



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**A Banda Desenhada como recurso pedagógico-didático para a
motivação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º ciclos
do Ensino Básico**

Nicole Luz da Silva

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do 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

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**A Banda Desenhada como recurso pedagógico-didático para a
motivação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º ciclos
do Ensino Básico**

Nicole Luz da Silva

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do 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

Orientador: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira

2019

AGRADECIMENTOS

O alcance de mais uma etapa na minha vida profissional, deveu-se à disponibilidade e auxílio de vários intervenientes fundamentais.

Aos quais direciono algumas palavras de apreço e gratidão:

À minha família, em especial aos meus pilares, os meus Pais, agradeço por tudo. O seu apoio incondicional foi fulcral na subida de mais um degrau.

Ao Samuel, pela paciência, dedicação, amor e carinho ao longo destes anos. Por sempre acreditar em mim todos os dias e pela peça fundamental que foi na elaboração deste trabalho.

A todas as crianças e professores que se cruzaram comigo ao longo deste percurso e que contribuíram para o meu crescimento tanto pessoal como profissional, por todas as descobertas, aprendizagens e conquistas que me possibilitaram.

Ao Professor Doutor Alfredo Gomes Dias, por todo o apoio prestado desde o meu primeiro dia na ESELx.

Por fim, ao meu orientador, Professor Doutor Nuno Martins Ferreira, estou inteiramente agradecida pelas indicações, sugestões e correções na elaboração deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, tendo como principal enfoque o ensino da História e Geografia de Portugal, enquanto espaço privilegiado para a utilização da Banda Desenhada, como recurso pedagógico-didático, em temas associados aos conteúdos programáticos lecionados.

O relatório elaborado, analisa o contributo do recurso em estudo, para aumentar a motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem da História e Geografia de Portugal no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Numa época onde a pedagogia ativa e as aprendizagens significativas representam um predicado para a formação dos professores em todas as áreas curriculares, as alternativas pedagógico-didáticas na dinamização do espaço educativo, mais do que nunca, merecem a atenção por parte dos atores envolvidos na Escola.

Neste sentido, e numa revisão teórica, será dado enfoque a aspetos que contribuam para melhores aprendizagens. O impacto de um recurso com elementos apelativos e teor lúdico, predominando a multiplicidade de cores associadas a representações pictóricas, balões de fala, personagens, e sequências de texto e imagem, conduzem a uma aprendizagem dinâmica e significativa.

Palavras-Chave: Banda Desenhada; motivação; cidadania crítica; narrativa histórica; 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino da História e Geografia de Portugal.

ABSTRACT

The present study was developed within the scope of Supervised Teaching Practice II, with the main focus being the teaching of History and Geography of Portugal, as a privileged space for the use of the Comic Strip as a pedagogical-didactic resource, in themes associated with the programmed content.

The report elaborated analyzes the contribution of the study resource to increase students' motivation in the teaching and learning process of the History and Geography of Portugal in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. In an age where active pedagogy and meaningful learning represent a predicate for the training of teachers in all curricular areas, the pedagogical-didactic alternatives in the dynamization of the educational space, more than ever, deserve the attention of the actors involved in the School.

In this sense, and in a theoretical revision, will be given to aspects that contribute to better learning. The impact of a resource with appealing elements and ludic content, predominating the multiplicity of colors associated with pictorial representations, speech balloons, characters, and sequences of text and image, lead to dynamic and meaningful learning.

Keywords: Comics; motivation; critical citizenship; historical narrative; 1st and 2nd Cycle of Basic Education; Teaching History and Geography of Portugal.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.ª PARTE | 2 |
| 1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E 2.º CEB | 3 |
| 1.1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB | 3 |
| 1.2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB | 8 |
| 1.3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS | 14 |
| 2.ª PARTE | 19 |
| 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO | 20 |
| 1.1. Definição e apresentação do problema objeto de estudo | 20 |
| 1.2. Objetivos do estudo e questões de investigação | 21 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 22 |
| 2.1. Banda Desenhada, História e Educação..... | 22 |
| 2.2. A Banda Desenhada como recurso pedagógico-didático em História e Geografia | 25 |
| 2.3. A Banda Desenhada e a motivação no ensino-aprendizagem de História e Geografia..... | 29 |
| 2.4. Motivação: do conceito às práticas de ensino em História e Geografia | 31 |
| 3. METODOLOGIA | 35 |
| 4. RESULTADOS | 38 |
| 4.2. Análise das fichas formativas de interpretação de conteúdos, a partir de bandas desenhadas | 46 |
| CONCLUSÕES | 51 |
| REFLEXÃO FINAL | 53 |
| REFERÊNCIAS | 56 |
| ANEXOS | 62 |
| Anexo A. Potencialidades e Fragilidades da turma registadas durante o período de observação – 1.ºCEB..... | 63 |

| | |
|---|-----|
| Anexo B. Potencialidades e Fragilidades das turmas registadas durante o período de observação – 2.ºCEB..... | 65 |
| Anexo C. Ficha Informativa de apoio à construção da BD – 1.ºCEB | 67 |
| Anexo D. Questionário 1 – a importância dos recursos de BD, no contexto de aprendizagem. | 73 |
| Anexo E. Questionário 2 – a importância dos recursos de BD, no contexto de aprendizagem. | 76 |
| Anexo F. Recurso BD – Estado Novo – 4.ºano | 79 |
| Anexo G. Recurso BD – Opositores ao Estado Novo (Aristides de Sousa Mendes) - 4.ºano..... | 83 |
| Anexo H. Recurso BD – Opositores ao Estado Novo (Humberto Delgado) – 4.ºano | 87 |
| Anexo I. Recurso BD 25 de Abril – Recolha de informação – 4.ºano..... | 92 |
| Anexo J. Recurso BD Grupos sociais no século XIII – 5.ºano..... | 98 |
| Anexo K. Guião de construção da BD Estado Novo – 4.ºano | 101 |
| Anexo L. Anexo J. Guião de construção da BD 25 de Abril – 4.ºano..... | 103 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Já utilizaste a BD nas tuas aulas ou noutro contexto? (1CEB)..... | 39 |
| 2 Figura 2. Em que áreas/disciplinas utilizaste BD? (1CEB) | 39 |
| Figura 3. Já utilizaste a BD nas tuas aulas ou noutro contexto? (2CEB)..... | 40 |
| Figura 4. Em que áreas/disciplinas utilizaste BD? (2CEB) | 40 |
| Figura 5. Costumas ler BD? (1CEB)..... | 41 |
| Figura 6. Com que frequência lês BD? (1CEB)..... | 41 |
| Figura 7. Costumas ler BD? (2CEB)..... | 41 |
| Figura 8. Com que frequência lês BD? (2CEB)..... | 41 |
| Figura 9. Consideras que a BD te ajudaria a compreender melhor os conteúdos da História de Portugal? (1CEB) | 42 |
| Figura 10. Consideras que a BD te ajudaria a compreender melhor os conteúdos da História de Portugal? (2CEB) | 42 |
| Figura 11. A BD possibilitou-te uma melhor aprendizagem dos conteúdos de História de Portugal? (1CEB)..... | 44 |
| Figura 12. Com a utilização de BD em sala de aula, passaste a ler mais livros deste género? (1CEB)..... | 44 |
| Figura 13. A BD possibilitou-te uma melhor aprendizagem dos conteúdos de História de Portugal? (2CEB)..... | 44 |
| Figura 14. Com a utilização de BD em sala de aula, passaste a ler mais livros deste género? (2CEB)..... | 44 |
| Figura 15. Após a utilização de BD em sala de aula, consideras um bom recurso para aprender conteúdos de História de Portugal? (1CEB)..... | 45 |
| Figura 16. Após a utilização de BD em sala de aula, consideras um bom recurso para aprender conteúdos de História de Portugal? (2CEB)..... | 45 |
| Figura 17. Tira de Banda Desenhada extraída da <i>História Alegre de Portugal II</i> , de António Gomes D’Almeida e Artur Correia)..... | 46 |
| Figura 18. Produção de BDs dos alunos sobre o Estado Novo (1CEB)..... | 49 |
| Figura 19. Produção de BDs dos alunos sobre o 25 de Abril (1CEB)..... | 49 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Sistematização dos objetivos gerais e indicadores e das áreas em que são trabalhados | 50 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|-------------------------------------|
| BD | Banda(s) Desenhada(s) |
| CEB | Ciclo(s) do Ensino Básico |
| DE | Dossiê de Estágio |
| HGP | História e Geografia de Portugal |
| PAA | Plano Anual de Atividades |
| PES II | Prática de Ensino Supervisionada II |
| PI | Plano de Intervenção |
| PIT | Plano Individual de Trabalho |
| PTT | Professora Titular de Turma |
| TEA | Tempo de Estudo Autónomo |
| UC | Unidade Curricular |

INTRODUÇÃO

A estrutura do Relatório está dividida em duas partes: a primeira é constituída pelas caracterizações das práticas pedagógicas resultantes da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e por uma reflexão articulada entre as duas; a segunda parte corresponde a um estudo sobre o contributo da Banda Desenhada (BD), para aumentar a motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem da História e Geografia de Portugal (HGP) no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

Os dados mobilizados para o estudo foram recolhidos nos contextos de PES II nas quais foram desenvolvidas as práticas, tendo sido escolhidas uma das turmas do 5.º ano de escolaridade na disciplina de HGP e uma turma do 4.º ano de escolaridade. As competências histórico-geográficas serão centrais no presente relatório, uma vez que será discutida de que forma a BD pode contribuir para a processo de ensino/aprendizagem em HGP. A segunda parte é constituída pela: (i) Apresentação do estudo, secção na qual se define e apresenta o objeto de estudo e respetivos objetivos; (ii) Fundamentação teórica, composta pelo enquadramento concetual dos termos mobilizados e por outras quatro subsecções: A BD na História; A BD como recurso pedagógico-didático; A BD e a motivação no ensino-aprendizagem da HG; Motivação: dos conceitos às práticas de ensino em HG, e por último; (iii) Metodologia, na qual são explicitadas as metodologias de investigação adotadas neste estudo, nomeadamente as técnicas de recolha e análise de dados utilizados; (iv) Resultados, constituídos pela análise de questionários aplicados a alunos do 1.º e 2.º CEB; Fichas formativas e a construção de BDs por parte dos alunos; (v) Conclusões, genericamente, são retomados os objetivos do estudo, a resposta às questões de investigação e os principais resultados; (vi) Reflexão Final, contributo da prática pedagógica no 1.º e 2.º CEB e da presente investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, como também, a identificação de aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

1.ª PARTE

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E 2.º CEB

A presente secção tem como objetivo a descrição sintética das práticas pedagógicas realizadas no âmbito da PES II. Assim, nos dois primeiros subcapítulos explicitar-se-ão as finalidades educativas e os princípios orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas, primeiramente em duas turmas de 5.º de escolaridade do 2.º CEB, e, posteriormente, numa turma do 4.º do 1.º CEB. Para tal, apresentar-se-á uma breve caracterização dos grupos acompanhados; explicitar-se-ão os Objetivos Gerais (OG) de intervenção; apontar-se-á as estratégias aplicadas que concorreram para o sucesso dos mesmos; e descrever-se-á o processo avaliativo decorrente de toda a prática.

Na análise das potencialidades e fragilidades das turmas intervenientes, verificou-se que as mesmas apresentavam um problema comum: a falta de motivação para a aprendizagem de conteúdos HG. Este problema foi a epígrafe para a realização da investigação que será apresentada na segunda parte deste trabalho.

O terceiro subcapítulo explana a análise crítica e comparativa entre os dois ciclos de ensino, focando a atenção nos pontos de reflexão crítica fundamentada de diversos aspetos que permitam revelar as semelhanças e/ou diferenças entre ambos, relativamente a: (i) formas de organização e gestão do currículo; (ii) processos de regulação e avaliação; (iii) processos de ensino aprendizagem; (iv) formas de relação pedagógica, e, por último, (v) gestão do tempo e do espaço.

1.1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB

O estágio da prática de ensino supervisionada do 1.º CEB, realizou-se durante nove semanas numa instituição pública de ensino, com valências entre o Jardim de Infância e o 3.º CEB. É parte de um agrupamento de escolas inserido na rede TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), localizado num contexto socioeconómico na área de Lisboa. Apresenta uma “população discente, cuja idade se encontra adequada ao ano de escolaridade

que frequenta, [com] grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais” (Projeto Educativo, 2017, p. 4).¹

Como finalidades educativas, este contexto tem a preocupação de potencializar os aspetos positivos de cada aluno, respeitando os seus interesses e experiências, de forma a colmatar as fragilidades detetadas para que, desta forma, o docente opte por estratégias que respondam aos diferentes ritmos, características e necessidades dos alunos.

A turma do 4.º ano de escolaridade na qual decorreu a intervenção era constituída por 25 alunos, sendo 13 do género feminino e 12 do masculino. Nesta turma, encontram-se três crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho), nomeadamente: (i) uma criança com transtorno do espectro do autismo; (ii) uma com dislexia/disortografia; e (iii) outra com défice cognitivo. Sob o regime de monodocência coadjuvada, a Professora Titular de Turma (PTT) encarregava-se das disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática. Os restantes tempos do horário, não estipulados para disciplinas específicas (Oferta complementar, Apoio ao Estudo e Expressões Artísticas e Físico-Motoras), eram igualmente lecionados pela PTT.

Relativamente à ação pedagógica da professora cooperante, caracterizou-se pela promoção da autonomia dos alunos, privilegiando a participação e o diálogo, bem como a responsabilização de cada um pelas tarefas que lhes foram confiadas. Na sua ação é evidente a opção por uma metodologia centrada no aluno, com destaque para os momentos de trabalho autónomo e de grupo.

O período de observação revelou-se preponderante, visto que, para optar por estratégias adequadas e, ao mesmo tempo inovadoras, importa (re)conhecer e identificar as potencialidades e os interesses dos alunos (Anexo A), fomentadoras do seu envolvimento e motivação. De facto, estas duas atitudes são fundamentais, uma vez que, por um lado, permitem um papel ativo do aluno no processo de ensino e, por outro lado, possibilitam o melhoramento das fragilidades, individuais e coletivas (Freinet, 1996; Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 1992).

Por conseguinte, verificou-se que ao nível do comportamento e empenho, os alunos revelaram autonomia, responsabilidade pelas tarefas, sentido de cooperação, motivação,

¹ Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentadas no final do Relatório.

envolvimento e interesse pelos conteúdos lecionados. Contudo, apresentam maiores fragilidades ao nível da pontualidade e da gestão pessoal e interpessoal de comportamentos/attitudes. A maioria dos alunos demonstram capacidade de ultrapassar autonomamente os conflitos que surgem e, fora do contexto de sala de aula, mantêm-se juntos na maior parte do tempo. Enquanto potencialidades destacam-se, a autonomia, a cooperação entre pares/grupo, a responsabilidade pelas tarefas, o elevado nível de participação, o envolvimento nas aulas, bem como a escuta e a interação, aliados à compreensão de texto, à expressão oral com recurso à argumentação e ao interesse pelos conteúdos lecionados. No que concerne às fragilidades, verificou-se que existem, no geral, dificuldades ao nível da ortografia e da pontuação, bem como na seleção e organização da informação mais importante, seja de um texto ou de um problema. A estas fragilidades está, também, associada uma improficiência na compreensão e interpretação, sobretudo inferencial, de fontes, como textos, imagens ou vídeos.

Resultante da reflexão acerca das características da turma, definimos como problemática central, dois caminhos. Por um lado, uma lógica de continuidade com a dinâmica de trabalho da referida turma, e por outro, uma lógica introdutória de novas dinâmicas: «*De que modo a participação dos alunos na gestão e regulação dos processos de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e histórico-geográficas?*»

Os conteúdos abordados na intervenção seguiram aqueles previstos pela PTT para o mesmo período, sendo que teve como ponto de partida o Estado Novo e o 25 de Abril. Uma vez que é de extrema importância a leitura de obras literárias para crianças, quer seja individual ou coletivamente, foram abordadas: *7×25 Histórias da Liberdade*, de Margarida F. Santos e Inês do Carmo, *O 25 de Abril contado às Crianças... e aos Outros*, de José J. Letria e João A. Manta (ambas inseridas no Plano Nacional de Leitura). Este conteúdo permitiu uma abordagem gradual e interdisciplinar para o desenvolvimento do projeto: (i) a área e a resolução de problemas; (ii) a costa portuguesa e os continentes, conteúdos associados igualmente a diferentes técnicas de Expressão e Educação Plástica; (iii) o Sistema Solar, fazendo a ligação com a visita de estudo ao planetário prevista no Plano Anual de Atividades (PAA); e (iv) a União Europeia. Desta forma, fez-se as pontes entre as diferentes áreas curriculares, de forma a promover o “saber holístico, pluri, inter e transdisciplinar”

(Marchão, 2010, p. 151).

Foram definidas estratégias globais na intervenção para cada um dos objetivos do PI. No primeiro objetivo – adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem – optou-se pelas seguintes estratégias: (i) a implementação da rotina de planificação e avaliação do Plano Individual de Trabalho (PIT); e (ii) a criação de um espaço na sala de aula e construção dos materiais para o Tempo de Estudo Autónomo (TEA). De facto, estes instrumentos de pilotagem permitiram, ao aluno, desenvolver uma consciência do seu percurso e da gestão curricular, capacitando-o de uma maior autonomia e participação. Niza (1992) afirma que é necessária uma escola “que construa o viver democrático através do treino constante das estratégias e dos instrumentos da democracia em exercício directo [*sic*]: o diálogo constante, a participação no planeamento e na avaliação” (p. 43). Desta forma, a implementação do PIT e a dinamização do TEA permitiram que o aluno se colocasse no centro da sua própria aprendizagem, assumindo um papel ativo e fundamental nos momentos de estudo autónomo. Este instrumento permite que o aluno, segundo a planificação do PIT, possa trabalhar as áreas e/ou conteúdos, onde sente maior dificuldade. Assim, foi possível colocar o aluno como gestor das suas aprendizagens, promovendo-se, conseqüentemente, uma acrescida autonomia, envolvimento e motivação. É de salientar que os referidos instrumentos possibilitaram a diversidade nas tipologias de atividades, que foram contempladas em momentos de trabalho individual e entre pares, permitindo a cooperação e a colaboração (Niza, 1998; Santana, 2000; Serralha, 2007).

No que concerne ao segundo objetivo – desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita – delinear-se as seguintes estratégias: (i) a implementação de estratégias de seleção de informação e (ii) a implementação de estratégias para a realização de produções escritas. Estas concretizaram-se através de: atividades de planificação, textualização e revisão de produções escritas – texto narrativo, expositivo e dramático (individual, pares e pequeno grupo); comunicações orais informais das diversas estratégias utilizadas na seleção de informação; realização e discussão de fichas de apoio, com esquemas hierarquizantes da informação, refletindo-se sobre a qualidade linguística e adequação das produções escritas com vista à autonomia na autocorreção; e construção e resolução de problemas. De acordo com

Santana (2007), “a escrita e a leitura são dois percursos que se entrecruzam, não só no domínio da investigação, como no do ensino” (p. 63).

Assim, dada a incontornável associação entre os processos de leitura e de escrita, considerou-se pertinente implementar uma série de recursos, de forma a facilitar a seleção de informação com vista, por um lado, à aquisição de novos conhecimentos e, por outro lado, ao melhoramento das várias produções escritas. Importa destacar que o referido melhoramento só foi possível através de momentos de planificação, textualização e revisão (Pereira & Azevedo, 2015; Sousa, 2015). De facto, o processo de compreensão leitora pressupõe a ativação de conhecimento prévios e a mobilização de nova informação (Pereira & Azevedo, 2015; Sousa, 2015; Viana *et al*, 2011) que, só será exequível através de estratégias que facilitem a compreensão e a posterior produção de textos. Tal como Sousa (2015) refere, “o processo compositivo em que se vão transcrevendo e linearizando as ideias tem intrinsecamente uma componente de revisão . . . e, a par e passo, se revê e reformula o que se escreve” (p. 142).

No que concerne ao terceiro objetivo – utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia – definiram-se as seguintes estratégias globais: (i) a implementação de atividades de análise e recolha de informação em diversos formatos; e (ii) a realização de atividades de interpretação e análise crítica de diferentes documentos. Tais estratégias traduziram-se em atividades como: a visualização e discussão oral e escrita de filmes; a estruturação e construção de bandas desenhadas, a partir de informação recolhida; a análise de documentos cartográficos; a produção de um argumento, construção de um *set*, organização de figurinos e realização de um filme; e a realização de folhetos, panfletos, harmónios, a partir de informação recolhida e hierarquizada. O contacto com diferentes formatos de informação histórico-geográfica permitiu, ao aluno, desenvolver competências de análise, de recolha e de seleção de informação, favorecendo-se, simultaneamente, um conhecimento histórico-geográfico mais amplo e mais consciente. Segundo Dias, Hortas, Cabanillas e Carretero (2017), “ao pretendermos estudar um determinado fenómeno social, devemos considerá-lo na sua multiplicidade de aspetos e procurar várias perspetivas de análise que possam contribuir para uma sua melhor compreensão” (p. 644).

As múltiplas atividades que fomentaram a perscrutação e análise histórico-

geográfica permitiram o desenvolvimento não só de competências associadas à História e à Geografia, como também mobilizaram as diferentes áreas curriculares, numa abordagem interdisciplinar.

A avaliação foi realizada de forma contínua, através da observação direta dos alunos, dos balanços de aula, das grelhas de registo de observação com escala e das listas de verificação das diversas atividades planificadas ao longo da intervenção. Por sua vez, a avaliação final do projeto pelos alunos aconteceu através do preenchimento de questionários relacionados com as atividades desenvolvidas pelo grupo de estágio. O balanço que se pode fazer destes questionários é positivo, verificando-se que, no geral, os alunos gostaram do tipo de atividades propostas e do trabalho com o grupo de estágio.

