias mais recentes pois, tal como refere Muñiz (2022), “los estudiantes conocen mejor la historia de su entorno más inmediato, dan un significado diferente al pasado y valoran el hecho de escuchar y ser escuchados” (p. 865).

No que concerne às competências – *Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações* e *Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia* –, o contacto com a memória histórica permite abordar com os alunos um conhecimento histórico sem os protagonistas que estão em primeiro plano da história mais tradicional, trazendo aos conteúdos “personas con problemas, con sentimientos, con alegrías y con penas, que trabajan, luchan, sufren, viven, gozan, disfrutan, rezan... como los hombres y las mujeres que conviven con ellos” (Pagès, 2019, p. 14). Para além disso, González-Monfort (2019) alega que o ensino através de fontes patrimoniais “permite enseñar a analizar e interpretar los cambios y las continuidades que se han producido en las sociedades” (p. 134). Nesta análise, os alunos são confrontados com os problemas e as decisões que foram tomadas num contexto histórico específico, transpondo-as para problemas atuais.

Num primeiro passo, podemos considerar que a “memória permite aos seres humanos estabelecer a relação com o tempo: o tempo privado da vida de cada indivíduo e o tempo público do percurso histórico das sociedades” (João, 2005, p. 96). Mas, o mais importante “no es sólo aquello que se transmite o que se hereda de una generación a otra,

sino que también es aquello que se transforma al ser utilizado en el presente” (Palacios & Giménez, 2016, p. 89). Para tal, e perante uma tão grande diversidade de fontes que podem ser recursos para o ensino da história, a memória histórica garante desenvolver o “necesário espírito crítico, informação, apego à reflexão independente para joeirar o trigo” (João, 2005, p. 96).

Uma das finalidades consideradas mais relevantes no ensino das ciências sociais, segundo Santisteban e Pagès (2011) é a formação do pensamento social e do pensamento crítico que permite às crianças um melhor entendimento do meio onde se inserem e, conseqüentemente, intervir no sentido da sua transformação, aludindo aos valores democráticos: “Cuando se dejan de lado los valores democráticos, entonces, los comportamientos y las actitudes sociales son irracionales” (p. 88).

Nos documentos de orientação curricular em Portugal, nomeadamente no *PASEO* (Martins et al., 2017), estão definidas áreas de competências que o aluno deve adquirir quando termina os 12 anos de escolaridade obrigatória. De facto, uma das áreas de competências abordadas é a do pensamento crítico, a partir da qual os alunos devem “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Martins et al., 2017, p. 24). O trabalho com fontes que despertem a memória histórica potencia um contacto com perspectivas diversas de um acontecimento específico e, para além disso, permite “una cercanía entre diferentes generaciones que parece provocar el afloramiento de emociones y de empatía” (Laviña, 2022, p. 54). Desta forma, “aprender a interpretar el pasado para comprender el presente y hacer prospectiva de futuro, lo que implica que hay que enseñar a pensar el futuro, a imaginarlo, y ello conlleva un cierto compromiso y acción social” (González-Monfort, 2019, p. 129).

Retomando a compreensão do meio onde os alunos se inserem, Hernando (2016) explicita que os mesmos só aprendem de forma significativa através de experiências que lhes chegam através dos sentidos e que lhes permitem expressar as suas opiniões e impressões acerca da experiência vivida. Neste âmbito, Laviña (2022) identifica as fontes orais como uma via à história sentida e partilhada com pessoas próximas que cria um vínculo entre gerações. Assim, como afirma Rubio (2022), a memória manifesta-se

“como fuente de conocimiento y recurso para contextualizar la enseñanza de la historia” (p. 49).

Em modo conclusivo, é possível afirmar que a memória histórica desempenha um papel importante no ensino e a aprendizagem da História, integrando não só o desenvolvimento de competências histórico-geográficas, mas também a afirmação de valores democráticos, criando um compromisso social. Caracteriza-se como “un elemento fundamental en la educación en el respeto, el civismo y la integración social” (Grappin, 2000, citado por Palacios & Giménez, 2016, p. 90). Surge, desta forma, a relevância de explorar com maior afinco o lugar que a memória histórica pode ocupar na formação de uma cidadania democrática e de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com processos de transformação na sociedade em que vivem.

7. MEMÓRIA, HISTÓRIA E CIDADANIA DEMOCRÁTICA

| | ' ' | | ' ' |

Depois de reconhecido o lugar de destaque que a memória histórica ocupa no ensino e aprendizagem da história e na promoção de valores, importa compreender de que forma o recurso à memória histórica no ensino desta área do saber contribui para a formação de uma cidadania democrática.

Apesar de, atualmente, existirem diretrizes para uma educação com alguns enfoques na cidadania, nem sempre assim sucedeu. Tal como em muitos outros países, como referem Dias e Hortas (2020), apenas após a revolução do “25 de Abril”, que instaurou um regime democrático em Portugal, depois de 48 anos de ditadura, foi aberto um espaço para a educação para a cidadania atuar no ensino formal. De facto, “el sentido de la educación para la ciudadanía actual se vincula a una identidad que asume la bondad de la organización social, política y económica existente” (Palacios & Giménez, 2016, p. 97). Em alguns casos, surgem até políticas do esquecimento, como indica Laviña (2022), que atuam pela falta de debate crítico e público, forçando o afastamento da memória histórica.

Contudo, mais recentemente, o Conselho da Europa desenvolveu uma *Carta sobre a Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos* (Conselho da Europa, 2010) e, na mesma, é definido que a educação para a cidadania democrática

engloba a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades que visam, através da aquisição pelos aprendentes de conhecimentos e competências, da compreensão e do desenvolvimento das suas atitudes e dos seus comportamentos, capacitá-los para o exercício e a defesa dos direitos e deveres democráticos, para a valorização da diversidade e para o desempenho de um papel ativo na vida democrática, a fim de promover e proteger a democracia e o primado do direito (p. 1).

O propósito da escola e das aprendizagens que lá se geram deveria ser, de acordo com Pagès (2019), formar os alunos para desenvolver competências cidadãs para o presente e para o futuro. Uma vez que corremos o risco de que este propósito se perca, surge a necessidade de “revisar el papel de la escuela, de las enseñanzas impartidas y de su relación con los problemas de todo tipo de la ciudadanía” (Pagès, 2019, p. 9).

Segundo Parker (2008), o ensino para a democracia tem como fim “enlightened political engagement (...) reflective citizen participation” ou, ainda, “wise political action” (p. 68). As competências cidadãs mencionadas podem ser construídas à volta de

quatro dimensões definidas por Pagès e Canals (2011, citado por Dias & Hortas, 2020): (i) construir a identidade e desenvolver o pensamento social, adotando uma atitude crítica face aos problemas sociais e às injustiças, presentes e passadas; (ii) situar-se no mundo e agir no sentido da sua sustentabilidade, desenvolvendo a capacidade de ler o território e de interagir com ele através do uso racional dos seus recursos; (iii) construir a consciência histórica, mobilizando uma perspetiva temporal para ler e interpretar os problemas sociais relevantes do mundo de hoje, cruzando o passado, o presente e o futuro; (iv) desenvolver uma consciência cidadã comprometendo-se na defesa dos direitos humanos, tendo por referência a liberdade, a justiça social e a paz.

Partindo destas dimensões, Rubio (2022) define algumas das possibilidades que o recurso à memória histórica pode trazer, beneficiando a cidadania democrática. O aluno assume-se como herdeiro da história recente, comparando e questionando

los proyectos políticos vencedores y de los vencidos que siguen luchando por concretarse; se siente parte de una comunidad de sentido, sensible al otro en el pasado y en el presente; activa memoria para reflexionar sobre el sentido y las condiciones históricas que posibilitan violencias límites y que activa memoria e historia para pensarse históricamente con otros, revisitando el pasado para proyectar, desde estas reflexiones, otros futuros justos (p. 50).

É neste sentido que Pagès (2019) considera o ensino das ciências sociais para a cidadania uma educação política pois, ao conhecerem decisões sociais e políticas que já sucederam, são capazes de antecipar questões atuais e apresentar diferentes soluções. De facto, muitos dos “fenómenos socioculturales a los que asistimos hoy ilustran de manera nítida la importancia de la memoria no sólo como valor, pues, sino como reivindicación social” (Aróstegui, 2004, p. 6).

Contudo, o interesse pelos acontecimentos passados não surge desanexado já que, de acordo com Laviña (2022), por meio de testemunhos orais é criado um vínculo entre gerações, tornando as aprendizagens retiradas dessas interações mais significativas, criando laços de empatia. Assim, a herança transmitida às gerações mais novas “tiene un gran valor porque se puede utilizar para la comprensión de las raíces históricas del presente (historicidad) y tener elementos de toma de decisión para el futuro (educación para la ciudadanía)” (González-Monfort, 2019, p. 128). Ao convidar os alunos a dar novos significados ao passado, permitimos que

interpretar y escribir sobre el pasado se convierte en un ejercicio de empatía y se realiza desde una perspectiva democrática, con juicios morales a personajes y versiones del pasado para comprender el presente y pensar en opciones de futuro como sociedad (García, Zurrilla & González, 2021, p. 236).

A memória histórica é considerada por Baqué (2022) como a escola da cidadania democrática, já que a sua utilização enquanto recurso permite o desenvolvimento das capacidades “tanto reflexiva como crítica y emocional, abordando la complejidad de los procesos históricos desde una dimensión social, que involucre distintos actores y espacios” (Pla, 2022, p. 88). Estes *actores y espacios* diversos viveram, muitas vezes, passados traumáticos e ditatoriais e são, por isso, “portadores de transformaciones sociales” (Rubio, 2022, p. 49). González-Monfort (2019) define “la construcción de relatos y el imaginar y pensar el futuro” (p. 132) como atividade significativa para o desenvolvimento de cidadãos democráticos. Nesta perspectiva, a conexão entre o passado e o presente está, de acordo com Laviña (2022), diretamente ligada com a problematização do presente para pensar o futuro.

El pasado así, revisitado desde la relación entre historia y memoria como una práctica social educativa (política), queda disponible para integrar actores invisibilizados y promover discusiones sobre sus decisiones, acciones y los debates en que se han inscrito sus propuestas. Se activa un pensamiento dinámico y reflexivo sobre el pasado que observa, piensa y redefine la historia (Rubio, 2022, p. 50)

Compreendendo as implicações da memória no ensino da história e na promoção de valores democráticos, a integração da memória histórica no ensino da disciplina de HGP no 2.º CEB revela-se fundamental para a construção de uma cidadania democrática ao contribuir para a formação dos alunos nos princípios inerentes à democracia e “capacitar para participar activamente en la construcción de su mundo con las demás personas” (Pagès, 2019, p. 6). Trata-se, também, de contribuir para a própria democratização da sala de aula, reconhecendo que todos temos direito à memória histórica (Wanderley, 2009).

Neste sentido, promover nos processos de ensino e aprendizagem da história através de práticas que abordem a memória histórica, permite que os alunos adquiram

compreensão crítica e reflexiva sobre o passado, desenvolvendo competências essenciais para a participação ativa na sociedade. Assim, a educação para a cidadania democrática, ancorada na memória histórica, fortalece o conhecimento e a valorização da diversidade, mas também prepara as crianças e os jovens para enfrentar os desafios do presente, refletindo sobre o passado, numa perspectiva transformadora do futuro.

8. METODOLOGIA

| | " | | " |

Uma vez apresentado o referencial teórico que fundamenta o presente estudo, importa identificar a metodologia adotada, assim como as técnicas e instrumentos de recolha e de análise da informação definidas em função da problemática e dos respetivos objetivos de investigação.

Primeiramente, no que diz respeito aos **participantes** do estudo, este foi desenvolvido em dois ciclos de ensino diferentes: uma turma de 6.º ano do 2.º CEB (11/12 anos), constituída por 22 alunos e uma turma de 3.º ano (8/9 anos de idade) do 1.º CEB com 24 alunos.

A metodologia corresponde, segundo Bisquerra (1989) à “descripción y análisis de los métodos” (p. 55) que, por sua vez, se apresentam como o caminho percorrido para chegar a um fim investigativo de conhecimento. Como tal, tendo em consideração a natureza do estudo evidenciada na problemática e nos objetivos, foi adotada uma **metodologia mista**, estabelecendo um elo entre as perspetivas qualitativa e quantitativa, seguindo alguns dos princípios da Investigação-Ação (I-A). As duas perspetivas “não são incompatíveis e (...), por isso, podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se pretendem obter” (Morais & Neves, 2007, p. 77). De facto, Salomon (1991) debruça-se sobre a necessidade de suspender o debate entre a melhor abordagem, especialmente no ramo da educação, referindo que a metodologia deve ser conceptualizada de forma personalizada em cada investigação, não existindo um tipo de abordagem adequada que englobe todas as investigações. Por outras palavras, as opções metodológicas dependem das exigências colocadas pela problemática e pelos objetivos investigativos.

Apesar de não ter sido possível implementar, pelo reduzido tempo de intervenção, um projeto de I-A, foi garantido que o estudo realizado emergisse e fosse implementado durante o período de intervenção. Uma Investigação-Ação

ocorre, no próprio lugar da ação, procurando a união íntima entre a teoria e a prática, a investigação e a ação, os investigadores profissionais e os professores, em contextos diferenciados. Ela tem em vista a própria mudança educativa, ajudando os professores a lidar com os desafios e os problemas, que a prática lhes coloca, e a levar a efeito inovações, de uma forma refletida (Cardoso, 2014, p. 30).

Aliás, quanto ao ensino-aprendizagem, “poderemos arriscar dizer que a I-A é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar” (Coutinho, 2014, p. 409). Neste sentido, a inspiração dos princípios da Investigação-Ação surge no seguimento do carácter reflexivo sobre a prática docente e sobre a introdução de mudanças para a melhorar.

Assim, após a definição da metodologia geral mobilizada na concretização do estudo, é importante debruçarmo-nos sobre os métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de investigação, sintetizados na **Tabela 5**.

Tabela 5 - Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de investigação

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos / produtos
1. Reconhecer o modo como os alunos, a partir de elementos patrimoniais arquitetónicos da cidade de Lisboa, identificam vestígios do passado e atribuem, no presente, novos significados.	Observação e interpretação de fontes iconográficas	Análise de conteúdo	Fotografias de diferentes épocas de cinemas de Lisboa
2. Identificar, a partir de memórias vivas do passado (25 de Abril), os valores que se desenvolvem com o estudo da revolução democrática em Portugal.	Recolha de testemunhos (memórias) escritos Inquérito por questionário	Análise de conteúdo Análise estatística Análise de conteúdo	Ficha de recolha de testemunhos (família) Questionário (questões de resposta curta)
3. Analisar o contributo dos testemunhos do passado para o ensino e aprendizagem de acontecimentos históricos relevantes para a construção da formação de uma cidadania democrática.	Visionamento de um filme (recolha de dados qualitativos) Produção de textos	Análise de conteúdo Análise de conteúdo	Guião de exploração do vídeo Textos produzidos pelos alunos a pares Texto coletivo

Nota. Elaborado pela autora.

De forma a responder ao primeiro objetivo, *reconhecer o modo como os alunos, a partir de elementos patrimoniais arquitetónicos da cidade de Lisboa, identificam vestígios do passado e atribuem, no presente, novos significados*, foram elaborados registos nos quais os alunos procederam à observação e interpretação de fontes

iconográficas, nomeadamente, fotografias de diferentes épocas de três cinemas da cidade de Lisboa (Anexos F, G e H), cuja informação foi interpretada através da análise de conteúdo que “deve possuir objetividade e fiabilidade, ou seja, o mesmo material, quando analisado com base no mesmo sistema de categorias deve ser codificado da mesma forma, mesmo quando sujeito a várias análises” (Coutinho, 2014, p. 243). Este processo implicou também uma análise estatística, centrada nas frequências contabilizadas para as categorias definidas *à posteriori*, mas sempre com a finalidade de identificar as tendências das respostas dos alunos, de modo a alimentar e dar robustez à análise qualitativa.

Quanto ao segundo objetivo, *identificar, a partir de memórias vivas do passado (25 de Abril), os valores que se desenvolvem com o estudo da revolução democrática em Portugal*, foram recolhidos testemunhos escritos através de uma ficha para os familiares dos alunos (Anexo I). Estes produtos foram submetidos à análise de conteúdo de forma a serem interpretados. Para além disso, foi aplicado um inquérito por questionário, no qual os alunos deveriam identificar “sinónimos” das palavras *Democracia e Liberdade* (Anexo J). As respostas às questões foram submetidas não só à análise de conteúdo, mas também à análise estatística que, segundo Black (1999, citado em Coutinho, 2014) transforma os dados obtidos em informação e, posteriormente, em análise qualitativa.

