

## **Introdução**

O manual escolar apresenta-se como um dispositivo pedagógico bastante complexo. Ele encerra em si as orientações emanadas pelo Currículo Nacional, cujos autores reinterpretem, e do qual resulta um instrumento de trabalho. A centralidade deste dispositivo pedagógico no sistema de ensino justificou, recentemente, particular atenção por parte do Ministério da Educação, que produziu alguma legislação cujo objectivo se prende com o enquadramento legal da sua elaboração e posterior avaliação, assim como o período de vigência e a política dos preços a praticar.

Os interesses e as exigências editoriais influenciam a sua concepção. Este produto pretende respeitar as orientações recebidas a nível de política educativa, por um lado e, por outro lado, satisfazer os interesses dos professores, agentes que seleccionam o manual das respectivas escolas e junto de quem as editoras actuam, pois da selecção dos manuais dependem as tiragens editoriais. Certamente que os alunos não serão esquecidos em todo este processo e, por essa razão, no momento da sua concepção, será neles que os autores mais pensam. E porque os manuais se dirigem a um conjunto de alunos bastante heterogéneo, com experiências e necessidades diferentes, interesses e ritmos de aprendizagem distintos, estes dispositivos apresentam-se uniformizados e concebidos para o tipo de aluno considerado “médio”, dada a impossibilidade de atender a todas estas disparidades.

Uma terceira leitura do manual é aquela que o professor vai encetar na preparação e na execução das suas aulas. Ou seja, a leitura do Currículo Nacional e a leitura das necessidades dos professores e dos alunos feitas pelos autores está sujeita à prática que o professor levar a cabo com o manual. Não é líquido que o que o manual apresenta será ensinado ou, sobretudo, aprendido.

O manual escolar, enquanto objecto de trabalho de alunos e professores veicula um conjunto de mensagens, implicando intenções e perspectivas dos seus autores em várias dimensões.

Uma primeira dimensão relaciona-se com o seu conteúdo substantivo, ou seja, as mensagens que transmite sobre o conhecimento específico. Sendo que para muitos alunos este instrumento é a primeira e a única fonte escrita de informação histórica, naturalmente desempenhará um processo legitimador da informação transmitida. Os efeitos que essa

informação transmitida podem causar nos alunos são múltiplos. Os conteúdos, dependendo da forma como são apresentados, promovem nos estudantes um determinado conceito de ciência e de conhecimento. Por outro lado, os valores e as ideologias transmitidos, certamente serão mecanismos de construção e de formação de uma identidade.

Numa segunda dimensão, também para o professor este instrumento de trabalho se torna privilegiado, embora este tenha acesso a outras fontes de informação histórica uma vez que se assume como o instrumento de ensino e aprendizagem comum a todos os seus alunos ou ainda, por razões de outra natureza, como por exemplo instrumento de actualização do conhecimento científico e pedagógico. Neste sentido, a concepção que presidiu à elaboração dos manuais induz, igualmente, o desenvolvimento de determinado tipo de ensino e da legitimação de certo tipo de ideias e valores educacionais.

O manual de História, assume, portanto, um papel privilegiado de transmissão da informação histórica e, sendo esta informação sujeita a avaliação ao longo do ano lectivo, comporta também mecanismos que possibilitam não só o treino/desenvolvimento de competências de reprodução/compreensão dos conhecimentos e níveis de utilização da informação e da comunicação adquiridos, mas também a avaliação dos alunos nessas competências. Portanto, os questionários presentes nos manuais de História, não só são elaborados no sentido de “treinar” e testar os “conhecimentos” dos alunos, mas também de lhes dar informação quanto aos conteúdos históricos considerados mais relevantes pelos autores.

No actual sistema de ensino português, o ensino e a conseqüente avaliação, devem procurar proporcionar o desenvolvimento de diversas competências nos alunos, para lá da simples reprodução da informação. Logo, o manual terá que cumprir esta função, a de desenvolver competências variadas e a de avaliar o desenvolvimento das mesmas.

Sendo os manuais produzidos para um público tão heterogéneo, a nível nacional, com experiências e necessidades de aprendizagem tão diversos, será que o manual responde aos desafios educativos que hoje são tidos como essenciais?

Foi perante estas dúvidas e inquietações que se procurou obter resposta à questão que se relaciona com o tipo de competências que os alunos constroem a partir dos questionários propostos pelo manual. Nesse sentido, procurou-se indagar acerca da natureza do conhecimento

que os alunos teriam que construir para responder a um conjunto de actividades propostas no manual, as dificuldades por eles sentidas e as competências que as actividades privilegiavam.

Procurou-se, portanto, perceber o papel que este instrumento desempenha no percurso da aprendizagem do aluno, podendo assim contribuir para um melhor esclarecimento do trabalho que o professor poderá desenvolver em contexto de sala de aula aquando do desenvolvimento das actividades planificadas, assim como as alternativas de trabalho a propor além daquelas que os manuais apresentam.

O primeiro capítulo é dedicado à discussão e análise da legislação relativa à concepção, adopção e política dos preços dos manuais, bem como as concepções deste instrumento de trabalho através dos diferentes diplomas legais.

No segundo capítulo apresentam-se as linhas gerais que traçam o percurso da investigação sobre os manuais, levada a cabo no nosso país e no estrangeiro.

O terceiro capítulo é direccionado para a descrição da metodologia da investigação, a definição da população e da amostra, a construção do instrumento de recolha de dados, o estudo piloto e o estudo final.

No quarto capítulo faz-se a análise e a discussão dos dados obtidos, em primeiro lugar sobre os dados obtidos a partir da aplicação do questionário proposto pelo manual e, em segundo lugar, os dados resultantes da aplicação do questionário alternativo. Neste capítulo faz-se ainda uma análise quantitativa dos dados.

No quinto e último capítulo, terão lugar as reflexões finais, as limitações do estudo, as implicações para o ensino da História que se podem retirar do presente trabalho e as sugestões para futuras investigações.

## **Capítulo 1 - A política dos manuais escolares**

### **1.1- Legislação portuguesa sobre manuais escolares**

A importância dos manuais escolares é definida na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 41º no ponto 2, que aponta os manuais escolares como um recurso educativo que exige especial atenção, a par de outros recursos como as bibliotecas e mediatecas escolares, equipamentos laboratoriais e oficinas, os equipamentos de educação física e para a educação musical e plástica e, por último, os centros regionais de recursos educativos.

Esta centralidade dos manuais enquanto recurso educativo assumida na Lei de Bases do Sistema Educativo foi, posteriormente, objecto de regulamentação relativamente à sua concepção, adopção, período de vigência e regime de preços. Tal esforço legislativo reforça assim a importância deste recurso educativo assumida no diploma que constitui a Lei de Bases.

O Decreto-Lei n.º 369/90 (Anexo I) estabelece o sistema de adopção e o período de vigência dos manuais escolares das diversas disciplinas e áreas disciplinares dos ensinos básico e secundário.

Este diploma pretende definir um período de vigência dos manuais escolares sem descuidar os interesses das famílias com vários filhos em idade escolar, garantindo, ao mesmo tempo, a possibilidade de inovação pedagógica.

É ainda seu objectivo garantir a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares através de um sistema de avaliação; reconhecer os benefícios da diversidade de iniciativas editoriais de modo a garantir um leque de escolhas variado; assumir a competência dos órgãos de gestão das escolas no processo de adopção dos manuais escolares que melhor se ajustam ao cumprimento do seu projecto educativo; facultar elementos de selecção dos manuais; e fazer cumprir os prazos estabelecidos para a realização deste processo, permitindo aos autores e editores conhecer as previsões das tiragens a realizar.