1.2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB

O estágio da prática de ensino supervisionada do 2º CEB, decorreu à semelhança do 1.º CEB, durante nove semanas, numa instituição pública de ensino, num agrupamento de escolas inserido na rede TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), localizado num contexto socioeconómico numa zona central de Lisboa, servindo alunos de diferentes proveniências, “onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns” (Projeto Educativo, 2017, p. 5).²

As finalidades educativas do contexto, que presidem às decisões dos orientadores cooperantes, remetem para os interesses dos alunos e as suas dificuldades, não só relacionados com os conteúdos escolares, mas também com as relações interpessoais e a autoestima.

O grupo de estágio ficou encarregue da lecionação e avaliação pedagógica de duas turmas do 5.º ano de escolaridade, no âmbito das disciplinas de Português e de HGP. A partir dos registos biográficos dos alunos, disponibilizados pelas direções de turma, obtiveram-se

² Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentadas no final do Relatório.

informações, que a seguir se apresentam.

No que concerne à turma A, era constituída por 22 alunos, sendo 13 do género feminino e 9 do masculino. Nesta turma, encontravam-se cinco crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho): (i) uma criança de 14 anos institucionalizada, com problemas emocionais; (ii) uma com dislexia; (iii) duas com problemas de escrita e linguagem; e (iv) outra com hiperatividade diagnosticada. Quanto à turma B, era composta por 25 alunos, 11 deles pertencentes ao sexo feminino e 14 ao masculino. É de referir que, nesta turma, estavam integradas três crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão: (i) duas evidenciam problemas de escrita e linguagem; e (ii) uma apresentava dificuldades de raciocínio lógico-dedutivo, sendo acompanhada por um psicólogo.

Tal como na prática no 1.º CEB, as duas primeiras semanas neste contexto foram dedicadas ao período de observação e objetivaram o reconhecimento das práticas pedagógicas dos docentes, bem como das dinâmicas da turma e da identificação de potencialidades e fragilidades das mesmas, e de outras informações consideradas significativas para assegurar a elaboração do PI adaptado às turmas em questão (Anexo B). Através da análise documental foi possível verificar, entre outros aspetos, que os níveis de aproveitamento das turmas foram distintos. Relativamente à turma A, o nível de aproveitamento foi considerado como «não satisfatório», enquanto que a turma B foi classificada como «satisfatória». Relativamente aos resultados de avaliação no 1.º período letivo, a turma A apresentou uma taxa de sucesso inferior, na disciplina de Português, em comparação com a turma B, enquanto que na disciplina de História e Geografia de Portugal, as taxas de sucesso foram semelhantes em ambas as turmas.

A nível de comportamento e empenho, na turma A, a maioria dos alunos demonstra dificuldades de concentração e comunicação, embora sejam muitos participativos na aula. Estes alunos, na sua generalidade, apresentavam ainda falta de métodos de estudo, de hábitos de assiduidade e um ritmo de trabalho lento. Por sua vez, na turma B, apesar de algumas dificuldades de concentração e comunicação manifestadas, verificou-se que, maioritariamente, os alunos são empenhados, interessados, participativos e possuem hábitos de estudo e interesse pelos conteúdos lecionados.

Destacam-se, então, enquanto potencialidades das duas turmas, o elevado nível de

participação, aliado ao interesse nas atividades de discussão, o domínio na localização de informação relevante, bem como a adequação de comportamento e disponibilidade para a realização de atividades a pares. No que concerne às fragilidades, verificou-se que existe, no geral, uma comunicação desadequada e insegura, uma produção escrita improficiente, associada a uma leitura pouco fluente, e a uma improficiência na compreensão e interpretação, sobretudo inferencial, de fontes.

Perante as fragilidades e potencialidades de ambos os grupos, foram elaboradas questões-problema que constituíram a base da problemática, dos objetivos e das estratégias do PI: (i) Que tipo de atividades promover e que materiais utilizar no sentido de desenvolver competências de produção textual? (ii) Que fontes devem ser exploradas de forma a permitir o desenvolvimento de algumas competências histórico-geográficas? (iii) Como estimular um discurso oral coerente e adequado a diversas situações?

A partir das questões-problema, definiu-se a problemática: *«De que modo a implementação das estratégias de aprendizagem centradas no aluno, contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas e histórico-geográficas?»*

Esta problemática tem como principal propósito colocar o aluno no centro das suas aprendizagens, assumindo um papel ativo na construção do seu currículo. Por isso, é crucial que “o professor deve examinar até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem” (Heacox, 2006, p. 12), sendo de extrema importância proceder à identificação do perfil dos alunos – no geral e em particular –, uma vez que “todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade”, compreendendo e valorizando o seu potencial e as suas necessidades (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14).

Posteriormente, definiram-se os objetivos gerais (OG): (i) Desenvolver as competências de produção escrita; (ii) Adquirir competências de comunicação oral; e (iii) Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia.

No sentido de alcançar estes OG, foram estruturadas as seguintes estratégias para os alcançar: (i) Trabalhar com os alunos a competência redaccional, considerando a leitura e a escrita num mesmo domínio. A leitura numa primeira fase, permite o contacto com diferentes tipos de texto, desenvolvendo atividades de compreensão leitora, com objetivo de construir o

conhecimento. A escrita, desempenha a função comunicativa projetando o desenvolvimento das aprendizagens curriculares. É nesta simbiose (leitura/escrita) que a nossa estratégia procurava responder ao primeiro objetivo; (ii) Trabalhar com os alunos a competência da comunicação oral, considerando a esquematização prévia do discurso, através de uma reflexão que visa a apropriação do vocabulário adequado e a consciencialização do discurso oral, enquanto texto falado, evitando assim a expressão oral predominantemente informal, em prol de uma comunicação estruturada e pensada; (iii) Trabalhar com os alunos as fontes secundárias como proscénio no processo de ensino-aprendizagem, do conhecimento em história e geografia, pois consideramos que as mesmas permitem simplificar as fontes primárias, muitas vezes ininteligíveis para o ciclo em questão.

Desta forma, as estratégias globais da intervenção foram: (i) a implementação de práticas ativas, que permitam um maior envolvimento do aluno; (ii) a diversificação de atividades, considerando que a aprendizagem “implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota [sic] uma estratégia correspondente para assim proceder” (Ausubel, Novak & Hanesian, citados por Bramão, Gonçalves & Medeiros, 2006, p. 26).

No que diz respeito à primeira estratégia de intervenção – a implementação de práticas ativas – esta revelou-se preponderante, uma vez que o melhoramento do ensino e da aprendizagem coloca o aluno no centro do seu próprio processo (Folque, 1999; Grave Resendes & Soares, 2002; Lopes & Silva, 2009), capacitando-o para uma participação ativa e consciente dos conteúdos abordados em sala de aula. De facto, a promoção de práticas ativas situa o professor como um orientador, consciencializando-se do processo realizado por cada aluno. Mendéz (2002) afirma que “o ensino não consiste tanto na transmissão de informação mas mais no incentivar a curiosidade pela exploração de conteúdos de conhecimento valiosos” (p. 36). Desta forma, as práticas ativas foram promovidas através de discussões em grande grupo, cujo principal objetivo era imprimir um carácter dinâmico e exploratório, de forma a consolidar as aprendizagens e o estabelecimento de conexões entre os diferentes conteúdos e o contexto atual. É ainda de salientar que a prática ativa contemplou, também, momentos de trabalho individual, possibilitando diferentes ritmos de aprendizagens e a consequente partilha das respostas

e conclusões dos alunos. Assim, a implementação de práticas ativas permitiu o envolvimento e a participação de todos alunos, promovendo-se, igualmente, o respeito e a atenção pelas diferentes intervenções.

Importa ainda referir que o trabalho individual possibilitou, por um lado, a consolidação dos conhecimentos e, por outro lado, a consciencialização dos aspetos que requeriam uma maior atenção e melhoramento. De facto, o envolvimento ativo e consciente no processo de ensino-aprendizagem possibilita o sucesso do aluno e motivação. De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando têm conhecimento do seu próprio estilo de aprender, evitando assim bloqueios na aprendizagem dado que podem otimizar [*sic*] as suas capacidades” (p. 18).

Relativamente à segunda estratégia de intervenção – a diversificação de atividades – considerou-se pertinente a variedade de atividades, de forma a que os alunos assumissem um papel ativo, quer em momentos de discussão em grande grupo, quer em momentos individuais. Na verdade, as diferentes tipologias de atividades permitiram que o aluno tomasse consciência do seu percurso, do que sabe e do que ainda precisa de melhorar, possibilitando-lhe, assim, um maior envolvimento e motivação, do aluno (Martins et al., 2017; Niza, 1992a).

Desta forma, a operacionalização das referidas estratégias globais foi contemplada nas aulas de Português e de HGP, optando-se, conscientemente, pelos conteúdos programáticos a lecionar.

No que diz respeito à disciplina de HGP, os conteúdos abordados contemplaram a unidade Portugal nos séculos XIII e XIV, desde as atividades económicas até aos estilos românico e gótico. É de destacar que, dadas as fragilidades identificadas no período de observação, considerou-se pertinente optar por aulas mais dinâmicas, recorrendo-se à visualização de vídeos, acompanhadas, posteriormente, por momentos de sistematização e consolidação de conhecimentos, quer em momentos de discussão em grande grupo, quer na realização de fichas de apoio. Importa ainda referir que se optou por estabelecer ligações com conteúdos já abordados ou com a sociedade atual. Exemplificando, no decorrer da intervenção, ao explanarmos a composição das cidades, mais propriamente os arruamentos e a sua distribuição por ofícios, permitiu fazer uma analogia com a atualidade, pois muitas ruas atualmente, permanecem com essa toponímia, “rua dos

ferreiros, rua dos oleiros”, e assim pode-se fazer pontes entre a génese dessa realidade e atualidade. Tal como refere Zabalza (1992/2000), “trata-se de uma ordenação em que se prevêem [sic] saltos para a frente e para trás, sobretudo com a finalidade de ir clarificando o porquê de novos conceitos [e] . . . ao mesmo tempo, as regressões reasseguram e fixam as novas aquisições” (p. 123).

No que concerne à disciplina de Português, foram abordadas as seguintes obras literárias: (i) *O menino no sapatinho*, de Mia Couto; (ii) *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares (integrada no Plano Anual de Atividades); e (iii) *A História de Inês de Castro*, de Ângelo da Silva (inserida no Plano Nacional de Leitura). As duas primeiras obras foram exploradas a pedido das professoras cooperantes, às quais juntaram a obra *Charlie e a Fábrica de Chocolate*, de Roald Dahl. A par da interpretação e compreensão das referidas obras, foram contemplados momentos de produção escrita, como o texto narrativo ou texto expositivo – planificação, textualização e revisão –, de comunicação oral e de ensino explícito e contextualizado da gramática: (a) grau dos adjetivos; (b) tempos verbais; e (c) funções sintáticas.

Relativamente à regulação das aprendizagens, coloca-se em destaque o modelo de acontecimentos instrucionais (Gagné, Briggs & Wager, 1992), com feedback visual, auditivo e cinestésico constantes e registo, em grelhas, das observações diretas e dos trabalhos desenvolvidos, em diferentes fases, de acordo com os indicadores projetados. Esta opção permite uma avaliação contínua durante o período de intervenção, “incorporada no próprio acto [sic] de ensino” (Hadjin, 1994, p. 63), fomentando uma melhor gestão das aprendizagens e uma maior compreensão da necessidade de individualizar e diferenciar metodologias.

Por fim, realizámos um balanço das avaliações das aprendizagens dos alunos, em que se permitiu verificar: (a) os conhecimentos adquiridos; (b) os objetivos atingidos; (c) a evolução das turmas no decorrer da intervenção; e (d) os aspetos positivos e menos positivos do projeto.

A avaliação foi realizada de forma contínua, através da observação direta dos alunos, dos balanços de aula, das grelhas de registo de observação com escala e das listas de verificação das diversas tarefas planificadas ao longo do PI, especificamente: (a) recursos aplicados em sala de aula; (b) apresentações/comunicações realizadas; (c) fichas formativas; e (d) fichas de avaliação sumativa.

1.3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

Atendendo às especificidades dos contextos educativos nos quais foi realizada a PES II e as fragilidades e potencialidades dos alunos de ambos os grupos, as práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB revelaram-se notoriamente distintas. Optou-se pela prática de metodologias díspares, nomeadamente no que concerne aos conteúdos trabalhados e aos contextos socioculturais e económicos em que decorreram ambas as práticas, resultando em percursos consideravelmente diferentes. Um dos aspetos que serviram de mote à intervenção foi permitir que o aluno se sentisse num ambiente de convivência harmoniosa e estável, permitindo maior estímulo à aprendizagem. “É necessário que a criança, ou o jovem sinta securizante, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Criar um ambiente securizante passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património socio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades” (Cadima Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997, p.14). Neste sentido, em ambos os ciclos, as práticas permitiram a centralidade do aluno no processo ensino-aprendizagem.

As formas de organização e gestão do currículo, evidenciam uma discrepância nos dois ciclos de ensino, sobretudo nas suas práticas. No 1.º CEB, está patente um regime de monodocência (com coadjuvação), o qual permite uma gestão flexível ao nível do currículo, tal organização não se verificou no 2.º CEB, mostrando-se pouco acessível. O número de horas dedicado à turma do 4.º ano possibilitou uma análise contínua dos produtos resultantes das opções metodológicas tomadas e, de certo modo, permitiu ao professor ter a capacidade de ser “ativo e pró-ativo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada” (Roldão, 2003, p.22).

Foi possível aliar a diferenciação pedagógica que se encontra intimamente ligada à interdisciplinaridade e à integração curricular que, neste caso, catalisaram a participação de todos os alunos, possibilitando o envolvimento de cada um, quer pelas suas potencialidades, pelos seus interesses, pelas suas experiências, mas, também, pelas suas fragilidades, que devem ser encaradas como um processo de crescimento e de

aprendizagem. De acordo com Heacox (2006), “o ensino diferenciado . . . é uma forma de encarar a docência e a diversidade dos alunos. O ensino diferenciado é um conjunto de estratégias que permite que o professor aborde e faça a gestão da variedade de necessidades de aprendizagem” (p. 24). Desta forma, considerou-se fundamental introduzir uma pluralidade de atividades e de recursos, com questões abrangentes, para que cada aluno, no seu ritmo de aprendizagem, atingisse o propósito da atividade.

No 2.º CEB, por exemplo, existiram conceções de alunos, subjacentes a determinados comentários sobre multiculturalidade e xenofobia. Estes comentários, muitas vezes, exigiram a explanação e clarificação destes conceitos, como ocorreu esporadicamente nas sessões de HGP, todavia o tempo para prolongar tais discussões era escasso, dadas as condições horárias deste ciclo.

Não obstante a estas limitações, foi possível adaptar as metodologias e estratégias didáticas durante todo o trajeto. Porém, a diferenciação pedagógica foi considerada insuficiente ao nível do grupo e do indivíduo. Ainda que as atividades desenvolvidas com a turma de 5.º ano tenham sido de ordem diversa, o contacto estabelecido com os grupos deste ciclo restringiu-se apenas às aulas de Português e de HGP. Tal traduziu-se na falta de oportunidade para conhecer os alunos em contextos diferentes. Também por este motivo, a relação de proximidade estabelecida no 2.º CEB, acabou por ficar comprometida, quando comparada com as experiências do 1.º CEB.

No que se refere aos processos de regulação e de avaliação, no 1.º CEB esta dimensão teve maior êxito. Como já foi mencionado anteriormente, a possibilidade de gestão da turma em tempos não orientados para uma disciplina em específico, propiciou a dinamização de atividades de natureza diversa, durante as quais foi sendo realizada, como já referido, uma avaliação do desempenho dos alunos. Relativamente ao horário, no 1.º CEB, as atividades não são fragmentadas em momentos diferentes do dia ou da semana, ou seja, é exequível prolongar adaptar, ou se necessário, terminar a tarefa no tempo seguinte. Já no 2.º CEB, as atividades acabam por ser distanciadas devido ao horário letivo, isto significa que ao terminar o tempo da sessão, a atividade é transposta para a próxima aula da disciplina, quebrando a dinâmica criada até então. No 1.º CEB, o contacto que é estabelecido com o mesmo grupo de alunos durante todo o horário letivo, auxilia a avaliação, com recurso à observação direta, uma vez que a mesma competência

pode ser aplicada nas várias áreas curriculares, ao passo que, no 5.º ano, esta dimensão apenas pode ser observada em dois âmbitos, nas disciplinas de Português e de HGP.

Por sua vez, na avaliação dos OG do PI do 2.º CEB, verificou-se um nível de concretização positivo, na sua globalidade. Não obstante, na fase final de intervenção, verificou-se, ainda, dificuldade na extração de informação e na subsequente organização da mesma para organizar a planificação, pelo que poderia ter sido necessário reformular a condução destas etapas nas diferentes atividades de forma a constatar se havia alterações. No que diz respeito à planificação do texto oral, tal como foi exposto, não houve espaço para a sua concretização adequada, pelo que teria sido necessário promover sessões exclusivamente dedicadas a este objetivo. Ainda no que concerne à oralidade, mesmo verificando que os alunos utilizaram vocabulário adequado às diferentes situações, notou-se, ainda, uma incorreta aplicação de conceitos históricos e geográficos, com necessidade de correção por parte do grupo em intervenção. Teria, porventura, sido frutífero dar espaço, nos recursos criados, ao registo de conceitos importantes.

No caso do 1.º CEB, numa análise global, é possível verificar que o nível de concretização dos objetivos do PI foi também, na sua generalidade, positivo. Todavia, verificou-se, ainda, dificuldade na realização das tarefas do TEA (Tempo de Estudo Autónomo) de forma autónoma, pelo que teria sido necessário, durante esse período, restringir as solicitações dos elementos do grupo de estágio ao estritamente necessário, fomentando, nos alunos, maior autonomia.

À luz das avaliações semanais e da avaliação final do projeto verificou-se o grau de concretização dos objetivos (gerais e específicos). Estes objetivos mostraram-se ambiciosos e, por essa razão, teriam necessitado de um período mais alongado de tempo para uma exploração e consolidação mais adequadas, colmatando o desfasamento da turma na aquisição das aprendizagens.

À semelhança do 2.º CEB, no que diz respeito à mobilização de vocabulário específico, notou-se, ainda, improficiência na aplicação de conceitos, com necessidade de correção por parte do grupo em intervenção. Teria, porventura, sido profícuo dar espaço, nos recursos criados, ao registo de conceitos importantes ou fomentar a leitura de uma maior variedade de textos capaz de colmatar esta situação.

Em suma, as práticas nos dois contextos descritos foram divergentes em muitos aspetos e, exatamente por esta razão, as aprendizagens realizadas revelaram-se verdadeiramente enriquecedoras.

Num outro ponto, que corresponde aos processos de ensino/aprendizagem, é de salientar as estratégias globais de intervenção em ambos os ciclos, partilhando a mesma premissa, ou seja, colocar o aluno no centro do seu próprio processo de aprendizagem.

No 1.º CEB a implementação do PIT (Plano individual de trabalho) e a dinamização do TEA permitiram que o aluno se colocasse no centro da sua própria aprendizagem, assumindo um papel ativo e fundamental nos momentos de estudo autónomo. Serralha (2007) afirma que “fazer decorrer o trabalho escolar da experiência e da acção [sic] é uma oportunidade de dar aos alunos a possibilidade de construírem aprendizagens genuínas e significativas” (p. 78).

No 2.º CEB as práticas ativas foram promovidas através de discussões em grande grupo, e também, momentos de trabalho individual, que se revelaram preponderantes para o envolvimento e a participação de todos os alunos, conduzindo o aluno para o centro da sua aprendizagem. (Alonso, Alonso & Alonso, 2010 p. 139, tradução própria) afirmam que todo o docente, na hora de encarar a participação de uma turma, “deve seleccionar os recursos e materiais didáticos que tem pensado utilizado; é importantíssimo escolher adequadamente, porque constituem ferramentas para o desenvolvimento e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Por outro lado, as diferentes tipologias de atividades permitiram que o aluno tomasse consciência do seu percurso, do que sabe e do que ainda precisa melhorar, possibilitando-lhe, assim um maior envolvimento e motivação.

No 1.º CEB, procurava-se dar a palavra aos alunos para que fosse possível partilhar os seus conhecimentos e ideias prévias acerca do conteúdo/tema a abordar, sendo este o ponto de partida para o ensino e aprendizagem. Segundo Dias, Hortas, Cabanillas e Carretero (2017), “ao pretendermos estudar um determinado fenómeno social, devemos considerá-lo na sua multiplicidade de aspetos e procurar várias perspectivas de análise que possam contribuir para uma sua melhor compreensão” (p. 644).

Relativamente ao contexto do 2.º CEB, escassas foram as ocasiões em que os alunos partilharam as suas conceções no âmbito da área de Português, ainda durante o

período de observação, foi possível observar que as aulas centravam-se somente no manual e nos recursos disponibilizados pela escola virtual. Todavia, nas aulas de HGP, a professora cooperante permitia a partilha de conhecimentos prévios quando lançado um novo conteúdo/tema, uma vez que a aula se iniciava com um breve diálogo para revisão dos conteúdos já abordados e com os conhecimentos e realidades vividas/conhecidas dos alunos, proporcionando espaço para um diálogo orientado.

Por outro lado, um dos aspetos mais diferenciados em relação à análise entre os dois ciclos de ensino é a relação pedagógica. No 1.º CEB, tendo em atenção as idades e a maturidade, é notória a procura, por parte dos alunos, de afetividade e aceitação concedidas pelos adultos, nomeadamente, pelo professor titular. A confiança é outro dos aspetos em que os alunos do 1.º CEB se destacam, sendo-lhes mais fácil confiar no adulto.

Contrariamente, no contexto do 2.º CEB, é indispensável trabalhar e fomentar melhor a relação pedagógica. Por norma, são mais distantes e apreensivos, possivelmente devido ao facto de terem mais professores e do relacionamento aluno/professor não ser diário.