Por fim, para o terceiro objetivo, *analisar o contributo dos testemunhos do passado para o ensino e aprendizagem de acontecimentos históricos relevantes para a construção da formação de uma cidadania democrática*, procedeu-se ao visionamento de um pequeno filme no qual o instrumento utilizado foi o guião de exploração, que o acompanhava (Anexo K), o qual foi, posteriormente, alvo da análise do seu conteúdo. Ainda no âmbito deste objetivo, os alunos foram convidados a produzir textos (Anexo L), primeiramente a pares e, por fim, em grande grupo. Os conteúdos dos textos produzidos foram analisados de modo a aproximarmo-nos das representações dos alunos construídas a partir dos testemunhos/memórias a que tiveram acesso.

O processo de implementação das ações em que se construiu o estudo em torno da memória, desenvolveu-se em diferentes fases e momentos.

A primeira fase corresponde à primeira intervenção pedagógica, que se realizou no 2.º CEB, a qual foi assumida como um primeiro estudo que aprofundamos nas práticas

realizadas no 1.º CEB, tendo sido recolhidos os dados que permitiram a definição do rumo da investigação e a construção dos instrumentos utilizados. Num primeiro momento, os alunos observaram e descreveram com detalhe fotografias atuais dos três edifícios onde, no passado, funcionaram três cinemas de referência da cidade de Lisboa. Num segundo momento, as imagens do edifício atual e do mesmo edifício no passado foram comparadas com o auxílio de questões orientadoras. Por fim, num terceiro momento, foi introduzido um guião de exploração com a contextualização histórica do edifício. Este trabalho realizado no 2.º CEB, em torno de elementos do património edificado da cidade de Lisboa constituiu-se, também, como um estudo exploratório para a intervenção que iria ser realizada no 1.º CEB.

Na segunda fase, que decorreu durante a intervenção no 1.º CEB, o processo de recolha de dados foi repetido de modo a adaptar e atualizar o seguimento da investigação (Anexo M). Assim, num momento inicial, os alunos recolheram, em casa, memórias de familiares sobre o “25 de Abril” que foram registadas numa ficha (Anexo I). Num segundo momento, os alunos visionaram um pequeno filme que continha informações sobre o tema, assim como alguns testemunhos reais de pessoas, gravadas nos dias que se seguiram à Revolução. Este filme foi explorado com um guião com questões sobre o mesmo (Anexo K). No terceiro momento da aplicação do estudo neste contexto, os testemunhos trazidos de casa pelos alunos foram utilizados para a introdução do acontecimento histórico. Ainda neste momento, foi aplicado o inquérito através de um questionário no qual era pedido aos alunos para atribuírem três palavras ao conceito de *Democracia* e outras três palavras ao conceito de *Liberdade* (Anexo J). No quarto momento, os alunos realizaram uma produção textual a pares que incluía a sua planificação através de questões orientadoras (Anexo L). Por fim, no último momento, foi novamente escrito um texto, desta vez, coletivo (Anexo M).

Depois de apresentadas as técnicas de recolha da informação, as técnicas de análise e os instrumentos mobilizados para os objetivos de investigação, importa apresentar e analisar os resultados obtidos e as conclusões que podem ser retiradas.

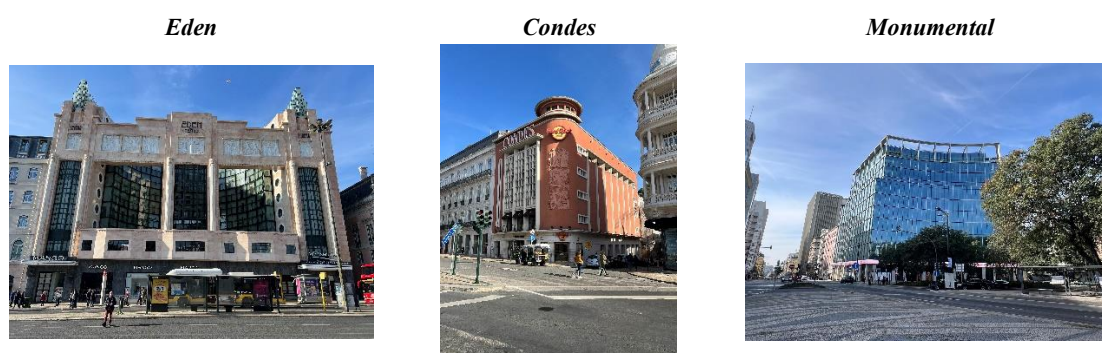
9. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

9.1. Dos cinemas de Lisboa aos testemunhos e memórias da Revolução de Abril

A primeira abordagem ao nosso estudo sobre a memória histórica e o ensino da história iniciou-se no 2.º CEB, como já tivemos ocasião de apresentar, centrado na análise de imagens do passado e do presente de três cinemas emblemáticos da cidade de Lisboa nos anos de 1960: *Eden*, *Condes* e *Monumental* (Figura 1).

Figura 1- Imagens dos antigos cinemas de Lisboa, *Eden*, *Condes* e *Monumental* (atualidade).



Nota: fotos da autora.

A análise proposta aos alunos começou pela observação de fotografias dos três edifícios na atualidade, tendo sido distribuída uma **ficha de observação e descrição de imagens dos antigos cinemas** (Anexo N). As respostas dos alunos foram alvo de uma análise de conteúdo (Tabela 6).

Tabela 6 - Análise dos resultados das fichas de observação e descrição – cinemas de Lisboa (2.º CEB)

Categorias	EDEN			CONDES			MONUMENTAL			Total		
	Unidade de Registo	Freq. N.º	Freq. N.º cat	Unidade de Registo	Freq. N.º	Freq. N.º cat	Unidade de Registo	Freq. N.º	Freq. N.º cat	Freq. N.º	%	
Edifício	Descrição	"É muito grande e muito espaçoso"	6	27	"a big orange building"	6	29	"Eu vejo um prédio muito grande"	8	24	80	25,3
		"eu vejo janelas de vidro"	10		"com imagens da história"	2		"eu vejo um edifício que é todo de vidro"	7			
		"é tão bonito"	2		"Tem três grandes janelas no topo"	6		"As janelas são feitas de vidro e são bonitas"	4			
		"com paredes de mármore e colunas"	4		"Um logo em cima com o nome Condes"	8		"com 2 andares"	1			
		"No lado esquerdo está esporto teatro e no lado direito está esporto cinema"	4		"É um edifício grande"	5		"não parece ser espaçoso"	1			
	Funções	"No topo tem duas torres triangulares"	1				"Tem uma decoração com ferro"	2				
		"VIP hotel with 5 stars"	5				"Pode ser uma loja"	7				
		"Uma das lojas é a Mango"	14				"Um cinema"	1				
		"Tem um teatro grande"	5				"one big office"	1				
		"sistema"	1									
Transportes / Viaturas	"Tem uma paragem de autocarro"	11	32	"Uma rua tem carros"	10	16	"There is a bus stop"	10	23	71	22,5	
	"um autocarro"	9										
	"a red bus"	6										
	"um carro"	1										
Pessoas	"Também vejo uma estação do metro"	5	11			11			6	28	8,9	
	"As pessoas estão vestidas muito bem"	5										
	"Também tem muitas pessoas a andar"	10										
Outras referências	"Vejo uma banquinha"	4	14	"two white buildings"	7	39	"Á frente há um parque"	1	39	92	28,1	
	"um casote do lado"	2										
	"Existem alguns prédios do lado"	5										
	"um candeeiro muito grande"	3										
Totais		109		106		101	316	100,0				

Nota: Grelha de análise das fichas de observação e descrição – cinemas de Lisboa (2.º CEB). Cálculos da autora.

Em primeiro lugar, é importante realçar que 39,6% do total das descrições focaram-se em questões diretamente relacionadas com os edifícios apresentados. Compreende-se esta opção (que corresponde à nossa primeira categoria – **Edifício**) de considerarmos que o foco da análise era o cinema e que este encontrava-se no centro das fotografias, ocupando a quase totalidade da imagem. Esta percentagem de referências sobre os edifícios dividiram-se por diferentes aspetos e detalhes, o que nos permitiu dividir esta categoria duas subcategorias: Assim, os 39,6 % da categoria **Edifícios** encontram-se distribuídos pela **Descrição** (25,3%) e pelas **Funções** (14,2%) atuais: enquanto 25,3% incidiram sobre descrições de características físicas do edifício – “É muito grande e muito espaçoso” (A7); “Tem três grandes janelas no topo” (A5); “vejo um edifício que é todo de vidro” (A9) – 14,2% das referências incidiram sobre as funções desempenhadas nos dias de hoje pelos três espaços: “tem lojas” (A12); “one big office” (A3); “VIP hotel with 5 stars” (A14).

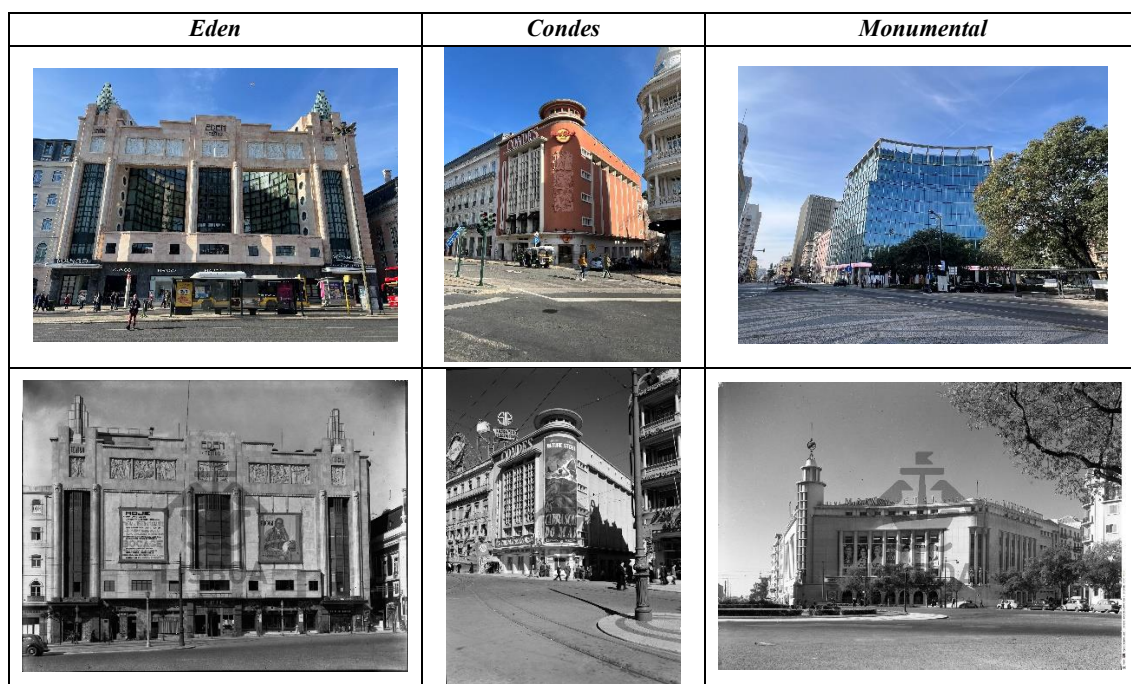
Na segunda categoria definida – **Transportes/Viaturas** –, 22,5% das descrições abordaram os transportes ou viaturas presentes nas fotografias: “Tem uma paragem de autocarro” (A11); “Eu vejo um Tuk-Tuk” (A17); “carros na estrada” (A16); “a red bus” (A14).

Coincidindo com a escassa presença de pessoas nas imagens, a terceira categoria – **Pessoas** – ainda reuniu 8,9% das referências dos alunos, ao mencionarem as pessoas que se encontravam visíveis nas imagens: “Também tem muitas pessoas a andar” (A4) ou “Tem poucas pessoas na rua” (A7), referindo-se, por vezes, às suas características “As pessoas estão vestidas muito bem” (A6).

Finalmente, uma última categoria reúne **Outras referências** (29,1%), isto é, descrições dispersas por variados elementos presentes nas fotografias, como por exemplo “Vejo uma banquinha” (A18) ou “A estrada é larga” (A11), o que representa uma tentativa de descrição exaustiva das mesmas. De facto, apesar do edifício estar localizado no centro da imagem e esse ser o foco principal da ficha concedida, os alunos dispersaram a sua observação por outros elementos presentes na fotografia, o que demonstra uma visão holística no que diz respeito à análise da mesma: “Existem alguns prédios do lado” (A2); “There are traffic lights” (A1); “Tem um caixote do lixo” (A4); “postes de luz” (A15).

O passo seguinte – o segundo – consistiu no desafio lançado aos alunos no sentido de fazerem uma **análise comparativa** entre os edifícios na atualidade (presente) com os cinemas que existiam nos anos de 1960 e 1970 (passado) (**Figura 2**).

Figura 2 - Imagens dos antigos cinemas de Lisboa, Eden, Condes e Monumental (na atualidade e no passado).



Nota: fotos da autora (atualidade) e do Arquivo Fotográfico de Lisboa (passado).

Para esta análise comparativa, à semelhança do exercício anterior também foi distribuída uma **ficha de observação e descrição comparativa das imagens dos antigos cinemas com a atualidade** (Anexo O). As respostas dos alunos foram alvo de uma análise de conteúdo (**Tabela 7**).

Quanto aos **edifícios centrais** das fotografias, os mesmos reuniram 24,8% das referências dos alunos, dos quais 16% se referiam ao passado, incidindo nos anúncios publicitários dos filmes – “Antes o cinema tinha anúncios” (A1 e A7), “a publicidade em cima do prédio” (A8 e A9) – ou na estrutura do edifício – “o edifício era feito de pedra” (A17 e A18). Os restantes 8,8% referiam-se ao presente, focando-se mais nas características físicas do edifício: “Agora também tem muitas janelas em meia-lua” (A1 e A7); “Ficou um edifício só de vidro” (A6).

As **funções** desempenhadas pelos edifícios representaram 20% dos registos dos alunos, sendo que 9,6% destacaram funções do passado com respostas pouco variadas, como por exemplo “era um cinema” (A16 e A5) e “era antigamente um teatro e cinema” (A10 e A12). Os restantes 10,4% destacaram funções do presente, apresentando funções mais diversificadas, como “atualmente é um hotel” (A2 e A13), “agora é um restaurante” (A3 e A11) “café” (A8 e A9) ou ainda “agora é um centro comercial” (A17 e A18).