A responsabilidade da elaboração e da distribuição dos manuais é atribuída à sociedade civil, assegurando assim a diversidade de iniciativas editoriais, cabendo essa responsabilidade ao Ministério da Educação no caso de ausência de iniciativas editoriais. A certificação dos mesmos está a cargo das comissões científico-pedagógicas, constituídas pelo Ministério da Educação, a quem cabe a tarefa de apreciar a sua qualidade, à excepção dos manuais de Educação Moral e Religiosa como consta no n.º 1 do Artigo 6.º:

*O Ministério da Educação, através da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e da Direcção-Geral de Extensão Educativa, constitui comissões científico-pedagógicas para a apreciação da qualidade dos manuais escolares, com excepção dos manuais relativos à disciplina de Educação Moral e Religiosa.*

A sua selecção e adopção é da responsabilidade dos conselhos pedagógicos sob proposta dos conselhos de disciplina.

A qualidade científica e pedagógica será averiguada pelas comissões constituídas para o efeito, sendo estas integradas por especialistas das várias disciplinas a quem compete a apreciação da sua qualidade. Quando estas comissões detectarem erros ou omissões de reconhecida gravidade, devem comunicar aos respectivos autores e editores mediante o seu parecer e exigir a rectificação dos mesmos ou a suspensão da distribuição e venda de acordo com o nº1 do Artigo 9.º:

*A Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e da Direcção-Geral de Extensão Educativa, conforme os casos, de acordo com o parecer das comissões científico-pedagógicas referidas no artigo 6.º, comunicam aos autores e editores dos manuais em que tenham sido detectados erros ou omissões de reconhecida gravidade os fundamentos da intenção de impor a respectiva rectificação ou suspender a sua distribuição e venda, em carta registada com aviso de recepção.*

Quando tal situação ocorrer, o Ministério da Educação nomeia uma comissão de revisão, composta por quatro professores dos quadros com nomeação definitiva em exercício no mesmo nível de ensino, que será encarregada de apreciar o manual em causa, devendo esta comissão apresentar o seu parecer, justificando minuciosamente as decisões tomadas. No caso de se detectarem erros ou omissões, o editor fica responsável pela sua rectificação e distribuição do manual rectificado ou errata onde devem constar as correcções necessárias, ou deverá

suspender a distribuição e a venda do manual, assumindo todos os custos inerentes a esse processo.

Embora o manual seja encarado como um instrumento privilegiado, o professor pode recorrer a outros meios que facilitem as aprendizagens e permitam a concretização dos objectivos definidos pelo programa oficial, desde que não se traduza num acréscimo de despesas para os alunos.

Relativamente à adopção dos manuais, o diploma prevê que esta se faça pelas escolas durante as primeiras quatro semanas do 3º período do ano lectivo anterior ao início do período de vigência do novo manual, por um período mínimo de três anos. Cabe ao Ministério da Educação “promover a elaboração de critérios de selecção para a apreciação dos manuais escolares, os quais terão em consideração não só a sua qualidade e adequação pedagógica mas também a sua robustez, o seu preço e a possibilidade da sua reutilização” (Artigo 7.º).

Estes critérios de selecção dos manuais estão discriminados numa grelha de análise de preenchimento obrigatório pelos conselhos de disciplina para todos os manuais analisados. Esta grelha é constituída por dois anexos.

No primeiro anexo a grelha contem quatro itens. O primeiro refere-se à organização e método, em que a apreciação será orientada no sentido de se averiguar se o manual está devidamente organizado na perspectiva do aluno e se estimula a sua autonomia, a criatividade, o saber e o recurso a outras fontes de conhecimento. O segundo item refere-se à informação. Pretende-se saber se a informação se adequa ao desenvolvimento das competências para o respectivo nível de escolaridade, se responde aos conteúdos e objectivos definidos, se a informação é adequada para os alunos a que se destina, se explicita as aprendizagens essenciais e promove a educação para a cidadania. A comunicação ocupa o terceiro item. Pretende-se avaliar a adequação da concepção gráfica do manual no sentido de facilitar o seu uso e a aprendizagem, assim como a clareza e o rigor da linguagem utilizada, quer escrita quer iconográfica. O último item refere-se às características materiais. Este critério procura auscultar sobre a robustez, o formato e a possibilidade de reutilização do manual.

Cada um destes itens é avaliado com a classificação de Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

O segundo anexo destina-se ao registo das incorrecções detectadas em cada um dos manuais ao nível da adequação ao programa, à qualidade científica e a adequação ao nível etário dos alunos.

Embora seja da competência dos órgãos de gestão da escola a escolha e a adopção dos manuais, é dado particular relevo ao papel do aluno neste processo. A selecção deste recurso pedagógico, de acordo com os itens definidos, deverá averiguar a sua adequação à faixa etária dos alunos, a capacidade de estimular nos alunos o gosto e o interesse pela aprendizagem, a concretização das competências definidas, não esquecendo a educação para a cidadania. Por outro lado, também enfatiza a avaliação científica e pedagógica dos mesmos. É ainda de referir a preocupação que se dá à capacidade de reutilização dos manuais, estando aqui patente uma preocupação de cariz económico pensando, sobretudo, nas famílias mais carenciadas.

No entanto, todo este processo carece de uma avaliação mais rigorosa uma vez que não procura averiguar a adequação pedagógica das propostas que os manuais apresentam a partir do trabalho dos alunos. Muitas das limitações destes recursos pedagógicos só são detectadas no ano seguinte, quando no terreno se constata que determinadas tarefas não respondem às exigências ou dificuldades dos nossos alunos.

Mais recentemente, a Lei n.º 47/2006 (Anexo 2) introduziu algumas alterações quanto ao regime de avaliação e certificação dos manuais, período de vigência e preço dos manuais. Contudo, este diploma, à semelhança do Decreto-Lei n.º 369/90, define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares, assim como os princípios orientadores do apoio sócio-educativo no que diz respeito à aquisição e empréstimo de manuais escolares, revogando o Decreto-Lei n.º 369/90 e a Portaria n.º 186/91 na redacção dada pela Portaria n.º 724/91.

A iniciativa da elaboração, produção e distribuição dos manuais escolares cabe aos autores, editores ou a outras instituições habilitadas para o efeito. O Estado assumirá esse papel sempre que as iniciativas editoriais não se concretizarem. Aos professores é lícito elaborar outros instrumentos pedagógicos que respeitem os objectivos pedagógicos, desde que não representem despesas suplementares para os alunos.

A adopção dos manuais escolares procura garantir a todos os alunos um recurso didáctico-pedagógico adequado ao desenvolvimento das competências e aprendizagens definidas no Currículo Nacional. Nesse sentido, a avaliação e a certificação dos manuais visa assegurar a



qualidade científica e pedagógica dos mesmos como se constata pela leitura do n.º 2 do Artigo 7.º:

*São objectivos do procedimento de avaliação e certificação de manuais escolares garantir a qualidade científica e pedagógica dos manuais a adoptar, assegurar a sua conformidade com os objectivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações curriculares em vigor e atestar que constituem instrumento adequado de apoio ao ensino e à aprendizagem e à promoção do sucesso educativo.*

O processo de adopção, avaliação e certificação dos manuais desenvolver-se-á em duas fases. A primeira corresponderá à avaliação e certificação dos manuais pelas comissões de avaliação. A segunda será a avaliação e adopção dos manuais pelos docentes das escolas.

As comissões de avaliação, a quem caberá avaliar e certificar os manuais, têm autonomia científica, técnica e pedagógica, sendo constituída pelo Ministério da Educação. Estas organizam-se por ciclo e ano de escolaridade, por disciplina ou área curricular disciplinar, sendo constituídas por um mínimo de três e um máximo de cinco especialistas de reconhecida competência. Podem ainda integrar docentes e investigadores do ensino superior, docentes do quadro de nomeação definitiva em exercício no mesmo nível de ensino a que se refere o manual em avaliação e membros de sociedades ou associações científicas e pedagógicas.