A gestão do espaço e do tempo apresenta-se, igualmente, como uma diferença. No 1.º CEB, as mesas encontravam-se dispostas em grupo de quatro elementos, promovendo uma relação mais próxima entre os elementos da turma, fomentando a cooperação e a interajuda. Tal não acontece no 2.º CEB, uma vez que as carteiras se encontram dispostas individualmente por cinco filas alinhadas, com quatro mesas cada uma, centradas de frente para o quadro. Este modelo de organização favorece apenas a concentração, do próprio aluno, no seu trabalho, deteriorando as competências sociais que se podem vir a alcançar através de uma relação mais próxima com os colegas.

2.^a PARTE

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Posteriormente à caracterização dos contextos educativos onde decorreram as práticas, será apresentado o estudo que resulta da análise à fragilidade comum às turmas de ambos os contextos, no caso, a falta de motivação para a aprendizagem de conteúdos sobre a História de Portugal.

Assim, a secção que se apresenta de seguida é constituída pela exposição do problema do qual emerge o objeto de estudo, pelos objetivos de investigação, pela fundamentação teórica, e pela apresentação e análise dos resultados. No fim, serão apresentadas as conclusões do estudo, tendo em conta os resultados obtidos.

1.1. Definição e apresentação do problema objeto de estudo

No decurso da observação vivenciada na PES II no 2.º CEB e posteriormente no 1.º CEB, identificou-se como fragilidade, comum a ambas as turmas, a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem da HG. Deste modo, a Banda Desenhada (BD), como veremos mais à frente, surge como fator motivacional para os alunos na aprendizagem de conteúdos histórico-geográficos, cuja potencialidade é atestada por vários autores (Verdejo & Medina, 2008; Altarriba, 2003; Ortega, 2014; Saitua, 2018; Cromer & Clark, 2007; Prats, Rubio & Souto, 2016; López, 2015; Fernández, 2014; Sebastián-Faubel & Vincent, 2016). Nesse sentido, é intuito desta investigação considerar o recurso mencionado, tirando partido da sua condição promotora da leitura e escrita e condutora do pensamento crítico, como motores para uma análise questionadora da HG. A este propósito, Sebastián-Faubel (2016) refere que

A BD pode ajudar a despertar o interesse, curiosidade e as dúvidas nos alunos, através da mesma, é possível estudar uma época, um processo histórico ou uma sociedade, para isso é necessário um trabalho constante para revelar como o conhecimento histórico permite compreender melhor a própria vida e a comunidade. (p. 316)

De acordo com Bonifácio (2005), “A BD caracteriza-se pela utilização de dois elementos comunicacionais, a imagem e a palavra escrita nascendo, portanto, a partir de duas partes distintas, que são a literatura e o desenho” (p. 62). Neste sentido, foi intuito desconstruir e

explorar um conjunto de pranchas de BD com recurso a guiões de orientação, de forma integrada com outras atividades, considerando os conteúdos a lecionar, no 1.º CEB: *o Estado Novo*, retirada da obra *História Alegre de Portugal II*, de António Gomes D’Almeida e Artur Correia, com o intuito de reconhecer a sociedade da época; os opositores ao regime como Aristides de Sousa Mendes, retirado da obra de José Ruy, *Aristides de Sousa Mendes – Herói do Holocausto*, visando explorar personalidades significativas nesta época; ou Humberto Delgado, retirado da obra de José Ruy, *Humberto Delgado - O General sem medo*, representando a oposição política ao regime; ou a revolução do 25 de Abril, retirada da obra *História Alegre de Portugal II*, de António Gomes D’Almeida e Artur Correia. E, por fim, a estruturação e construção de BD, a partir de informação recolhida.

No que respeita ao 2.º CEB, os conteúdos programáticos debruçavam-se sobre a unidade temática Portugal nos séculos XIII e XIV, através da exploração de duas pranchas de BD retiradas da obra *História Alegre de Portugal I*, da autoria de Manuel Pinheiro Chagas e Artur Correia, com intuito de identificar os grupos sociais da época. Posteriormente, realizou-se uma tarefa de grupo que consistia na estruturação e construção de BD, a partir de informação recolhida (Estado Novo e 25 de Abril).

1.2. Objetivos do estudo e questões de investigação

Considerando que as propostas da utilização da BD no campo da didática da HG, tanto no 1.º como no 2.º CEB, parecem pouco exploradas, emerge, com base no problema identificado, a seguinte problemática: “*Quais as potencialidades da utilização da BD como recurso/fonte para o ensino da HG na exploração de situações do passado?*”

Tendo em conta os aspetos já mencionados, é pretendido que, com recurso a uma abordagem que privilegie os princípios da metodologia da investigação-ação, se explorem os seguintes objetivos: (i) perceber a pertinência da BD como recursos/fonte no ensino da HG; (ii) Compreender de que forma o recurso à BD pode promover a aquisição de competências

Histórico-geográficas; (iii) analisar a produção de BD como estratégia de comunicação em HG.

Com base na problemática e nos objetivos referidos, importa definir conceitos e dimensões que as integram: a BD na História; a BD como recurso pedagógico-didático em História e Geografia; motivação: dos conceitos às práticas de ensino em HG; e, a BD e a motivação no ensino-aprendizagem da HG. Esta conceitualização será desenvolvida na secção que se segue.

No decurso deste estudo, surgiram questões de investigação que vão servir de mote para a realização deste trabalho. Assim, definiu-se as seguintes: (i) De que modo a BD funciona como motivação para a aprendizagem da HG? (ii) Em que medida a BD representa um recurso didático-pedagógico em HG? (iii) Como utilizar a BD em sala de aula, para abordar conteúdos programáticos no processo de aprendizagem em HG?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Banda Desenhada, História e Educação

Neste ponto introdutório, pretende-se fazer uma breve abordagem à conceção da BD, que se inicia com as suas origens, passando-se depois para algumas linhas conceptuais que explicam a composição, aplicabilidade e finalidade das *histórias aos quadrinhos* com base em alguns estudos de investigadores (Zink, 1997, 1999; Solé, 2011; Fertuzinhos, 2004). Porém, antes de realizarmos esta abordagem sobre as linhas conceptuais, apraz destacar um conceito essencial neste estudo, o de narrativa histórica. Uma história para ser parte da História, como defende Ricoeur (1986, p. 177), é “compreender uma sucessão de ações, de pensamentos de sentimentos que apresentam ao mesmo tempo determinada direção mas também surpresas (coincidências, reconhecimentos, revelações)”.

Em relação à génese da BD, existe uma panóplia variada de opiniões sobre esta temática. Solé (2011) advoga que alguns autores consideraram como primeiras formas de BD o período das gravuras dos “homens das cavernas”. Outros autores apontam para os “frescos ou a cerâmica pintada na Antiguidade Clássica”, ou ainda, “as iluminuras da Idade Média”³.

Todavia, afirma-se que foi no século XIX que surgem os primeiros álbuns de BD, proliferando até aos nossos dias. Zink (1997) indica três hipóteses, no que se refere aos autores vanguardistas deste género literário, sendo Rodolphe Topffer⁴, em 1833, com a obra “Monsieur Jabot”, Richard Felton Outcault⁵, em 1896, pela aplicação de um balão em “Hogan’s Alley”, ou o português Rafael Bordalo Pinheiro⁶, em 1872, com os “Apontamentos sobre a Picaresca Viagem do Imperador Rasilb pela Europa”.

Ao longo dos últimos anos as BD afirmaram-se como um género de texto, que foi se diversificando nas publicações, chegando aos leitores através de jornais, livros, revistas ou através de outros meios, com várias tipologias, desde as mais cómicas e aventureiras às mais históricas. Todavia, Solé (2011, p 358) refere existir uma característica singular em todas as BD, e que é a de “uma história que é contada, narrada e expressa em desenhos com interação de texto escrito”.

Importa agora fazer uma breve ligação, que será aprofundada mais à frente neste trabalho, entre a educação e a BD histórica, visto existir um interesse assinalável dos jovens neste tipo de género literário e também porque é que a BD pode proporcionar aprendizagens significativas.

Neste sentido, González (2009, p. 65) afirma que a educação deveria converter-se num motor de desenvolvimento, em que o trabalho orientado com propostas metodológicas bem definidas permita que os conteúdos sejam verdadeiramente significativos. Partindo deste pressuposto, deverão estar baseados em interesses do aprendiz e o seu tratamento deve ser feito em função da necessidade de contribuir para o desenvolvimento de capacidades/competências.

³ Ao referirmo-nos à BD como um género literário de massas, a sua designação é muito diversificada em todo o mundo. Zink (1997) indica várias denominações como “Histórias aos quadrinhos”, “Estorietas”, “Fumetti” ou “Graphic novel”.

⁴ Ver em <https://tinyurl.com/y5yrsmfn>

⁵ Ver em <https://tinyurl.com/y28njhcx>

⁶ Ver em <https://tinyurl.com/y4n4udfw>

Refletindo sobre os vários estudos que destacam o potencial didático e motivador da BD em sala de aula, Saitua (2018) refere que este gênero literário representa um veículo ideal para ensinar a história e desenvolver o pensamento histórico dos estudantes, devido ao seu caráter motivacional, clareza argumental e natureza multimodal (p.75).

Prats, Rubio e Souto (2016) indagam que a BD auxilia a “aumentar o interesse e a motivação, consolidar conhecimentos, adquirir novos conhecimentos, o uso do pensamento histórico, a ficção da ‘confrontação / verdade / realidade’” (p. 317), o estudo de clichês e representações, o estudo da visão de um autor no seu tempo, o reforço de áreas negligenciadas de estudo e o desenvolvimento do pensamento crítico. Com a existência substancial de BD de natureza histórica, porventura oferece uma grande variedade de possibilidades educacionais e ajuda a imaginar o passado e a perceber os acontecimentos.

Os estudos aqui referenciados, realçam as várias características apelativas que a BD pode propiciar e motivar para a ou na aprendizagem. Por isso, refletindo sobre esta realidade, entende-se que poderá representar um veículo ideal para compreender narrativa histórica.

No campo educativo, Zink (1999) reforça que, para criar uma ligação, o docente e o aluno têm de compreender a “gramática da BD”, ou seja, os elementos “morfossintáticos (balão, vinheta, figura, onomatopeia) que incorporaram a sua constituição, no sentido de ter um melhor domínio na literacia da BD (Anexo C). Fertuzinhos (2004) explica ainda que a utilização da BD no ensino é de extrema importância, pois “uma gravura, uma legenda é um método de ensinar a ler que permite ultrapassar as dificuldades com que os textos densos brindam as crianças” (p. 42).

De seguida, mostrar-se-ão as dinâmicas e a motivação na aplicação da BD como recurso didático no contexto educativo.

2.2. A Banda Desenhada como recurso pedagógico-didático em História e Geografia

A intervenção experienciada no 1.º e 2.º CEB visou colocar o aluno na centralidade do processo ensino-aprendizagem, fundamental para dar resposta aos desafios apresentados por uma turma (Heacox, 2006; Leite, 2016; Silvestre, 2015).

Partindo deste pressuposto, consideramos a BD como um recurso didático pedagógico acessível, que aproxima os alunos das suas experiências e vivências, experiências essas que se revelam fundamentais para alcançar aprendizagens significativas. Sendo assim, nas seguintes páginas será feita uma contextualização e análise da correlação existente entre a BD e o processo ensino/aprendizagem da disciplina.

Saitua (2018, p. 67) refere que os primeiros estudos sobre os aspetos didáticos das BD para o ensino remontam os anos quarenta do século XX. Num contexto da Segunda Guerra Mundial, a BD era uma das principais formas de entretenimento das gerações de adolescentes e salienta que o governo americano aproveitou a popularidade da BD como ferramenta propagandística, destinada a influenciar os sentimentos dos jovens e incentivando-lhes a se alistarem no exército.

Neste contexto, a popularidade da BD era um motivo de preocupação da sociedade pelos efeitos negativos que poderia transmitir aos jovens. Como refere Saitua (2018, p. 67), “A popularidade da BD entre os jovens causou grande preocupação em muitos padres, professores, psicólogos, educadores e outros, pelos efeitos negativos que podia ter sobre os mais jovens”.

Contudo, esta crescente popularidade da BD também era analisada por outros como uma excelente ferramenta educativa que permitia estimular e promover a leitura dos alunos. Saitua (2018, p. 68) refere que muitos estudiosos e professores partilhavam a ideia de que a BD servia como uma fonte de estimulação na leitura dos alunos e ajudava-lhes a enriquecer o seu vocabulário.

Sebastián-Faubel (2016) explica que a BD é um dos recursos mais compreensíveis e tratáveis para os alunos devido ao facto de os seus elementos constitutivos estarem próximos do “mundo” dos mais jovens, pois estão constantemente em contacto com as histórias de ficção, permitindo-lhes desenvolver habilidades cognitivas necessárias ao domínio da narração (p. 314).

Existe uma panóplia muito vasta de BD que permite abordar os conteúdos da disciplina de HGP de formas diferentes, proporcionando aos alunos uma pedagogia ativa direcionada em várias perspetivas.

Como advoga Sebastián-Faubel (2016,) todos os acontecimentos abordados pela disciplina de história, desde a pré-História até aos factos mais recentes, são retratados de diferentes formas através da BD. Existem as BD que são constituídas por temas históricos de maneira humorística e imaginária, ou também que contam um relato histórico contextualizado, cujo herói está representado com desenhos realistas, recriando uma época ou uma civilização (p. 315).

Normalmente, na tarefa docente, as aulas e os recursos estão limitados às atividades do manual e não existe esse trabalho de ampliar o número de recursos e permitir outra abordagem mais próxima do aluno. Sebastián-Faubel (2016) refere mesmo que " por vezes os professores limitam-se a atividades que já são projetadas em livros didáticos e não se questionam o suficiente para procurar uma variedade de tarefas, algo que chame a atenção do aluno e que possa ajudá-lo a tomar consciência da sua própria aprendizagem ... " (p. 315).

Fernandez e Diaz citados por Fernández (2014) mencionam características próprias que a BD possui, e que são apropriadas em sala de aula:

as histórias aos quadrinhos aperfeiçoam a leitura, desenvolvem a expressão, as palavras complicadas são retidas melhor, as histórias são entendidas mais facilmente, a atenção é fixa, o aluno consegue adaptar a leitura ao seu próprio ritmo, enriquece o vocabulário e melhora a ortografia, a percepção e a capacidade de síntese (pp. 190-191).

Ao debruçarmo-nos sobre estas características, entendemos que a utilização da BD proporciona, de facto uma dinâmica ativa no processo de aprendizagem, envolvendo vários aspetos, como a imagem o texto e os desenhos numa sequência contextualizada.

Fernández (2014) refere que "as histórias aos quadrinhos têm a qualidade de integrar texto e a imagem, bem como a componente icónica existente (os desenhos), o texto aparece contextualizado, para que seja melhor compreendido" (pp. 190-191).

Por outro lado, Saitua (2018) refere o carácter inovador que a BD histórica pode representar na prática docente do ensino da disciplina, e salienta o estímulo e a melhoria das aprendizagens, como também, o desenvolvimento de habilidades no pensamento crítico sobre os conteúdos históricos (p. 66).

González (2009) sustenta que uma resposta didática consiste em ajustar planos e técnicas que permitam, partir de necessidades reais, proceder desde o concreto, direto e próximo, ou seja, guiar o aluno para que possa efetuar, gradualmente um estudo mais completo da realidade, facilitando o seu acesso aos processos de aprendizagem gerais e sistemáticos.

No processo de ensino/aprendizagem da história, o tempo e o espaço configuram-se como elementos indissociáveis da história. Aguilar (2012) refere que é possível analisar esta dimensão na utilização didática da BD na narrativa histórica. A construção da temporalidade em BD, tem de englobar, na sequência das vinhetas, momentos nucleares da história para descrever o argumento da narrativa. Também, na realização do discurso das personagens, é fundamental o ilustrador expressar em cada uma das vinhetas as peculiaridades da temporalidade através do texto escrito e das características típicas da linguagem em BD.

O mesmo autor considera que a vinheta é considerada o elemento estrutural básico, tornando-se a representação pictográfica do espaço que constitui a unidade de montagem do "quadrinho". Segundo o autor, a espacialidade antecipa o tempo porque este baseia-se no espaço. Ou seja, na fala do "quadrinho", a temporalidade precisa da espacialidade da vinheta para construir a narrativa histórica.

López (2015, p. 111) destaca a BD como um instrumento didático e de formação, e refere o seu contributo, nomeadamente na expressão e compreensão escrita e visual, e no desenvolvimento de habilidades interculturais. O autor considera também que a BD pode representar um pretexto adequado para os alunos poderem comunicar de forma sincera e livre as suas ideias, sonhos, medos, alegrias e demais emoções, podendo defender a sua maneira de estar em frente aos outros de forma criativa.

Ainda, segundo este autor, a BD como recurso didático pode ser utilizada como meio de aprendizagem de valores e crenças, sendo uma excelente ferramenta para todos os que reflitam sobre a sociedade que os rodeia. Também enfatiza que a BD favorece o trabalho de investigação, incentivando o estudante a elaborar material criativo e significativo através do desenho e da escrita. Destaca ainda, que o caráter lúdico da BD ajuda os jovens a canalizar e exteriorizar de forma livre as suas emoções e sentimentos, a fim de serem pessoas sensíveis, mas com capacidade de ampliar a sua visão do mundo.

Apesar da dimensão que a BD pode proporcionar sob o ponto de vista didático, dependerá do professor fazer um bom uso deste recurso na sua sala de aula. Como refere López (2015),

para aproveitar a aquisição de habilidades comunicativas que promove a BD, é necessário ao docente saber analisar e avaliar o valor individual de cada estudante, evitando uma simples avaliação do trabalho pela qualidade do seu desenho, sem ter em conta aspetos que demonstram a aquisição de aprendizagens e competências, com é exemplo; o conteúdo, a redação e a sequência lógica (p. 112).

Destarte, é possível verificar, nestas palavras, que existe um conjunto de competências, através da utilização da BD em sala de aula, que permite compreender o alcance da narrativa histórica no processo de ensino aprendizagem.

Em suma, os vários elementos destacados pelos autores permitem verificar uma correlação da BD com o processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente na leitura, texto escrito, desenvolvimento do pensamento crítico. Também é possível analisar o caráter lúdico e criativo da BD, que desperta o interesse do aluno, visto estar cercado da sua própria experiência, representando um recurso didático original, aproximando-o, e familiarizando-o com a realidade que o rodeia. Ao professor, é fundamental utilizar este recurso da forma mais adequada, explorando as potencialidades pedagógicas e didáticas do modo mais conveniente no processo de ensino/aprendizagem.

2.3. A Banda Desenhada e a motivação no ensino-aprendizagem de História e Geografia

Nesta parte do trabalho analisa-se a correlação das aprendizagens, com recurso à BD e a motivação como fluxo dessa aprendizagem. Também, são articulados vários aspetos que indicam como o docente aplica este tipo de recurso em sala de aula, com o propósito de promover aprendizagens significativas.

Partindo deste pressuposto, Verdejo e Medina (2008) referem que a BD é uma fonte de motivação que implica ao estudante uma elaboração de material significativo e criativo através do desenho e da escrita. Todavia, os autores consideram que é fundamental ao docente saber procurar e apreciar o valor individual de cada estudante, evitando avaliar os seus trabalhos pela mera qualidade do seu desenho. Deve ter em conta aspetos que mostrem aquisição de aprendizagens, habilidades e competências, como por exemplo: o conteúdo, a redação ou a sequência lógica.

Altarriba (2003) refere que a BD como atividade ou exercício tem uma forte função motivadora, proporciona interesse no aluno e diminui os níveis de ansiedade na abordagem de determinados conteúdos temáticos. Segundo o autor, a complementaridade entre as palavras e as imagens pode ajudar a diminuir as dificuldades do léxico, devido a uma encenação ilustrativa do que acontece em cada vinheta.

Por seu turno, Ortega (2014) reforça a importância da BD no despertar do interesse pela aprendizagem e investigação. Devido ao facto de apresentar um carácter icónico, a BD como convenção ou codificação, é dotada de um grande poder de entretenimento, tanto para o leitor como para o criador, pois envolve um processo de representação, decifração e relação entre o significado e o explícito.

Em síntese, é possível analisar, nos vários estudos anteriores, indicadores motivacionais que nos clarificam o papel da BD, e os benefícios que pode representar no processo de ensino/aprendizagem.

Evidenciando esta realidade, Saitua (2018) destaca alguns estudiosos James A. Gutowski, Michael Cromer, Penney Clark, Alyson E. King, Alicia C. Decker, Jessamyn Neuhaus, J. Spencer Clark, Maryanne A. Rhett, Jeremy R. Ricketts, William Boerman-Cornell, Sarah A. Mathews – que defenderam a ideia de que a utilização da BD nas salas

de aula de História ajuda na motivação do aluno, fortalece a aprendizagem e desenvolve o pensamento histórico. O mesmo entenderam Cromer e Clark (2007) do benefício escolar da leitura da BD, por “auxiliar os alunos a desenvolver a compreensão dos desafios da historiografia, e problematizar os relatos históricos, aprofundando sua compreensão interpretativa” (p. 57).

López (2015, p. 11) indica que as duas principais funções da BD são o entretenimento e a educação, e salienta que “a história aos quadrinhos é puramente instrutiva, os detalhes da informação são geralmente temperados com humor (exagero) para atrair a atenção do leitor, transmitir informações relevantes e estabelecer analogias visuais e situações reconhecíveis da vida cotidiana”. Na BD, apesar de ser produzida tendo como fim o entretenimento, a sua elaboração técnica até esse produto final é edificada com base numa mensagem instrutiva, enriquecida por uma sequência lógica de imagens que procuram estabelecer ligações com a vida cotidiana do leitor.

Cromer e Clark (2007) advogam que a “ambiguidade inerente ao formato visual /texto da BD, abre múltiplas possibilidades de leituras e interpretações sobre o conteúdo” (p. 57). Esse processo pode desenvolver o interesse dos alunos na interpretação de relatos históricos complexos, e de forma fidedigna representem as fontes primárias nas quais se basearam.

Os estudos atuais sobre a BD salientam a função motivadora que pode exercer no processo de ensino/aprendizagem em história. E também a simplificação que pode ocasionar na interpretação das narrativas históricas mais complexas ou, até mesmo, no interesse integral do aluno pela disciplina. Desta forma, é fundamental ao docente um conjunto de competências que proporcione a utilização deste recurso da forma mais adequada.