Tabela 7 - Análise comparativa dos resultados das fichas de observação e descrição – cinemas de Lisboa: passado e presente (2.º CEB)

Questões	Categorias	EDEN				CONDES				MONUMENTAL				Total			
		Unidade de Registo	Freq. N.º	Freq. N.º/cat		Unidade de Registo	Freq. N.º	Freq. N.º/cat		Unidade de Registo	Freq. N.º	Freq. N.º/cat	Freq. N.º	%			
1.1. Edifícios centrais	Passado	"Antes o cinema tinha anúncios"	3		"Tinha uma imagem no edifício"	2		"o edifício era feito de pedra"	1			5	20	16,0	24,8		
		"também não tinha o Mango"	1		"No passado não tem carro"	1		"arvoredo"	2								
					"o estado era mais aberto"	1		"old cars"	1								
					"as publicidades em cima do prédio"	3	11	"a roundabout"	1								
					"o poste de luz"	2											
	Presente	"Agora também tem muitas janelas em meio-lua"	3	4				"as linhas do elétrico em cima"	2		"Ficou um edifício só de vidro"	2		6		11	8,8
					"how doesn't have lamp"	1				"muitas lojas à volta"	3						
										"sinal de trânsito"	1						
1.2. Funções	Passado	"era um cinema"	2		"Era antigamente um teatro e cinema"	3				"ho passado era um cinema"	4		4	12	9,6		
		"Antes o edifício era um teatro"	3	5													
	Presente	"atualmente é um hotel"	3					"agora é restaurante"	2		"agora é um centro comercial"	2		4	13	10,4	
		"uma loja"	3	6				"café"	1	3	"agora é uma praça"	1					
1.3. Edifício preferido	Passado	"antes era mais limpo"	1							"porque gosto de assistir filmes"	1		1	3	2,4		
		"por causa da arquitetura e dos cartazes"	1	2													
	Presente	"porque é muito bonito com janelas de vidro"	1		"porque podemos jantar lá"	2					"parece mais interessante"	1		2	8	6,4	
											"é mais bonito"	1					
											"porque gosto de comprar coisas"	1					
2. As pessoas que as fotografias apresentam	Passado	"havia menos pessoas neste sítio"	2		"pessoas do povo"	1				"por causa das janelas"	1		1	5	8		
											"because it's big"	1					
											"roupas diferentes"	2					
	Presente	"Em 2024 existem pessoas a passear"	3		"mais bem vestidos"	1					"15 people"	1		4	10	8,0	
		"agora há muitos turistas"	2	5	"mais pessoas no passado"	1					"não se vê"	1					
											"There are 0 people"	2					
3. Os meios de transporte/veículos	Passado	"Vê-se a parte de trás de um carro antigo"	1		"Não há"	2				"carros muito antigos"	3		2	9	7,2		
		"Não havia muitos carros"	3	4													
	Presente	"aparece autocarros"	2		"Vê-se carros"	2					"Vê-se autocarros"	3		3	13	10,4	
		"há paragens de autocarro"	2	4	"um tuk-tuk"	1	3				"there are cars"	3					
4. Os espaços verdes	Passado	"Não há espaços verdes"	3	3						"ho passado vemos muitas árvores"	4		5	10	8,0		
	Presente	"Não tem"	3	3	"Não há"	2	2			"muita relva"	1						
Totais				43			33					49	125	100,0			

Nota: Grelha de análise das fichas comparativas de observação e descrição – cinemas de Lisboa: passado e presente (2.º CEB). Cálculos da autora.

Quanto ao seu **edifício preferido**, apesar de olharem com maior detalhe para os edifícios no passado, foi maior o número dos alunos que acabaram por preferir os edifícios do presente. Assim, 2,4% referiram-se aos edifícios no passado por questões como “antes era mais limpo” (A1 e A7), “por causa da arquitetura e dos cartazes” (A2 e A13) ou ainda “porque gosto de assistir filmes” (A4). No entanto, a maioria (6,4%) demonstrou preferir os edifícios do presente por razões diversas, primeiramente pela estética do edifício: “é mais bonito” (A6), “porque é muito bonito com janelas de vidro” (A16 e A5), mas também pela função do edifício em si: “porque podemos jantar lá” (A10 e A12); “porque gosto de comprar coisas” (A15).

As *peessoas* que as fotografias apresentavam deram origem a 13,6% dos registos, havendo maior incidência no passado (8%). Para além de referirem que “havia menos pessoas neste sítio” (A1 e A7), referiram também a classe social a que poderiam pertencer “pessoas do povo” e “alguns nobres” (A8 e A9), o que pode ser explicado pelos conteúdos que estavam a ser trabalhados na sala de aula, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Os registos do presente retratam apenas 5,6% e estão, quase totalmente, centradas no cinema Eden: “agora há muitos turistas” (A1 e A7); “Em 2024 existem pessoas a passear” (A2 e A13).

No que diz respeito aos *meios de transporte e viaturas* encontradas nas fotografias, esta questão representou 17,6% dos registos obtidos, havendo maior incidência no presente (10,4%): “há paragens de autocarro” (A1 e A7); “there are cars” (A14); “um tuk-tuk” (A10 e A12). Esta incidência pode ser justificada pela questão de, atualmente, existirem mais viaturas a circular pela cidade, assim como uma maior diversidade de transportes. Os registos quanto ao passado representaram 7,2% e refletem a quantidade limitada de viaturas e transportes: “Não havia muitos carros” (A1 e A7); “carros muito antigos” (A17 e A18).

Por fim, 15,2% dos registos referem-se aos *espaços verdes* encontrados, 8% incidindo no passado e 7,2% no presente. A maioria dos registos incide no cinema Monumental, tanto no passado “no passado vemos muitas árvores” e “muita relva” (A17 e A18) como no presente “Na fotografia de agora vemos só uma árvore grande” (A17 e A18), uma vez que os outros não apresentam muitos espaços verdes “Não há espaços verdes” (A2 e A13).

O terceiro exercício correspondeu à realização de uma ficha de trabalho, de **interpretação de texto sobre a contextualização dos cinemas** (Anexo P).

É importante realçar que a ficha estava repartida em três grupos de itens: (i) uma questão de localização, (ii) um bloco de questões de contextualização e de recolha de informação dos cinemas, e (iii) uma pergunta final de opinião. A análise das respostas dos alunos às duas primeiras partes da ficha de trabalho foi realizada a partir da respetiva grelha de correção, calculando-se as respetivas taxas de sucesso (**Tabela 8**).

Tabela 8 - Grelha de correção dos dois primeiros grupos de questões da ficha de trabalho – cinemas de Lisboa (2.º CEB)

Conteúdo	1. Localização			2. Contextualização / recolha de informação													
	F1	F2	F3	F1. Grelha de correção: Eden					F2. Grelha de correção: Monumental				F3. Grelha de correção: Condes				
	1	1	1	2	3	4	5	6	2	3	4	5	2	3	4	5	6
Alunos	5,0	5,0	5,0	15,0	5,0	20,0	5,0	20,0	20,0	15,0	25,0	5,0	15,0	5,0	20,0	5,0	20,0
1	5			15	5	0	0	0									
2		5							20	15	22	5					
3	5			15	5	0	0	0									
4	5			15	5	20	5	20									
5			5										15	0	12	5	8
6		5							5	10	19	5					
7		5							5	10	19	5					
8			5										12	0	12	5	16
9			5										12	0	12	5	16
10		5							20	15	22	5					
11			5										15	0	20	5	16
12			5										15	0	20	5	16
13	5			0	5	8	5	0									
14			5										15	0	12	5	8
15	5			15	5	20	5	20									
16	5			0	5	8	5	0									
17		5							15	0	15	5					
18		5							15	0	15	5					
Total	30	30	30	60	30	56	20	40	80	50	112	30	84	0	88	30	80
Total possível	30	30	30	90	30	120	30	120	120	90	150	30	90	30	120	30	120
Tx sucesso (%)	100,0	100,0	100,0	66,7	100,0	46,7	66,7	33,3	66,7	55,6	74,7	100,0	93,3	0,0	73,3	100,0	66,7
Média	100,0			67,4													

Nota: Grelha de correção dos dois primeiros grupos de questões da ficha de trabalho – cinemas de Lisboa (2.º CEB). Cálculos da autora.

A primeira questão referente à localização, os alunos tiveram uma taxa de sucesso de 100%, o que revela uma capacidade de localização desenvolvida.

Por outro lado, no bloco de questões relacionadas com a contextualização da história dos cinemas, a média foi de 67,4%, com três perguntas nas quais a taxa de sucesso foi negativa (< 50%) e outras três questões com uma taxa de sucesso de 100%.

Finalmente, quanto à pergunta final de opinião, esta centrava-se na reflexão dos alunos sobre as mudanças registadas nos edifícios (**Tabela 9**).

Tabela 9 - Grelha de correção do terceiro grupo de questões da ficha de trabalho – cinemas de Lisboa (2.º CEB)

Categorias	EDEN			CONDES			MONUMENTAL			Total	
	Unidade de Registo	Freq. N.º	Freq. N.º/c	Unidade de Registo	Freq. N.º	Freq. N.º/c	Unidade de Registo	Freq. N.º	Freq. N.º/c	Freq. N.º	%
Aspetos positivos	"Não se parliu"	1		"a estrutura está igual"	2		"tem um aspeto luxuoso"	2		12	80,0
	"Tomou o esqueleto do edifício"	2	4	"continua a contar a mesma história"	2	4	"ganhou mais função"	1	4		
	"detalhes mais modernos"	1					"um sítio para mais pessoas"	1			
Aspetos negativos	"they worked so hard and its not better"	1	1			0	"mudou a história por completo deste edifício"	1		3	20,0
							"O edifício do passado tem um aspeto decorado"	1	2		
Totais			5			4			6	15	100,0

Nota: Grelha de correção do terceiro grupo de questões da ficha de trabalho – cinemas de Lisboa (2.º CEB). Cálculos da autora.

Assim, 80% dos alunos que responderam a esta questão consideraram a manutenção da estrutura dos edifícios, no caso dos cinemas Eden e Condes, um aspeto positivo, referindo que “tomou o esqueleto do edifício” (A4 e A15) e “continua a contar a mesma história” (A11 e A12). No caso do cinema Monumental, os aspetos positivos

recaíram sobre as mudanças no edifício: “ganhou mais funções” e tornou-se “um sítio para mais pessoas” (A2 e A10).

Os restantes 20% incidem sobre os aspetos negativos, mas representando um número absoluto muito diminuto (3 registos, no total), o que se pode justificar pela inexistência de registos quanto a um dos cinemas (Condes) e pela escassez num outro (Eden) quando referem “they worked so hard and it’s not better” (A3 e A1).

Importa realçar, quanto ao edifício do cinema Monumental, que os alunos conseguiram identificar a sua mudança como algo negativo, tendo em conta o seu completo desaparecimento: “mudou a história por completo deste edifício” (A17 e A18).

Após a primeira abordagem do presente estudo, realizada no 2.º CEB, passou-se à aplicação de diferentes técnicas de recolha de informação no 1.º CEB.

Num momento inicial, foi feito um levantamento de memórias acerca do 25 de abril através de uma **ficha de recolha de testemunhos** entre os familiares dos alunos (Anexo I). As respostas obtidas foram alvo de uma análise de conteúdo (**Tabela 10**).

Nesta análise foram introduzidas duas grandes categorias, já que as respostas obtidas poderiam ser repartidas em memórias diretas dos membros das famílias dos alunos, que representaram 62,9% dos testemunhos, e em informações, provavelmente retiradas de *sites* com textos de carácter informativo, que reuniram 37,1% das unidades de registo presentes nos testemunhos.

Assim, quanto aos relatos das famílias dos alunos que corresponde à categoria **Memórias**, 38,5% dos mesmos representam questões factuais. Dentro desta percentagem, 15,4% refletem o momento da receção da notícia – “ele lembra-se de ouvir na rádio que tinha havido uma revolução” (A19); “viu na televisão a preto e branco reportagens com os soldados” (A4). Igualmente, outros 15,4% referem-se a locais relevantes – “no Largo do Carmo” (A21) – e, ainda, de uma forma menos expressiva (7,7%), personagens marcantes da revolução – “rendeu-se a Salgueiro Maia” (A22); “pedir a rendição do Doutor Marcello Caetano” (A19).

Tabela 10 - Testemunhos de familiares: análise de conteúdo (1.º CEB)

Categorias	Subcategorias		Unidades de Registo	Freq.	Freq. / subcategorias		Freq. / categorias			
				N.º	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Memórias	Factos	Receção da notícia	"ele lembra-se de ouvir na rádio que tinha havido uma revolução"	2	6	15,4	15	38,5	39	62,9
			"viu os militares que lhe disseram para voltar para casa porque havia uma revolução"	1						
			"viu muitos tanques de guerra na rua"	1						
			"a mãe do meu avô acordou-o e explicou o que estava a acontecer"	1						
			"viu na televisão a preto e branco reportagens com os soldados"	1						
		Locais	"no Largo do Carmo"	2	6	15,4				
			"passaram por várias colunas militares onde hoje é as Amoreiras"	1						
			"no Barreiro ainda não se ouvia nada"	1						
			"a senhora encontrava-se no Porto quando tudo à sua volta mudou"	1						
	Personagens	"encontrava-se no quartel militar, sítio onde trabalhava"	1	3	7,7					
		"pedir a rendição do Doutor Marcello Caetano"	2							
	Símbolos	Sensações	"rendeu-se a Salgueiro Maia"	1	9	23,1	24	61,5		
			"confusão"	2						
			"estavam todas aflitas"	2						
			"foi emocionante"	1						
			"não tinha medo de nada"	1						
			"ela ficou surpreendida"	1						
		Significados	"ele ficou todo contente"	1						
			"incertezas do povo"	1						
			"Depois desse dia, tudo mudou na liberdade das pessoas"	2						
			"assim se implantou a democracia em Portugal"	1						
			"aumentaram os salários"	1						
			"começou a melhorar a vida"	1						
"celebrar o fim da ditadura"			1							
Símbolos		"os professores começaram a falar sobre política"	1							
		"não tinha que cantar o hino da Legião Portuguesa"	1							
	"acabar com o fascismo"	1								
	"cravos nas armas"	3								
Símbolos	"tanques de guerra"	2	6	15,4						
	"pessoas saírem todas à rua a cantar Grândola Vila Morena e também Depois do Adeus"	1								
	TOTAL	39			39	100,0	39	100,0		
Informações	Contexto histórico	"privava a população portuguesa de direitos fundamentais"	4	9	39,1	23	100,0	23	37,1	
		"o país vivesse numa situação de muita pobreza"	1							
		"prisões para os presos políticos que muitas vezes eram torturados"	1							
		"a guerra colonial onde muita gente perdia a vida"	1							
		"o país vivia isolado do mundo"	1							
		"À PIDE prendia as pessoas que eram contra o regime"	1							
	Consequências	"levou à implantação de um regime democrático"	3	8	34,8					
		"o fim da ditadura do regime de Salazar"	2							
		"fundaram o Bairro 2 de maio, onde ainda alguns dos meus familiares vivem"	1							
		"entrada em vigor de uma nova constituição"	1							
		"passar a ter liberdade de poder falar à vontade"	1							
	Momento da Revolução	"iniciado um movimento conhecido como MFA"	3	6	26,1					
		"a revolução foi feita pelos capitães de abril"	1							
		"saíram militares com tanques em direção a Lisboa"	1							
		"a rádio começou a transmitir a notícia"	1							
TOTAL	23	23	100,0	23	100,0					
TOTAL GERAL				62				62	100,0	

Nota: Testemunhos de familiares sobre o 25 de Abril.

No entanto, a maioria dos relatos apresentados apelam a diferentes simbologias (61,5%) associadas ao evento, que se repartiram por três subcategorias. Primeiramente, foi possível identificar as *sensações* vividas em momentos diferentes da revolução (23,1%) – a “confusão” (A2) e “as pessoas estavam todas aflitas” (A4) no decorrer do golpe militar, o que, posteriormente, se traduziu em relatos como “ele ficou todo contente” (A19), após a percepção das consequências que esse golpe militar traria. Aliado a isto, foram referidos os principais *significados* inerentes a esta revolução, que se exprimiram em 23,1% da presente categoria – “Depois desse dia, tudo mudou na liberdade das pessoas” (A16). Os restantes 15,4% referem diferentes símbolos associados ao “25 de Abril”, como por exemplo os “cravos nas armas” (A23) e os “tanques de guerra” (A16) que se espalharam pelas ruas de Lisboa nesse dia.

No que diz respeito aos testemunhos de caráter informativo, que correspondem à categoria ***Informações***, foram repartidos em três subcategorias. De forma mais marcante (39,1%), foram apresentadas unidades de registo quanto ao *contexto histórico* do país, num momento prévio ao evento em questão – “privava a população portuguesa de direitos fundamentais” (A17). Outros 34,8% dos testemunhos informativos direcionam-se para as consequências do “25 de abril” – “levou à implantação de um regime democrático” (A7) e “o fim da ditadura do regime de Salazar” (A1).

Por fim, de forma mais moderada, 26,1% das unidades de registo da presente categoria referem tópicos do momento da revolução, quando se deu o golpe militar – “saíram militares com tanques em direção a Lisboa” (A24).

No que diz respeito aos testemunhos de caráter informativo, que correspondem à categoria ***Informações***, foram repartidos em três subcategorias. De forma mais marcante (39,1%), foram apresentadas unidades de registo quanto ao *contexto histórico* do país, no período da ditadura do Estado Novo – “privava a população portuguesa de direitos fundamentais” (A17). Outros 34,8% dos testemunhos informativos representam as *consequências* do processo histórico – “levou à implantação de um regime democrático” (A7) e “o fim da ditadura do regime de Salazar” (A1). Por fim, um menor número de registos (26,1%) refere-se a tópicos do *momento da revolução*, quando se deu o golpe militar – “iniciado um movimento conhecido como MFA” (A13).