Estas comissões terão que considerar os critérios relacionados com o rigor científico, linguístico e conceptual; adequação ao desenvolvimento de competências definidas no currículo nacional; respeito pelos conteúdos e objectivos dos programas; qualidade pedagógica, organização da informação e comunicação; possibilidade de reutilização, robustez e o peso do manual. Estes critérios são complementados pela verificação da não discriminação e da igualdade de género, não esquecendo a pluralidade cultural dos alunos a que se destinam, bem como dos projectos educativos das escolas.

O resultado da avaliação dos manuais que se candidatarem para o efeito será expresso segundo uma menção de *Certificado* ou *Não Certificado*, devendo as comissões fundamentar as sua decisão num relatório final, podendo proceder à recomendação da alteração dos aspectos considerados incorrectos. É possível, no entanto, solicitar recurso hierárquico dirigido ao

Ministério da Educação, a quem cabe determinar a reapreciação do relatório ou solicitar pareceres a outros especialistas.

A avaliação dos manuais já adoptados pode ser solicitada por despacho do Ministério da Educação, procurando-se aferir o respeito pelos critérios anteriormente definidos. Esta situação, assim como a própria concepção deste novo diploma, demonstra que o Decreto-Lei n.º 369/90 não teve qualquer aplicação prática, nomeadamente no que diz respeito às disposições nele constantes relativamente à formação de comissões de avaliação e o respectivo processo de avaliação dos manuais. A menção a atribuir a estes manuais será de Favorável ou Desfavorável. Neste último caso, caberá ao Ministério da Educação determinar as correcções a serem efectuadas pelas editoras correspondentes. Caso essas correcções não se verifiquem, será determinada a caducidade do manual.

As disposições constantes neste diploma vêm na continuidade das que foram definidas pelo Decreto-Lei n.º 369/90, agora revogado, no que diz respeito à avaliação dos manuais através das comissões de avaliação, que nunca chegaram a ser constituídas.

A adopção dos manuais é da responsabilidade dos órgãos de coordenação e orientação educativa das escolas, tendo que ser devidamente fundamentada através do preenchimento de uma grelha de análise elaborada para o efeito pelo Ministério da Educação. Este processo de adopção terá lugar nas quatro semanas a partir da segunda semana do terceiro período. No entanto, os referidos órgãos das escolas podem não adoptar qualquer manual se assim for considerado adequado ao projecto educativo, tendo, nesse caso, que comunicar essa decisão de forma fundamentada ao Ministério da Educação.

Outra alteração introduzida neste diploma prende-se com o período de vigência dos manuais escolares, que se prolonga por seis anos. A fixação de um período de vigência mais curto acontecerá quando a evolução do conhecimento científico provoque uma desadequação em relação ao conhecimento científico generalizadamente aceite.

Pela leitura da legislação é possível constatar a preocupação aparente do Ministério da Educação em garantir que os manuais escolares se mostrem acessíveis a todo o público escolar. Este assunto torna-se, portanto, num aspecto que envolve vários actores: o Ministério, que procura garantir o acesso aos manuais pelas famílias; estas, que desejam que os preços não sejam demasiado elevados para que pesem menos no orçamento familiar; e as editoras, interessadas, naturalmente, na qualidade dos manuais e no seu acesso por todos, sem

esquecer, no entanto, o lucro, elemento que garante a sua sobrevivência e permite a continuidade da sua actividade.

## **1.2- A prática dos preços dos manuais escolares**

A preocupação relacionada com os preços a praticar em relação aos manuais escolares também mereceu atenção legislativa.

A necessidade de assegurar o acesso de todas as famílias à aquisição dos manuais reflecte-se nos dispositivos definidos pelo Decreto-Lei N.º 369/90, que, no seu artigo 12.º, define que os preços dos manuais escolares devem ter em atenção os interesses dos utilizadores, autores e editores, sendo estabelecido por portaria dos Ministros do Comércio e Turismo e da Educação, depois de ouvidas as associações que representam as editoras. Parece, pois, que se procura gerar um consenso entre as partes implicadas neste processo, os editores e os consumidores, evitando que aqueles se entreguem ao apetite do lucro, permitindo assim que o acesso a este recurso pedagógico esteja mais acessível. Refere ainda este diploma que o apoio à aquisição de manuais, nomeadamente através de empréstimo, são definidas pelo n.º 1 do artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 35/90. Procura-se assim assegurar a atribuição destes recursos pedagógicos a quem não tem possibilidades para os adquirir.

Partindo do pressuposto que “os manuais escolares são um bem essencial em cuja escolha os utilizadores não intervêm, sujeitando-se, outrossim, à escolha feita pelas várias escolas, o regime de preços a definir deverá ter em conta a salvaguarda dos interesses daqueles, tentando conciliá-los com o dos autores e editores.”, a Portaria n.º 186/91 reitera aquilo que foi definido pelo Decreto-Lei N.º 369/90.

O ponto 2.º da referida portaria estabelece assim o regime de preços que repeitarão os parâmetros de actualização ou fixação de preços dos manuais escolares, assim como as regras de comercialização dos mesmos, respeitando as respectivas margens, a acordar através da convenção entre a Direcção-Geral de Concorrência e Preços e as associações representativas dos editores, depois de ouvida a Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário. Esta convenção tinha um período de vigência de uma no lectivo, sendo aplicada aos manuais a utilizar no ano lectivo com início a 1 de Setembro. Decorrente da necessidade de os editores terem um

conhecimento atempado das condições em que se processam as revisões dos preços dos manuais escolares e tendo em conta o tempo necessário para a feitura dos mesmos, este dispositivo é revogado pela Portaria n.º 742/91, passando a ter a seguinte redacção:

*A convenção vigorará pelo período nela definido, devendo, contudo, os princípios acordados vigorar por um período mínimo de três anos lectivos, e será sujeita anualmente a uma revisão dos respectivos parâmetros de actualização de preços e margens de comercialização, a qual constará de adendas à convenção.*

Sendo o livro encarado como um instrumento cultural e educativo das pessoas, devendo por isso constituir-se como um objecto de fruição dos indivíduos, o Decreto-Lei n.º 176/96, veio definir o preço fixo do livro. No entanto, no seu artigo 15.º, alínea a) isentam-se os manuais escolares e os livros auxiliares dos ensinos básico e secundário da obrigatoriedade de venda a preço fixo, cujo regime de preços fora definido pela Portaria n.º 186/91.

Posteriormente, a circular n.º 2/2004 definiu que, para os manuais a adoptar para o ano lectivo 2004/2005, os preços fossem fixados pelas editoras até um limite máximo obtido pelo cálculo do preço médio dos cinco livros mais adoptados por disciplina e ano de escolaridade.

A Lei n.º 47/2006 trouxe alterações à política da prática dos preços dos manuais bem como relativamente aos princípios e objectivos relacionados com a aquisição e empréstimo dos mesmos.

Além dos interesses das famílias e dos editores, já enunciados em diplomas anteriores, também os princípios da liberdade de edição e a equidade social são factores que determinam o preço destes instrumentos segundo o Artigo 23.º:

*O preço dos manuais escolares e de outros recursos didáctico-pedagógicos para o ensino básico e para o ensino secundário atende aos interesses das famílias e dos editores e assenta nos princípios de liberdade de edição, por um lado, e de equidade social, por outro, tendo presente a natureza específica do bem público que representam e o imperativo de proporcionar aos cidadãos um nível elevado de educação.*

A promoção da igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso aos recursos didáctico-pedagógicos constituem o objectivo primordial da acção social escolar que se concretiza em diversas formas de apoio às famílias mais carenciadas, sendo objecto de regulamentação própria.

Por sua vez, as escolas, no exercício da sua autonomia, devem criar modalidades de empréstimo de manuais segundo critérios a definir pelo Ministério da Educação.