Neste sentido, os autores (Barca, 2007; Machado e Alves, 2013), referem a importância de relacionar os conteúdos escolares partindo do mundo conceptual dos alunos, para lhes ajudar a reformular ou aprofundar as suas ideias em história. Ou seja, a BD pode estabelecer ligações entre a realidade que rodeia o aluno e os conteúdos desenvolvidos no contexto educativo.

Barca (2004) explica que o docente deve desempenhar a sua função, promovendo, “o levantamento das ideias tácitas dos alunos no momento inicial da aula, assume um caráter mais sistemático” (p. 131).

Na realidade, as competências didáticas do docente e a motivação que a aula pode despontar no aluno estão invariavelmente subordinadas aos seus interesses e à capacidade do Professor em tratar a informação a ser transmitida, de modo a contribuir para a evolução das capacidades e competências dos alunos.

Em conclusão, a motivação na aprendizagem através do recurso didático-pedagógico da BD é inegável, pelo facto de os alunos estarem cercados da sua própria experiência, e por isso, envolvidos na realidade que os rodeia. A premissa que parece irrefutável, na aplicação deste recurso para que ele resulte em aprendizagens significativas, dinâmicas e inovadoras, prende-se com a competência metodológica do docente na orientação deste recurso. Por esta via, conduzir o aluno gradualmente, até que alcance um conhecimento mais completo da realidade e daquilo que estava previsto atingir, possivelmente, constitui o prelúdio de um processo de ensino/aprendizagem significativo e inovador.

2.4. Motivação: do conceito às práticas de ensino em História e Geografia

Um dos elementos considerados fundamentais para a aprendizagem no exercício da prática de ensino é a motivação (Balacho & Coelho, 1996, p. 7). Os autores consideram que a motivação é “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” (Balacho & Coelho, 1996, p. 7). Desta forma, para um professor em formação, a motivação não deve ser descurada, visto que o desempenho da profissão docente está literalmente relacionado com o facto de os alunos, estarem ou não motivados para a aprendizagem. Este subcapítulo, pretende também perscrutar os estudos atuais sobre a educação histórica e os propósitos formativos de ensinar as ciências sociais.

Neste sentido, em relação à prática de ensinar a disciplina de História, Barca (2007) desenvolve um estudo que tem como objetivo investigar as práticas em educação

histórica enumerando um conjunto de princípios já experimentados com sucesso nas práticas em sala de aula:

- a) Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do conteúdo substantivo e da natureza do saber histórico; parte-se do mundo conceptual dos alunos para ajudá-los a reformular ou a aprofundar as suas ideias em História;
- b) Formulação de questões desafiadoras, de forma a que a História seja um meio de orientar os jovens sobre os problemas da vida humana, e não um conjunto de análises estereotipadas sobre um passado morto, sem sentido para os jovens;
- c) Proposta de tarefas de interpretação cruzada de fontes históricas com pontos de vista diferenciados, para que os alunos aprendam vários níveis de leitura do que é ou não é dito, uma competência essencial não só para a História como para a literacia em todas as dimensões;
- d) Implementação de tarefas de aula variadas, em que se contemplem momentos de trabalho intelectual individual e de pequeno grupo (em pares, por exemplo), cuidadosamente planeados quanto a questões a resolver e fontes a utilizar;
- e) Análise de evolução conceptual ocorrida nas aulas através de fichas breves e simples, em momentos pré e pós-unidade didática – um ‘termómetro para medir’ o pensamento histórico dos alunos;
- f) Envolvimento dos alunos na reflexão sobre as suas próprias aprendizagens – exercícios de meta-cognição, que imprimem auto-confiança e sentido de autonomia responsável. (Barca, 2007, p. 62)

A autora conclui que o estudo desenvolvido tem como finalidade contribuir para uma maior “literacia e consciência histórica dos jovens” (p. 62) e explica que, aos formadores de professores de História, cabe equipá-los com as melhores apetências de reflexão em torno do que é a História e competências de utilização de fontes com mensagens diversificadas.

Prats (2006) defende a ideia das ciências sociais se transformarem em disciplinas formativas e serem capazes de introduzir os alunos num plano de aprendizagem, que os faça descobrir a racionalidade da análise social, com toda a carga formativa que ela tem. Para ensinar a disciplina, considera essencial utilizar as seguintes ferramentas do historiador: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica.

Proença (1992) reflete sobre uma nova abordagem de prática letiva em história, o “método por descoberta”, e reconhece-a como didática renovada do ensino da disciplina, onde o Professor abandona a sua posição de único detentor do saber, para se tornar um animador de situações de aprendizagem (p. 92).

Como podemos verificar, nestes estudos anteriormente mencionados, existe uma premissa que correlaciona as ideias dos autores, ou seja, executar práticas formativas nas disciplinas das ciências sociais. Também, no que concerne à educação histórica, é notória a preocupação de colocar o aluno no centro da sua aprendizagem, e retirar ao professor a posição de único detentor do saber, envolvendo de forma mais aproximada os alunos nas suas aprendizagens.

Relativamente ao conceito da motivação e a sua exploração, como apanágio desta passagem, é frequentemente debatido no contexto educativo, em que psicólogos e pedagogos procuram compreender e estudar as atitudes do ser humano e os mecanismos que encaminham o sujeito a alcançar as aprendizagens.

Como lembra Pintrich (2003), o termo motivação deriva do latim *movere*, que significa movimento. Segundo o autor, as teorias explicativas da motivação preocupam-se em compreender a energização e direção do comportamento, ou seja, o que faz com que os indivíduos se movimentem, e em relação a que atividades ou tarefas estão a realizar.

Neste sentido, a motivação, segundo Alves e Machado (2013, p. 73), tem uma função ativadora e catalisadora no comportamento e mobiliza recursos internos, permitindo que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem. Segundo os mesmos, é crucial compreender os mecanismos

motivacionais, e conseqüentemente implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação dos alunos.

Para Balancho e Coelho (1996), a motivação é um processo, “que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido”. Referem ainda que a motivação é “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” (p. 46).

Em síntese, a motivação tem uma função essencial e decisiva na aprendizagem e, conseqüentemente, no rendimento escolar. Também se torna explícito que o professor tem uma função crucial em perceber, na prática do ensino, quais os mecanismos motivacionais que poderão potenciar e envolver o aluno para a aprendizagem.

Neste sentido, Alves e Machado (2013) enunciam um conjunto de pontos que indicam como o professor poderá motivar e direcionar os alunos para aprendizagens; i) fornecer tarefas, materiais e atividades que são relevantes e úteis para os alunos; ii) relacionar os conteúdos escolares com a resolução prática de problemas reais dos alunos; iii) Intencionalizar o discurso na sala de aula, focando-se na importância e utilidade dos temas e atividades; iv) Estimular a autonomia e produtividade dos alunos; v) Estimular a definição de objetivos eficazes com os alunos; vi) Fazer projeção no futuro; e vii) Comunicar com regularidade com o conselho de turma e com os encarregados de educação.

Rosenthal e Jacobson (1968) realizaram um estudo que ficou conhecido como o “efeito Pigmalião”⁷. Este trabalho incidiu sobre as expectativas que um sujeito tem relativamente a outro sujeito, influenciando positivamente o seu desempenho. Todavia, como explicam e adicionam Machado e Alves (2013), mais do que ouvir que é capaz, o aluno precisa de experienciar que é capaz, daí a necessidade de promover oportunidades de sucesso. Quando o aluno expressa emoções negativas em consequência do fracasso e da dificuldade, mais do que negá-las ou hipervalorizá-las, é mais eficaz remetê-lo para uma situação de sucesso, dando feedback dos aspetos positivos ou conduzindo-o a tentar de novo realizar a tarefa ajustando as estratégias utilizadas.

⁷ O “Efeito Pigmalião”, na Psicologia, refere-se ao fenómeno que ocorre quando se deposita grandes expectativas face a uma pessoa, e neste sentido a mesma melhora o seu desempenho.

Wentzel (2009) advoga que a adoção de estratégias pedagógicas baseadas na aprendizagem colaborativa tem vindo a evidenciar-se bastante eficaz, uma vez que permite atingir objetivos académicos e objetivos sociais. Segundo o autor, os alunos sentem-se mais desafiados e envolvidos nas tarefas da sala de aula.

Em análise, compreende-se que a prática de ensinar do professor, proporcionando a motivação nos alunos, envolve toda uma dinâmica que implica uma conjuntura de vários elementos, entre os quais, é de destacar a relação pedagógica; a capacidade do Professor promover a curiosidade de proporcionar atividades, e materiais interessantes e estimulantes que incluam a novidade; de promover atividades numa lógica cooperativa e colaborativa; e de demonstrar interesse e envolvimento nas atividades.

Concluindo, ao analisarmos os aspetos que incidem sobre a importância da motivação no contexto educativo e as práticas aplicadas no ensino em História, consideramos que um envolvimento significativo na aprendizagem, por parte do professor e do aluno, é a prerrogativa que melhor articula este fragmento do trabalho. Ao apresentarmos estudos sobre a prática de ensinar História, percebemos que existe a inquietação de envolver o aluno na sua própria aprendizagem e o professor como um mediador dessas situações de aprendizagem. A motivação, como analisámos anteriormente, tem uma função ativadora e catalisadora no comportamento, permitindo, neste caso, que o aluno se envolva de forma mais empenhada na aprendizagem. Partindo do perfil do aluno do século XXI, envolto nos avanços da contemporaneidade, cabe ao professor se apetrechar de múltiplas competências, para dar as melhores respostas, no sentido de proporcionar a motivação na aprendizagem.

3. METODOLOGIA

De acordo com os objetivos estabelecidos para o estudo, foram mobilizadas metodologias de investigação consideradas adequadas ao seu cariz.

Em relação à natureza deste estudo, importa referir que corresponde ao paradigma interpretativo, predominando como objeto de estudo os factos sociais, axioma da

disciplina histórica. Esta investigação é individual e está implicada “na subjetividade inerente ao contexto inicial de aprendizagem do investigador, realizada numa pequena escala partindo de diversas visões sobre a atuação dos alunos” (Creswell, 2007, p. 27), justificando a escolha deste paradigma.

O estudo não se enquadra num modelo específico, devido à celeridade com que decorreu a PES II, todavia assemelha-se ao modelo de investigação-ação, visto que existe uma estreita ligação entre a investigação e a prática profissional. O contexto foi caracterizado, como refere Creswell, (2007), pelo processo contínuo de fases, “como a planificação, ação, observação, reflexão, e também, o envolvimento com outras pessoas e instituições que permitiu discutir, compreender e alterar a atuação”, em consonância com as várias situações.

A abordagem que melhor se coaduna com esta investigação é a abordagem qualitativa, pois partiu-se da observação de dois contextos distintos, e identificou-se o problema que levou a uma investigação com o intuito de tentar compreender a razão desse problema. Como referem Sousa e Baptista (2011), a pesquisa de índole qualitativa assenta na “análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e organizações, compreendendo os comportamentos, as atitudes ou valores” (p. 56).

Desta forma, foram implementados dois métodos de recolha de dados: a observação não-participante (sendo o instrumento o inquérito por questionário) e a recolha e tratamento da informação (com a proposta de fichas formativas e construção de Bandas Desenhadas históricas).

Com os inquéritos por questionário identificou-se os conhecimentos, as opiniões, experiências e reações dos alunos anteriormente e face à aula preparada. A este propósito, Dias (1994) explica que os inquéritos por questionário resultam numa “técnica de observação não participante, uma vez que não exige a integração do investigador no meio, no grupo ou nos processos sociais estudados” (p. 5). O mesmo autor refere que estes inquéritos podem constituir

por uma série de perguntas, como também integrar outros instrumentos, como por exemplo testes e escalas de atitudes e opiniões que visam aferir um certo tipo de comportamentos-reações, e avaliar a intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude, as respostas assim obtidas vão constituir o material, sobre o

qual o investigador vai produzir interpretações e chegar a generalizações. (Dias, 1994, p. 5)

Neste sentido, o instrumento foi aplicado aos alunos de uma turma do 1.º CEB e de outra do 2.º CEB, antes e após a nossa intervenção letiva, e estruturou-se através de questões de escolha múltipla e questões semiabertas, com o propósito de avaliar as opiniões, experiências e conhecimentos prévios e posteriores, e relacionar os dados de ambos os ciclos, analisando as diferenças registadas.

As fichas formativas aplicadas serviram de consolidação e regulação do ensino e permitiram avaliar os conhecimentos adquiridos e as dificuldades encontradas com a aplicação do recurso didático: a BD. Veiga, (2018) refere que a “avaliação formativa usa as evidências para perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem, para tomar decisões no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens para regular o ensino” (p. 509).

A partir deste instrumento, analisou-se a situação em que os alunos se encontravam em termos da aprendizagem e identificou-se os aspetos onde o desempenho foi geralmente conseguido. Por outro lado, as fragilidades reveladas na realização da ficha serviram para refletir sobre alternativas que no futuro permitam atingir melhores aprendizagens.

Por fim, como conceção, para atingir as metas de aprendizagem pretendidas pela investigação, decidiu-se construir BD históricas com os alunos, de forma a perceber a aquisição de competências histórico-geográficas através de uma atividade/avaliação que despertasse o interesse e a motivação na aprendizagem. Como advogam vários autores (Verdejo e Medina, 2008); Altarriba, 2003; Ortega, 2014; Saitua, 2018; Cromer e Clark, 2007; Prats, Rubio e Souto, 2016; López, 2015; Fernández, 2014; Sebastián-Faubel (2016), a BD como atividade ou exercício tem uma forte função motivadora e proporciona o interesse do aluno e diminui os níveis de ansiedade. Permite também a elaboração de material criativo e significativo através do desenho e da escrita.

Com estes instrumentos, foi possível desenvolver nos alunos competências histórico-geográficas, de redação e sequência lógica relativamente à temática ordenada.

4. RESULTADOS

4.1. Análise dos Inquéritos por questionário

Com base nos inquéritos realizados antes e após a aplicação da BD em contexto de aprendizagem, foi objetivo deste estudo compreender o seu contributo como motivação para a aprendizagem de HG, a partir dos objetivos gerais, mencionados na apresentação do estudo. Importa destacar que foram aplicados os mesmos questionários às duas turmas participantes, com o intuito de aferir e comparar os resultados entre ciclos de estudos diferentes. Segundo Schmidt e Cainelli (2004), “É importante que se construam procedimentos e estratégias para avaliar se o aluno adquiriu conteúdos e construiu procedimentos e estratégias relativas ao conhecimento histórico” (p. 151) No 1.º CEB, avaliou-se ao longo da intervenção, estes resultados, através dos seguintes instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário, fichas formativas e conceção do produto final (construção de uma BD histórica, com base nos conteúdos lecionados). No 2.º CEB, a recolha de dados foi igualmente realizada através de inquéritos por questionário (antes e após a aplicação da BD em sala de aula), e por uma ficha formativa de consolidação dos conteúdos trabalhados.

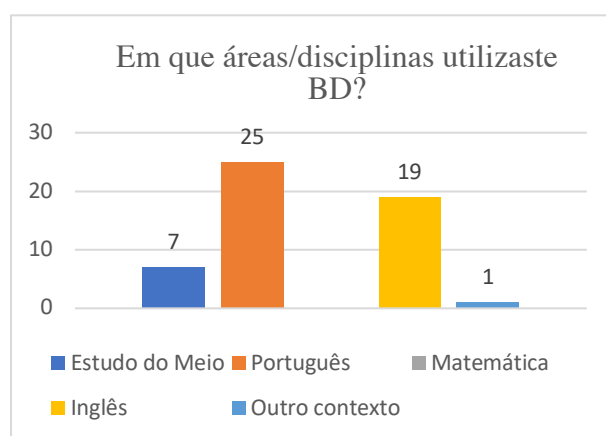
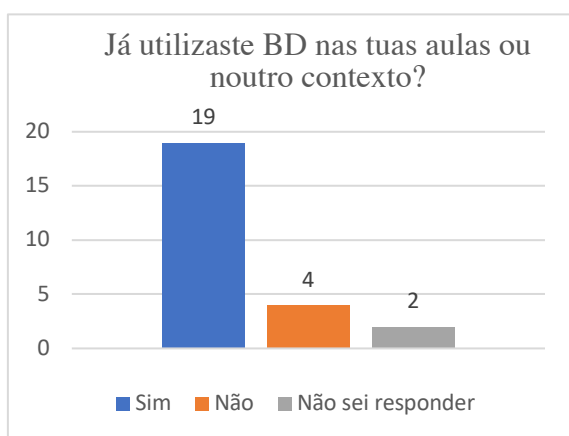
Em ambos os ciclos, procurou-se saber se os alunos já tinham utilizado BD em contexto de sala de aula ou noutro contexto através do questionário aplicado aos mesmos (Anexo D). Também foi essencial constatar em que áreas/disciplinas os alunos já tinham tido contacto com BD. Simultaneamente, procurou-se saber se os alunos tinham por hábito ler BD e com que frequência o faziam. Pois como refere Barreiro (2000), “a motivação no jovem para ler uma BD é intrínseca, especialmente quando se refere aos seus interesses” (p.44). Por fim, foi essencial averiguar se os alunos consideravam que a BD os ajudaria a compreender melhor os conteúdos da História de Portugal.

Na fase final da intervenção, depois da aplicação da BD em sala de aula, foi realizado um segundo questionário (Anexo E), com o objetivo de entender a importância deste recurso no contexto de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o primeiro questionário realizado era composto por três questões, das quais duas eram de opção (sim/não; escolha múltipla) e uma de resposta semiaberta.

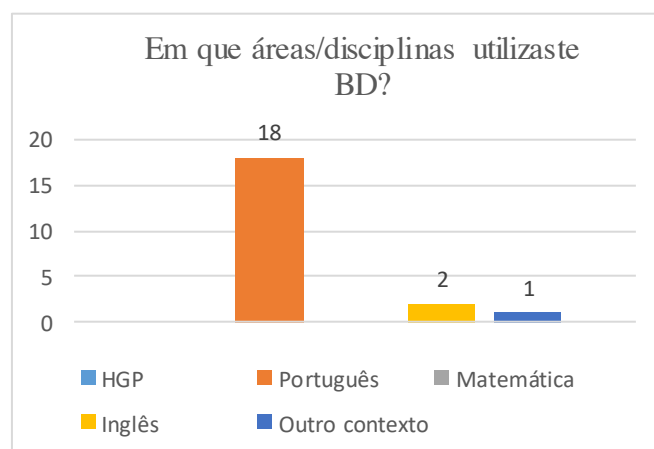
À posteriori, no segundo questionário seria apurado o impacto da BD nas aulas intervencionadas. No 1.º CEB participaram no estudo vinte e cinco alunos, enquanto no 2.º CEB estiveram envolvidos vinte e um, sendo esses os considerados para a avaliação da amostra. É de salientar que a confidencialidade dos inqueridos foi assegurada em todas as etapas deste estudo. Westin (1968) define a privacidade como a “reivindicação por parte de indivíduos, grupos ou instituições do direito a determinar, por si mesmos quando, como e em medida as informações sobre eles são comunicadas a outros” (p.167).

Seguidamente, serão analisadas as questões que compõem os dois inquéritos, no qual se poderá refletir sobre as respostas obtidas pelos alunos, na compreensão da narrativa histórica através da BD. Primeiramente analisar-se-á o Questionário 1 – Antes da aplicação da BD e, posteriormente, será feita a perscrutação do Questionário 2 – Após a aplicação da BD, respetivamente.

No que diz respeito ao Questionário 1 – Antes da aplicação da BD (Anexo D), as duas questões iniciais realçam que a maioria dos alunos participantes nesta amostra, no 1.º CEB, já teve contacto nas suas aulas com BD (Figura 1). Apesar disso, quatro destes alunos nunca contactaram com BD em contexto algum. Por sua vez, dois alunos referem desconhecer o contacto com este género literário. Saitua (2018) indaga que para interpretar BD “é necessário que o leitor e o autor conheçam e compreendam a sintaxe visual-verbal deste meio, devendo estar familiarizados com os seus códigos e técnicas para a sua correta interpretação” (p. 109).

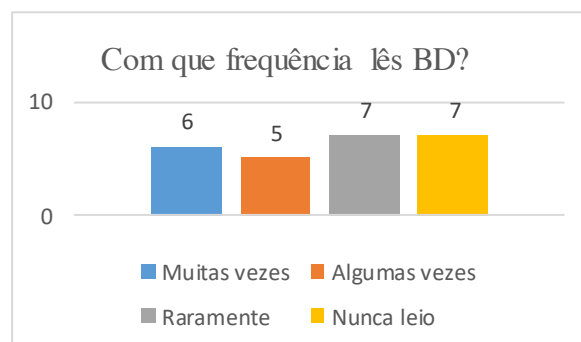
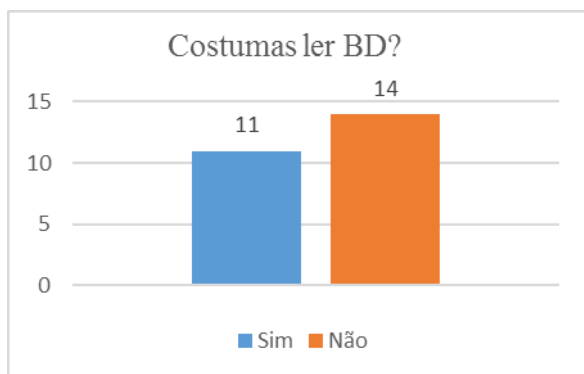


Figuras 1 e 2. Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos do 1.º CEB [autoria própria].