Num segundo momento do nosso plano investigativo, foi aplicado um **guião com questões acerca de um vídeo** que continha algumas informações quanto a datas relativas à revolução de abril e, ainda, alguns testemunhos orais de pessoas nos momentos que se seguiram ao golpe militar (Anexo K). Assim, para a questão de correspondência da data com o acontecimento, foi elaborada a **Tabela 11** da qual se pode perceber que todos os alunos (100%) associam corretamente a Revolução dos Cravos à sua respetiva data – 25 de abril de 1974. Por outro lado, nas restantes datas surgiram algumas falhas, mas 87,5% associou corretamente as datas de abril ao seu acontecimento respetivo.

Tabela 11 - Desempenho dos alunos: questão data / acontecimento

Conteúdo	Correspondência data/acontecimento			Total
	1	1	1	
Cotação	25 de abril de 1974	25 de abril de 1975	25 de abril de 1976	
Alunos				
1	1	1	1	3
2	1	0	0	1
3	1	1	1	3
4	1	0	0	1
5	1	1	1	3
6	1	1	1	3
7	1	1	1	3
8	1	1	1	3
9	1	1	1	3
10	1	1	1	3
11	1	1	1	3
12	1	0	0	1
13	1	1	1	3
14	1	1	1	3
15	1	1	1	3
16	1	1	1	3
17	1	1	1	3
18	1	1	1	3
19	1	1	1	3
20	1	1	1	3
21	1	1	1	3
22	1	1	1	3
23	1	1	1	3
24	1	1	1	3
Total	24	21	21	66
Total possível	24	24	24	72
Total (%)	100,0	87,5	87,5	91,7

Nota: Grelha de correção do guião de trabalho (vídeo).

A outra pergunta do guião focava-se, como referido anteriormente, nos testemunhos orais que surgiram no vídeo, com o propósito de compreender quais as frases

ditas pelos populares entrevistados que foram retidas de forma mais clara pelos alunos. Estas foram agrupadas em categorias, apresentadas na **Tabela 12**, sendo a primeira ***Liberdade de Expressão***, que se manifesta em 36,4% das menções nas respostas e que reflete a importância dada ao ato de poder falar sem restrições: “Significa que já podemos falar”. De seguida, com 33,3% de frequência, surge a categoria ***Expressão de Sentimentos*** das pessoas entrevistadas: “Podia morrer neste momento. Levo o coração cheio de alegria”. Por fim, a categoria menos expressa, mas, ainda assim, representando 30,3% das respostas, a ***Vivência de presente e futuro***, que reflete a experiência dos intervenientes do vídeo no momento da revolução, bem como as principais consequências da mesma, referidas em forma de previsão: “levar o país ao cimo daquilo que todos nós desejamos”.

Tabela 12 - *Desempenho dos alunos: memórias dos testemunhos*

Categorias	Frases	Frequência		Frequência /categorias	
		N.º	%	N.º	%
Liberdade de expressão	"Foram 48 anos sem podermos falar e agora podemos abrir as nossas vozes e falar à vontade"	8	24,2	12	36,4
	"Significa que já podemos falar"	4	12,1		
Expressão de sentimentos	"Podia morrer neste momento. Levo o coração cheio de alegria"	8	24,2	11	33,3
	"Um dia excepcional. Um dia único na nossa vida que será inesquecível"	3	9,1		
Vivência de presente e futuro	"Se a nossa população por todo o país consegue, com todo o carinho e toda a amizade, levar o país ao cimo daquilo que todos nós desejamos"	5	15,2	10	30,3
	"Venho viver a nossa realidade"	3	9,1		
	"Eu só peço que tenhamos todos calma porque as forças da reação não dormem"	2	6,1		
Total		33	100,0	33	100,0

Nota: Grelha de correção do guião de trabalho (vídeo).

No terceiro momento do percurso investigativo, realizado após o contacto com a diversidade de memórias vivenciada anteriormente, foi pedido aos alunos que atribuíssem três palavras ao conceito de Democracia e outras três palavras ao conceito de Liberdade através da aplicação de um simples **questionário** com estas duas questões.

Quanto ao conceito de **Democracia**, as palavras indicadas foram divididas em categorias que, por sua vez, se agruparam em subcategorias (**Tabela 13**). A categoria com

maior frequência foi a do **Estado de Direito**, relativa ao sistema institucional, ocupando 67,4% das palavras indicadas e que se divide em quatro subcategorias – o *Regime Político* (23,3%), o *Ato Eleitoral* (20,9%), que abrange a palavra mais referida pelos alunos (“Votação”), a *Liberdade de Expressão* (18,6%) e *25 de Abril* (4,7%). De seguida, a categoria **Participação Democrática**, com uma frequência de 18,6%, foi dividida nas subcategorias *Participação das Pessoas* (9,3%), com um forte caráter social, e o *Valor da Liberdade* (9,3%), referido através de exemplos figurativos que expressam este direito. Foram também referidas palavras que foram incluídas na categoria **Educação**, ainda que de forma menos marcante (4,7%). A categoria **Outras** foi criada para incluir palavras que não se encaixavam em nenhuma das restantes, com uma frequência de 9,3%.

Tabela 13 - Democracia: concepções dos alunos de 1.º CEB

Democracia							
Categorias	Sub-categorias	Palavras	Freq. /Palavras (N.º)	Freq. /Categoria (N.º)	Freq. /Categorias (%)	Freq. /Sub-categoria (N.º)	Freq. /Sub-categorias (%)
Estado de direito	Regime político	Presidente	4	29	67,4	10	23,3
		Leis	2				
		Governo	2				
		Direitos	2				
	Ato eleitoral / escolhas	Votação	8				
		Escolha	1				
	Liberdade de expressão	Opinião	4			8	18,6
		Falar	4				
	25 de Abril	Pais	1			2	4,7
Cravo		1					
Participação democrática	Participação das pessoas	Povo	2	8	18,6	4	9,3
		Pessoas	1				
		Sociedade	1				
	Valor da liberdade	Liberdade	2			4	9,3
		Vestir o que quiser	1				
		Pássaro	1				
Educação	Saber (escolher / participar)	Estudar	1	2	4,7	2	4,7
		Escola	1				
Outras		Televisões	1	4	9,3	4	9,3
		Casas	1				
		Parque	1				
		Luz	1				
Total			43	43	100,0	43	100,0

Nota: Ficha de trabalho – palavras associadas à democracia. Elaborado pela autora.

Na nuvem representada na **Figura 3** é possível analisar as palavras mencionadas

Figura 3 - *Conceção de democracia: palavras mais frequentes*



Nota: Ficha de trabalho – palavras associadas à democracia.
Elaborado pela autora.

com maior frequência quanto ao conceito de Democracia, independentemente da categoria a que se referem. A palavra que mais se destaca, mencionada nove vezes, é **Votação**, o que pode refletir a precisão do pensamento das crianças relativamente ao sistema democrático. De seguida, mencionadas quatro vezes cada uma, estão as palavras **Presidente**, inserida na subcategoria Regime

Político, **Opinião** e **Falar**, que espelham a subcategoria Liberdade de Expressão.

Por fim, mencionadas duas vezes cada uma, surgem as palavras **Leis**, **Governo** e **Direitos**, presentes na subcategoria Regime Político e, ainda, **Povo** e **Liberdade**, pertencentes à categoria da Participação Democrática. De facto, esta nuvem representa palavras que, de modo geral, estabelecem atribuições mais factuais e não apresentam conotações negativas nem positivas, abordando uma visão mais “institucional” do conceito de democracia.

No que concerne ao conceito de **Liberdade**, à semelhança do apresentado acima, as palavras indicadas pelos alunos foram organizadas por quatro categorias (**Tabela 14**).

A categoria mais mencionada (30,6%) incluía palavras relacionadas com **Vivências Pessoais** – “brincar”, “jogar”... – o que se pode considerar algo notável: apesar de os alunos terem sido expostos a diversas fontes de informação sobre o “25 de Abril”, não só pela implementação da investigação, mas também pelas atividades escolares das celebrações da data, os alunos afastaram-se das questões mais factuais. A segunda grande categoria, com 22,4% de frequência, representava as **Simbologias** associadas ao conceito de Liberdade e, neste caso, a exposição à informação sobre o “25 de Abril” pode ter

influenciado algumas das palavras apresentadas, como “Vermelho” ou até “Flor”. Neste mesmo sentido, foi criada uma categoria denominada de **25 de Abril** que constitui 12,2% das palavras indicadas: “cravo” e “25 de Abril”. Representando 18,4% dos dados apresentados, estão palavras associadas aos **Valores / Sentimentos**: “vida”, “paz”... As palavras que representam a **Participação Democrática** foram mencionadas oito vezes, constituindo 16,3% dos termos apresentados, como, por exemplo, “falar”.

Tabela 14 - *Liberdade: concepções dos alunos de 1.º CEB*

Liberdade				
Categorias	Palavras	Freq. /Palavras (N.º)	Freq. /Categoria (N.º)	Freq. /Categorias (%)
Vivências pessoais	Brincar	6	15	30,6
	Correr	2		
	Jogar	1		
	Ir ao parque	1		
	Cantar	1		
	Fica em casa	1		
	Comer	1		
	Viajar	1		
	Estudar	1		
Simbologias	Pássaro	2	11	22,4
	Arco-Íris	2		
	Cor	2		
	Árvores	1		
	Ar livre	1		
	Mar	1		
	Flor	1		
	Vermelho	1		
Valores / Sentimentos	Vida	2	9	18,4
	Paz	2		
	Amizade	1		
	Alegria	1		
	Amor	1		
	Viver	1		
	Felicidade	1		
Participação democrática	Falar	4	8	16,3
	Livre	2		
	Votação	1		
	Manifestar	1		
25 de Abril	Cravo	4	6	12,2
	25 de abril de 1974	2		
TOTAL		49	49	100,0

Nota: Ficha de trabalho – palavras associadas à liberdade. Elaborado pela autora.

Tal como foi efetuado com o conceito apresentado anteriormente, as palavras mencionadas com maior frequência para o conceito de Liberdade estão agrupadas na nuvem acima exibida (Figura 4).

A palavra que surge com maior destaque é **Brincar**, mencionada seis vezes, que pertence à categoria com maior frequência – Vivências Pessoais. As palavras **Falar** e

Figura 4 - Conceção de liberdade: palavras mais frequentes



Nota: Ficha de trabalho – palavras associadas à democracia. Elaborado pela autora.

Cravo surgem de seguida, ainda de forma destacada, e pertencem às categorias Participação Democrática e 25 de Abril, respetivamente. As restantes palavras presentes na nuvem representam, maioritariamente Simbologias (**Pássaro**, **Arco-Íris** e **Cor**) e Valores / Sentimentos (**Vida** e **Paz**). Analisando a figura globalmente, ao contrário da nuvem que representava o conceito de Democracia, as palavras apresentadas não

estipulam atribuições pragmáticas e neutras, estabelecendo uma conotação positiva de forma mais abstrata e subjetiva ao conceito de Liberdade.

Por fim, a **Figura 5** representa a nuvem das palavras mais mencionadas em ambos os conceitos, refletindo os conhecimentos construídos pelas crianças associados à implementação da Democracia, mas também mobilizando palavras relacionadas com os símbolos, as vivências pessoais e os valores, que têm um caráter mais subjetivo e associadas à Liberdade.

Por outro lado, o caráter simbólico atribuído pelas crianças ao que significa a Liberdade e a Democracia está repleto de emoções positivas, o que é curioso, uma vez que, apesar dos mesmos não terem experienciado diretamente as consequências imediatas da revolução, o sentimento inerente à mesma foi transmitido de diversas formas.

Figura 5- Conceção de democracia e liberdade: palavras mais frequentes



Nota: Ficha de trabalho – palavras associadas à democracia e liberdade.
Elaborado pela autora.

No quarto e último momento de trabalho, os alunos elaboraram duas produções escritas.

O primeiro foi a escrita de um **texto a pares**, cujas unidades de registo foram organizadas em categorias (**Tabela 15**) que correspondem às questões colocadas para a ajuda na planificação do texto (Anexo L).

Assim, a categoria mais expressiva corresponde aos **Sentimentos**, representando 31,4% das unidades de registo, mencionando que “ficaram felizes” e que “sentiram liberdade”. Outra categoria expressiva é a do **Significado** dado ao 25 de abril, que representa 29,4%, na qual os alunos associaram ao “fim da ditadura” e “foi a liberdade”. Expressando-se em 19,6% está a categoria do **Legado** que representa “não esquecer a liberdade que temos”.

Por fim, era feita a questão “**Gostavam de ter visto o 25 de abril?**” que retrata a última categoria e que, por sua vez, foi dividida nas subcategorias de **Sim** e **Não**. As unidades de registo dos alunos que abordaram esta questão representam um total de 10 registo (19,6%). No entanto destes 10 registos, 9 consideraram que **Sim** (17,6%) e as justificações dadas passam por “deve ter sido giro ver a revolução” e “gostava de ver o

povo feliz”, pensando apenas nas celebrações da revolução. Por outro lado, apenas foi registada uma frase que considerava que *Não* (2%) “porque não deixavam muitas coisas”, remetendo para as vivências durante a ditadura.

Tabela 15 - Análise de conteúdo das expressões escritas – 1.º CEB (a pares)

Categorias	Unidades de Registo	Frequência			
		N.º	Categoria (N.º)	Categoria (N%)	
Sentimentos	"ficaram felizes"	7	16	31,4	
	"sentiram liberdade"	4			
	"alegria"	2			
	"o povo unido"	1			
	"algumas triste porque queriam que a ditadura continuasse"	1			
	"sentiram-se contentes"	1			
Significado	"foi a liberdade"	9	15	29,4	
	"fim da ditadura"	4			
	"festa"	1			
	"fim da guerra"	1			
Legado	"não esquecer a liberdade que temos"	5	10	19,6	
	"festeja o fim da ditadura"	3			
	"não esquecer o fim da ditadura"	2			
Gostavam de ter visto o 25 de abril?	Sim	"deve ter sido giro ver a revolução"	3	9	17,6
		"gostava de ver o povo feliz"	3		
		"gostaria de ver os cravos na espingarda"	2		
		"queria ter visto os senhores a cantar <i>Grândola Vila Morena</i> "	1		
	Não	"porque não deixavam muitas coisas"	1	1	2,0
TOTAL		51	51	100,0	

Nota: Produções escritas a pares. Elaborado pela autora.

Após o texto a pares, foi redigido um **texto coletivo** no quadro. As unidades de registo foram organizadas em duas categorias (**Tabela 16**), uma vez que o texto apresentava uma narrativa cronológica. Assim, a primeira categoria refere-se ao **Contexto Histórico** que, por sua vez, se divide em duas subcategorias: **Aspetos da Ditadura** – como a censura e a polícia política – e as **Personagens** – “Portugal era governado pelo ditador António Salazar” e “é substituído por Marcello Caetano”.

Tabela 16 - Análise de conteúdo das expressões escritas – 1.º CEB (texto coletivo)

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequências (N.º)	
Contexto histórico	Aspetos da Ditadura	"Portugal viveu 48 anos de ditadura"	3	5
		"ao enviar uma carta, esta passava pela censura, ou seja, o lápis azul"		
		"polícia política chamada PIDE que controlava as pessoas e as prendiam e torturavam se conspirassem contra o governo"		
	Personagens	"Portugal era governado pelo ditador António Salazar"	2	
		"é substituído por Marcello Caetano"		
Momento da Revolução	Aspetos da Revolução	"os soldados do MFA decidiram fazer uma revolução."	4	5
		"tocaram na rádio duas músicas que serviram de sinal"		
		"permitiu a liberdade"		
		"o povo saiu à rua unido e muito contente"		
	Símbolos da Revolução	"A festa teve como símbolo o cravo"	1	

Nota: Produções escritas (texto coletivo). Elaborado pela autora.

A outra categoria refere-se ao *Momento da Revolução*, que também está dividida em duas subcategorias: *Aspetos da Revolução* – como as músicas tocadas na rádio, os soldados do MFA e a saída do povo à rua – e os *Símbolos da Revolução* – “A festa teve como símbolo o cravo”.

9.2. Memória histórica, ensino da História e desenvolvimento de competências

No 2.º CEB (10-12 anos), num primeiro momento de trabalho no qual foram analisadas as fontes disponibilizadas, ou seja, as fotografias atuais sobre os espaços dos três antigos cinemas de Lisboa, os alunos revelaram a capacidade de realizar uma observação detalhada das imagens, enquadrar o plano central de cada fotografia – os edifícios e os espaços dos cinemas – com os planos e os elementos secundários, garantindo uma visão holística de cada uma das imagens.