Este diploma atribui assim responsabilidades aos órgãos de gestão das escolas no que diz respeito à promoção de condições que permitam o acesso aos instrumentos pedagógicos considerados necessários para facilitar o desempenho escolar dos indivíduos mediante as políticas de apoio/acção social.

### **1.3- As concepções de Manual Escolar**

Pela leitura da legislação relativa aos manuais escolares é possível detectar alterações no que diz respeito à concepção que este instrumento de trabalho tem sofrido.

A primeira definição encontrada, presente no Decreto-Lei n.º 369/90, apresenta o manual como:

*O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.*

Esta concepção de manual privilegia o seu papel enquanto meio essencial para desenvolver no aluno “capacidades” que possam levar à mudança de atitudes. A tónica é, por isso, centrada no aluno, sujeito que se pretende que adquira os conhecimentos definidos no programa, dando-se assim relevância aos conteúdos tidos como fundamentais para a sua aprendizagem. Este instrumento assume um carácter prescritivo sem o qual o aluno se vê incapaz de prosseguir a sua aprendizagem.

A informação por ele veiculada deve, por isso, corresponder às orientações programáticas. Este instrumento é também olhado como uma potencial ferramenta que pode desenvolver actividades para o aluno construir as suas aprendizagens, assim como instrumentos de avaliação das mesmas.

Partindo-se desta definição, constata-se que o manual assume um papel de transmissor de conhecimentos, traduzidos pela aquisição e domínio dos conteúdos, tidos como fundamentais para desenvolver as capacidades do aluno. Por outro lado, a avaliação é apresentada como um processo que procura inquirir a qualidade e a adequação dos conhecimentos aquando da sua aplicação.

Uma segunda definição é aquela que consta no Decreto-Lei n.º 176/96:

*O instrumento de trabalho individual, constituído por um livro em um ou mais volumes, que contribua para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade e das atitudes definidas pelos objectivos dos programas curriculares em vigor para cada disciplina, contendo informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas.*

Esta segunda definição vai um pouco no seguimento da definição anterior. Centra-se mais uma vez na aquisição de conhecimentos que permitem desenvolver determinadas capacidades e atitudes que são objecto de regulamentação através dos programas curriculares vigentes. Esse conjunto de informações está, mais uma vez, ao serviço do aluno como forma de capitalizar um maior número de conteúdos.

Uma outra concepção, bastante diferente das anteriores, é aquela que vem expressa na Lei n.º 47/2006:

*«Manual escolar» o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino*

*básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.*

A concepção de manual escolar definida por esta lei traz significativas alterações em relação às anteriores, revelando assim uma mudança no que diz respeito à concepção de manual mas também do que deve ser o percurso escolar do aluno.

A primeira alteração é visível quando se define o manual como um recurso não exclusivo. Implicitamente esta definição deixa passar a ideia que o processo de ensino/aprendizagem deixa de se centrar exclusivamente nas informações que o manual transmite, devendo-se, neste caso, solicitar outras fontes de informação. Parece estar aqui uma nova forma de olhar o conhecimento, ou seja, este pode ser apresentado de múltiplas maneiras, não sendo único nem estanque.

Esta concepção pode ainda querer dizer que se devem estimular os alunos na pesquisa de mais informação, diversificando-se assim as perspectivas em relação ao saber.

Uma segunda novidade prende-se com a referência ao “trabalho autónomo dos alunos”, necessário para o desenvolvimento de competências e de aprendizagens definidas no currículo nacional. No entanto, esta intenção não passa, muitas vezes, da intenção porque, na realidade, o aluno é encarado como um sujeito passivo da aprendizagem. Por outro lado, o desenvolvimento deste tipo de trabalho depende mais das metodologias adoptadas pelo professor na sala de aula do que pela natureza do manual.

Esta perspectiva encara o aluno como sendo capaz de, autonomamente, desenvolver trabalho que resulte em aprendizagens, logo, no desenvolvimento de competências, ou seja, capacidades de resolução de determinadas tarefas por si só. O manual parece então apresentar-se mais como um guião de trabalho do que como um conjunto de conteúdos a incorporar. No entanto, este recurso está organizado segundo um conjunto de conteúdos e as propostas de trabalho sugeridas, muitas vezes, privilegiam a reprodução desses mesmo conteúdos.

Embora esta concepção faça referência aos conteúdos, que não deixam de ser necessários para desenvolver as competências definidas, sendo a base de trabalho do aluno,

perderam a sua centralidade no processo de ensino/aprendizagem. Aparecem apenas como um instrumento, tendo, dessa forma, que se adequar ao nível de ensino correspondente.

As actividades que os manuais possam incluir são encaradas como meras propostas de trabalho e de avaliação. Esta ideia parece enfatizar a não exclusividade do manual como instrumento de trabalho, mas apenas como um recurso.

Por último, esta definição de manual introduz uma outra alteração. Deixa de estar centrado no aluno mas também é apresentado como uma possibilidade de orientação do trabalho do professor. No entanto, também aqui assume um carácter não exclusivo, mas apenas como uma possível orientação, como decorre da definição de manual anteriormente apresentada.

Naturalmente estas concepções foram-se modificando fruto das alterações que tiveram lugar ao nível das políticas educativas, nos programas e na própria concepção do ensino e da escola. A resposta que a sociedade dos nossos dias procura da escola levou a que esta instituição tivesse que alterar os seus papéis, provocando, necessariamente, mudanças na concepção de ensino e, por consequência, nos instrumentos de que este se servia.

A tabela 1 apresenta, comparativamente, os principais princípios legislativos dos dois documentos legais discutidos.

### **Tabela 1**

Princípios legislativos dos principais diplomas legais relativos aos manuais escolares

	Decreto-Lei n.º 369/90	Lei n.º 47/2006
Certificação dos manuais	A cargo de comissões científico-pedagógicas constituídas pelo Ministério da Educação. <sup>1</sup>	Comissões de avaliação constituídas pelo Ministério da Educação.
CrITÉrios de avaliação	Qualidade e adequação pedagógica, robustez, preço e possibilidade de reutilização.	Rigor científico, linguístico e conceptual; adequação ao desenvolvimento de competências;

---

<sup>1</sup> Estas comissões nunca foram constituídas.



A construção do conhecimento histórico a partir das actividades propostas pelos manuais: Um estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico

		respeito pelos conteúdos e objectivos dos programas; qualidade pedagógica; organização da informação e da comunicação; reutilização, robustez, preço, peso do manual; não discriminação da igualdade de género e respeito pela pluralidade cultural dos alunos.
Classificações	Insuficiente; Suficiente; Bom; Muito Bom.	Certificado; Não Certificado.
Período de vigência	4 anos para os manuais do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e de 3 anos no 3.º ciclo do ensino básico e secundário.	6 anos.
Preço	Estabelecido de acordo com os interesses dos utilizadores, autores e editores.	Estabelecido de acordo com os interesses dos utilizadores, autores, editores e os princípios da liberdade de edição e a equidade social.
Concepção de manual	Instrumento de trabalho dirigido ao aluno, importante para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos.	Recurso didáctico-pedagógico não exclusivo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno no processo de desenvolvimento de competências, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.

## **Capítulo 2 - A investigação sobre manuais escolares**

## **2.1- O manual escolar: perspectiva histórica**

O manual escolar, enquanto objecto de estudo, tem sido analisado em diferentes vertentes. A primeira relaciona-se com a reflexão em torno da sua história.

Rolando (1998), na sua análise dos manuais nos dias de hoje, faz uma síntese da evolução do sistema educativo português e o conseqüente papel que os manuais desempenharam.

Esta investigadora constatou que, até ao 25 de Abril de 1974, o saber era apresentado de forma acabada e única, não dando lugar à crítica e à reflexão sendo, por isso, o livro único um instrumento que, por vezes, se apresentava aos alunos com uma linguagem pouco clara.