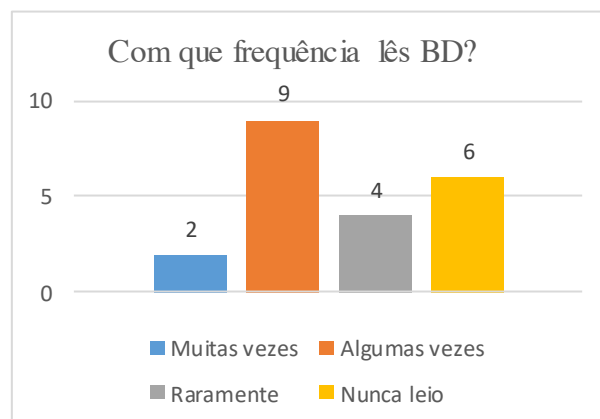
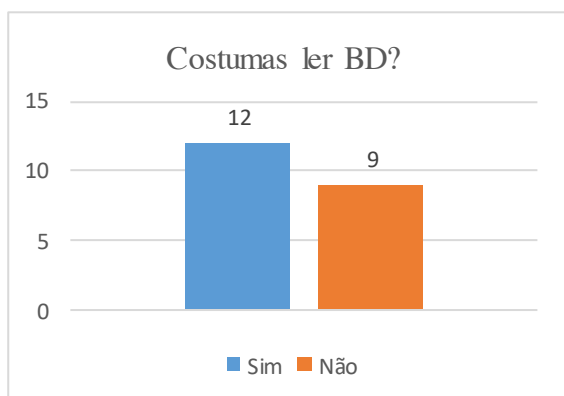


Figuras 3 e 4. Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos do 2.º CEB [autoria própria].

No que diz respeito à utilização da BD, a grande maioria dos alunos do 1.º CEB respondeu que já utilizou em contexto de aula e apenas dois alunos responderam que utilizaram noutro contexto (Figura 1). Por sua vez, no 2.º CEB, o índice de alunos que respondeu não ter utilizado BD nas aulas ou noutro contexto é superior aos alunos que dizem já ter contactado (Figura 3). Relativamente ao contexto em que a BD foi aplicada, a grande maioria dos alunos, no 1.º CEB, menciona as disciplinas/áreas do contexto escolar e apenas um aluno indica que o contacto obtido foi na catequese (Figura 2). Por outro lado, no 2.º CEB, constata-se que o número de alunos familiarizados com a BD é inferior aqueles que nunca contactaram (Figura 4). Em discrepância com os dados observados no 1.º CEB, a maioria dos alunos no 2.º CEB refere que apenas na disciplina de Português lidou com esta realidade, ao passo que, na disciplina de Inglês, nota-se um contacto notoriamente reduzido (dois alunos), em analogia com o 1.º CEB (Figura 4).



Figuras 5 e 6. Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos do 1.º CEB [autoria própria].



Figuras 7 e 8. Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos do 2.º CEB [autoria própria].

A partir da análise dos gráficos, podemos concluir que no 1.º CEB o número de alunos que refere ter por hábito ler livros de BD, é menor do que no 2.º CEB (Figuras 5 e 7). É possível constatar que no 1.º CEB, onze destes alunos apreciam este género literário, enquanto o restantes catorze, demarcam-se destas práticas (Figura 5). Consequentemente, a frequência de leitura dos alunos do 2.º CEB é superior aquela verificada no 1.º CEB (Figuras 6 e 8).

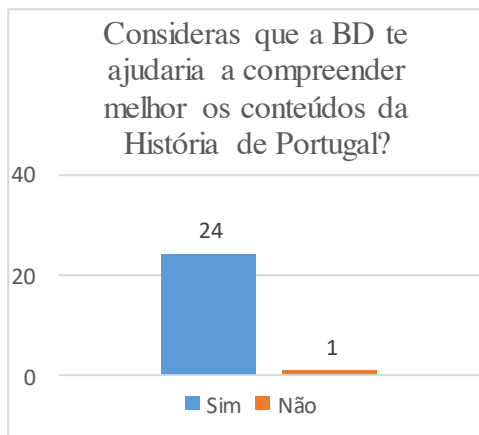


Figura 9. Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos do 1.º CEB [autoria própria].

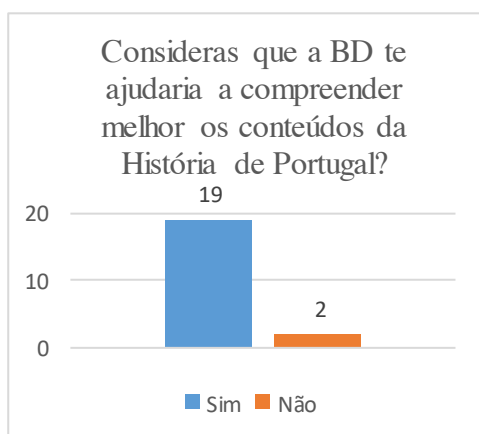


Figura 10. Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos do 2.º CEB [autoria própria].

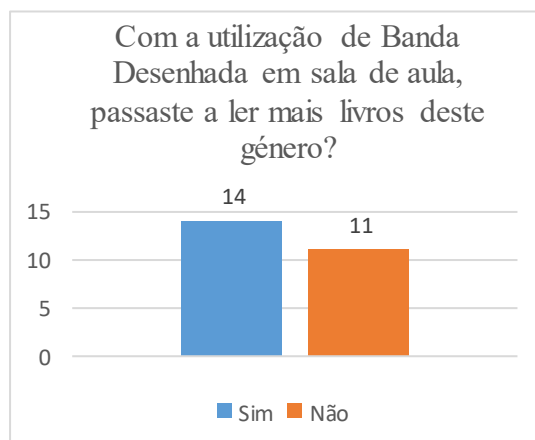
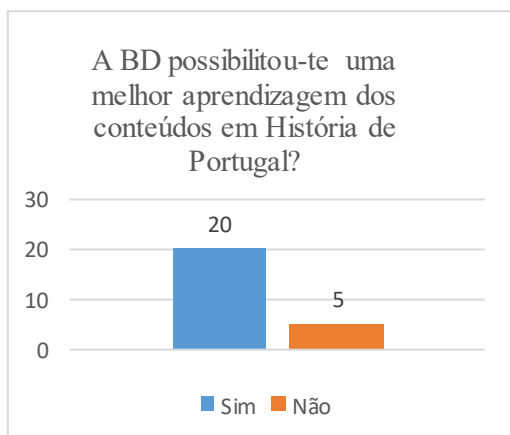
Nesta questão de carácter semiaberta, foi notório o interesse demonstrado pelos alunos de ambos os ciclos, em reconhecer a BD como um recurso que lhes facilitaria a aprendizagem (Figuras 9 e 10). Verdejo e Medina (2008) afirmam que a BD pode ser utilizada por docentes e alunos para “demonstrar conhecimentos, habilidades e atitudes, seja a criar diálogos, cenas ou uma combinação de ambos” (p. 112). É de salientar os números por demais esclarecedores no que concerne à utilidade que lhes poderia proporcionar este género literário, na compreensão dos conteúdos lecionados em HG. Como Sebastián-Faubel (2016) refere “para alcançar melhores resultados nas aulas, defendemos técnicas ativas no ensino de história, para que o aluno se aproprie da história utilizando diferentes tipos de materiais: a Banda Desenhada pode ajudar a despertar interesse, curiosidade e dúvidas nos alunos” (p. 315).

No 1.º CEB, dos vinte e cinco alunos que constituem a turma, apenas um respondeu que a BD não seria um recurso que o ajudaria a compreender melhor os conteúdos de História de Portugal (Figura 9), enquanto que no 2.º CEB, dos vinte e um alunos só dois não concordam que a BD ajuda a compreender melhor os conteúdos (Figura 10). Partindo deste pressuposto, existe um consenso quase geral, em ambos os ciclos, de que a aplicação desta ferramenta, como instrumento didático, motiva os alunos e estimula-os no processo de ensino/aprendizagem (Figuras 9 e 10).

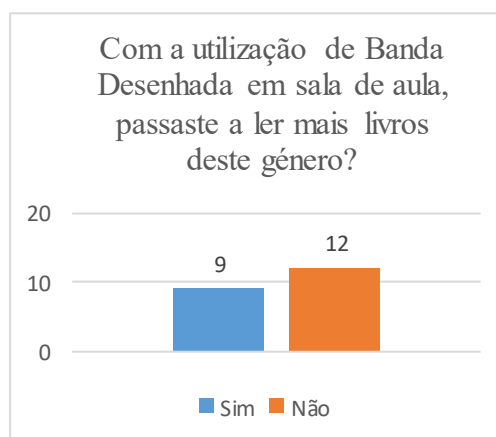
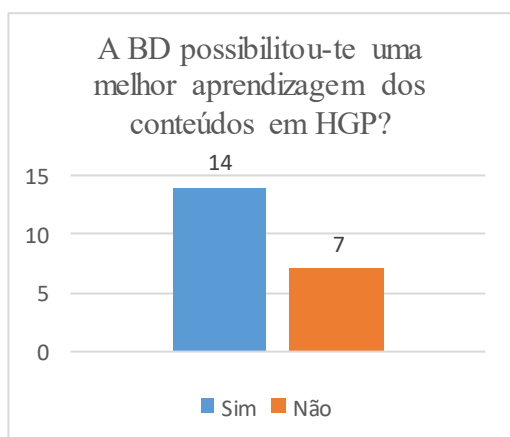
No que respeita aos alunos que responderam afirmativamente à questão, existe uma tendência semelhante, na maior parte das respostas, entre as duas turmas intervenientes neste estudo. Ou seja, consideram que a BD simplifica os conteúdos a estudar, uma vez que apresenta menos texto e as imagens clarificam os conceitos a reter. Acerca disto, Sebastián-Faubel (2016) afirma que a “Banda Desenhada transmite grandes quantidades de informação num curto espaço de tempo, e o processamento de texto enquadrado junto às imagens, conduz a uma melhor recuperação e transferência de aprendizagem” (p. 322).

Por outra via, os alunos que responderam negativamente, alegavam a confusão dos textos e a dificuldade em acompanhar os diálogos estabelecidos entre as personagens.

Por sua vez, o segundo questionário incidia sobre três questões, das quais duas eram de opção (sim/não) e uma de resposta semiaberta (Anexo E). Procurou-se saber se a BD tinha possibilitado uma melhor aprendizagem dos conteúdos em HG. Do mesmo modo, foi importante aferir se, com a utilização de BD em sala de aula, os alunos passaram a ler mais livros deste género. Por último, verificou-se se consideravam a BD um bom recurso para aprender HG.



Figuras 11 e 12. Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos do 1.º CEB [autoria própria].



Figuras 13 e 14. Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos do 2.º CEB [autoria própria].

Nas duas questões iniciais podemos aferir que os alunos de ambos os grupos, estão, na sua maioria, recetivos à aprendizagem com recurso à BD (Figuras 11 e 13). Todavia, existem alguns elementos que não consideraram este recurso didático como o mais viável para a sua aprendizagem. Relativamente ao facto de a BD despertar o interesse nos alunos (Figuras 12 e 14) e com isso ser um incentivo para a leitura deste género, estamos conscientes de que o tempo entre a aplicação deste vetor de aprendizagem e o entusiasmo que desponta nestes jovens é curto.

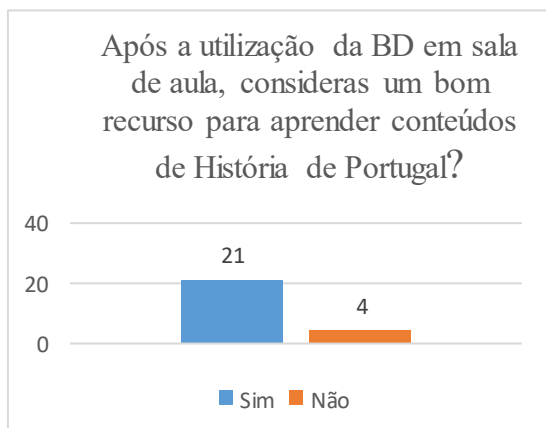


Figura 15. Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos do 1.º CEB [autoria própria]

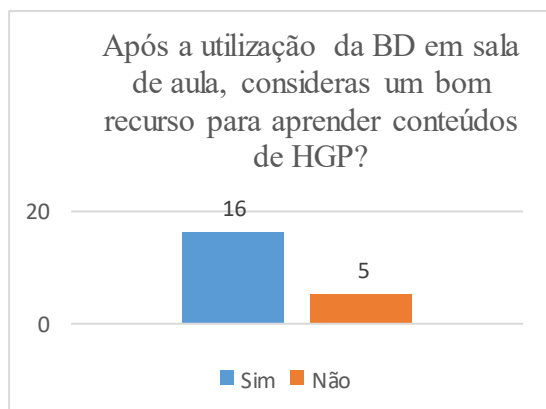


Figura 16. Representação dos dados obtidos no questionário feito aos alunos do 2.º CEB [autoria própria]

No que concerne à última questão do inquérito, à pergunta “após a utilização da BD em sala de aula, consideras um bom recurso para aprender conteúdos de História e Geografia?”, os alunos que responderam “sim” (Figuras 15 e 16), justificaram a resposta, considerando o facto de existirem muitas imagens, personagens, e até pelo seu carácter lúdico e apelativo, o que torna de fácil compreensão a aprendizagem dos conteúdos a trabalhar. Os alunos que responderam “não”, fundamentaram as suas respostas, reforçaram o facto de se sentirem confusos com o excesso de informação presente nos textos de BD e consideraram a leitura dos balões de fala entre as personagens dispersa, dificultando a compreensão da narrativa histórica.

É possível constatar que a maioria dos alunos de ambos os ciclos considera a BD um recurso exequível na aprendizagem dos conteúdos de HG.

4.2. ANÁLISE DAS FICHAS FORMATIVAS DE INTERPRETAÇÃO DE CONTEÚDOS, A PARTIR DE BANDAS DESENHADAS

No 1.º CEB, os conteúdos programáticos a lecionar relativamente à História de Portugal, incidiam sobre o período temporal do Estado Novo e, posteriormente, sobre a Revolução do 25 de Abril. As fichas formativas analisadas tiveram como propósito avaliar a interpretação dos conteúdos, envoltos nestas temáticas referidas anteriormente.

Deste modo, primeiramente foram abordados os tópicos referentes ao Estado Novo. Com este propósito, foram executadas três fichas formativas para a consolidação desta temática e uma ficha sobre a revolução do 25 de Abril.

Decidiu-se aplicar a primeira ficha formativa que pretendia, através de um conjunto de pranchas de BD retiradas da obra *História Alegre de Portugal II*, de António Gomes D'Almeida e Artur Correia, reconhecer a sociedade do Estado Novo (Anexo F). A partir destas pranchas, pediu-se aos alunos que interpretassem os conteúdos sobre a conjuntura política e social do Regime que governava o País, e regular e avaliar a sua aprendizagem até este momento.



Figura 17. Tira de Banda Desenhada extraída da *História Alegre de Portugal II*, de António Gomes D'Almeida e Artur Correia.

A ficha era composta por três questões, das quais duas eram de escolha múltipla e uma de desenvolvimento. Nas respostas de escolha múltipla, os alunos, de forma integral, foram assertivos, existindo unicamente uma resposta errada, confirmando que a interpretação das pranchas, neste contexto, foi bem conseguida. O mesmo sucedeu com a qualidade da resposta de desenvolvimento no seu todo. Todavia, alguns alunos

redigiram mal as palavras, como por exemplo “religião em vez de legião” ou “ligação portuguesa em vez de mocidade portuguesa”.

A segunda e a terceira fichas formativas (Anexos G e H), tinham o objetivo de destacar duas personalidades -Aristides de Sousa Mendes e Humberto Delgado – opositoras ao regime autoritário. A partir desta premissa, introduziu-se um conjunto de pranchas de BD retiradas de duas obras de José Ruy, *Aristides de Sousa Mendes – Herói do Holocausto* e *Humberto Delgado - O General sem medo*.

Em comparação com a ficha formativa anterior, existiu maior dificuldade na interpretação e nas respostas dos alunos às questões colocadas, devido à densidade de informação das pranchas apresentadas. O facto de as questões serem de desenvolvimento condicionou a expectativa inicial de melhores resultados e, por esta via os alunos manifestaram dificuldades, não só na interpretação das pranchas como também na redação de possíveis respostas corretas. Todavia, como referem Lopes e Melo (2004),

Se as competências analíticas e desconstrutivas são necessárias à compreensão das narrativas históricas e historiográficas, mais importantes se tornam quando convidamos os alunos a lerem narrativas ficcionais como os filmes, romances ou banda desenhada. Só assim se poderá confrontá-los com a pluralidade dos olhares sobre o mundo sejam eles do passado, presente e do futuro. (p. 79)

Existiram alunos que transcreveram à letra a fala da personagem, sem fazer uma interpretação própria sobre a leitura e responder ao que era solicitado no enunciado. Noutra questão, era pedido a realização de um resumo dos vários momentos analisados no diálogo entre as personagens. Os alunos revelaram alguma incoerência na organização das ideias.

Na passagem para os conteúdos relativos à Revolução do 25 de Abril, executamos uma ficha formativa (Anexo I) que tinha como objetivo recolher informação através das pranchas, retiradas da obra *História Alegre de Portugal II*, de António Gomes D’Almeida e Artur Correia, para preenchimento de uma tabela (com indicações) que se encontrava incompleta.

No 2.º CEB os conteúdos programáticos incidiam sobre os grupos sociais no século XIII. A ficha formativa (Anexo J) tinha o objetivo de preencher espaços em branco nas próprias pranchas de BD, retiradas da obra *História Alegre de Portugal I*, da autoria

de Manuel Pinheiro Chagas e Artur Correia. Esses espaços tinham como objetivo ser completados com os vocábulos seguintes: Rei, Nobreza, Clero, Povo.

Neste exercício, os alunos preencheram as lacunas de forma satisfatória, revelando conhecimento em relação à hierarquia social da época. Contudo, existiram alunos que não conseguiram identificar corretamente as classes sociais que a pergunta ordenava, revelando incompreensão na interpretação sobre a narrativa histórica.

4.3. Conceção dos produtos finais: Construção de uma Banda Desenhada

Nesta atividade, foi proposta a criação de uma BD histórica. Desta forma, procedeu-se a um conjunto de mecanismos orientadores para a realização da mesma. Sebastian-Faubel (2016) sugere algumas propostas para desenhar atividades em torno da BD, entre as quais; “adaptar as atividades ao nível da competência do grupo de alunos e as suas características; evitar o trabalho individual, fomentando o trabalho aos pares ou em grupos; o docente deverá prestar muita atenção à elaboração e explicação das instruções” (p. 320).

Sendo assim, a atividade foi realizada em torno das temáticas centrais (Estado Novo e 25 de Abril) desenvolvidas neste contexto. Foi estruturada na divisão dos vinte e cinco alunos em seis grupos constituídos por quatro elementos. Aleatoriamente, três grupos ficaram encarregues da construção de uma BD relativa à temática do Estado Novo, e os restantes três grupos, debruçaram-se sobre a temática da Revolução do 25 de Abril. Aos grupos foi atribuído um modelo de pranchas em branco, em folhas A3, com sequências de quatro vinhetas. A execução desta tarefa baseou-se em dois guiões relativos ao Estado Novo (Anexo K) e 25 de Abril (Anexo L) respetivamente, que tinham a função de direcionar os alunos, evitando a divagação e objetivando o resultado pretendido. Estes guiões orientavam para uma sequência de momentos e personagens relevantes para os conteúdos que estavam a desenvolver. Também serviram como recurso de apoio a esta concretização, o manual de Estudo do Meio e outros livros relativos à aplicação das fichas formativas anteriormente mencionadas.

Relativamente às Bandas Desenhadas sobre a temática do Estado Novo (Figura 18), podemos aferir que os alunos manifestaram algumas dificuldades em retratar os aspetos

solicitados no guião, concluindo que os produtos finais, à exceção de um grupo, estavam mais simplistas e menos pormenorizados. Por outro lado, nas BD referentes ao 25 de Abril (Figura 19), constata-se que, devido aos alunos terem trabalhado esta temática em várias atividades na escola, e também pelo facto de coincidir com as comemorações anuais deste acontecimento, proporcionaram mais elementos de apoio à criação elaborada e pormenorizada desta tarefa.

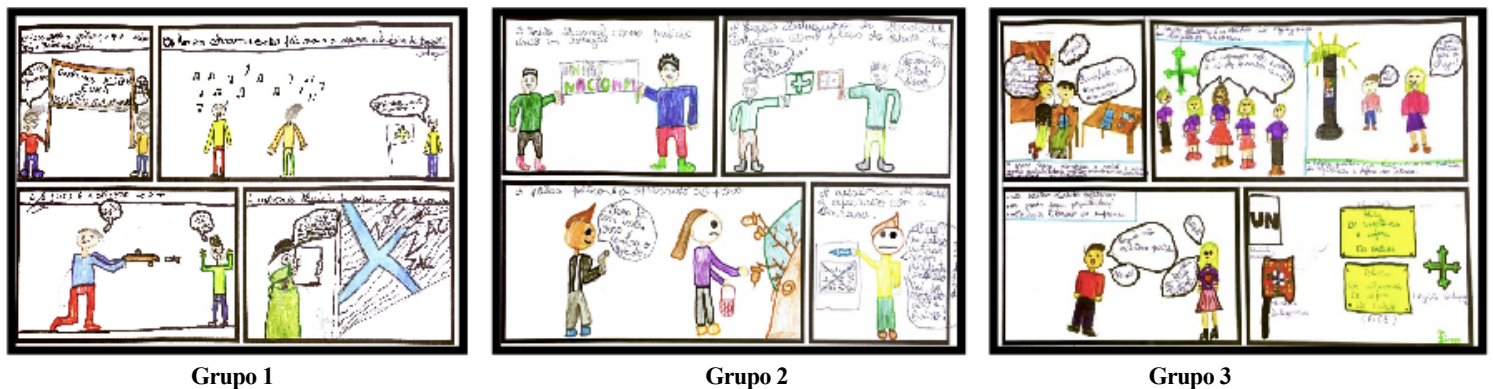


Figura 18. Produção de Bandas Desenhadas dos alunos sobre o Estado Novo.