No entanto, no passo seguinte, quando procederam à análise comparativa das imagens atuais com as imagens antigas dos edifícios dos cinemas, os alunos avançaram um pouco mais na sua observação. De facto, revelaram a capacidade de dar uma maior atenção no tema central do trabalho (os edifícios dos cinemas), o que se traduziu no facto de a percentagem de descrições centradas nos edifícios ter passado de 39,6% no primeiro exercício para 48,6% no exercício comparativo. Portanto, ao fazerem a comparação, os alunos focaram-se no objeto em estudo, neste caso, os cinemas, o que significa que o processo de análise comparativa espaço do passado / espaço do presente permite centrar a observação dos alunos nos objetivos que foram delineados para estas tarefas. Apesar desta centralidade da observação dos alunos, estes mantiveram, mais uma vez, uma visão holística das imagens, focando-se em todos os elementos e planos das imagens. Por fim, importa ainda salientar que os alunos foram capazes de reconhecer os elementos de mudança que se registaram nos diferentes cinemas aquando da comparação do passado com o presente, mantendo os edifícios centrais do espaço como referência.

Quando confrontados com a escolha do seu edifício preferido, os alunos revelaram alguma dificuldade em fazer escolhas, uma vez que apenas 8,8% das referências indicam, com certeza, um edifício de eleição, correspondendo apenas a onze respostas dos alunos, optando maioritariamente pelos edifícios atuais.

Tendo isto em consideração, podem ser equacionadas três hipóteses: (1) a escolha natural de uma imagem que mais se aproxima do quotidiano dos alunos, sendo esta uma tendência acentuada pela sua faixa etária; (2) apesar de optarem pelos edifícios atuais, os alunos não deixam de revelar alguma sensibilidade relativamente à importância de manter a estrutura principal dos mesmos, quando tal se verifica (Eden e Condes); e (3) a

necessidade de aprofundar o trabalho de valorização do património edificado da cidade que está próximo aos alunos, atribuindo-lhes novos significados.

No sentido de aprofundar a contextualização dos edifícios, surgiu a ficha de trabalho de interpretação de um texto com informações sobre a sua história. Neste exercício, os alunos revelaram uma capacidade de interpretar os textos que lhes foram apresentados, principalmente nas questões mais explícitas, cujas respostas estão diretamente referidas nos textos. No entanto, a taxa de sucesso é mais elevada nas questões mais elementares, como a localização dos cinemas, e esta taxa diminui sempre que as questões apresentam uma maior complexidade. Também o número de respostas obtidas dos alunos foi diminuindo à medida que a complexidade das questões ia aumentando. Esta é a hipótese que avançamos para explicar que as questões relacionadas com a contextualização histórica dos três cinemas alcancem taxas de sucesso de apenas 67,4%, a qual não deixa de ser uma percentagem positiva.

A terceira questão deste exercício pedia aos alunos que dessem uma opinião pessoal sobre a sua preferência, entre os edifícios antigos e atuais. Coerentemente com aquilo que foi apresentado anteriormente, este desafio revelou a dificuldade dos alunos em elaborar uma opinião, tendo em conta o número reduzido de respostas recolhidas.

Os jovens identificaram aspetos mais positivos do que negativos relativamente às mudanças registadas nos diferentes edifícios, estando disponíveis para aceitar as mudanças que se registaram, apesar de terem referido anteriormente a importância de preservar alguns elementos patrimoniais dos edifícios, nomeadamente, a sua estrutura básica.

Por outro lado, a preferência pelos edifícios mais recentes era expectável, quando se considera que a análise dos alunos se aproxima claramente das suas vivências próximas e dos imaginários estéticos que lhes são mais familiares. De qualquer modo, é necessário compreender o ponto de vista dos alunos relativamente a esta temática e valorizar o facto de, apesar de estes preferirem as estruturas mais modernas, os mesmos apresentem alguma sensibilidade no que diz respeito ao património da cidade, abraçando a modernidade, mas não rejeitando por completo elementos estéticos anteriores.

Como já foi referido anteriormente, o trabalho realizado no 2.º CEB foi assumido como um estudo exploratório para o que pretendíamos desenvolver no 1.º CEB. A opção

pela análise das mudanças que se registaram em três cinemas icónicos de Lisboa foi condicionada pelo tema do currículo que estava a ser lecionado quando ocorreu a nossa prática. Todavia, os resultados alcançados enriqueceram a nossa reflexão sobre o contributo que o ensino da História pode dar para ajudar os alunos a reconhecerem mudanças e a atribuir novos significados ao que observam na cidade, a partir da construção do conhecimento histórico que envolvem os lugares.

Já no 1.º CEB (6-10 anos), os testemunhos diretos dos familiares sobre o 25 de Abril possibilitaram o contacto dos alunos com memórias sobre a revolução, evidenciando-se

- as experiências pessoais vividas naquele dia – “viu os militares que lhe disseram para voltar para casa porque havia uma revolução” (A21);
- o conhecimento de factos e personagens relevantes para a compreensão histórica da data; e
- as simbologias associadas ao 25 de Abril que lhe conferem significados – “começou a melhorar a vida” (A22) –, sensações – “foi emocionante” (A19) – e elementos simbólicos – “cravos nas armas” (A23).

Acresce o facto dos testemunhos terem também permitido que os familiares trabalhassem o tema com os alunos, perpetuando as memórias sobre o 25 de Abril em momentos de diálogo intergeracional, através da procura de informações sobre o processo histórico então vivido, quer em relação às causas – “o país vivia isolado do mundo” (A1) – e às consequências da revolução – “entrada em vigor de uma nova constituição” (A13), quer quanto aos momentos simbólicos e os seus protagonistas – “a revolução foi feita pelos capitães de abril” (A5).

Este trabalho, envolvendo as famílias das crianças, permitiu que as memórias e a procura da informação sobre o tema aproximassem os alunos de um acontecimento histórico relevante e do seu significado para o restabelecimento de um regime democrático em Portugal. Rodríguez et al. (2022) referem a forma como este envolvimento familiar pode gerar nos alunos associações entre as memórias transmitidas e o seu significado transposto para o presente, ou seja, proporcionar aprendizagens mais significativas no âmbito da aprendizagem das Ciências Sociais.

Estes testemunhos e as aprendizagens posteriormente realizadas a partir da sequência de atividades implementada, foram por nós assumidas como os conhecimentos prévios que os alunos construíram e mobilizaram para o segundo momento do trabalho. Este centrou-se na introdução ao tema do 25 de Abril, recorrendo a uma metodologia expositiva e interativa, com recurso a um pequeno vídeo e a uma ficha de trabalho.

Na primeira parte do vídeo apresentaram-se as três datas mais marcantes para a fundação do regime democrático:

- 25 de Abril de 1974, dia em que ocorreu a revolução;
- 25 de Abril de 1975, dia das eleições para a Assembleia Constituinte de onde surgiu a Constituição da República atual;
- 25 de Abril de 1976, data das eleições para o primeiro parlamento democrático, a Assembleia da República.

Os resultados alcançados na ficha de trabalho sobre estas datas (91,7%) refletem, em primeiro lugar, o conhecimento dos alunos sobre o significado das datas. No entanto, podemos também equacionar a hipótese de ser possível que tenham apreendido melhor o conhecimento destes factos marcantes para o início do novo regime democrático devido à prévia construção de conhecimentos a partir das memórias elaboradas no diálogo com os seus familiares. Cachinho (2000) refere que para proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, os seus conhecimentos prévios devem ser considerados e mobilizados. Tal como foi acima mencionado, a transmissão de memórias por parte das famílias, por acarretarem um vínculo afetivo inerente aos seus testemunhos, influenciou positivamente a construção do conhecimento por parte dos alunos, sendo-lhes também mais fácil mobilizar esse conhecimento quando se confrontaram com novos desafios sobre o mesmo tema.

Neste sentido, também se torna relevante interpretar os resultados através de uma componente mais emocional, uma vez que o momento de recolha inicial, potenciado pelos familiares das crianças, constituiu-se não só como uma oportunidade de transmissão de conhecimentos prévios, mas permitiu também que existisse uma abordagem emocional relativamente ao tema o que, tal como indica Zarranz (2022), apresenta um grande valor pedagógico e potencia uma aprendizagem incorporada e significativa. Acrescentando a

esta ideia a perspectiva de Ansorena (2022), trata-se de uma prática transformadora que, através do impacto emocional, é geradora de empatia histórica e de um compromisso democrático.

A observação da segunda parte do vídeo permitiu o contacto com testemunhos populares recolhidos no dia da revolução e no dia seguinte, 25 e 26 de abril de 1974.

O guião de trabalho aplicado após o visionamento desta segunda parte do vídeo permitiu compreender aquilo que foi reconhecido pelos alunos como mais relevante no que diz respeito aos testemunhos apresentados.

Assim, podemos afirmar que os alunos deram particular atenção à liberdade de expressão, sendo a categoria que aparece com maior frequência (36,4%). Por outro lado, é interessante constatar que o seu interesse sobre os testemunhos se distribui de forma equilibrada entre

- a liberdade de expressão alcançada através da revolução, – “Foram 48 anos sem podermos falar e agora podemos abrir as nossas vozes e falar à vontade”;
- a expressão de sentimentos positivos sobre a mudança vivenciada naquele momento – “Podia morrer neste momento. Levo o coração cheio de alegria”;
- a manifestação de expectativas sobre o presente e o futuro que se anunciava – “Se a nossa população por todo o país consegue, com todo o carinho e toda a amizade, levar o país ao cimo daquilo que todos nós desejamos”.

Deste modo, aliado à questão emocional referida anteriormente, é importante realçar que as frases referidas com maior frequência pelas crianças estão relacionadas com os significados, as sensações e os símbolos referentes à revolução, o que indica que a transmissão de conhecimentos através da memória histórica contém uma componente afetiva que não deve ser menosprezada. Llona (2022) defende que, de facto, existe uma tendência para recordar com maior ênfase aquilo que nos toca emocionalmente.

Considerando que os testemunhos recolhidos anteriormente deram ênfase às palavras “Democracia” e “Liberdade”, desde logo associadas ao 25 de Abril, criou-se um terceiro momento de trabalho que proporcionou aos alunos a reflexão sobre o conteúdo destes dois conceitos e a expressão das suas próprias conceções.

Nas concepções de democracia, as palavras identificadas pelos alunos inserem-se num carácter mais factual e informativo do que propriamente emocional, como demonstraram noutras tarefas. Alguns exemplos disto refletem-se nas categorias que emergiram da análise das concepções dos alunos, uma vez que a democracia foi associada principalmente à construção do Estado de Direito – “Presidente”, “Votação” e “Opinião” –, ao que se seguiu a participação democrática, remetendo ao direito de voto e à liberdade de expressão.

Já nas concepções de liberdade observou-se o contrário, isto é, foi possível recolher palavras associadas a concepções mais emocionais, associadas a sensações, sentimentos e símbolos. Estas concepções remetem para as vivências dos alunos que se aproximam do conceito de liberdade – “Brincar”, “Correr” e “Jogar” – que seria expectável tendo em consideração a idade dos mesmos, apelando também ao imaginário criado pelas crianças relativamente à revolução – “Cravo”, “Arco-íris” e “Pássaro” – que engloba símbolos referentes à mesma, como o cravo, mas também elementos mais fantasistas, inerentes à imaginação da criança.

Finalmente, é importante realçar que, apesar dos alunos não terem experienciado diretamente o 25 de Abril, os mesmos conseguem identificar as emoções e as vivências relativas à revolução, provavelmente devido também ao facto de as mesmas lhes terem sido transmitidas pelos seus familiares.

Demonstra-se, assim, interessante comparar as concepções criadas pelas crianças relativamente aos dois conceitos, uma vez que, apesar dos mesmos parecerem, em primeira instância, algo similares, a democracia é conceptualizada de uma forma mais cognitiva e a liberdade de uma forma mais emocional e criativa. Segundo Talmi (2013), a memória de eventos emocionais é mais precisa do que a de eventos neutros. Tendo esta ideia em consideração, é possível compreender as representações dos alunos, sendo que, apesar de viverem tanto em democracia como em liberdade, têm maior noção das suas vivências como crianças em liberdade.

As memórias recolhidas pelos familiares e os testemunhos populares do vídeo observado em sala de aula constituíram-se como recursos importantes, uma vez que motivaram os alunos para os desafios que lhes foram colocados posteriormente. Estes desafios, foram realizados na sala de aula, tendo-se assumido esta como um espaço de

liberdade para se exprimirem espontaneamente, mobilizando conhecimentos e expressando criatividade relativamente à temática abordada.

Fundamentalmente, foi possível transmitir conhecimentos relativamente ao 25 de Abril, à construção da democracia e ao significado de viver em liberdade, dando a oportunidade de os mesmos sentirem o que é a participação democrática, sem serem coagidos na realização das tarefas e garantindo-lhes a liberdade de se expressarem sobre o que conheciam e sentiam relativamente às temáticas indicadas, aprendendo democracia, vivendo a democracia.

Por fim, o último momento de trabalho, direcionado para a construção dos textos a pares e coletivamente, permitiu a consolidação do trabalho realizado.

No texto a pares, todos os alunos manifestaram a opinião que gostariam de ter vivido o 25 de Abril. Apenas um dos alunos referiu que não gostaria de viver na época do 25 de Abril devido ao facto de, para poder viver as celebrações do regresso da liberdade, implicaria ter vivido em ditadura. É importante ter em conta este comentário e tentar interpretá-lo, uma vez que a recusa de viver durante a revolução não se prende por possíveis atribuições negativas em relação ao 25 de Abril, mas sim devido à perceção das poucas condições de vida durante a ditadura.

O guião de planificação fornecido para a construção do texto a pares e a mediação na elaboração do texto coletivo na sala de aula, gerando discussão e debate, ofereceram aos alunos a possibilidade de consolidar os seus conhecimentos, expressar opiniões e sentimentos, e reconhecer símbolos e valores associados à revolução democrática em Portugal em 1974.

10. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

A partir dos resultados apresentados e analisados, obtidos através da realização do estudo, passamos à exibição de um conjunto de notas conclusivas que refletem criticamente o percurso da investigação.

Dada a relevância da democracia e dos seus valores, torna-se indispensável mobilizá-los nos processos de ensino e aprendizagem das Ciências Sociais e da História, em particular, de forma a que as crianças se tornem, desde cedo, participantes de uma sociedade democrática. Acrescida a esta ideia, o atual panorama político europeu realça a necessidade de trabalhar estes valores com os alunos, uma vez que é crescente o discurso antidemocrático e a renúncia aos pilares da democracia.

Tal como foi explorado ao longo do relatório, o ensino e aprendizagem da História devem apresentar experiências significativas, que envolvam o aluno na sua aprendizagem. Foi neste sentido que surgiu o tema da memória história e, consequentemente, a problemática do estudo: *A memória histórica pode ser mobilizada como recurso para o ensino e aprendizagem da História no 1.º e no 2.º CEB, contribuindo para a sua formação cidadã.*

Com o compromisso de responder à instigação proposta, retomamos também os objetivos definidos:

- 1. Reconhecer o modo como os alunos, a partir de elementos patrimoniais arquitetónicos da cidade de Lisboa, identificam vestígios do passado e atribuem, no presente, novos significados.*
- 2. Identificar, a partir de memórias vivas do passado (25 de Abril), os valores que se desenvolvem com o estudo da revolução democrática em Portugal.*
- 3. Analisar o contributo dos testemunhos do passado para o ensino e aprendizagem de acontecimentos históricos relevantes para a construção da formação de uma cidadania democrática.*

No que diz respeito ao primeiro objetivo, foi possível constatar que os alunos identificaram vestígios do passado, considerando que a visão holística que os mesmos apresentaram reflete uma certa sensibilidade e respeito em relação às estruturas dos edifícios antigos, ou seja, o património arquitetónico da cidade. Contudo, é importante realçar que a relevância do património no ensino e na aprendizagem das Ciências Sociais

continua a ser reduzida, dado que a maioria dos alunos demonstrou preferências pelos edifícios atuais, tendo, predominantemente, em consideração as suas vivências. De qualquer modo, a realização deste estudo demonstra que a inclusão de atividades que trabalhem o património, ainda que de forma pontual, proporciona aos alunos a possibilidade de contactar com o passado através do presente, compreendendo as suas diversas funções e relacionando-o com o meio.