Dos anos 70 até aos nossos dias, e de acordo com o contacto com várias correntes de pedagogia que colocaram o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, deixa de fazer sentido o livro único. Vários métodos e técnicas de ensino/aprendizagem passaram a ser adoptadas pelo professor de acordo com a concretização desse processo, podendo, em função desses mesmos métodos e técnicas, escolher o manual que considerasse mais adequado.

Nos dias de hoje, a escola deixou de ser o único veículo transmissor de saber. Fruto da difusão das novas tecnologias da informação, torna-se necessário desenvolver o enfoque, sobretudo, na aprendizagem em detrimento do ensino. Neste sentido, pressupõe-se que cada aluno construa o seu percurso, sendo assistido pelo professor, assumindo-se o manual como um dos instrumentos capazes de auxiliar o processo de aprendizagem e desenvolver nos alunos determinadas capacidades. Este instrumento justifica-se não só por razões económicas, uma vez que nem todos os alunos têm possibilidades de aceder a várias tecnologias da informação, mas também porque permite uma utilização flexível, podendo ser trabalhada determinada informação em detrimento de outra de acordo com os propósitos a atingir.

Embora os manuais sejam destinados aos alunos, de quem se espera que concretizem as suas aprendizagens com sucesso, muitas das mensagens neles contidas dirigem-se aos professores (orientações didácticas e metodológicas), que são quem vai decidir sobre a sua adopção e o modo de utilização.

Por essa razão, Rolando (ibidem) define alguns critérios tidos como essenciais no momento da escolha do manual. A linguagem deve ser adequada ao desenvolvimento dos alunos, não deve ser de difícil compreensão, mas também não deve ser infantilizada.

Relativamente à linguagem não verbal (mapas, gráficos...), embora sejam essenciais, devem estar articulados com o texto verbal, deve apresentar alguma variedade sem, no entanto, cair no exagero, e deve ser de um grau de abstracção adequada ao desenvolvimento dos alunos. Os conteúdos científicos, além de se apresentarem com correcção, devem estar em conformidade com o grupo etário a que se destinam, devendo ser apresentados de forma coerente e equilibrada. O autor, embora reconheça que a História é feita de valores, chama a atenção para que se minimizem as discrepâncias em termos do desenvolvimento das diferentes matérias para não correr o risco de veicular determinada ideologia.

Desta constatação decorre que a inclusão de fontes multiperspectivadas seria um mecanismo que permite minimizar esta situação.

O estudo sobre a história dos manuais em Portugal, levado a cabo por Magalhães (1999), constata que a história do manual envolve algumas dimensões como: a económico-social, a etno-história do manual e a história cultural.

Na primeira dimensão integram-se factores relacionados com a comercialização do manual, a tecnologia usada na sua produção, os processos de produção e organização, o mercado do livro, a censura a que pode estar sujeito e todas as implicações relacionadas com a sua cópia e a apropriação de direitos de autor. No que se refere ao aspecto social, interessa indagar sobre a descrição e a representação dos intervenientes na produção do livro, as hierarquias e as relações de poder...

A segunda dimensão relaciona-se com o percurso da distribuição dos livros através da consulta de catálogos de diferentes origens: bibliotecas, livrarias, editores, distribuidores, índices de livros proibidos e censurados.

A última dimensão está ligada à interpretação que os manuais escolares fazem, ao nível cultural, contribuindo assim, para um melhor conhecimento de uma época, sobretudo, em termos educativos. Neste campo, também interessaria seguir o percurso que o livro conheceu, quanto à sua utilização, ou seja, saber quem o leu, como foi feita a sua leitura, em que contextos culturais aconteceu essa leitura.

E no que se refere aos manuais escolares, a percepção da forma como os destinatários fazem a leitura dos manuais seria de particular importância na medida em que forneceria elementos quanto ao modo como o indivíduo opera perante determinado recurso pedagógico,

podendo fornecer pistas interessantes que auxiliassem a sua concepção e adopção, trabalho esse que começa a emergir no nosso país.

Também se torna útil analisar as intenções dos autores e dos editores, assim como o contexto cultural em que foi produzido até porque o livro escolar privilegia alguns conhecimentos, omitindo outros, sendo interpretado como contendo a verdade. Essa reflexão tornar-se-ia útil no sentido em que permite analisar e contextualizar social e culturalmente a sua concepção, assim como identificar os valores e ideologias dos grupos que presidiram à definição das linhas conceptuais destes instrumentos.

O destinatário do manual escolar é, em geral, o aluno. Este não toma partido na sua escolha, logo, este manual vai ser imposto. Esta lógica contraria os princípios comuns que presidem à aquisição dos livros. No entanto, o manual escolar, aquando do momento da sua concepção, é aquele que mais preocupação tem com o destinatário, adaptando-se, ou procurando adaptar-se a um aluno médio em abstracto. Mas, entre a mensagem veiculada e o seu destinatário há um intermediário, que é o professor que, de acordo com a sua metodologia, pode complexificar ou simplificar a sua leitura. No entanto, as mensagens neles contidas são objecto de inquirição e até de avaliação, pelo que o manual, embora seja elaborado de forma uniforme, pode ter um uso muito variado, não garantindo que aquilo que veicula seja transmitido e entendido de igual forma por todos os alunos a que se destinam. Aliás, se tal ocorresse, estaríamos a contrariar o princípio da multiplicidade de perspectivas necessárias nas sociedades plurais e democráticas.

O manual escolar assume um importante papel na escolarização, servindo de suporte material ao qual se recorre para consultar determinados conteúdos, sendo, por vezes, o instrumento que permite o primeiro contacto com o livro. Este assume uma importância extrema na construção, na estruturação e na apropriação do conhecimento, apresentando uma interpretação da realidade, privilegiando saberes, fazendo passar pontos de vista.

Desde o século XVIII até ao século XX, o estatuto e a função do manual sofreram alterações. Começou por ter uma relação muito estreita com a escola, sendo o suporte a partir do qual se definia o método e a disciplina, assumindo um carácter enciclopédico, passando pelo estatuto de instrumento de iniciação e fonte de conceptualização, até ao estatuto de livro único, fazendo passar uma visão única e total sobre a realidade.

Para Pinto (1999), o manual escolar conhece um estatuto privilegiado resultante da sua importância como objecto de estudo e como legitimador de um conjunto de saberes definidos nos programas curriculares.

Por este facto, este investigador procurou fazer uma análise dos manuais, procurando imagens da escola e da escolarização no nosso país nos séculos XIX e XX, centrando essa análise em três dimensões: enquanto objecto de apoio educativo, enquanto elemento regulador da cultura escolar, e enquanto objecto documental que incorpora um discurso sobre a escola, a partir de onde se obterá informação sobre a cultura escolar.

Cultura escolar é aqui entendida como sendo o processo que permite trocas culturais operadas na escola, sendo um conjunto de saberes que a escola transmite e o processo da sua transmissão e incorporação dessas práticas. Assim sendo, esta cultura escolar varia conforme o contexto em que se insere.

Por esta razão se torna importante fazer uma análise dos manuais, sendo estes instrumentos que veiculam as normas definidas quanto ao conjunto de saberes a privilegiar e permite transferências culturais. No entanto, seria necessário cruzar esta análise com planos de aula, com os trabalhos escolares, com as características culturais da prática docente e da sua formação e com outros materiais pedagógicos, no sentido de avaliar a existência, ou não, dum paralelismo entre aquilo que as normas definem, as práticas dos docentes e as propostas apresentadas pelos manuais. Resta também saber a forma como este é usado e a forma como as mensagens por eles transmitidas são apreendidas. E neste particular seria de todo importante averiguar esses mecanismos de compreensão das mensagens transmitidas pelo manual de forma a fornecer elementos capazes de definirem estratégias adequadas para a concretização efectiva do processo de ensino/aprendizagem, podendo assim os manuais escolares ser concebidos com base em informação empírica relativa ao modo como os alunos operam perante determinados recursos e propostas de trabalho.