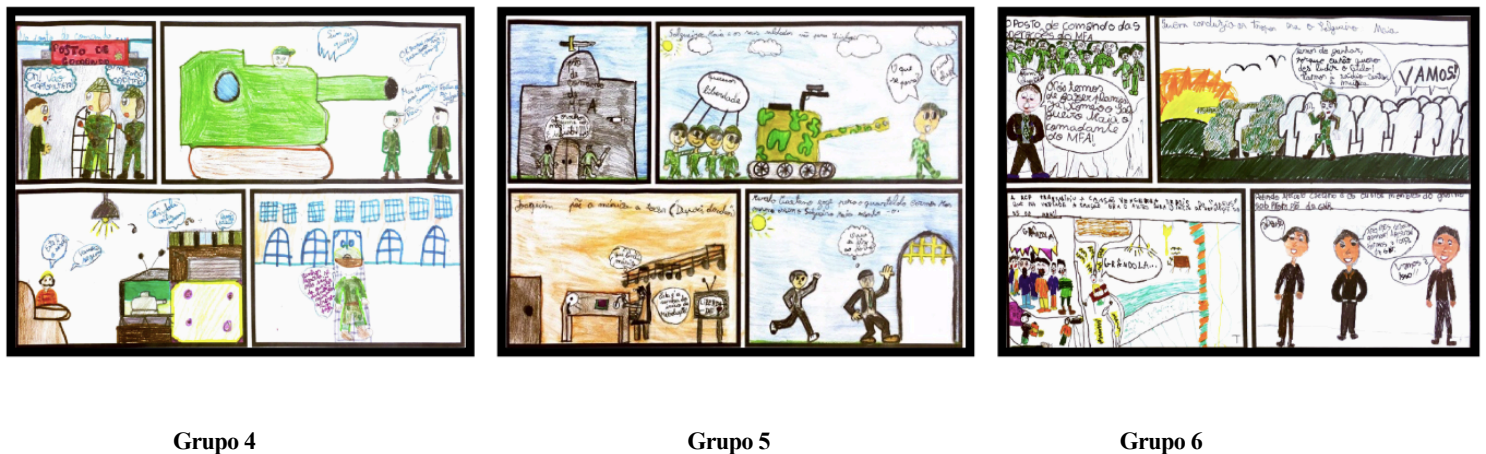


Figura 19. Produção de Bandas Desenhadas dos alunos sobre o 25 de Abril.

Subsequentemente, estão patentes as competências histórico-geográficas mobilizados em consonância com as **Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno** (Tabela 1). A diversidade de atividades que promoveram a análise e a interpretação de informação histórico-geográfica, possibilitaram, portanto, o desenvolvimento das competências associadas à HG. Como já foi referido, uma das linhas orientadoras da intervenção foi a

interdisciplinaridade e, assim sendo, as atividades realizadas no âmbito da HG convergiram para o trabalho realizado nas diferentes áreas curriculares, que se traduziu numa variedade, capaz de “responder às necessidades e às preferências de aprendizagem

| Áreas de competências do Perfil dos Alunos (ACPA) | Objetivos gerais | Indicadores | Áreas trabalhadas |
|--|---|--|--|
| (A) Linguagens e Texto | 1. Desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza diferentes estratégias de seleção de informação. ▪ Seleciona a informação mais importante. ▪ Organiza a informação mais importante. ▪ Planifica textos. ▪ Respeita as regras sintáticas. ▪ Respeita as regras de pontuação e de ortografia. ▪ Mobiliza vocabulário específico do tema. ▪ Revê/melhora texto produzido. ▪ Narra uma história. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Estudo do Meio ▪ Expressão e Educação Plástica ▪ Expressão e Educação Dramática |
| (B) Informação e comunicação | 2. Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolhe, regista e trata diferentes tipos de informação. ▪ Interpreta e associa informação de diferentes fontes, a partir dos elementos que as constituem. ▪ Usa um repertório de vocabulário histórico e geográfico adequado às diferentes situações. ▪ Revela uma atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Estudo do Meio ▪ Expressão e Educação Plástica ▪ Expressão e Educação Dramática |
| (D) Pensamento crítico e pensamento criativo | 3. Comunicação de aprendizagens através da utilização de técnicas expressivas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolve a criatividade. ▪ Revela autonomia e desenvolve trabalho em equipa. ▪ Articula o texto (legendas, diálogos ou pensamentos) com uma sequência de elementos icónicos. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Estudo do Meio ▪ Expressão e Educação Plástica ▪ Expressão e Educação Dramática |

de um maior número de alunos” (Heacox, 2006, p. 18).

Tabela 1

Sistematização dos objetivos gerais e indicadores e das áreas em que são trabalhados.

Nota: Adaptado do Dossiê Pedagógico da PES II no 2.º CEB.

CONCLUSÕES

Como resultados da nossa investigação, o objetivo que agora se apresenta remete para as conclusões mais relevantes, com vista a responder às questões inicialmente aplicadas: (i) De que modo a BD funciona como motivação para a aprendizagem da HG? (ii) Em que medida a BD representa um recurso didático-pedagógico em HG? (iii) Como utilizar a BD em sala de aula, para abordar conteúdos programáticos no processo de aprendizagem em HG?

De forma a especificar as respostas das várias questões expressas, mobilizou-se a pesquisa executada, presente no proscénio teórico, decorrido da nossa labuta bibliográfica e, por outro lado, a investigação derivada da nossa intervenção prática, através de questionários aplicados e análise documental das atividades/exercícios realizados.

Neste sentido, as partes teórica e prática da investigação, realizadas no decorrer deste trabalho, verificam que a BD, na generalidade, permite um envolvimento mais profundo e empenhado na aprendizagem. Os inquéritos por questionário indicam que os alunos, quase na totalidade, mencionam que a BD lhes auxilia a compreender melhor os conteúdos de HG.

Por outro lado, evidenciou-se nas duas fichas formativas de BD aplicadas, referentes às personalidades opositoras ao Estado Novo, algumas dificuldades de compreensão e interpretação manifestadas na leitura das pranchas. Estas dificuldades advinham da densidade de texto e informação, como também de linguagem específica, porventura adequada a uma faixa etária mais avançada.

Relativamente à BD apresentar-se como recurso didático-pedagógico em HG, é possível perceber que o carácter lúdico e criativo deste recurso desperta o interesse do aluno, aproximando-o das suas vivências e da realidade que o rodeia. No quadro teórico mobilizado foi possível ver que os autores destacam as vantagens que conectam a BD ao processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente na leitura, no texto.

Nos inquiridos por questionário, a maioria considerou a BD como um recurso viável e muitos argumentaram que as imagens e as personagens enriquecem a compreensão da aprendizagem do conteúdo a trabalhar. Todavia, existe uma minoria de alunos relutantes, que consideram os diálogos entre as personagens dispersos na prancha de BD, dificultando a compreensão e conseqüentemente, a aprendizagem.

No que concerne à última questão de investigação, que se prende com a aplicabilidade da BD em sala de aula, existem dois aspetos evidentes que o quadro teórico destaca como fundamentais, no sentido de o docente evitar o mau uso deste recurso. Primeiramente é a introdução e exploração com os alunos da gramática específica da BD, orientando as aprendizagens do conteúdo a transmitir, conscientes de que os alunos adquiriram esta competência. Por outro lado, para avaliar as aprendizagens/habilidades e competências do aluno, o docente antes da aplicação do recurso em aula, deve inteirar-se da composição de três elementos cruciais que edificam a BD: o conteúdo, a redação e a sequência lógica.

Outro aspeto decorrente da nossa intervenção, e que funcionou na generalidade, tem a ver com a seleção das pranchas da BD a aplicar no decurso das atividades/exercícios realizados. A experiência decorrente deste contexto permitiu concluir que a seleção da BD, ao nível do conteúdo da redação e sequências lógicas mencionadas anteriormente, tem de corresponder à faixa etária dos alunos do contexto implicado. Neste sentido, podemos aferir que, no momento das interpretações dos alunos para as atividades que implicavam a compreensão das pranchas de BD das duas obras de José Ruy, *Aristides de Sousa Mendes – Herói do Holocausto*, e subseqüentemente, *Humberto Delgado - O General sem medo*, os alunos revelaram dificuldades, fruto dos diálogos entre as personagens serem muito extensos e densos ao nível da redação escrita.

No entanto, as aprendizagens desenvolvidas através da BD permitiram contribuir para a motivação neste processo de desenvolvimento de competências histórico-geográficas. A este propósito, Decker e Castro (2012) afirmam que o “uso das bandas desenhadas em aulas de história torna-se uma ferramenta didática ideal para construir os andaimes necessários para que o aluno desenvolva as capacidades de identificar, contextualizar e corroborar a informação em um texto” (p. 182).

Em suma, a utilização da BD como recurso didático e pedagógico foi enriquecedora e de grande pertinência para a abordagem dos conteúdos históricos, uma vez que estimulou os alunos para novas aprendizagens.

REFLEXÃO FINAL

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor.

(Nóvoa, 2017, p. 1130)

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, perspectivou-se como um tempo de ação prática do futuro profissional de ensino, portanto um espaço de transferência para a ação das aprendizagens realizadas nas outras componentes curriculares do curso, procurando integrar e transformar saberes disciplinares em saberes profissionais. Neste sentido, propôs-se a realização de uma reflexão final, na qual se explicitasse o contributo da investigação e da prática pedagógica ocorrida nos dois ciclos de ensino e os aspetos mais significativos a ter em conta no desenvolvimento pessoal e profissional do futuro docente.

Neste conjunto de questões, os referenciais teóricos e práticos desta intervenção desempenharam um papel elementar, no sentido de proporcionar uma intervenção mais capaz, segura e informada dos dois contextos decorrentes da experiência inicial na docência. Como advoga Lima (2001), durante a intervenção, “houve uma disposição teórico-prática, reformadora da realidade, ou seja, a prática como práxis” (p. 45).

A prática de ensino supervisionada, como proscénio de iniciação à prática profissional, permitiu o desenvolvimento de competências e o conhecimento dos vários mecanismos de funcionamento dos dois contextos, servindo de mote para as futuras práticas letivas. Como advoga Pintassilgo et al. (2010) “o estágio surge, assim como um

momento iniciático, uma espécie de batismo que transforma a pessoa do futuro professor num “homem novo”, mais adequado à transcendente missão que lhe será atribuída” (p. 46).

Destarte, a presente reflexão elenca os principais contributos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional da intervenção pedagógica, assim como as aprendizagens consideradas mais importantes. Partindo dos mesmos, esta reflexão enquanto compêndio da intervenção realizada, envolvendo todos os procedimentos e perspetivas pessoais, pretende atingir as linhas propensas que fundamentam a formação de professores. Pintassilgo e Serrazina (2009) mencionam algumas destas linhas tendenciais que fundamentam esta fase, como são: i) A formação científica e pedagógica; ii) o conhecimento da realidade biológica, social e psicológica do educando; iii) A relação professor-aluno, professor-professor, professor-meio local e regional; iv) O trabalho individual e de grupo; v) A coordenação teoria-prática; vi) A linguagem e expressão oral e escrita; vii) e a constante atualização (p.147).

No que concerne aos aspetos que contribuíram para desenvolver pessoal e profissionalmente através da PES II, é de salientar as várias fases da prática nos dois ciclos, visto que proporcionou aprendizagens significativas e realistas relativamente a contextos educativos diferentes. Tal como refere Lopes et al. (2014),

a constituição da identidade docente, envolve, além dos modelos presentes na trajetória pessoal e social, os processos formativos adquiridos nos cursos de formação de professores e as discussões que neles se estabelecem; bem como a atividade docente realizada no dia a dia da escola, no contato com os alunos; as contradições e situações vividas na instituição escolar” (p. 5410).

Partindo deste pressuposto, destacam-se os vários momentos desde o período de observação e caracterização do contexto educativo à nossa intervenção pedagógica e avaliação final. Todos estes momentos permitiram o contacto inicial com as escolas e foram decisivos para identificar as potencialidades e fragilidades dos alunos e das escolas.

Em relação aos desafios educativos dos contextos, parece-nos irrefutável que os próprios alunos e as suas características, necessidades e potencialidades, determinam os reais desafios e, fundamentalmente, as estratégias necessárias para encontrar as respostas mais adequadas a essa conjuntura. Como diz Aquino (2000, p. 67),

o ensino é de facto uma relação assimétrica, mas não no sentido único (...). Contribuindo para a realização parcial do projecto do aluno, o professor continua a aprender, ele é verdadeiramente ensinado pelos seus alunos e, assim, recebe deles ocasião e permissão de realizar o seu próprio projecto de conhecimento e de saber”.

Posto isto, a intervenção didático-pedagógica foi organizada em função do apoio e necessidades dos alunos dos contextos, que serviram de premissa à atuação no processo de ensino-aprendizagem.

No decurso do estágio existiram em ambos os ciclos alunos com algumas dificuldades, exigindo uma atenção diferenciada, predicado da diferenciação pedagógica. A inclusão de todos os alunos da turma nas aprendizagens revelou-se desafiante neste período experimental, visto estarmos também em aprendizagem.

O presente estudo veio corroborar que, as BD históricas, possuem um enriquecimento tanto a nível textual como pictórico, uma vez que permitiram aos alunos construir o seu conhecimento histórico, sendo possível averiguar que conseguiram desenvolver competências históricas, devido à aplicação da BD, como um recurso pedagógico no ensino da história.

Durante a prática pedagógica nos dois ciclos, entre muitos aspetos, é de salientar o contributo para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente sobre diferentes ações pedagógicas, e deste modo, encontrar potencialidades e fragilidades, que conduziram à investigação de mecanismos para otimizar o ensino.

Em suma, a PES II, de forma integral, propiciou, na sequência da PES I e das restantes experiências práticas, o crescimento pessoal e profissional, contribuindo com vivências singulares que servirão de mote para os futuros compromissos profissionais desta índole.

REFERÊNCIAS

- Aguilar, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista Complutense de Educación*, vol. 23, 375-399.
- Altarriba, A. (2003): «Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta». *Mosaico: revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español*, 23, 4-9.
- Aquino, J. (2000). *Do cotidiano na Escola. Ensaio sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barca, I. (2004), Para uma Educação Histórica de Qualidade, In I. Barca, *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade*, CIED, Braga.
- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, vol. 39, 62.
- Barreiro, M. (2000). El cómic como recurso en la clase de español. In *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo (pp. 44-48).
- Bonifácio, S. (2005). *Histórias e(m) quadradinhos: análise sobre a História ensinada na arte sequencial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cromer, M. & Clark, P. (2007). Getting Graphic with the Past: Graphic Novels and the Teaching of History. *Theory and Research in Social Education*, 35 (4), 574-591.

- Decker, A. & Castro, M. (2012). Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. *The History Teacher*, 45 (2), 169- 187.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Departamento da Educação Básica. (1998). *Organização Curricular e Programa: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, M. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- Dias, A. G. & Hortas, M. J. (2017). *Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Bragança. In Livro de Atas, *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*. 285.
- Dias, A. G., Hortas, M. J., Cabanillas, F. J. J. & Carretero, A. M. H. (2017). Educação Histórico-Geográfica e desenvolvimento de competências no Ensino Básico (6-12 anos). In A. C. Câmara, E. S. Lemos & M. H. Magro, *VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 639-651). Organização do VIII CIDG.
- Fernández, P. (2014). Astérix y obélix: más que un cómic. Análisis y utilización del cómic como instrumento pedagógico en educación primaria. *TABANQUE Revista pedagógica*, 27, 189-200.
- Fertuzinhos, C. J. M. (2004). *A aprendizagem da história no 1.º ciclo do Ensino Básico e o uso do texto prosa e da banda desenhada: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/703>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5), 5.ª, 5-12.
- Freinet, C. (1996). *As técnicas Freinet na escola moderna*. Lisboa: Estampa.
- Gagné, R., Briggs, L. & Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design*. San Diego: Harcourt Brace College Publishers.
- Gomes de Almeida, A. & Correia, A. (2016). *História Alegre de Portugal II*. Lisboa: Bertrand.

- Gonçalves, D. & Medeiros, P. (2006). Rotinas na aprendizagem. *Revista cadernos de estudo*, nº 4, 26.
- González, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hadjin, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo* (trad. J. Ferreira & J. Cláudio). Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular em sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora, S.A.
- Leite, T. (2016). Formação de professores para a inclusão. Comunicação apresentada no *Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente*. Consultada a 4 de abril de 2019, em <http://hdl.handle.net/10400.21/6818>
- Letria, J. J. & Manta, J. A. (2014). *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros*. Lisboa: Clube do Autor.
- Lima, M. (2001). *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Rocha, V. (2013a). *Alfa - Estudo do Meio 4*. Porto: Porto Editora.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Rocha, V. (2013b). *Alfa - Português 4*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa em sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, A. et al. (2014). *Trabalho docente e formação*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- López, J. (2015). El cómic online como recurso didáctico en el aula. *Universidad de Málaga: Filología y didáctica de la lengua*, 15 - 105-127.
- Machado, J. e Alves, J. (2016) *Professores e escolas – Conhecimento, formação e ação*. Porto: Universidade Católica Editora.

- Marchão, A. (2010). *(Re)construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. Tese de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro. Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/3788>
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Matias, A., Oliveira, A. R. & Cantanhede, F. (2016). *Novo HGP 5*. Lisboa: Texto.
- Melo, M e J. Lopes (2004) *Narrativas Históricas e ficcionais*, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (1991a). *Organização Curricular e Programas – Volume I. Ensino Básico – 2.o Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (1991b). *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Volume II. Ensino Básico – 2.o Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Niza, S. (1992). Pilares de uma prática educativa. In Vilhena, G.; Soares, J.; Henrique, M. (Orgs.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa* (pp. 7-9). Lisboa: Movimento da Escola Moderna Portuguesa.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 77-98.
- Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Ortega, S. (2014). Estética del cómic, *Revista de filosofia Factórum*, 11, 1-30.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2015). *Como abordar a Escrita no 1.o Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pintassilgo, J. & Serrazina, L. (2009). *A escola normal de Lisboa e a formação de professores*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

- Pintrich, P.R. (2003), A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95(4),667-686.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das ciências sociais: princípios básicos, Curitiba, Educar, Especial Editora UFPR.
- Prats, J., Rubio, J., Souto, L. (2016). *Las batallas del cómico*. Valência: Anejos de diablótexto digital.
- Proença, M. C. (1992). Didática da história, Universidade Aberta, Lisboa.
- Reis, C. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P. A., Almeida, A. C., Cunha, P. J. P. & Nolasco, C. C. (2013). *Metas Curriculares – 2.o Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris: Seuil.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rosenthal, R. e Jacobson, L, (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development*, Holt, Rinehart e Winston, New York.
- Ruy, J. (2005). *Humberto Delgado – O general sem medo*. Lisboa: Âncora Editora.
- Ruy, J. (2005). *Aristides de Sousa Mendes – Herói do Holocausto*. Lisboa: Âncora Editora.
- Saitua, I. (2018). La enseñanza de la história a través de la novela gráfica: uma estratégia de aprendizaje emergente. *Revista de didácticas específicas*. Nº 18, 65-87.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, (8), 5.^a, 29-33.
- Santana, I. (2007). A aprendizagem dos processos de escrita na escola. In *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto* (pp. 60- - 89). Porto: Porto Editora.
- Santos, M. F. & Carmo, I. (2008). *7×25 Histórias da Liberdade*. Alfragide: Gailivro.
- Schmidt, M. A. & Cainelli, M. (2004). *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione.

- Sebastian-Faubel, V. (2016) El uso del cómic y la Narrativa Gráfica como estratégia didáctica en el aula de historia y ciencias sociales in *Las Batallas del Comic*, anejos de Diablotexto Digital, València.
- Serralha, F. (2007). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Solé, G. (2011). A Banda Desenhada Histórica como Recurso Didático- Pedagógico para a Construção de Conhecimento Histórico dos Alunos no 1.º CEB. In Azevedo, F.; Balça, A. & Silva, S. (Coords.), *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e imagens* (355-390). Raleigh [North Carolina]: Lulu Enterprises.
- Sousa, M. J & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatório segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI / Imprensa Politécnico de Lisboa.
- Veiga, F. H (Coord.), (2018). *Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Verdejo, A e Medina, M. (2008): *Evaluación del aprendizaje estudiantil*, San Juan, Puerto Rico, Isla Negra Editores, 112-115.
- Viana, F. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 162-179). New York: The Guilford Press.
- Westin, A. (1968). Privacy And Freedom. *Washington and Lee Law Review*. 5-20
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.
- Zink, R. (1997). *Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Zink, R. (1999). *Literatura Gráfica? Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. Oeiras: Celta Editora.

ANEXOS

**Anexo A. Potencialidades e Fragilidades da turma
registadas durante o período de observação – 1.ºCEB**

Áreas curriculares

| | Potencialidades | Fragilidades |
|----------------|--|---|
| Português | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio das capacidades de compreensão literal de texto ▪ Estrutura frásica completa e correta ▪ Expressão oral com recurso à argumentação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura em voz alta pouco fluente ▪ Domínio insuficiente de regras de ortografia e pontuação ▪ Seleção e organização de informação |
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão do sistema de numeração de posição ▪ Aptidão para a realização de cálculo mental | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Divisão com números racionais não inteiros ▪ Distinção entre figuras e sólidos geométricos ▪ Cálculo mental nas operações de multiplicação |
| Estudo do Meio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento dos principais factos históricos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de motivação para a aprendizagem de conteúdos histórico-geográficos ▪ Domínio improficiente na leitura de diferentes fontes ▪ Seleção e organização de informação |
| Expressões | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolvimento nas expressões artísticas e físico-motoras | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidade de técnicas aplicadas nas Expressões Artísticas |

Nota: Retirado do Projeto de Intervenção da PES II no 1.º CEB.