Quanto ao segundo objetivo, consideramos que o contacto com experiências pessoais, sensações e simbologias, através dos testemunhos orais sobre o 25 de Abril, possibilitou a transmissão dos valores democráticos mais característicos deste acontecimento. A participação dos familiares permitiu, também, uma vivência secundária das emoções sentidas relativamente à revolução, o que facilitou a aproximação aos valores relacionados com a Liberdade e com o Estado de Direito, ambos fundamentais para a consolidação de um regime democrático.

Por fim, no terceiro objetivo verificou-se que os testemunhos contribuíram de diversas formas para o ensino e a aprendizagem da temática, uma vez que não só se transformaram em conhecimentos prévios mobilizados nas atividades seguintes, mas também agiram como recurso motivador para estas aprendizagens. O desenvolvimento de um vínculo emocional quanto aos testemunhos potenciou aprendizagens significativas relativamente ao tema, gerando um compromisso democrático, difícil de replicar noutras atividades. Adicionalmente, através das atividades do estudo que garantiram um espaço para expressar opiniões e sentimentos de forma livre, os alunos contactaram diretamente com vivências democráticas positivas.

Em suma, o estudo apresentado corrobora a convicção inicial de que a memória histórica pode ser utilizada como um recurso com grande valor pedagógico e motivacional, não só para o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia, mas também para a formação cidadã dos alunos. No fundo, trata-se de colocar os alunos em contacto com memórias com as quais estabelecem um vínculo emocional, levando-os a ir mais além da mera aquisição de conteúdos sobre temas históricos ou geográficos.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Concluídos o período de intervenção e o presente estudo, é chegado o momento de refletir sobre o percurso realizado e o processo de aprendizagem desenvolvido, com os constrangimentos que se levantaram, e também sobre os aspetos que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, o presente capítulo refletirá acerca de três questões: as práticas pedagógicas realizadas nos dois ciclos do ensino básico; os contributos da investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional; e, por fim, os aspetos a melhorar na prática docente.

Rodrigues (2012) refere a necessidade de o professor pensar constantemente acerca da sua prática e das respostas dos seus alunos à mesma, utilizando a reflexão como meio de chegar a alterações que possam melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

Por conseguinte, analisando a **prática pedagógica** vivenciada em ambos os ciclos de ensino, é possível constatar que foi desafiante a adaptação a turmas tão diferentes quanto ao ano de escolaridade, às dinâmicas de sala de aula, às professoras cooperantes que acompanharam o processo e, ainda, aos próprios alunos. Contudo, é nos desafios que surgem as aprendizagens e posso afirmar que as experiências vivenciadas contribuíram fundamentalmente não só para o desenvolvimento de estratégias em sala de aula, mas principalmente para a construção da minha identidade enquanto docente.

No 1.º CEB, acompanhei uma turma de 3.º ano com várias particularidades clínicas, como por exemplo mobilidade reduzida e diagnósticos de PHDA. O número elevado de crianças com estas particularidades foi, inicialmente, impactante, apesar de ser, cada vez mais, uma realidade presente nas escolas. Como elemento facilitador deste período de intervenção destaco a relação afetiva que foi gerada com as crianças, que me marcou pessoal e profissionalmente. Adicionalmente, a relação estabelecida com a professora cooperante, que nunca tinha recebido estagiários, foi marcada por um sentimento de total confiança, recebendo-nos de braços abertos e mostrando-se pronta para aceitar qualquer desafio que lhe apresentássemos.

No 2.º CEB, acompanhei duas turmas de 6.º ano que me permitiram contactar, pela primeira vez, com a realidade do ensino formal neste ciclo. O contexto onde estavam inseridas as turmas tinha uma grande diversidade de nacionalidades e culturas,

especificamente numa das turmas acompanhadas que integrava 15 nacionalidades diferentes. Este caso foi intimidante inicialmente, já que, para além de os alunos em questão não dominarem totalmente a língua portuguesa, também não estavam totalmente integrados na turma, fazendo sempre atividades completamente distintas dos demais. Ponderei sempre se conseguiria chegar a todos, tentando incluí-los nas atividades que a restante turma fazia, através da diferenciação pedagógica. As atividades foram, quase sempre, realizadas em grupos/pares, o que permitiu uma diminuição dos conflitos entre os alunos estrangeiros e os restantes. A verdade é que, num momento final, a turma demonstrou um sentimento de gratidão para comigo e para com a minha colega estagiária, pelo nosso esforço em incluir os alunos nas atividades da turma e pelas amizades improváveis que surgiram desta inclusão.

Quanto à outra turma acompanhada, o principal desafio foi a gestão de comportamentos e atitudes dos alunos em sala de aula. Nem sempre foi fácil gerir alguns comportamentos disruptivos que surgiam por parte de alguns alunos e foi necessário criar estratégias, a maioria relativa a pequenas alterações quanto às atividades propostas, para tentar dar-lhes resposta. É nesta corrente que Tomlinson (2007) aborda a adaptação das atividades propostas para atender alunos com diferentes estilos de aprendizagem, diminuindo, desse modo, comportamentos desviantes.

A realização da presente **investigação**, incidindo nos dois ciclos de ensino, permitiu a mobilização dos referenciais teóricos articulados com a prática, cuja tomada de consciência acerca das aprendizagens das crianças, neste caso, relativas à memória histórica, foi bastante interessante. Para além disso, a descoberta de resultados na fase da análise de conteúdo dos instrumentos foi muito motivadora e fez-me entender como poderia ser prazeroso o ato de investigar que, até então, era complexo de compreender pelo facto da investigação sempre me ter causado algumas ansiedades enquanto estudante. Assim, considero que a investigação integrada em metodologias inspiradas na Investigação-Ação contribuiu de igual forma para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que consegui retirar-me da minha zona de conforto, mas também aprimorar as minhas futuras práticas pedagógicas, crescer e evoluir, melhorando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Relativamente aos **aspetos a melhorar** na minha prática educativa, considero, primeiramente, que devo desenvolver estratégias para melhorar a minha confiança quanto ao trabalho realizado, pois, por vezes, através da reflexão sobre a minha prática, sinto algumas inseguranças sobre o que poderia ter sido ajustado ao grupo de alunos. Apesar de considerar que devo aperfeiçoar este aspeto, nunca deixarei de refletir sobre a minha prática pois haverá sempre aspetos a melhorar no decorrer da profissão e acredito que um bom professor é aquele que nunca deixa de refletir e tenta reconstruir a sua melhor versão.

Por fim, e rematando a reflexão final, considero que escolhi uma das profissões mais bonitas e honrosas que podem existir pelo seu cariz transformante. É neste sentido que o percurso formativo de um professor nunca deve terminar, já que a nossa identidade e os valores nos quais acreditamos são passados para os alunos e devem estar aliados com o conhecimento científico que lhes está subjacente, relevando a importância de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas com o desenvolvimento de competências necessárias para a formação de cidadãos democráticos responsáveis.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agrupamento de Escolas [REDACTED] (2021-2025). *Projeto Educativo*.
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*. 1(1), 9-16.
- Ansorena, A. A. (2022). Relatoría de comunicaciones de la mesa 3 (I) Introducción: historia, memoria y educación. In José Miguel Gastón Aguas & César Layana Ilundáin (Coord.), *Historia con memoria en la educación: I Congreso Internacional* (pp. 137-148). Gobierno de Navarra.
- Aróstegui, J. (2004). Memoria, memoria histórica e historiografía. Precisión conceptual y uso por el historiador. *Revista de Historia Contemporánea*, 3, 5-58.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/pasado-y-memoria-revista-de-historia-contemporanea-num-3-la-memoria-del-pasado-789410/>
- Baqué, J. M. (2022). Presentación Historia con Memoria como escuela de ciudadanía democrática. In José Miguel Gastón Aguas & César Layana Ilundáin (Coord.), *Historia con memoria en la educación: I Congreso Internacional* (pp. 29-32). Gobierno de Navarra.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*. 3(2), 91-100.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica* (1ª. Ed.). Ediciones CEAC.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa Universitária de Coimbra.
- Conselho da Europa (2010). *Carta sobre a Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf

- Conselho da Europa (2012). Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a ed.). Almedina.
- Delacroix, C., Dosse, F., & Garcia, P. (2007). *Les courants historiques en France*. Gallimard.
- Dias, A. (2023). *Práticas e concepções da história e da didática da história na formação de professores do ensino básico (2.º CEB)*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2020). Educação para a Cidadania em Portugal. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 176-190.
- Duran, N. G., Molina, N. L., & Mestre, J. S. (2016). Identidades Culturales: Educando Ciudadanos Desde La Mirada Patrimonial. In Sebastián Molina Puche, Ainoa Escribano-Miralles & José Diaz Serrano (Eds.), *Patrimonio, Identidad Y Ciudadanía En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales* (pp. 75-88). Universidad de Murcia.
- Febvre, L. (1989). *Combates pela história*. Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Garcia, C. (2023). Introducción a educación en memoria histórica e democrática. In Carmen Rosa García Ruiz, Adriana Razquin Mangado, María del Mar Felices de la Fuente, Manuel José López Martínez, & José Luiz Zorrilla Luque (Eds.), *Educación en memoria histórica y democrática* (pp. 11-23). Dykinson.
- García, C., Zorrilla, J., & González, A. (2021). Formación del profesorado en memoria histórica y democrática. La experiencia de la Universidad de Málaga. In VVAA,

Investigación sobre la incorporación de la memoria histórica al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas (pp. 233-242). Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática.

González, M. P., & Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311.

González-Monfort, N. (2019). Heritage education, a matter of the future. Reflections on the value of heritage to continue moving towards critical citizenship. *Futuro del Pasado*, 10, 123–144.

Halbwachs, M., & Díaz, A. L. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69, 209-219.

Hernando, A. M. A. (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en educación infantil*. Síntesis.

Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (285-293). Instituto Politécnico de Bragança.

João, M. (2005). *Memória, história e educação*. Universidade do Minho.

Joutard, P. (2007). *Reconciliar história e memória?*. http://antigo.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/revistas/Escritos_1/FCRB_Escritos_1_9_Philippe_Joutard.pdf

Joutard, P. (2010). Mémoire collective. In C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, & N. Offenstadt (Dirs.), *Historiographies, II. Concepts et débats* (pp. 779-791). Gallimard.

- Laviña, I. (2022). El tejido de la memoria. In José Miguel Gastón Aguas & César Layana Ilundáin (Coord.), *Historia con memoria en la educación: I Congreso Internacional* (pp. 51-67). Gobierno de Navarra.
- Llona, M. (2022). La memoria del feminismo y la batalla por la historia. In José Miguel Gastón Aguas & César Layana Ilundáin (Coord.), *Historia con memoria en la educación: I Congreso Internacional* (pp. 33-40). Gobierno de Navarra.
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.ª ed.). Pactor
- Lourenço, O. M. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações* (2.ª ed.). Almedina.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos – novos desafios e como chegar lá*. Papirus Editora.
- Muñiz, L. M. G. (2022). Nou Barris, memoria de un distrito de Barcelona. In José Miguel Gastón Aguas & César Layana Ilundáin (Coord.), *Historia con memoria en la educación: I Congreso Internacional* (pp. 861-865). Gobierno de Navarra.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º. Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77- 98.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.

- Palacios, L. L., & Giménez, J. E. (2016). Identidad, valores cívicos y participación ciudadana en la didáctica del patrimonio. Aprendizaje y Enseñanza. In Sebastián Molina Puche, Ainoa Escribano-Miralles & José Diaz Serrano (Eds.), *Patrimonio, Identidad Y Ciudadanía En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales* (pp. 89-100). Universidad de Murcia.
- Parker, W. C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. In Linda S. Levstik & Cynthia A. Tyson, *Handbook of research in social studies education*, (pp. 65-80). Routledge.
- Ranghetti, D. S. (2013). Relação Pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. *Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*, 3, 27-37.
- Ratheeswari, K. (2018). Information Communication Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*. 3(1), 45-47.
- Rodrigues, A. I. F. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66521/2/27990.pdf>
- Rubio, G. (2022). Historia y memoria como recurso político articulador teórico práctico para la formación de ciudadanías situadas y críticas. In José Miguel Gastón Aguas & César Layana Ilundáin (Coord.), *Historia con memoria en la educación: I Congreso Internacional* (pp. 41-50). Gobierno de Navarra.
- Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 20(6), 10–18.

- Santisteban, A. & Pagès, J. (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis.
- Sarlo, B. (2021). Relato, história e memória. *Revista de Teoria da História*, 24(2), 17-32.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vilar, P. (1985). *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Edições João Sá da Costa.
- Wanderley, S. (2009). Memória, história e ensino. *Revista Vozes em Diálogo*, 4.
Consultado em
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/vozesemdialogo/article/view/940/871>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo A – Agenda Semanal

Horas	Segunda-feira	Terço-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09h00-09h30	Português	Matemática	Inglês	Português	Português
09h30-10h00			Inglês		
10h00-10h30	Natação				
10h30-11h00			Intervalo		
11h00-11h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h30-12h00	Matemática	Português		Matemática	Matemática
12h00-12h30					
12h30-13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00-13h30					
13h30-14h00					
14h00-14h30	Estudo do Meio	Ed. Artística	Estudo do Meio	Robótica	Ed. Artística
14h30-15h00					
15h00-15h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

Anexo B – Entrevista à PC

Há quantos anos leciona?

8 anos, porque não foram seguidos, ou seja, eu acabei em 2004 depois houve ali o tempo da Troika, da crise, estive emigrada, mas pronto, tempo de serviço.

Há quantos anos se encontra a lecionar nesta instituição?

3 anos.

Que funções desempenha nesta escola?

Professora Titular de Turma

Enquanto grupo, de que forma poderia caracterizar os alunos da turma?

Agitados, carentes, com um bom coração, mas acima de tudo eu acho que são muito carentes de afeto.

Existe algum tópico ou matéria que seja do interesse geral da turma?

Eles gostam muito, ainda hoje fizemos esse levantamento. Eles gostam muito de Estudo do Meio, porque o Estudo do Meio permite que eles falem, que eles falem mais, dar a opinião deles. Eles são meninos com opinião que gostam muito de conversar. Ali o Português e a Matemática deixam os mais sentados, mais atentos, do que o Estudo do Meio. Eles gostam mais assim de qualquer matéria de Estudo do Meio.

Consegue identificar as fragilidades mais predominantes na turma?

Eu acho que tem a ver mesmo com as famílias. Muitas famílias destruídas. Muitos miúdos que vivem só com a avó e depois não vêm a mãe, não vêm o pai. O pai não fala com a mãe. Eu acho que eles são meninos muito frágeis e muito carentes por causa dessa situação.

Consegue identificar as potencialidades mais predominantes na turma?

O facto de nós termos um menino com mobilidade reduzida na sala, depois os outros meninos com autismo, com hiperatividade. Eu acho que eles têm... Quando eu digo que eles têm o coração do lado certo eles têm realmente o coração do lado certo. Ou seja, se nós precisarmos de ajuda, como o caso que aconteceu há bocadinho, o AL não está bem

hoje, mas ninguém implicou com ele. Até alguns disseram “tem calma”. Mesmo quando é a B que está alterada, ninguém diz nada. Eles conseguem manter a calma deles e não destabilizar mais ainda.

Existem na turma alunos com Necessidades Educativas?

Sim.

Que apoios têm esses alunos?

Por acaso a nossa escola é uma escola com muitos tipos de apoios. Quando eu digo muitos até tenho medo de ser mal interpretada, porque acho que eles precisam sempre de mais mas, por exemplo, tenho alunos que têm psicólogas, há professoras para as Necessidades Educativas Especiais, temos o apoio educativo... Por exemplo, na nossa sala não há, mas até há uma professora de PLNM para a sala do 2.º ano, que tem muitos alunos estrangeiros. Apesar disto, eu acho que continua a ser muito pouco tempo. Por exemplo, o W é um menino com mobilidade reduzida que não consegue escrever, não consegue virar a página do livro e ele só tem apoio duas vezes por semana. Então o que é que ele no outro tempo todo consegue fazer? O AL é um menino que está fora do controlo, porque a professora de NEE está de baixa desde que a escola começou. Portanto, apesar de achar que até temos muita diversidade, eu sinto que precisava de mais tempo, para poder dar aos outros também.