Os manuais também transmitem representações da escola. Assim, através dos textos por eles propostos, é possível constatar o tipo de conduta e de valores que se querem fazer passar para o aluno, não só para moldar o seu comportamento e as suas atitudes dentro da escola, mas também em sociedade.

O investigador concluiu que o manual continua a desempenhar um papel central na escolarização, como meio de transmissão de conhecimentos e valores, sujeito, porém, a

variações de espaço e de tempo, embora se dê primazia à capacidade pedagógica e científica do professor.

Com estatuto e funções diferentes, conforme as sociedades em que circulam, os manuais desde sempre ocuparam um lugar privilegiado nas escolas, traduzindo-se como ferramentas essenciais de trabalho do aluno mas também do professor.

## **2.2- A organização dos manuais escolares**

O modo como estão organizados os manuais, as propostas de trabalho que privilegiam e as linhas que orientaram a sua concepção terão, certamente, influência no que à aprendizagem diz respeito.

Graça (1998), na análise que fez a 10 livros de História e Geografia de Portugal, começa por abordar a problemática da concepção dos manuais.

A investigadora considera que, embora o professor tenha a liberdade de escolher o manual escolar que mais se adequa aos programas escolares, às necessidades e interesses dos alunos, às condições materiais, entre outras condicionantes, “(...) essa escolha sela um compromisso que acompanhará e condicionará futuramente o processo de ensino e de aprendizagem.” (Graça, 1998, 193).

A concepção dos manuais está sujeita a um conjunto de constrangimentos que, em última análise, vai interferir na aprendizagem do aluno. Estas começam pelas linhas orientadoras ministeriais. Estas directrizes, além de serem diversas, contrariando o modelo único de outras épocas históricas, deixam alguma margem de manobra que se concretiza na interpretação das directivas pelos autores destes instrumentos de trabalho.

Também as editoras têm um papel a desempenhar neste processo. Além de transformarem o conhecimento científico em linguagem pedagógica, têm ainda de satisfazer os consumidores, podendo assim entrar aqui questões económicas em paralelo com as questões pedagógicas, sendo este aspecto um entrave à apresentação de propostas arrojadas. Por outro lado, os manuais são concebidos tendo em conta o aluno médio, sendo as estratégias propostas iguais para todos, independentemente do grau de desenvolvimento de cada um e, na

generalidade, dão primazia aos conteúdos em detrimento das capacidades a desenvolver, apresentando o conhecimento de forma transmissiva e acrítica.

Para os professores, este instrumento de trabalho contém um conjunto de métodos e estratégias que o auxiliam na abordagem dos conteúdos, libertando-os dessa tarefa que é planificar. Se o professor o encarar como tal, deixa de adequar as estratégias aos contextos, promovendo uma prática pedagógica indiferenciada, mesmo que tenha perante si alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.

Para os estudantes e para as famílias, os manuais apresentam-se como linhas orientadoras daquilo que a escola pretende que se conheça, sendo ainda para estas últimas um meio de auxiliar e acompanhar a vida escolar dos seus educandos.

Embora os jovens portugueses tenham manifestado maior agrado no estudo da História através dos seus legados, conquistando os manuais escolares pouco agrado por parte dos estudantes, estes consideram-nos materiais de confiança, logo a seguir aos legados históricos e documentos/fontes históricas, como constatou Pais (1999) no seu estudo.

O manual escolar apresenta-se então como uma proposta de desenvolvimento do curriculum, influenciando quer professores quer alunos quanto às ideologias, concepções, valores, teorias e mensagens por ele transmitidas.

Da análise propriamente dita que levou a cabo, e de acordo com as etapas actuais das investigações, Graça (1998) constata que a compreensão de um texto por um aluno dependerá da sua capacidade de reconhecer a estrutura desse texto. Os exercícios de compreensão de textos devem, portanto, fazer parte das actividades do alunos para que estes mais facilmente compreendam o seu conteúdo. Como a autora destaca, “A clareza da sua redacção, o encadeamento das ideias, o destaque das ideias principais, são factores que contribuem para que um texto seja mais ou menos compreensível.” (ibid, p. 201).

Dos dez manuais analisados, a autora concluiu que a estrutura dos textos não ajuda o aluno na sua compreensão, ou porque não existe uma boa articulação dos temas, ou porque a sua organização nem sempre é clara ou ainda porque se depara com a introdução de ideias que desviam do fio condutor e distraem a atenção do leitor.

A inclusão de imagens nos manuais de História assume particular relevo. Do conjunto dos manuais analisados, constatou que estas auxiliam quer a informação quer a explicação, sobretudo na Geografia, e a motivação e a explicação na História. Também a inclusão de



fotografias de personagens e de objectos se mostra presente, recorrendo-se frequentemente à reconstituição histórica. Estas constatações poderão ser consideradas de carácter impressionista, dado que não é apresentado qualquer estudo acerca da recepção dos respectivos manuais, por parte dos alunos.

Os conteúdos programáticos espelham as opções curriculares que são veiculadas, nomeadamente, pelos manuais escolares:

*A forma como se seleccionam, sequenciam e organizam esses conteúdos, supõe uma tomada de decisão sobre o papel da escola e da sociedade, sobre o tipo de alunos e a sua maturidade, sobre o modelo pedagógico que se pretende, sobre a concepção de ciência que se quer privilegiar, sobre o papel dessa ciência na formação dos alunos. (Graça, 1998, 203)*

As conclusões a que chegou a investigadora, em relação a esta última questão, revelam que nos manuais de História do 2º Ciclo existe um enfoque nas ligações entre o Homem e o meio. A predominância dos aspectos económicos, seguidos pelos aspectos políticos, em detrimento dos aspectos sociais e das mentalidades parece evidente. Nota-se, ainda, uma importância das acções humanas, quer individuais quer colectivas e o quotidiano é bastante referenciado.

A visão do manual como um instrumento de trabalho entre muitos outros possíveis assume pois, para esta investigadora, uma primordial importância. A diversificação de estratégias e de recursos que proporcionam aos alunos uma “pedagogia diferenciada”, incluindo um grau de complexificação crescente que os leve a adoptar uma atitude activa e crítica perante a diversidade de fontes de informação, e a consequente selecção e o seu tratamento, parecem ser linhas de actuação importantes nos dias de hoje. No entanto, esta investigadora assume como pedagogia diferenciada a diversificação e crescente complexificação das actividades a desenvolver pelos alunos, quando a sua natureza se prende com a diferenciação do modo como o professor avalia o desempenho dos alunos perante a mesma tarefa.

Para além das fontes que os manuais apresentam para servir de base de análise do aluno, estes instrumentos de trabalho também apresentam uma panóplia de actividades para

que este realize. Será também importante analisar a pertinência destas actividades assim como a sua adequação quanto aos objectivos a alcançar.

O professor deve, por isso, reflectir em torno das suas práticas pedagógicas e mesmo perante os recursos que o manual apresenta para, a partir daí, tomar as suas opções (professor gestor da prática pedagógica).

Já Valente (1989) chamara a atenção para a “(...) necessidade de abrir o espírito do aluno à multicausalidade por forma a ultrapassar as explicações do tipo linear e mecanicista” (Valente, 1989, 107).

No entanto, manuais havia que se socorriam de diversas fontes documentais que alargavam as perspectivas em relação aos assuntos em análise, ultrapassando, assim, uma visão distorcida e limitada dos fenómenos.

Na análise dos manuais de Estudos Sociais que levou a cabo, constatou que os professores, na ausência de documentos específicos para a sua orientação quanto à prática pedagógica, usavam os manuais dos alunos para esse fim. Daqui concluiu que estes instrumentos de trabalho assumem particular centralidade no processo de ensino/aprendizagem.