Anexo B. Potencialidades e Fragilidades das turmas registadas durante o período de observação – 2.ºCEB

| | Potencialidades | Fragilidades |
|----------------------------------|--|--|
| Competências sociais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevado nível de participação. ▪ Interesse em atividades de discussão. ▪ Diversidade cultural passível de explorar. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indisciplina. ▪ Envolvimento desigual dos alunos. ▪ Comunicação desadequada e insegura. |
| Português | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vontade de ler em voz alta. ▪ Domínio da localização de informação relevante. ▪ Comportamento e disponibilidade para a realização de atividades a pares. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção escrita improficiente. ▪ Leitura em voz alta pouco fluente. ▪ Falta de hábito de leitura. ▪ Compreensão e interpretação de texto improficientes. |
| História e Geografia de Portugal | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento de acontecimentos históricos ainda não abordados. ▪ Domínio da localização de informação relevante. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão equívoca de acontecimentos históricos. ▪ Interpretação de diferentes fontes. |

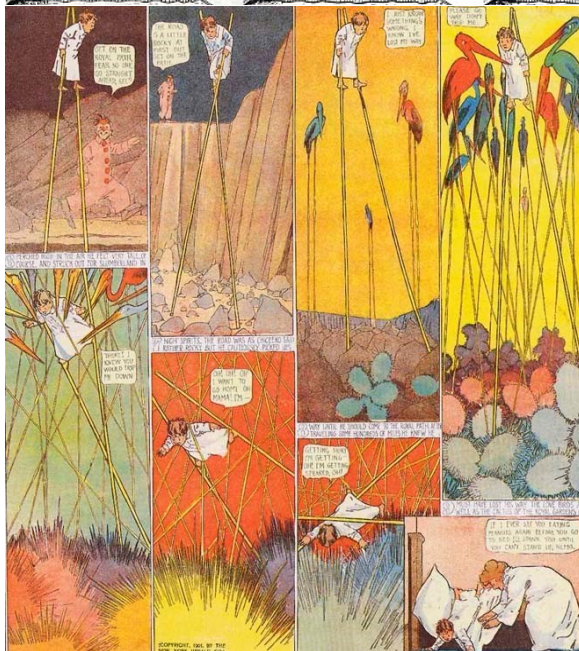
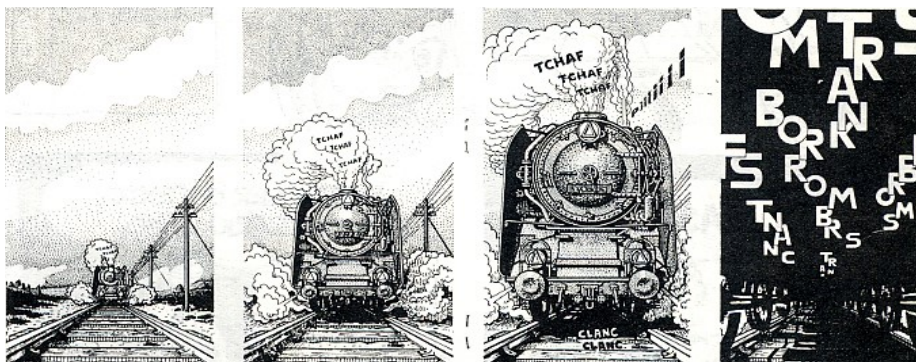
Nota: Retirado do Projeto de Intervenção da PES II no 2.º CEB.

**Anexo C. Ficha Informativa de apoio à construção da
BD – 1.ºCEB**

Banda desenhada Ficha de apoio

Nome: _____ Data: __/__/____

A **banda desenhada** é um texto narrativo em que se privilegia a imagem. A história é narrada por uma sequência de imagens, acompanhadas de pequenos textos e de diálogos entre as personagens. Os desenhos vão-se seguindo uns aos outros, formando uma sequência. Podem ser acompanhados de texto ou não.



A banda desenhada começa nos finais do século XIX e desenvolve-se sobretudo no século XX.

Hoje em dia encontramos bandas desenhadas de todos os géneros: policiais, fantástico, cómicas, sátira, etc.

As *aventuras do Pequeno Nemo*, escrita e desenhada por Winsor McCay em 1905.⁸ Este foi um dos primeiros autores de banda desenhada.

⁸ <http://praler.org/2012/10/15/na-terra-do-pequeno-nemo/>

O **aspecto gráfico** de uma banda desenhada é tudo o que se encontra sobre cada uma das suas páginas.



Buddy Longway de Derib ⁹

O aspecto gráfico das bandas desenhadas é muito variável; depende muito do seu criador, das técnicas utilizadas e do tipo de desenho pretendido.

À página de banda desenhada chamamos **prancha** e pode ter muitas configurações que dependem das intenções expressivas do autor.

As **tiras** e as **vinhetas** são as divisões que o autor faz de um desenho para o outro e podem ser quadradas, retangulares, circulares e por vezes triangulares.

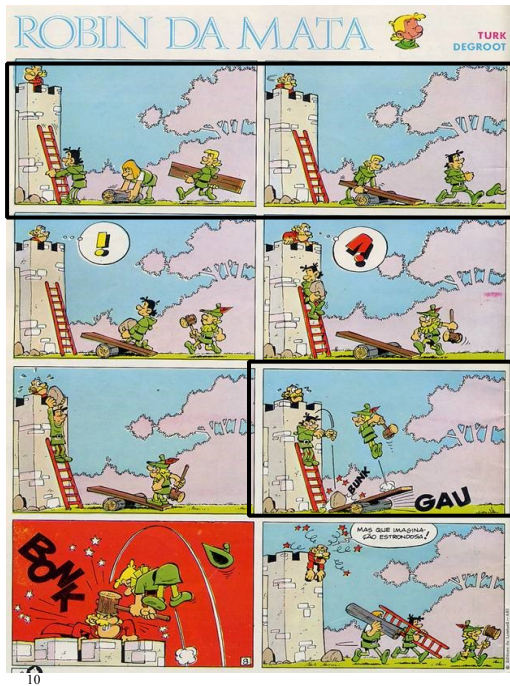


Conrad

Por vezes o desenho sai das vinhetas, dando mais dinamismo à banda desenhada.

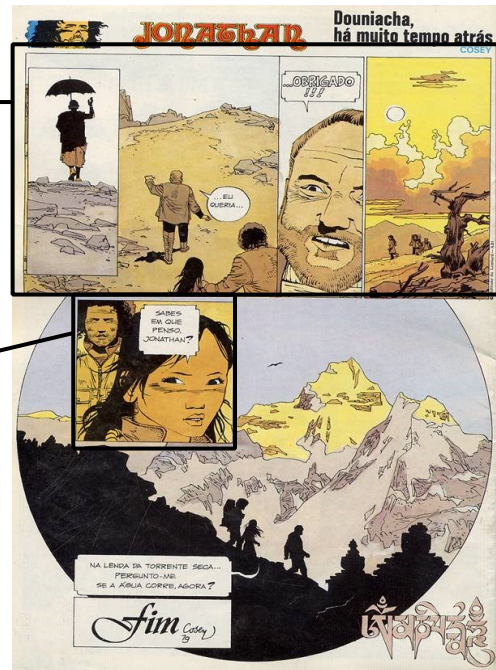
Astérix, Jean-Yves Ferri e Didier

⁹ <https://asleiturasdopedro.blogspot.com/2016/11/buddy-longway-integral.html?fbclid=IwAR27-GzCPNL81O0ZZ2q3wLqnLEtsMFVCfbnGVuUngdW7AmYvbTiiV59bUmE>



Robin da Mata¹¹

Tira



Vinheta

Cosey¹²

O **desenho** na banda desenhada pode ser muito pormenorizando ou simples, utilizando manchas de cor ou a preto e branco, bem como recortes de fotografias e outras técnicas de pintura e desenho.



Corto Maltese de Hugo Pratt¹³



Peanuts de Schulz¹⁴

¹⁰ <http://bongop-leituras-bd.blogspot.com/2013/10/asterix-entre-os-pictos.html>

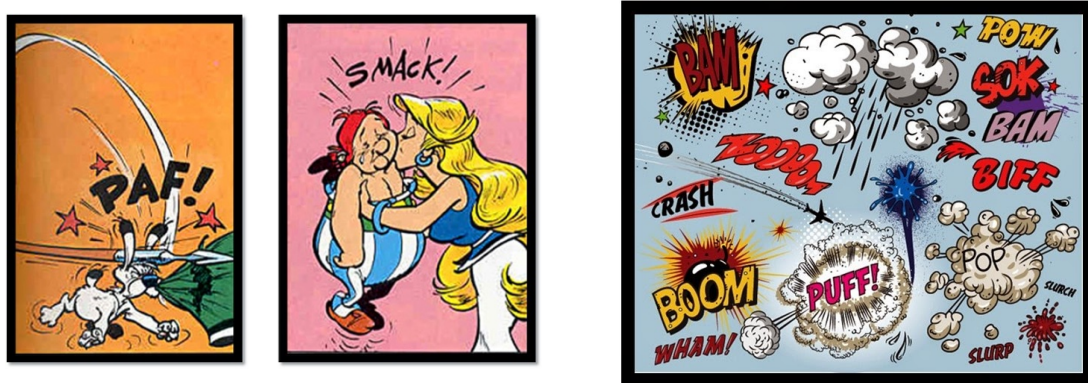
¹¹ <http://bdmania.comunidades.net/robin-da-mata>

¹² <https://bandasdesenhadas.com/2016/04/15/jonathan-de-cosey-e-a-nova-colecao-asapublico/>

¹³ <https://cortomaltese.com/en/>

¹⁴ <https://www.peanuts.com>

Os **balões** servem para escrever o texto da fala, do pensamento ou de expressões das personagens.



Onomatopéias são expressões ou palavras cuja sonoridade imita a voz ou ruídos de objetos ou animais.¹⁵

¹⁵ <http://impressionartetavira.blogspot.com/2014/04/a-banda-desenhada.html>



Signos Cinéticos, são os efeitos gráficos mais utilizados para exprimir o **movimento**. São linhas repetidas a mostrar um percurso ou limites do objeto ou personagem.¹⁶

Para construirmos uma banda desenhada é necessária uma história cativante que desperte a atenção dos leitores, assim como encontrar uma ou mais personagens carismáticas e com boas intenções.

¹⁶ <http://impressionartetavira.blogspot.com/2014/04/a-banda-desenhada.html>

Anexo D. Questionário 1 – a importância dos recursos de BD, no contexto de aprendizagem.

Questionário

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do EB, da Escola Superior de Educação de Lisboa, e tem como finalidade compreender a importância dos recursos de Banda Desenhada, no contexto de Aprendizagem.

Os dados disponibilizados neste questionário serão recolhidos de forma anónima e analisados para fins académicos.

Agradeço, desde já a tua colaboração!

1) Já utilizaste Banda Desenhada em contexto de aprendizagem?

Sim

Não

2) Em que áreas/disciplinas utilizaste BD?

HGP

Português

Matemática

Inglês

Outra Qual? _____

3) Costumas ler Banda Desenhada?

Sim

Não

4) Com que frequências lês Banda Desenhada?

Muitas vezes

Algumas vezes

Raramente

5) Consideras que a Banda Desenhada te ajudaria a compreender melhor os conteúdos de História e Geografia?

Sim, porque

Não, porque

O questionário chegou ao fim!

Muito obrigada pela tua participação!



Anexo E. Questionário 2 – a importância dos recursos de BD, no contexto de aprendizagem.

Questionário

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do EB, da Escola Superior de Educação de Lisboa, e tem como finalidade compreender a importância dos recursos de Banda Desenhada, no contexto de Aprendizagem.

Os dados disponibilizados neste questionário serão recolhidos de forma anónima e analisados para fins académicos.

Agradeço, desde já a tua colaboração!

- 1) A Banda Desenhada possibilitou-te uma melhor aprendizagem dos conteúdos de História de Portugal?

Sim

Não

- 2) Com a utilização da Banda Desenhada em sala de aula, passaste a ler mais livros deste género?

Sim

Não

- 3) Após a utilização da Banda Desenhada em sala de aula, consideras a Banda Desenhada um bom recurso para aprender conteúdos de HGP?

Sim, porque

Não, porque _____

O questionário chegou ao fim!

Muito obrigada pela tua participação!



Anexo F. Recurso BD – Estado Novo – 4.ºano

Banda desenhada Estado Novo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Informação

Esta ficha ajudar-te-á na interpretação de conteúdos sobre o Estado Novo, a partir de uma banda desenhada.

Estado Novo

Lê com atenção o texto seguinte.

Lembra-te de sublinhar o vocabulário desconhecido e utilizar o dicionário, caso precises.

O Estado Novo foi um regime político autoritário que governou Portugal durante mais de quarenta anos. Controlou o país através de várias instituições e criou outras filiais com o objetivo de instaurar um todo orgânico. Toda a população tinha o dever de servir o Estado.

Observa atentamente a BD apresentada, retirada da obra *História Alegre de Portugal II*, de António Gomes D'Almeida e Artur Correia. De seguida, **responde às questões** que se seguem.

1. Refere, o nome das instituições que serviram os ideais do Estado Novo.

2. Indica o nome do chefe do Estado Novo.

- a) Salgueiro Maia
- b) Salazar
- c) Mário Soares

3. Indica que tipo de regime foi adotado pelo Estado Novo.

- a) Regime Democrático
- b) Regime Corporativista
- c) Regime Parlamentarista

ENTRAVA-SE ASSIM NO "ESTADO NOVO"...



E ASSIM SE CRIOU UMA NOVA DITADURA. ERA O REGIME DO "CORPORATIVISMO"!



OS PARTIDOS POLÍTICOS FORAM ABOLIDOS...



PODES PERTENCER AO PARTIDO POLÍTICO QUE QUISERES... DESDE QUE ESSE PARTIDO SEJA A UNIÃO NACIONAL!



EM 1936, FORAM CRIADAS A "LEGIÃO PORTUGUESA"...

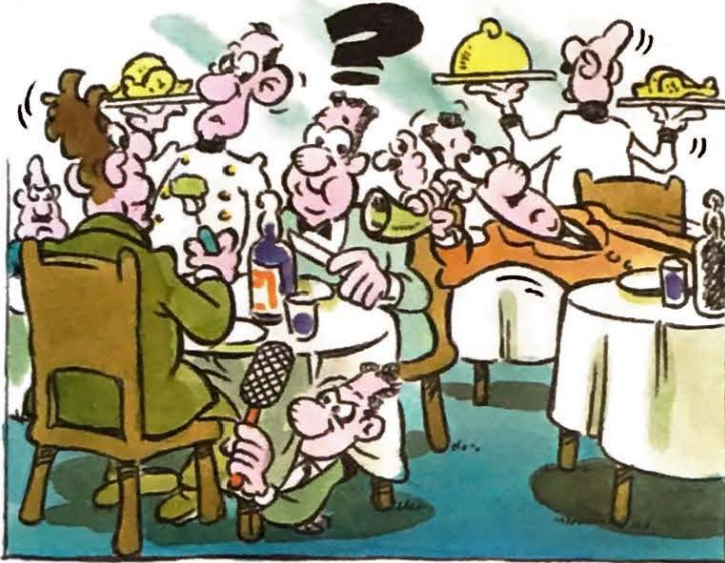


...E A "MOCIDADE PORTUGUESA"!
CA' VAMOS CANTANDO E RINDO,
LEVADOS, LEVADOS SIM...
E BEM LEVADOS!



TAMBÉM SERIA CRIADA A POLÍCIA POLÍTICA...

... MAIS TARDE CONHECIDA PELO NOME DE PVDE ...

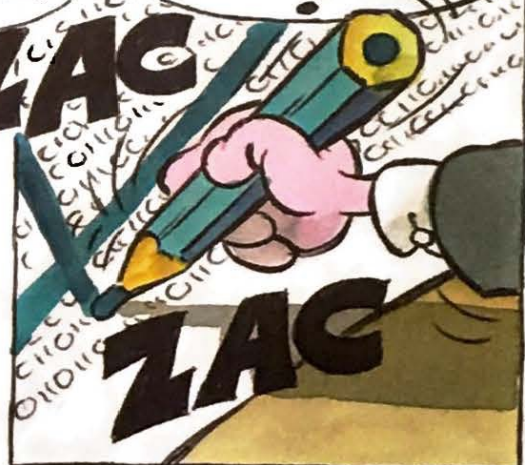


...E A CENSURA.

O QUÊ?!?

UM ARTIGO A CRITICAR O SENHOR PRESIDENTE DO CONSELHO?

VAI JÁ' CORTADO DE ALTO A BAIXO



E UMA FOTOGRAFIA DE UMA MENINA EM FATO DE BANHO?! NEM PENSAR!



**Anexo G. Recurso BD – Opositores ao Estado
Novo (Aristides de Sousa Mendes) - 4.ºano.**

Banda desenhada Estado Novo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Informação

Esta ficha ajudar-te-á na interpretação de conteúdos sobre os opositores do Estado Novo, a partir de uma banda desenhada.

Opositores do Estado Novo

Lê com atenção os excertos seguintes.

Lembra-te de sublinhar o vocabulário desconhecido e de utilizar o dicionário, caso precises.

Humberto Delgado foi uma figura incontornável de oposição política a Salazar e ao Estado Novo. Participou nas eleições fraudulentas de 1958, que viria a perder para o Ditador.

Lê atentamente a BD apresentada, de José Ruy, *Humberto Delgado - O General sem medo*. De seguida, **responde** à seguinte questão.

1. **Menciona** qual foi a resposta de Humberto Delgado, quando questionado sobre que decisão tomaria, em relação a Salazar, caso fosse eleito. Justifica essa resposta.



A 10 DE MAIO DE 1958, DOIS JOVENS AMIGOS, ELE ESTUDANTE NO LICEU CAMÕES E ELA NA ESCOLA TÉCNICA ANTONIO ARROIO, ENCONTRAM-SE CASUALMENTE NO ROSSIO, EM LISBOA.

ÂNGELA, ONDE VAIS COM TANTA PRESSA?

VOLU ALI AO CHAVE D'OURO. UM VIZINHO MELI CANDIDATOU-SE A PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA E VAI FAZER UMA CONFERÊNCIA DE IMPRENSA.



NÃO SABIA QUE O HUMBERTO DELGADO É TELU VIZINHO.

MORA NO 5º ANDAR E OS MEUS PAIS NO 3º. SOU AMIGA DAS FILHAS. E TU CONHECE-LO?

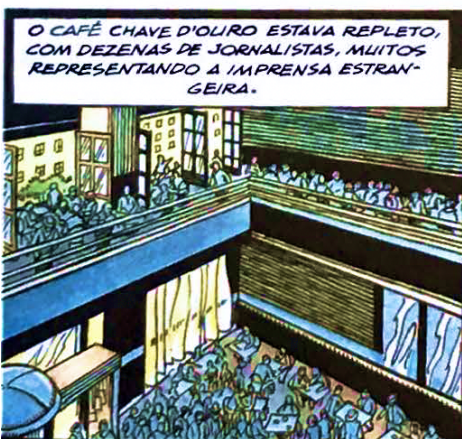


PESSOALMENTE NÃO. MAS O MELI PAI JA ESTEVE PRESO POR POLÍTICA E DISSE-ME QUE O HUMBERTO DELGADO ESTA CONTRA A DITADURA.



POSSO ACOMPANHAR-TE, ÂNGELA? A CONFERÊNCIA DE IMPRENSA É PÚBLICA, NÃO?

CLARO, NELSON. VAMOS ENTRAR.



O CAFÉ CHAVE D'OURO ESTAVA REPLETO, COM DEZENAS DE JORNALISTAS, MUITOS REPRESENTANDO A IMPRENSA ESTRANGEIRA.



NILUM AMBIENTE GERAL DE ENTUSIASMO. HUMBERTO DELGADO INICIU A CONFERÊNCIA, FACE A IMPACIÊNCIA DOS JORNALISTAS.



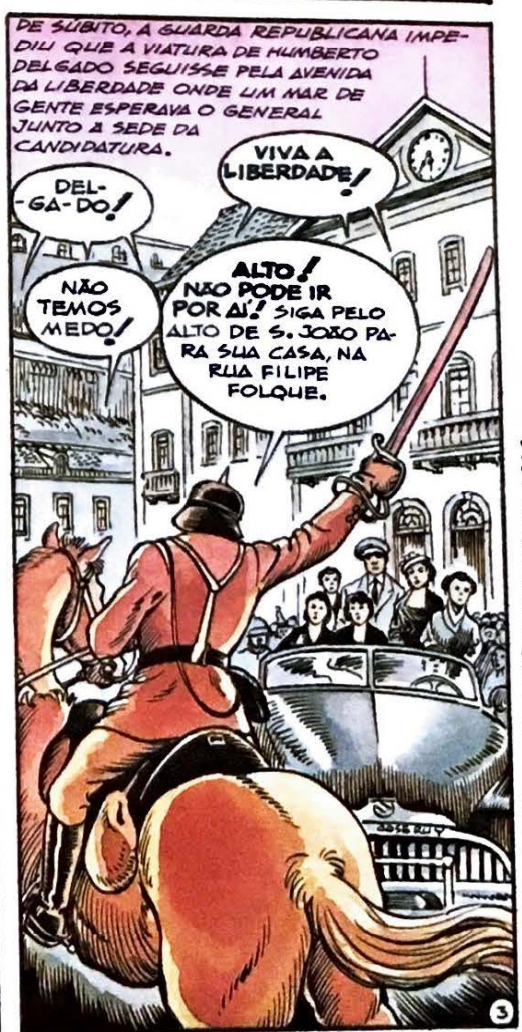
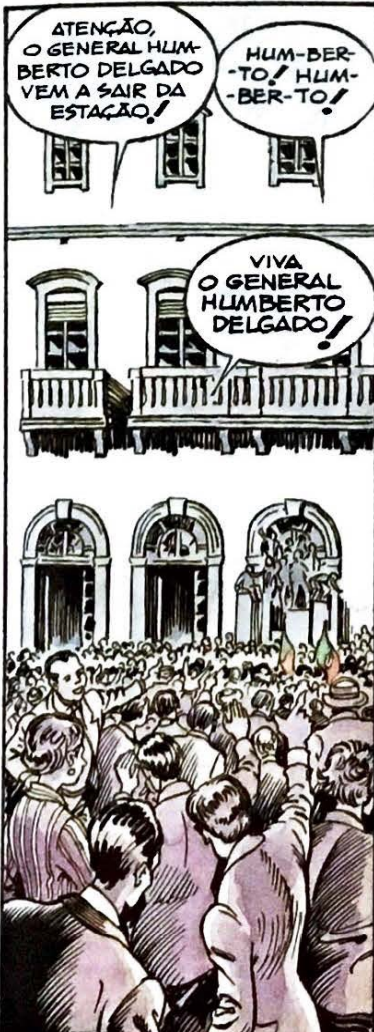
SOU LINDORFE PINTO BASTO DA FRANCE PRESSE. SR. GENERAL, CASO SEJA ELEITO PARA A PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, QUAS SÃO AS SUAS INTENSÕES QUANTO AO DR. SALAZAR?