Existe algum modelo pedagógico vinculado ao Projeto Educativo da Escola?

Não.

Existe articulação entre os diferentes níveis de ensino que existem na escola?

Existe, mas existe muito pouco. Ou seja, se eu for uma pessoa que quer... Nós temos o projeto Crescer em cadeia que temos com a pré, mas é porque eu e a auxiliar quisemos fazer. Achámos que era bom ter estes mais velhos a ajudarem os mais novos porque eles aprendem muito uns com os outros. Eu acho mesmo que devia haver mais, nós já reunimos por causa disso. Normalmente quem passa da pré para o 1.º Ciclo é tudo aqui na escola, podemos perguntar às colegas quanto ao aluno, mas se vier de outro colégio ou assim, já não temos grande contacto.

De que forma colabora a equipa educativa entre si?

Nós reunimos todas as semanas numa hora de almoço, fazemos a reunião de estabelecimento e, normalmente, os projetos são discutidos. Quem se desenrasca melhor a desenhar desenha, quem se desenrasca melhor a (...). Por exemplo, agora temos a colega das marchas, é sempre ela que fica responsável, com qualquer ano que ela tenha, é sempre ela que segue. Acabamos por nos ajudar assim e até é uma equipa que funciona, na minha opinião, bem.

De que forma colabora a equipa educativa com a comunidade envolvente?

Fazemos sempre muitos projetos, por exemplo, ainda este sábado tivemos um projeto de plantar árvores aqui com a Caixa Geral de Depósitos aqui da zona. Os pais também estão sempre, assim como a Junta de Freguesia, estão sempre muito envolvidos nos projetos. Nós abrimos a escola à comunidade e os pais veem sempre e participam.

Existem atividades comuns a todo o agrupamento? Se sim, de que forma se procede o seu planeamento?

Normalmente existem essas atividades, no entanto, nunca nos são colocadas como obrigatórias. Nós acabamos por decidir por escolas e depois é o agrupamento que sugere e depois nós aceitamos ou não.

Existem projetos em vigor na instituição neste ano letivo? Se sim, quais?

Sim, por exemplo esse da Caixa Geral de Depósitos, que foi a plantação de árvores. Existe a horta pedagógica também, existe, por exemplo, o projeto da marinha que nós estamos integrados e que a marinha tem todo o gasto em falar sobre os descobrimentos e acaba por nos proporcionar entradas gratuitas no planetário, nas galeotas. Agora vamos ao projeto do mês de abril, ao projeto dos maus tratos infantis, também vamos no dia 30 para as atividades.

Perante uma turma heterogênea no que diz respeito aos diferentes níveis de desenvolvimento, que estratégias utiliza nas suas aulas para contornar este aspeto?

Diferenciação, ou seja, tento segurar-me muito nos professores de apoio, mas acima de tudo a diferenciação pedagógica que acaba por ser muito difícil porque não trabalham todos ao mesmo ritmo e depois aqueles que não conseguem vão ficando para trás. Depois também com os trabalhos de casa, quando não consigo chegar-lhes na aula também não quero que fiquem para trás.

Tem autonomia para adaptar o plano curricular definido à sua turma?

Sim.

Como realiza a planificação das suas sessões?

Fazemos sempre uma reunião quinzenal e em grupo de ano decidimos quais são os temas que vamos abordar e depois a planificação acaba por ser de sala em sala, por exemplo, eu tenho níveis diferentes dos outros 3.º anos e acaba por ser adaptado, mas normalmente estamos sempre a lecionar os mesmos temas e acabamos por partilhar muita coisa.

Que tipo de avaliação é privilegiada na sala de aula?

Fazemos muito questões de aula, que não têm um peso de uma ficha e o stress que causa uma ficha, depois para fazermos a avaliação do final de semestre acabamos por realizar a ficha, mas com perguntas de questões de aula ou que eles já tenham feito e depois há muito estas coisas do trabalho de grupo, da participação, do comportamento, se fazem os trabalhos de casa ou não.

De que forma sente que a sua metodologia promove as aprendizagens dos alunos?

Porque eu sinto, por exemplo, logo no início acabamos por conversar muito, por exemplo, nós definimos em sala que as questões de aula seriam menos difíceis para eles do que, por exemplo, a ficha. Ou seja, o diálogo, nós conversamos muito e se calhar ali o diálogo entre eles e eles terem opinião sobre o que eles escolheram acaba por dar mais responsabilidade, pronto, eu vou ter de fazer porque fui eu que escolhi isto.

Anexo C – Ficha Diagnóstica

Nome: _____
 Tema: _____
 Data: ____/____/____

Interpretação de texto



O Touro e a Moçoquinha

Um moçoquilo que estava muito cansado, pois tinha voado o dia todo, ficou encançado quando avistou um grande touro num campo. O moçoquilo pousou no corno do touro e ficou lá sem se mexer durante bastante tempo. Quando já tinha esquecido e estava pronto para ir embora, disse ao touro:

– E agora não se ter encontrado. Se estivesse de acordo, agora que já decidiram, gostaria de voltar a partir.

O touro não moveu a cabeça, mas levantou os olhos para encarar o moçoquilo presunçoso.

– Não se queira na tua obrigação, por isso estou certo de que a tua partida também não terá qualquer importância para mim – e continuou a dormir.

Franz Stenel, 2011. Já nasceu a França. Trad. Bárbara Tralinho. Companhia Letras p. 126

1. Lê o texto e responde às seguintes questões.

1.1 Identifica os personagens do texto.

1.2 Recorta a situação social, que corresponde ao primeiro parágrafo, em 10 a 15 palavras.

1.3 O moçoquilo é descrito como presunçoso (l. 8). Segue outro adjectivo para o caracterizar.

1.4 Explica, por palavras tuas, a reacção do touro.

1.5 As frases seguintes correspondem a lições de moral retiradas de várias histórias de Esopo. Selecciona a que corresponde a este texto.

a. Uma pessoa prevenida vale por duas.

b. Mais vale um jacobino na mão do que dois a voar.

c. Tem cuidado para não pensares que és mais importante do que realmente és.

d. Tem cuidado com a verdade, porque ela faz-te acobilar os elogios de quem prefere sempre aproveitar-se de ti.

1.6 Organiza, de 1 a 5, as seguintes afirmações por ordem crescente.

O moçoquilo pousou no corno do touro.

O touro disse que não tinha reparado no moçoquilo.

O moçoquilo estava muito cansado.

O touro continuou a dormir.

O moçoquilo avistou um touro no campo.

1.7 Porque será que o touro não ficou incomodado?

1.8 Muitas vezes temos dificuldade em compreender outros pontos de vista para além do nosso. Quando para a história, explica como avistas o comportamento das duas personagens? Porquê?



Neste guião, serão propostas atividades para fazeres :

- antes da leitura;
- durante a leitura;
- após a leitura.

Sempre que vires um dos seguintes símbolos deves:



Escrever as respostas no teu caderno.



Discutir as respostas oralmente.




Pesquisar.






Discutir as respostas a pares.






Antes da leitura

Atenta a capa do livro.

-  - Porque achas que se encontra um cavalo ilustrado na capa?
-  - Quem será o Ulisses?
-  - Qual o nome da autora do livro?




Antes da leitura

Lê com atenção a seguinte biografia da autora Maria Alberta Menéres.

Maria Alberta Menéres nasceu em Vila Nova de Gaia, em 25 de agosto de 1930. Licenciou-se em Ciências Histórico-Filosóficas pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, foi professora do Ensino Técnico, Preparatório e Secundário, nas disciplinas de Língua Portuguesa e História. Foi autora e produtora de inúmeros programas. De 1993 a 1998, foi responsável pelas primeiras linhas de apoio a crianças e idosos em Portugal.

Maria Alberta Menéres é autora de mais de 100 livros infantis e juvenis. Em 1986 recebeu o Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças, «pelo conjunto da sua obra literária e a manutenção de um alto nível de qualidade».






Faleceu em Lisboa, a 15 de abril de 2019, com 88 anos de idade.





Antes da leitura

Responde às seguintes questões quanto ao que acabaste de ler:

-  Em que cidade nasceu a autora?
-  Qual a data de nascimento da autora?
-  Quantas obras infantis e juvenis escreveu a autora ao longo da sua vida?
-  Que prémio recebeu a autora?
-  Em que ano faleceu a autora?



Antes da leitura

Lê a sinopse que encontras na contracapa do livro.



Quem foi Homero?



Que obra de Homero inspirou a autora para escrever *Ulisses*?



Antes da leitura

Atenta o vídeo seguinte:



Antes da leitura

Agora que visualizaste o vídeo assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes afirmações:

- A Odisseia começou por ser um poema transmitido oralmente.
- Homero nasceu em Lídia.
- A palavra Odisseia deriva das aventuras no mar contadas por Homero
- Ulisses demora 10 anos a regressar a Ítaca.



Durante a leitura: Guerra de Tróia



1. Completa o quadro seguinte tendo em conta as informações do primeiro parágrafo.

Realidade	Mitologia



Durante a leitura: Guerra de Tróia



2. “É esta a história que eu vos vou contar.” (l.7)

A quem se dirige o narrador?



3. Transcreve a descrição que Ulisses faz da sua terra.



Durante a leitura: Guerra de Tróia



4. O que deu origem à guerra entre gregos e troianos?



5. Se fosses o Ulisses, o que terias feito para fugir à guerra?



Durante a leitura: Guerra de Tróia



6. Descreve, por palavras tuas, o plano de Ulisses para ganhar a guerra.



7. Perante o plano de Ulisses, os troianos sugeriram três soluções. Quais foram?



Durante a leitura: Guerra de Tróia



8. Como ficou conhecido Ulisses?

- O destruidor de Ítaca.
- O destruidor de Troia.
- O destruidor de cavalos.



9. Porque será que Ulisses só chegará a Ítaca daí a muitos anos? O que será que vai acontecer?



Durante a leitura: Guerra de Tróia



10. Descreve o cavalo de Troia através da informação dada neste episódio.



11. De acordo com as descrições deste episódio, desenha o Ulisses como o imaginas.



Após a leitura



1. Indica os episódios a que se referem as seguintes adivinhas.

Eu sou filho do deus do mar
protejo muito bem o meu lar.
Sou pastor: de leite e queijo me alimento,
mas não me irritem, que sou muito violento.

No fundo do mar vivemos
e, com as nossas vozes, te encantaremos.
Se não tens cera protetora à mão,
prepara-te para um espetáculo de ilusão!

O herói tentou escapar,
até por louco se fez passar:
no arado pegou e a terra lavrou...
até que o seu filho, no campo, encontrou.

Numa ilha sozinha vivo,
sou muito bela, mas independente:
em besta transformo qualquer pretendente.
Haverá alguém, que, com sabedoria,
derrote a minha magia?

Paí e filho lutam, lado a lado,
para defender o reino ultrajado!
A honra de Penélope é, por fim, restabelecida,
ela, que, finalmente, recuperou a sua vida.
O que permite que a maldade seja vencida?

Episódios:

- Guerra de Troia;
- Ciclópia;
- Eólia;
- Ilha de Circe;
- Ilha dos Infernos;
- Mar das Sereias;
- Ilha de Córira;
- Chegada a Ítaca.



Após a leitura



2. Durante a leitura da história de Ulisses deparaste-te com algumas **expressões idiomáticas** que surgiram da mitologia grega e que ainda usamos nos dias de hoje.

Associa os elementos das duas colunas para descobrires o seu sentido.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| a) Ouvir o canto da sereia | 1. Contentar toda a gente |
| b) Agradar a gregos e a troianos | 2. Espantar-se |
| c) Ficar petrificado | 3. Ser atraído para uma armadilha |
| d) Receber um presente de grego | 4. Contentar toda a gente |



Após a leitura



3. Observa o mapa com todos os locais visitados por Ulisses. Liga os pontos na ordem visitada.





Após a leitura



4. Para além de Ulisses, muitas personagens participam na ação. Lê o que dizem sobre si e identifica os seus nomes.

Sou a sua
velha ama.

Tenho um olho na testa e
sou o pior dos Ciclopes.

Sou o filho
de Ulisses.

Sou o rei
dos ventos.

Sou a esposa
de Ulisses.

Pui eu quem
raptou a
rainha Helena.

Sou o feitor e
amigo de Ulisses.

Sou uma temível
feiticeira com
grandes poderes.

Sou filha do rei
Alcino e da
rainha Arete.

Queremos
casar com
Penélope.

Sou o mais
prudente de
todos os
marinheiros.

Sou a deusa
presente em
momentos de
perigo.



Após a leitura



5. Como já deves ter percebido, a história de Ulisses é bastante conhecida. Através de uma pesquisa em grupo, verifica a presença de Ulisses nas várias formas de expressão artística.

Grupo A

Grupo B

Grupo C

Grupo D

Cinema

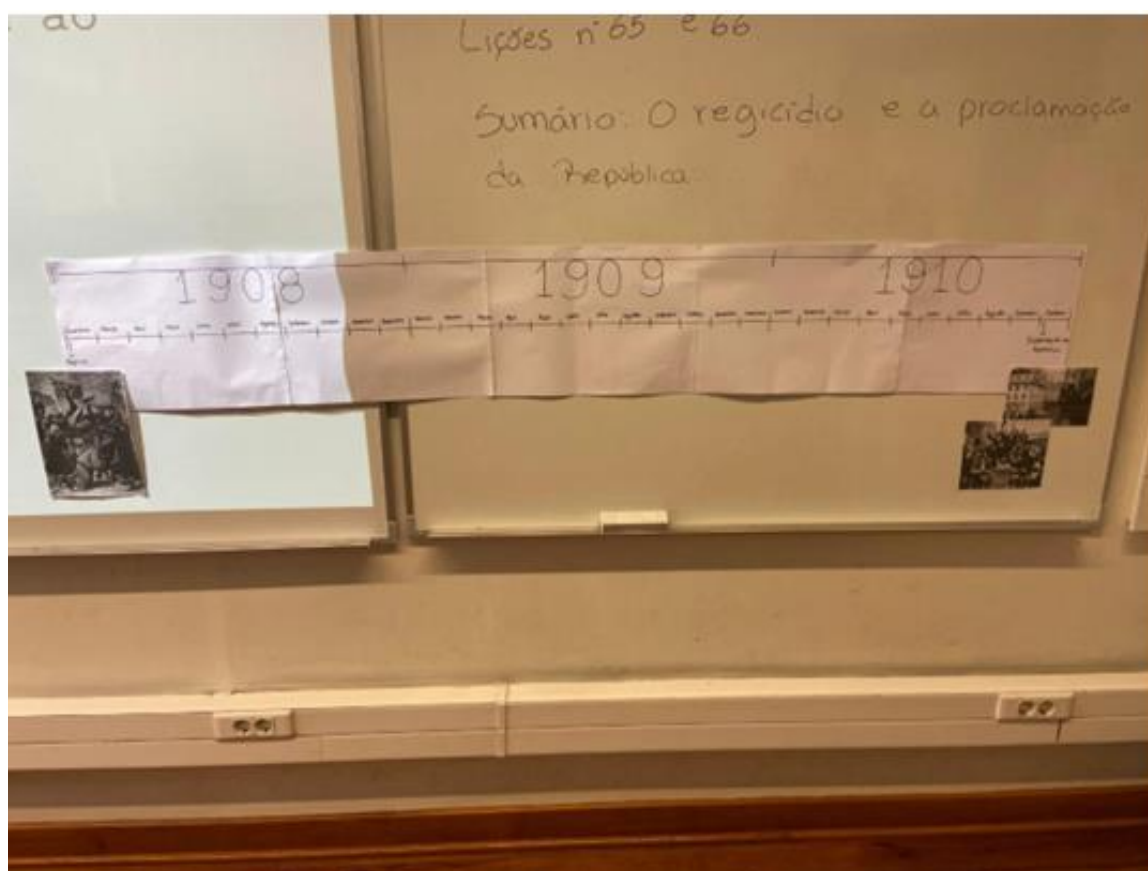
Pintura

Banda Desenhada

Música

Cria, com o teu grupo, a tua versão das aventuras de Ulisses tendo em conta a expressão artística atribuída.

Anexo E – Friso Cronológico



Anexo F – Fotografias do Cinema Condes





Anexo G - Fotografias do Cinema Eden



Anexo H – Fotografias do Cinema Monumental



Anexo I – Ficha dos Testemunhos dos Familiares





25 de abril de 1974

A Revolução dos Cravos faz este ano 50 anos. É possível que alguns membros da tua família ou amigos tenham testemunhado esta data e tenham algumas memórias interessantes do 25 de abril. Recolhe alguns desses testemunhos junto dos teus familiares ou amigos e regista essas memórias nos espaços abaixo.