As actividades propostas pelos manuais e que foram objecto de análise, revelaram também que não proporcionavam a compreensão do presente com raízes no passado, limitando assim a capacidade de tratamento do conceito de tempo histórico.

Portanto, embora Valente (1989) tenha detectado já algumas preocupações na concepção dos manuais escolares, em relação ao tipo de conhecimento que procuravam transmitir, constatou, por outro lado, que essas preocupações não eram suficientes ao ponto de promoverem um ensino que exigisse o desenvolvimento das capacidades dos alunos relacionadas com a compreensão do presente a partir de múltiplos olhares e interpretações.

No entanto, nas últimas décadas, alguns esforços têm sido feitos para que este instrumento possa responder às exigências pedagógicas do presente.

Segundo Rafael Valls (2001), os actuais manuais escolares espanhóis mudaram bastante em relação àqueles que antecederam os anos oitenta. Essas mudanças reflectiram-se em relação à inclusão de imagens nos manuais, que ocupam agora um grande número de

páginas. Outras mudanças aconteceram em relação à presença de documentos escritos, inclusão de propostas de questionários, assim como em relação às técnicas historiográficas associadas ao adequado uso da documentação. O próprio texto escrito pelos autores sofreu modificações, aproxima-se mais da produção historiográfica académica, incorporando ainda temas relacionados com a história local.

Todas estas modificações foram possíveis fruto da legislação produzida para as reformas educativas. No entanto, podiam ter ido mais além, nomeadamente, deixar de apresentar os conhecimentos como se fossem realidades únicas e acabadas, e dotassem o manual de ferramentas que permitissem que os alunos aprendessem autonomamente.

A inclusão de mais documentos, nomeadamente, de mais imagens, não correspondeu a um adequado tratamento das mesmas, faltando-lhe uma contextualização para permitir uma análise mais profunda, e os textos escritos existentes também não possibilitam essa análise. Segundo este autor, e apoiando-se em alguns estudos já feitos, os alunos não costumam privilegiar as imagens como fonte de informação, talvez porque não foram preparados para as analisar e delas extrair informação relevante.

Calvo e Martinez (1999) realizaram uma investigação, não empírica, em que pretendiam estudar de que forma as perguntas contidas em dois livros de Física e Química de ensino secundário ajudam os alunos a melhorar a sua aprendizagem, tendo como base os pressupostos construtivistas que defendem que o indivíduo constroem o seu conhecimento e que o sujeito transforma e relaciona a informação com os seus conhecimentos, construindo assim uma interpretação dos factos.

A informação que um sujeito recebe é transformada e relacionada com aquilo que já sabe, sendo utilizada para compreender o que o rodeia. Relacionar as diferentes partes da nova informação que recebe entre si, relacionar aquilo que é novo com o que já sabe e usar adequadamente a informação, são procedimentos necessários para que se aconteça um adequado processamento da informação. Por outro lado, o grau de compreensão dos sujeitos está dependente da relação entre o novo conhecimento e aquilo que o sujeito já sabia.

A recuperação da informação armazenada para dar resposta a determinado problema está, em certa medida, dependente da quantidade e da qualidade das conexões existentes entre a informação que queremos recuperar e a estrutura cognitiva. Daí que, perante um mesmo

texto, diferentes alunos apresentem resultados distintos. Enquanto uns se limitam a referir aspectos pontuais, outros estabelecem relações entre o seu conhecimento prévio e o novo conhecimento, relacionam diferentes aspectos do texto e distinguem os aspectos principais do texto. Calvo e Martinez (1999) revelam que estudos feitos para perceber as diferenças individuais da aprendizagem apresentam a existência de dois tipos de processamento de informação, o processamento superficial e o processamento profundo. No primeiro caso, os estudantes procuram recordar dados concretos do texto, tentando recordar-se do maior número de aspectos possíveis sem que os diferenciem quanto à sua importância. No caso do processamento profundo, os estudantes procuram perceber aquilo que o autor quer dizer, recordando aspectos relevantes e relacionando-os entre si.

Na sala de aula, o professor questiona frequentemente os seus alunos, ainda que com o único objectivo de se certificar de que o aluno sabe ou não os conteúdos apresentados. Contudo, as perguntas apresentam um série de objectivos mais amplos: captar a atenção dos alunos, relacionar o conhecimento prévio com o tema, diferenciar a informação relevante daquela que é irrelevante, favorecer a compreensão... Também os manuais escolares, instrumento ao qual recorrem os alunos, e que se espera que contribuam para um processamento profundo da aprendizagem, apresentam um conjunto de questões. Por essa razão, interessa conhecer o tipo de perguntas que os manuais contêm para se tentar conhecer a forma como podem influenciar a aprendizagem dos alunos.

Outras investigações revelaram que a prática do questionamento durante o processo de aprendizagem pode favorecer um processamento profundo da mesma.

A leitura de textos que não contenham explicitamente toda a informação sobre o tema que se debruça, leva o sujeito a fazer um exercício de inferência para o ajudar a reconstruir uma representação mental da interpretação do texto. Este tipo de exercícios levam o leitor a estabelecer ligações entre as diferentes partes do texto, favorecendo assim um processamento profundo da aprendizagem uma vez que o leitor é levado a estabelecer relações entre o conhecimento prévio e a nova informação. No entanto, as inferências nem sempre surgem espontaneamente, sendo por isso necessário fazer perguntas.

Resulta desta análise sobre a organização dos manuais que estes instrumentos, aquando da sua concepção, necessitam de um trabalho cuidado sobre o modo como as propostas de actividades e as fontes apresentadas vão ser trabalhadas pelos alunos. Só assim

os manuais podem ser concebidos de forma a facilitarem e contribuírem para a aprendizagem do aluno.

### **2.3- A função do manual escolar**

Alguns autores debruçaram-se sobre a análise das funções do manual apresentando algumas conclusões que demonstram que este se torna essencial, embora não deva ser um instrumento de trabalho exclusivo, nem deva ser utilizado de forma acrítica.

Oliveira et al (1984) reflectem sobre alguns problemas relacionados com a política, as práticas de adopção e a utilização dos manuais, considerando que estes se assumem como sendo importantes, sobretudo no que diz respeito aos aspectos políticos e culturais, uma vez que transmitem os valores da sociedade em questão e em relação à sua visão sobre o processo de transmissão do conhecimento.

Discorrendo sobre a avaliação da eficácia dos manuais, afirmam que se torna extremamente complexo fazê-lo, aumentando essa dificuldade quando entra nessa avaliação mais do que um manual. Esta dificuldade prende-se, sobretudo, com as estratégias que cada aluno desenvolve para processar a aprendizagem, diferentes estilos intelectuais, a motivação, o interesse, entre outros.

No entanto, alertam para a ocorrência de práticas pedagógicas em que

*O termo pejorativo 'aprendizagem livresca' muitas vezes se refere a esse modo acrítico de transmissão de conhecimentos científicos, intermediados por certas concepções pedagógicas. (Oliveira et al, 1986, 16)*

Neste sentido, as práticas pedagógicas, independentemente da qualidade do manual escolar, são importantes na medida em que podem legitimar determinadas concepções de ensino/aprendizagem mas também em relação à postura e concepção perante o conhecimento científico. Por essa razão, esta vertente se assume como sendo muito importante e da qual dependem, em parte, os resultados escolares.

Pereira e Duarte (1999), na sua investigação sobre a prática pedagógica dos professores, constataram que estes planificam o seu ensino tendo como base o manual escolar, sendo este recurso um suporte fundamental para organizar as aprendizagens dos alunos, considerando-os importantes para a construção do conhecimento científico escolar. Logo, o manual escolar vai influenciar o modo como os professores concebem a ciência e o modo como transmitem a ideia de ciência aos seus alunos.