OLHA NELSON, ALI ESTA O GENERAL NA MESA. ISTO ESTA CHEIO DE GENTE!



OBVIAMENTE DEMITO-O!



**Anexo H. Recurso BD – Opositores ao Estado Novo
(Humberto Delgado) – 4.º ano**

Banda desenhada Estado Novo

Nome: _____ **Data:** ___/___/_____

Informação

Esta ficha ajudar-te-á na interpretação de conteúdos sobre os opositores do Estado Novo, a partir de uma banda desenhada.

Opositores do Estado Novo

Lê com atenção os excertos seguintes.

Lembra-te de sublinhar o vocabulário desconhecido e de utilizar o dicionário, caso precises.

Aristides de Sousa Mendes foi um embaixador e político português que, ao ser confrontado com a situação dos judeus na 2^a Guerra Mundial, agiu contra esse cenário que considerava injusto, opondo-se à política neutral de Salazar e do Estado Novo.

Lê atentamente a BD apresentada, de José Ruy, *Aristides de Sousa Mendes – Herói do Holocausto*. De seguida, **responde** às seguintes questões.

- 2. Explica** que decisão foi tomada por Aristides de Sousa Mendes para libertar os oprimidos da ditadura.

- 3. Após a leitura da BD, escreve um resumo, por palavras tuas, dos vários momentos que analisaste no diálogo entre as personagens. O resumo deve conter entre 5 a 10 linhas.**



OLÁ, TIA ANGELINA!

JÁ CHEGASTE, CÉSAR. OS TEUS PAIS FICARAM BEM EM VARSÓVIA? DIZ-ME...

SIM, SALVAMO-NOS DOS BOMBARDEAMENTOS ALEMÃES. MAS QUE FAZEM AQUI NO CONSULADO TANTOS REFUGIADOS?

ESPERAM VISTOS PARA PORTUGAL, MAS O SALAZAR NÃO OS AUTORIZA. HÁ DIAS QUE ESTÃO NA ESCADA E NA RUA, SEM SE LAVAR NEM COMER OU SATISFAZER AS NECESSIDADES, PARA NÃO PERDEREM A VEZ NA FILA. NÓS RECOLHEMOS OS MAIS CARENCIADOS NESTAS 14 DIVISÕES. OS TEUS PRIMOS JOSÉ E PEDRO NUNO ESTÃO CÁ.

E O TIO ARISTIDES?

HÁ TRÊS DIAS E TRÊS NOITES QUE ESTÁ RECOLHIDO NO QUARTO, SEM SEQUER COMER, ABALADO COM TODO ESTE DRAMA. ESTAMOS MUITO PREOCUPADOS COM ELE. TEMEMOS QUE FIQUE DOENTE.



MAS AO QUARTO DIA, NO DOMINGO 16 DE JUNHO DE 1940, ARISTIDES LEVANTOU-SE SERENO E CHEIO DE ENERGIA. TOMOU BANHO E BARBELOUSE. O SEU CABELO HAVIA BRANQUEADO.

DEUS ILLUMINOU-ME. A PARTIR DE AGORA VOU PASSAR VISTOS A TODA A GENTE, SEM ATENDER A NACIONALIDADE, RAÇA OU CREDO. A CONSTITUIÇÃO PORTUGUESA DIZ CLARAMENTE QUE NEM A RELIGIÃO NEM AS IDEIAS POLÍTICAS SERÃO MOTIVO PARA RECLUSAR A ENTRADA DE UM ESTRANGEIRO NO NOSSO PAÍS.



ANGELINA, SE OBEDEÇO AO GOVERNO QUE REPRESENTO, VOU DEIXAR MORRER ESTA GENTE. SE DESOBEDEÇO SALVO TODAS ESTAS VIDAS, MAS SEREI CASTIGADO POR SALAZAR. SO HÁ UMA DECISÃO A TOMAR!

CUMPRE O TEU DEVER DE CRISTÃO E DE CATÓLICO. ESTAREI CONTIGO EM TODAS AS ADVERSIDADES QUE VIEREM!

JUNTAM-SE AQUI JUDEUS REFUGIADOS DOS PAÍSES INVADIDOS E DA PRÓPRIA ALEMANHA, OS QUE OUSARAM LEVANTAR A VOZ CONTRA HITLER. SE NÃO CONSEGUIREM FUGIR A TEMPO, SERÃO EXTERMINADOS NOS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO DESSES BÁRBAROS NAZIS. ESTOU DECIDIDO!



CARO RABINO KRUGER, MEUS FILHOS E SOBRINHO. DECIDI SER FIEL AO PRINCÍPIO QUE ORIENTA A MINHA CONSCIÊNCIA, PARA SER DIGNO DA MINHA FÉ DE CRISTÃO. MAS NÃO PEGO A DEMISSÃO. VOU PASSAR VISTOS A TODOS!

DEUS O ABENÇOE, DR. SOUSA MENDES, EU PRÓPRIO O AJUDAREI NESTA TAREFA. OBRIGADO!

PAI, ESSE É O PROCEDIMENTO JUSTO.

NÓS ESTAMOS CONSIGO TIO ARISTIDES!



O RABINO KRUGER PARA GANHAR TEMPO, IA AO ENCONTRO DOS REFUGIADOS COLOCADOS NA ESCADA E ATE NA RUA.

DÊEM-ME OS PASSAPORTES! O CONSUL PORTUGUÊS VAI PASSAR VISTOS A TODOS VÓS.

LOUVADO SEJA!

ISSO SIGNIFICA A SALVAÇÃO PARA NÓS!

LIFE DE SILVA AMERICANA © JOSÉ RUIZ / ANTONIA BENTON



É COM ALGUMA RELUTÂNCIA, QUE O SECRETÁRIO JOSÉ SEABRA PARTICIPA NA VIOLAÇÃO DOS REGULAMENTOS DITADOS POR LISBOA. ENQUANTO ELE CARIMBAVA OS PASSAPORTES, ARISTIDES ASSINAVA-OS UM A UM.

SÓ PENSO QUE CADA ASSINATURA QUE FAÇO É LIMA VIDA SALVA.



ESTE PASSAPORTE JÁ ESTÁ. O SEGUINTE!!



JÁ TENHO O VISTO! DEIXEM PASSAR! VOU EMBARCAR COM A MINHA FILHA. O CÔNSUL NÃO SE PRENDE COM A NACIONALIDADE OU RELIGIÃO!

ISSO É VERDADE?



NO DIA SEGUINTE, A NOTÍCIA ESPALHOU-SE PELOS REFUGIADOS EM BORDÉUS.

O CÔNSUL DE PORTUGAL ESTÁ A CONCEDER VISTOS A TODA A GENTE!

TEM A CERTEZA?

VAMOS LÁ DEPRESSA. É A NOSSA ÚNICA SALVAÇÃO!



AO MEIO-DIA QUANDO ALMOGAVA COM A FAMÍLIA NA COZINHA...

PAI, MAS NEM A HORA DA REFEIÇÃO ?!

ARISTIDES, ESTÁ ALI UM FRANCÊS QUE DIZ PRECISA DE FALAR CONTIGO COM URGÊNCIA.

EU VOU. SE ELE VEM COM URGÊNCIA É PORQUE PRECISA DE MIM.



SR. CÔNSUL, SÓ UM EMBaixADOR FRANCÊS, MAS QUANDO OS ALEMÃES CHEGAREM SEREI PRESO! CONCEDA-ME VISTOS PARA SALVAR A MINHA FAMÍLIA. SOUSA MENDES BEM TEM FILHOS. POR AMOR DE DEUS!

SIM, ESTOU TERRIVELMENTE IMPRESSIONADO COM A SEPARAÇÃO DAS FAMÍLIAS. EU TAMBÉM TENHO UMA FAMÍLIA NUMEROSA E SINTO NA ALMA TODO O VOSSO DRAMA. LEVANTE-SE POR FAVOR!



AQUI TEM OS VISTOS, SR. EMBaixADOR. PODE ENTRAR EM PORTUGAL, E DE LISBOA ALCANÇAR A AMÉRICA.

NÃO SEI COMO LHE AGRADECER. O SEU GOVERNO VAI COM CERTEZA COMPREENDER A SUA DESOBEDIÊNCIA AS ORDENS!



DR. SALAZAR, O EMBAIXADOR EM MADRID, DR. TEÓTONIO PEREIRA, DIZ QUE HÁ UMA ONDA DE REFUGIADOS A ATRAVESSAR O PAÍS, COM VISTOS PORTUGUESES.

ISSO A BOA

VAI PERTURBAR ALIANÇA COM FRANCO. MALDITO SOUSA MENDES!



EM LISBOA, SALAZAR ENERVA-SE.

O QUÊ? O SOUSA MENDES NÃO VOLTOU A BORDÉUS, NEM SABEM DELE?

ESSE TEIMOSO AINDA ME ARRANJA UM INCIDENTE COM O HITLER E COM O FRANCO COM QUEM TENHO UM PACTO. VAI PAGAR-MAS !!!

CRISTIANES DE SOUSA MENDES © JOSÉ RUY / ÂNCORA EDITORA

**Anexo I. Recurso BD 25 de Abril – Recolha de
informação – 4.º ano**

Banda desenhada
Estado Novo

Nome: _____ **Data:** ___/___/_____

Informação

Esta ficha ajudar-te-á na interpretação de conteúdos sobre a revolução do 25 de Abril.

Revolução do 25 de Abril

1. Lê com atenção a BD apresentada, retirada da obra *História Alegre de Portugal II*, de António Gomes D’Almeida e Artur Correia. Lembra-te de sublinhar o vocabulário desconhecido e de utilizar o dicionário, caso precises.

1.1. De acordo com a informação retirada da BD, preenche a tabela com as seguintes informações.

| A revolução do 25 de Abril | |
|--|---|
| As canções marcantes | Exemplo: - <i>E depois do Adeus.</i> - <i>Grândola, Vila Morena.</i> |
| O Posto de Comando do MFA | |
| O dirigente das operações no posto de comando | |
| O capitão que conduzia as tropas vindas de Santarém | |
| O local onde se encontravam Marcelo de Caetano e os restantes membros do Governo | |
| A ordem imposta por Salgueiro Maia | |

O 25 DE ABRIL

NO DIA 24 DE ABRIL DE 1974, O PRESIDENTE TOMÁS AINDA VISITOU A FEIRA DE ANTIGUIDADES ...



EM LISBOA, MUITOS TURISTAS PASSEAVAM, ATRAÍDOS PELA CAMPANHA "ABRIL EM PORTUGAL"...



CANTAVA-SE, NO TEATRO DE S. CARLOS, A ÓPERA "LA TRAVIATA", DE VERDI...



... MAS NÃO SERIA ESSA MÚSICA QUE FICARIA PARA SEMPRE LIGADA ÀQUELA DATA...



DIZ AO GENERAL SPINOLA QUE A REVOLUÇÃO É PARA ESTA NOITE! A SENHA É A CANÇÃO "E DEPOIS DO ADEUS"!



NA VERDADE, A CANÇÃO VENCEDORA DO FESTIVAL DA CANÇÃO, CANTADA PELO PAULO DE CARVALHO, ERA TRANSMITIDA PELO RCP ÀS 22:55...



CA' ESTA O SINAL!
TODOS PARA OS SEUS POSTOS!



O POSTO DE COMANDO DO MFA-MOVIMENTO DAS FORÇAS ARMADAS- INSTALOU-SE NO QUARTEL DA PONTINHA...

ÀS 0:30, A RÁDIO RENASCENÇA TRANSMITIA O 2º SINAL...



É O SINAL PARA AVANÇAR!



VAMOS A ISTO!

AO ATAQUE!



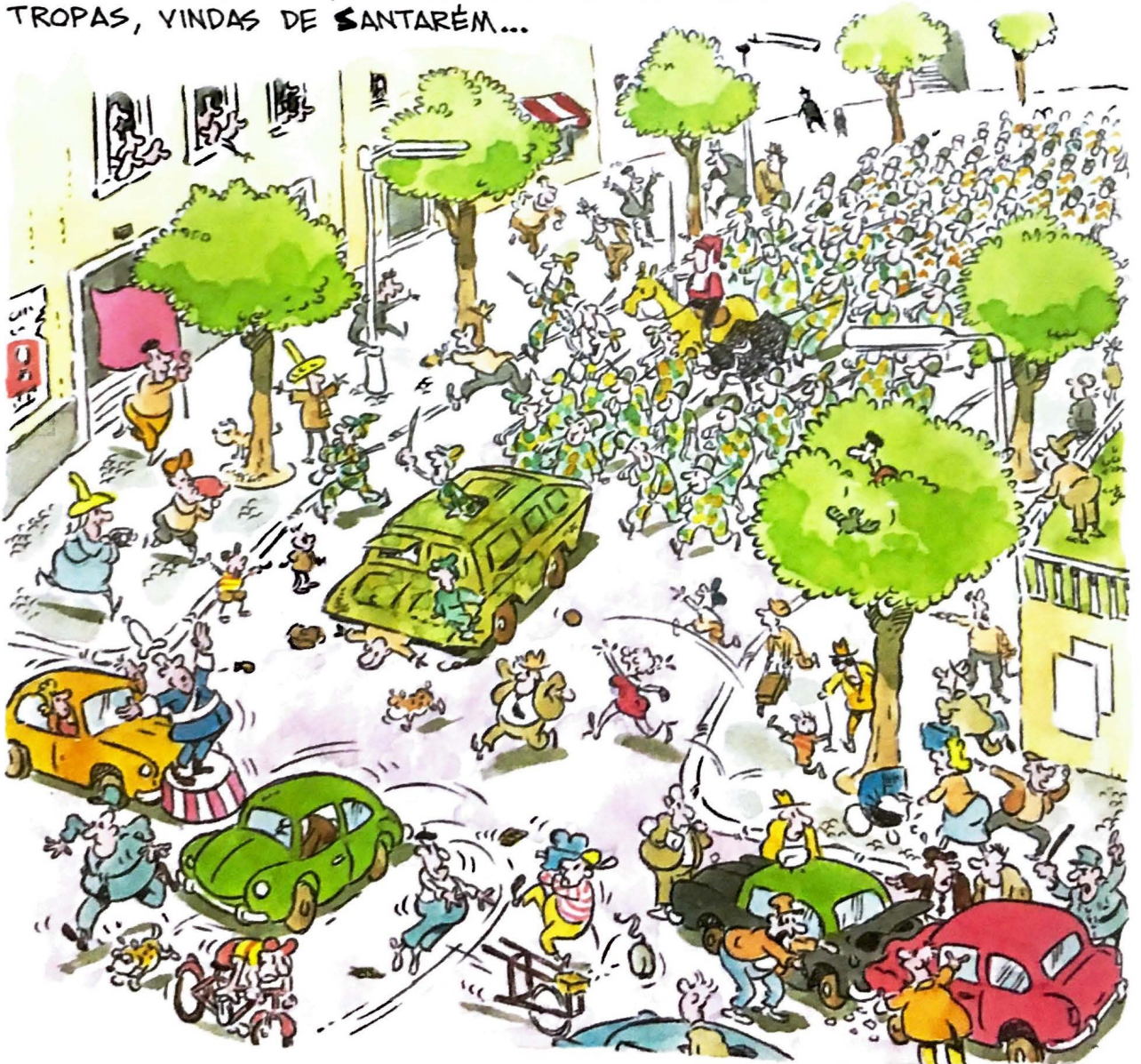
NO POSTO DE COMANDO,
OTELO SARAIVA DE CARVALHO DIRIGIA AS OPERAÇÕES...



GARCIA DOS SANTOS ORGANIZAVA O IMPORTANTE SETOR DAS COMUNICAÇÕES, DANDO ORIGEM AOS COMUNICADOS PARA A RÁDIO...



NAS RUAS DE LISBOA, O CAPITÃO SALGUEIRO MAIA CONDUZIA AS SUAS TROPAS, VINDAS DE SANTARÉM...



RAPIDAMENTE FORAM TOMADAS POSIÇÕES-CHAVE...



O AEROPORTO JÁ É NOSSO!



O BANCO DE PORTUGAL TAMBÉM!



O RÁDIO CLUBE, A EMISSORA NACIONAL, A MARCONI E A TELEVISÃO JÁ C'Á CANTAM!...



MARCELO CAETANO E OUTROS MEMBROS DO GOVERNO ENFIARAM-SE NO QUARTEL DO CARMO SOB A PROTEÇÃO DA GNR...



SALGUEIRO MAIA MANDOU CERCAR O QUARTEL E APELOU À RENDIÇÃO...

O POVO ESTAVA DELIRANTE...

OU SE RENDEM OU...



VIVA O MFA!

VIVA A REVOLUÇÃO!

VIVAM OS MILITARES!

VIVA ELE!

VIVAM OS CRAVOS A CINQUENTA MÊ REIS!



**Anexo J. Recurso BD Grupos sociais no século XIII –
5.º ano**

História e Geografia de Portugal
Banda desenhada
Os grupos sociais no século XIII

Nome: _____ Data: ____/____/____

Informação

Lê a Banda Desenhada, da autoria de Manuel Pinheiro Chagas e Artur Correia, sobre os grupos sociais no século XIII. Preenche os espaços em branco com as palavras: **rei, nobreza, clero e povo.**

Ó SENHOR JOÃO! EXPLIQUE-NOS CÁ QUE HISTÓRIA É ESSA DOS CONCELHOS!...


ORA POIS, SAIBAM VOCÊS QUE MUITOS DOS NOSSOS PAIS ERAM, À BEM DIZER, ESCRAVOS. FAZIAM PARTE DA TERRA QUE CULTIVAVAM...



...E, COMO ELAS, PASSAVAM DE DONO PARA DONO... MAIS TARDE, OS SERVOS PASSARAM A SER GENTE LIVRE, MAS SEM TER TERRAS SUAS...



PAGAVAM FOROS E BEM PESADOS! OS SENHORES DAS TERRAS ERAM O _____ A _____ E O _____ ...

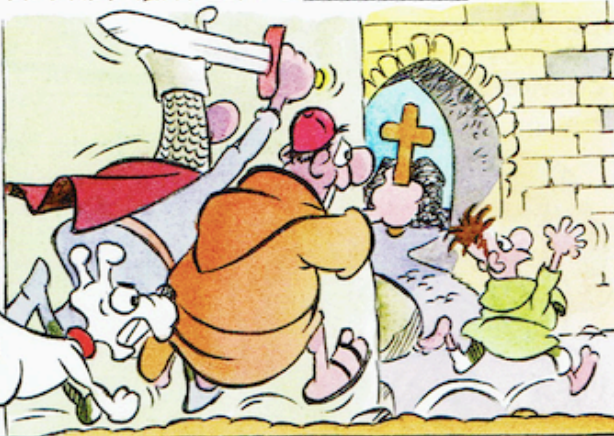


AS TERRAS DOS REIS CHAMAVAM-SE "TERRAS DA COROA", AS DOS FIDALGOS E AS DAS IGREJAS "COLTOS", "HONRAS" E "BETRIAS"...

OS FIDALGOS TINHAM A OBRIGAÇÃO DE SERVIR O _____ NA GUERRA E NADA PAGAVAM ...



... E IAM METENDO EM SI O PAÍS TODO, DE EMBRULHADA COM O _____ ...



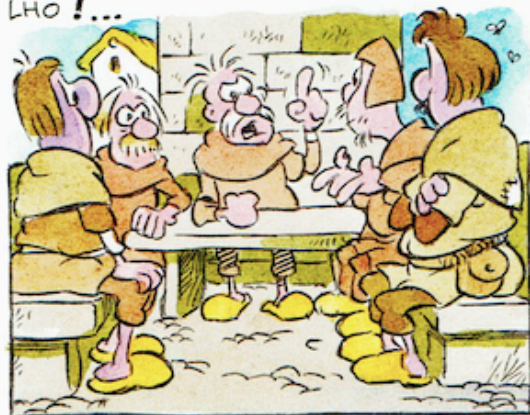
OS REIS É QUE POLCO TINHAM DE SELL. POR ISSO D. AFONSO FEZ AS TAIS "INQUIRIGÕES" ...



... E ESTABELECEU MAIS AS FAMOSAS "CONFIRMAÇÕES" QUE PUNHAM A FIDALGUIA SEMPRE NA DEPENDÊNCIA DA COROA...



É O _____ QUE FAZIA?! SEMPRE QUE SE PODIA LIVRAR DOS NOBRES E DO CLERO, FORMAVA-SE UM CONCELHO !...



... ENTÃO PAGAVAM TRIBUTO E SERVIAM NAS GUERRAS, MAS GOVERNAVAM-SE ELES POR SI E TINHAM TERRAS MUITO SUAS !



**Anexo K. Guião de construção da BD Estado Novo –
4.ºano**

Banda Desenhada - Construção

Estado Novo

Data ___ / ___ / 20__

Nome: _____

Informação

Em grupo, **constrói uma Banda Desenhada**, onde conste uma sequência dos momentos e personagens mais relevantes **do Estado Novo**.

Com base nas seguintes legendas:

Estado Novo

1) A União Nacional como partido único em Portugal; **2)** A Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa como filiais do Estado Novo; **3)** A Polícia Política e a opressão ao povo e **4)** A ausência de liberdade de expressão com a censura.

**Anexo L. Anexo J. Guião de construção da BD 25 de
Abril – 4.º ano**

Banda Desenhada - Construção

25 de abril

Data ___ / ___ / 20__

Nome: _____

Informação

Em grupo, **constrói uma Banda Desenhada**, onde conste uma sequência dos momentos e personagens mais relevantes **do 25 de abril**.

Com base nas seguintes legendas:

25 de abril

1) O Posto de comando das operações do MFA (Otelo Saraiva de Carvalho); **2)** Condução das tropas (Salgueiro Maia); **3)** A ação da rádio e da TV neste movimento (canções de intervenção) e **4)** Retirada de Marcelo Caetano e os outros membros do governo sob proteção da GNR.