Anexo J – Inquérito Liberdade e Democracia

Democracia	Liberdade
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Anexo K – Guião vídeo “Letra A de Abril”



Guião Letra A de “abril”



Agora que já assististe ao vídeo Letra A de “abril”, responde às seguintes questões:

1. Ao longo do vídeo são referidas datas importantes de abril. Faz a correspondência entre a data e o acontecimento.

Datas	Acontecimentos
25 de abril de 1975 ●	● Eleições para a Assembleia Constituinte
2 de abril de 1976 ●	● Revolução militar que pôs fim à ditadura
25 de abril de 1974 ●	● Eleições para a Assembleia da República
25 de abril de 1976 ●	

2. No final do vídeo, pudeste ver vários testemunhos de pessoas que celebravam a liberdade. Indica algumas das frases ditas.

Anexo L – Ficha para textos a pares



Planifica o texto

Antes de escreverem o vosso texto, respondam às seguintes questões com uma frase:

- O que foi o 25 de abril?

- O que sentiram as pessoas em 25 de abril?

- Gostavam de ter visto o 25 de abril? Porquê?

- Porque é tão importante festejar o "25 de abril"?

Sessão 4 (30 minutos): Escrita de um texto sobre o 25 de abril (a pares).						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T mn.	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Conteúdos: - A ditadura de Salazar - 25 de abril de 1974 Conceitos: - Ditadura - Estado Novo - Censura - Colónias - Salazar - 25 de abril de 1974 - Revolução - Democracia - Liberdade	1. Planificar o texto.	Momento 1 Relembrar os conteúdos abordados nas últimas sessões.	- Folha para construção do texto.	10	1.1. Seleciona a informação necessária; 1.2. Organiza a informação selecionada; 1.3. Planifica a organização do texto.	- Produções dos alunos.
	2. Respeitar pontos de vista diferentes.	Momento 2 Distribuição de uma folha na qual os alunos devem, a pares, construir um texto sobre aquilo que experienciaram, através dos testemunhos dos familiares e dos vídeos assistidos, do 25 de abril. Esta folha está dividida em duas partes: a primeira com a planificação do texto e a segunda com um espaço para a construção do mesmo. <i>Planificação:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que foi o 25 de abril?</i> • <i>O que sentiram as pessoas em 25 de abril?</i> • <i>Gostavas de ter visto o 25 de abril? Porquê?</i> • <i>Porque é tão importante festejar o "25 de abril"?</i> 		20	2.1. Expressa as suas ideias de forma clara; 2.2. Aceita as ideias propostas pelo par. 3.1. Respeita as regras de pontuação; 3.2. Produz ligações coerentes entre as diferentes partes do texto; 3.3. Diversifica as informações ao longo do texto.	

Sessão 5 (45 minutos): Escrita de um texto coletivo sobre o 25 de Abril.						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T mn.	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Conteúdos: - A ditadura de Salazar - 25 de abril de 1974 Conceitos: - Ditadura - Estado Novo - Censura - Colónias - Salazar - 25 de abril de 1974 - Revolução - Democracia - Liberdade	1. Participar ativamente na partilha de ideias.	Momento 1 Introdução da sessão final na qual será escrito um texto coletivo. Para isso, os alunos vão apresentando as suas ideias para o texto que são organizadas no quadro.		15	1.1. Partilha ideias coerentes; 1.2. Seleciona a informação mais importante; 1.3. Contribui com ideias para a elaboração do texto.	- Notas de campo - Produção final
	2. Respeitar as regras de participação em grande grupo.	Momento 2 A partir de todas as ideias propostas, é feita a construção de um texto coletivo no quadro.		30	2.1. Coloca o dedo no ar para participar; 2.2. Respeita as ideias partilhadas pelos colegas.	

Anexo O – Fichas comparativas dos antigos cinemas com os cinemas atuais

Ficha de trabalho 2

Nomes: _____

Turma: _____

A. Observa as seguintes imagens.



2024



Passado

B. Regista as diferenças entre as duas imagens, observando em particular os seguintes elementos:

1. O edifício central.

1.1. Que mudanças ocorreram nos edifícios centrais das fotografias?

1.2. Que funções tinham os edifícios no passado? E agora?

1.3. Qual o edifício de que mais gostas? Porquê?

2. As pessoas que as fotografias apresentam.

3. Os meios de transporte / viaturas.

4. Os espaços verdes.

Ficha de trabalho 2

Nomes: _____

Turma: _____

A. Observa as seguintes imagens.



2024



Passado

B. Regista as diferenças entre as duas imagens, observando em particular os seguintes elementos:

1. O edifício central.

1.1. Que mudanças ocorreram nos edifícios centrais das fotografias?

1.2. Que funções tinham os edifícios no passado? E agora?

1.3. Qual o edifício de que mais gostas? Porquê?

2. As pessoas que as fotografias apresentam.

3. Os meios de transporte / viaturas.

4. Os espaços verdes.

Ficha de trabalho 2

Nome: _____

Turma: _____

A. Observa as seguintes imagens.



2024



Passado

B. Regista as diferenças entre as duas imagens, observando em particular os seguintes elementos:

1. O edifício central.

1.1. Que mudanças ocorreram nos edifícios centrais das fotografias?

1.2. Que funções tinham os edifícios no passado? E agora?

1.3. Qual o edifício de que mais gostas? Porquê?

2. As pessoas que as fotografias apresentam.

3. Os meios de transporte / viaturas.

4. Os espaços verdes.

Anexo P – Fichas de interpretação de texto sobre a contextualização dos cinemas

Ficha de trabalho 3

Nomes: _____

Turma: _____

Cinema Condes

O cinema Condes, atualmente Hard Rock Café, tem uma história que nos remete ao século XVIII, antes do terramoto de 1755. O nome do cinema provém do nome da rua onde fica situado – Rua dos Condes – que tem origem no facto de ter sido construída, após o terramoto, nos terrenos dos Condes da Ericeira. Inicialmente, o edifício tinha o nome de "Theatro da Rua dos Condes" e lá se faziam representações de teatro e ópera. A sala era descrita como simples, comprida e estreita.



Em 1882, o "Theatro da Rua dos Condes" fechou as suas portas e foi demolido no mesmo ano, por conta das poucas condições de segurança decretadas. Nos terrenos demolidos foi construído um pequeno teatro – "Theatro Chafet" – que esteve em funcionamento entre 1883 e 1886, recebendo várias críticas negativas.

Por conta destas críticas, o "Theatro Chafet" foi demolido e, mais uma vez, foi construído um novo edifício por cima deste – "Theatro Novo da Rua dos Condes".



A fachada principal foi alterada uma vez que a Avenida da Liberdade se tornou numa área socialmente importante. Por isto, surgem três grandes portas viradas para a Avenida onde entra o público, ficando as portas viradas para a Rua dos Condes destinadas à entrada dos artistas e de funcionários.

Nas caves deste edifício, em 1910, alguns republicanos reuniam-se para conspirar e preparar a revolução contra o rei D. Manuel II.

Em 1916, Castello Lopes viu no espaço uma oportunidade para um cinema, passando, então, a chamar-se "Cinema Condes". Em 1919, o edifício foi alvo de obras que modificaram o interior e aumentaram a lotação, alterando a disposição da sala.



Este mesmo edifício manteve-se em funcionamento enquanto cinema até 1951, quando foi demolido, dando lugar ao novo "Cinema Condes". Este novo cinema, inaugurado em 1952, dispunha de uma plateia e 1.º e 2.º balcões, com espaços para o público como um bar, uma tabacaria e bengaleiros.



Em 1967, o "Cinema Condes" sofreu um incêndio que deixou a plateia destruída. Apenas 38 dias depois voltaram a abrir com um trabalho de uma equipa de colaboradores.



O "Cinema Condes" manteve-se aberto até 1997. Neste ano, deixou de conseguir competir com as salas de cinema dos centros comerciais, tendo encerrado definitivamente.

A partir de 2003, o Hard-Rock Café de Lisboa deu nova vida ao edifício, mantendo o seu aspeto exterior original.

<https://restosdecoleccion.blogspot.com/2014/09/cinema-condes.html>

Questões

1. Onde se localiza este edifício?

2. Completa o texto com as palavras que estão em falta.

O atual Hard Rock Café foi, antigamente, um cinema chamado _____, que foi originado após o _____ numa rua que pertencia aos _____.

3. Seleciona as opções de representações que se faziam inicialmente nesta sala de espetáculos.

- a) Teatro
- b) Ópera
- c) Circo
- d) Cinema

4. Ordena cronologicamente (de 1 a 5) os nomes do edifício.

- Cinema Condes
- Hard-Rock Café de Lisboa
- Teatro Chalet
- Teatro da Rua dos Condes
- Teatro Novo da Rua dos Condes

5. O cinema Condes encerrou porque...

- a) foi alvo de um incêndio.
- b) sofreu uma inundação.
- c) deixou de ter público.
- d) caiu com o terramoto.

6. Associa os respectivos acontecimentos relevantes presentes no texto às datas da tabela.

1910	1919	1952	1997	2003

7. O aspeto exterior deste edifício manteve-se até aos dias de hoje, conforme podes ver nas figuras 1 e 2. Achas que isso foi um aspeto positivo ou negativo? Porquê?



Figura 1 Edifício no passado



Figura 2 Edifício 2024

Ficha de trabalho 3

Nomes: _____

Turma: _____

Cinema Eden

A história do Cinema Eden começa no início do século XX. Em 1902, o comerciante de automóveis Beauvalet aluga as antigas cocheiras do Palácio e instala uma enorme e belíssima garagem de ferro e vidro. Chamou-lhe "Garage Beauvalet". No dia da inauguração, no ano de 1906, o rei D. Carlos esteve presente, assim como o fundador da Peugeot, chamado Armand Peugeot.

Em 1909, o stand de Beauvalet muda-se para a parte de baixo do Avenida Palace Hotel, localizada na Praça dos Restauradores. Neste mesmo ano, o edifício é transformado numa casa de espetáculos e divertimentos ao qual deram o nome de "Music-Hall". Porém, esta casa esteve aberta apenas temporariamente, fechando em 1912.



Aproveitando o esqueleto da Garage, o proprietário encomenda planos para a construção de um novo teatro. Este foi, então, inaugurado em 1914 com o nome "Eden Teatro".

Porém, o nome Eden não foi muito original na altura, pois já existiam duas casas de espetáculos com esse nome – "Éden Concerto" e "Éden Cinema".



Mais tarde, em 1937, é inaugurado o novo "Eden Teatro" com capacidade para 1440 espectadores e com a modalidade de cinema. Após a inauguração, são apresentadas duas revistas, mas acabou por se converter definitivamente em sala de cinema, que ficou conhecida como uma sala de cariz mais popular, não adquirindo o prestígio de outras salas de cinema de Lisboa.



Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), este foi o cinema mais concorrido de Lisboa. Nos anos 80, já após a revolução, o esplendor e o brilho do Eden apagaram-se, principalmente por conta de cenas de pancadaria que lá ocorriam. Nos últimos anos passava, sobretudo, filmes de artes marciais e de western. Projetou o último filme em janeiro de 1989. Acabou por se transformar num hotel – Hotel Eden.

<https://restosdecoleccion.blogspot.com/2011/01/cinema-eden.html>

Questões

1. Onde se localiza este edifício?

2. A frase seguinte apresenta várias incorreções. Sublinha-as e corrige-as, reescrevendo a frase corretamente.

Em 1909, no dia da inauguração o rei D. Manuel esteve presente, assim como o fundador da Renault.

3. A sala de espetáculos *Music-Hall* esteve aberta durante:

- a) 3 anos
- b) 4 anos
- c) 5 anos
- d) 6 anos

4. Ordena cronologicamente (de 1 a 5) os nomes do edifício.

<input type="checkbox"/>	Eden Teatro
<input type="checkbox"/>	Garage Beauvalet
<input type="checkbox"/>	Hotel Eden
<input type="checkbox"/>	Music-Hall
<input type="checkbox"/>	Eden Teatro

5. O cinema Édén encerrou porque...

- a) deixou de ter público.
- b) o nome não era original.
- c) deixou de ter brilho.

6. Associa os respetivos acontecimentos relevantes presentes no texto às datas da tabela.

1909	1914	1937	1989

7. O aspeto exterior deste edifício manteve-se até aos dias de hoje, conforme podes ver nas figuras 1 e 2. Achas que isso foi um aspeto positivo ou negativo? Porquê?



Figura 1 Edifício no passado



Figura 2 Edifício 2024

Ficha de trabalho 3

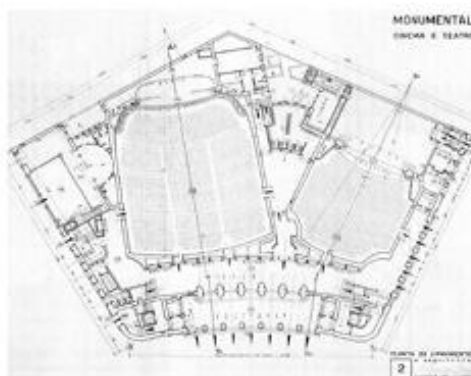
Nomes: _____

Turma: _____

Cinema Monumental

O Cinema Monumental, localizado na Praça Duque de Saldanha em Lisboa, foi considerado o maior conjunto de cinema-teatro existente em Lisboa. A ideia partiu do Ministro da Educação Nacional, Mário Figueiredo, em 1943.

Foi o arquiteto Raúl Lima que elaborou o projeto do Monumental onde, num único edifício, existia um teatro para 1182 espectadores e um cinema para 2170 pessoas, incluindo, ainda, um café-restaurante e uma sala para exposições artísticas.



Este cinema foi inaugurado em 1951 e recebeu vários elogios por parte de críticos, sendo considerado "único do seu género em todo o mundo" pela imprensa.



A entrada principal do edifício fazia-se pelo grande vestibulo principal que dava para a Praça Duque de Saldanha. A sala de teatro tinha dimensões mais reduzidas para os espectadores estarem mais perto do palco, com três balcões que se prolongam lateralmente e dois camarotes. Já a sala de cinema, paralela à Avenida Fontes Pereira de Melo, era de grandes dimensões, com plateia e dois balcões, abrangendo o grande ecrã e os altifalantes que regulavam o som com as dimensões da sala.

Para além das duas majestosas salas, o edifício contava, ainda, com um vestiário, um toucador, um bar, um salão de chá e instalações sanitárias.



Adivinhando as necessidades futuras, a sala de cinema acolheu as novidades a nível de ecrãs, instalando o ecrã gigante – “Cinemascope”.

Em março de 1983, por motivos financeiros, o Teatro Monumental encerrou as suas portas e, apenas em novembro do mesmo ano fechou a sala de cinema. No ano seguinte, em 1984, surge a ordem de demolição, sendo depois construído um edifício moderno com escritórios, centro comercial e quatro salas de cinema, ao qual nomearam de “Medeia Monumental”.



<https://restosdecoleccion.blogspot.com/2013/07/cinema-teatro-monumental.html>

Questões

1. Onde se localiza este edifício?

2. Completa o texto com as palavras que estão em falta.

O edifício Monumental foi elaborado pelo arquiteto _____ com um teatro para _____ espectadores e uma sala de cinema com capacidade para _____ pessoas. O edifício contava, ainda, com um _____ e uma sala para exposições.

3. Assinala as frases como verdadeiras (V) ou falsas (F).

Quando inaugurado, o cinema Monumental foi considerado original.

A entrada principal do edifício localiza-se na Avenida Fontes Pereira de Melo.

Em 1983, o teatro Monumental foi substituído por um centro comercial.

4. Associa os respetivos acontecimentos relevantes presentes no texto às datas da tabela.

1943	1951	1983	1984

5. O cinema Monumental encerrou porque...
- a) foi demolido.
 - b) teve problemas financeiros.
 - c) o público não gostou do ecrã gigante instalado.
 - d) deixou de ter público.
6. O aspeto exterior deste edifício alterou-se por completo, conforme podes ver nas figuras 1 e 2. Achas que isso foi um aspeto positivo ou negativo? Porquê?



Figura 1 Edifício no passado



Figura 2 Edifício 2024