Os manuais escolares também são importantes pelo facto de serem os livros que ocupam o segundo lugar na tabela das publicações, são os livros com maiores tiragens, não sofrendo a quebra que outro tipo de livros conhece, logo, são os livros que mais se vendem. Decorrente desta situação, os manuais escolares são os livros com maior presença nas casas portuguesas sendo, por vezes, o primeiro e único contacto que os jovens têm com um livro, conhecendo-se o mesmo resultado nas prateleiras das bibliotecas escolares onde, por vezes, são quase os únicos recursos existentes.

Neste sentido, afirma Silva (1999), o lugar central que o manual ocupa deverá ser tido em conta para que as funções que ele possa exercer permitam ao seu utilizador uma verdadeira aprendizagem.

Apple (2002), afirma que, embora não defenda uma pedagogia particular, dirigida a determinado indivíduo, o modelo estandardizado de ensino, muitas vezes suportado pelo manual, também não é aconselhável. Por isso mesmo advoga uma alteração dessa estandardização, desafiando o domínio estandardizado do manual escolar. No entanto, a sua crítica reconhece a utilidade deste instrumento uma vez que pode fornecer conhecimentos necessários que por vezes representam um vazio. Mesmo assim, também este investigador alerta para o facto de através do manual o Estado coartar a autonomia e a liberdade do professor.

*Pouco é deixado à descrição do professor, visto que o Estado se torna ainda mais intruso nos tipos de conhecimentos que têm que ser ensinados, nos produtos finais e objectivos desse ensino e nas formas como este deve ser levado a cabo. (Apple, 2002, 63)*

Tormenta (1996), no seu estudo sobre a análise e a caracterização do tipo de trabalho pedagógico proporcionado pelos manuais de Língua Portuguesa, apresenta algumas reflexões sobre as funções deste instrumento pedagógico.

*O manual assume as funções de informação, de estruturação e de organização da aprendizagem e de guia do aprendente. Concebido para o aluno, surge muitas vezes em função do próprio professor. É a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as actividades dos alunos. Por vezes os manuais funcionam como se fossem o próprio programa da disciplina (Tormenta, 1996, 9).*

A sua concepção, estando sujeita aos interesses das editoras, que por sua vez procuram responder às práticas pedagógicas mais usadas, nem sempre obedecem aos princípios pedagógicos e científicos, havendo casos em que os manuais que apresentam propostas inovadoras são trocados por aqueles que evitam a apresentação de novas metodologias.

Este autor afirma que o manual escolar se torna útil, sobretudo, para facilitar e organizar o trabalho do professor, mas também para garantir ao Estado, nomeadamente nas sociedades designadas por ele como estáticas e conformistas, o cumprimento dos programas instituídos a nível central, evitando assim o poder crítico que o professor possa possuir. Estas situações acontecem, sobretudo, quando determinada sociedade apresenta um livro único, apresentando-se assim como um elemento coercivo, que obriga o professor a cumprir o programa ministerial. No entanto, o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula pode, se este assim entender, afastar-se das linhas orientadoras deste dispositivo pedagógico.

Em qualquer dos casos, o manual assume uma função que se prende com a legitimação do processo de ensino/aprendizagem perante as famílias, os alunos particularmente, e a sociedade em geral.

Neste âmbito, um desafio se coloca aos professores, romper com a sua função de transmissor de conhecimentos, função esta que está inerente à maioria dos manuais que apresenta um conjunto de saberes como verdades inabaláveis.

Gérard & Roegiers (1998), no seu estudo, definem manual da seguinte forma:

*Um manual escolar pode ser definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia (Gérard & Roegiers, 1998, 19).*

Desta definição, e segundo os seus autores, resulta a ideia de que perante o mesmo objecto de aprendizagem são possíveis diferentes actividades e, decorrente desta ideia, diferentes tipos de exigências. Nesse sentido, as funções que o manual escolar desempenha podem ser múltiplas, e podem referir-se ao aluno ou aos professores, seus principais destinatários e utilizadores.

Além das funções de transmitir conhecimentos, veicular valores culturais e sociais, os manuais escolares devem ainda desenvolver hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem e integrar os conhecimentos do dia-a-dia.

No que se refere à aprendizagem do aluno, este instrumento pedagógico deve desenvolver métodos e atitudes, e até mesmo hábitos de trabalho e de vida, ou seja, um conjunto de competências, tornando-se capaz de desenvolver determinadas actividades perante certos conteúdos. Desta forma, o manual consolida as aquisições dos alunos preparando-os para mobilizarem determinados saberes perante determinadas situações. Neste âmbito, o manual também desempenha a função da avaliação das aquisições, devendo, por isso, incluir pistas de auto-avaliação.

No desenvolvimento de competências, na consequente preparação do aluno para o dia-a-dia, o manual encerra em si as funções relacionadas com a vida quotidiana e profissional. Nesse sentido, interessa proporcionar a integração dos saberes, assumindo-se como uma referência onde o aluno possa procurar informação precisa em determinado momento. Deste último aspecto resulta que

*O futuro do manual escolar reside, muito provavelmente, na concepção de obras que façam do aluno o mestre da sua própria aprendizagem e que confirmem ao*



*professor mais um papel de guia do que de um detentor absoluto do saber (Gérard & Roegiers, 1998, 83).*

Proporcionar ao aluno encontrar o seu lugar no seio da sociedade, da sua família, em termos culturais e nacionais de que faz parte, permitindo-lhe assim a sua integração, assume-se como uma função primordial do mundo actual devido às rápidas e constantes transformações sociais.

Para além da identidade cultural e nacional que os autores referem, e tendo em conta as rápidas transformações sociais também por eles referenciadas, seria importante realçar o desenvolvimento da identidade global que se justifica pela existência de relações cada vez mais estreitas entre os cidadãos de diferentes Estados, pelas influências culturais, sociais e económicas decorrentes da actuação do Homem à escala mundial.

O manual, como instrumento pedagógico central, enfrenta hoje desafios novos. O tradicional papel de transmissor de conhecimentos alargou-se a outros domínios, fruto das mutações a que o mundo esteve sujeito nas últimas décadas.

Do ponto de vista da relação do manual com o professor, numa primeira análise, a função relaciona-se com questões de formação, contribuindo para melhorar o desempenho profissional do docente.

*Neste sentido, o manual escolar contribui para o desenvolver de inovações pedagógicas. Longe de necessariamente encerrar o professor - e também os alunos - numa abordagem linear das aprendizagens, o manual pode, se os seus actores se derem a esse trabalho, contribuir com uma imensidade de pistas novas, de novos instrumentos e de novas práticas que tenham em conta a evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos (Gérard & Roegiers, 1998, 89).*

Tendo em conta o evoluir do conhecimento, e uma vez que este se torna impossível de dominar, o manual também assume uma importante função que está relacionada com a informação científica. Mas também em termos pedagógicos ele pode contribuir para a actualização do docente, através da apresentação de novas propostas pedagógicas e de

actividades, assumindo assim a função de contribuir para a sua formação contínua. Estas novas propostas de trabalho podem, no dia-a-dia, contribuir para a melhoria das aprendizagens. Nesta série de propostas que os manuais podem apresentar, incluem-se ainda instrumentos que permitam ao professor avaliar e, perante essa mesma avaliação, propor “estratégias de remediação”.

Os autores sublinham que criticado por uns, defendido por outros, o papel e a importância do manual escolar está dependente da perspectiva de análise do seu estatuto e função, mas também do tipo de trabalho que a partir dele se desenvolve. No entanto, este instrumento pode ser um factor de actualização do conhecimento científico e pedagógico do professor, devendo, por isso, no momento da sua concepção procurar fazer essa mesma actualização.

A análise dos manuais deve ser fundamentada com estudos a partir da análise de conteúdo como, por exemplo, Braca & Fonte (1989) realizaram.

Estes autores constataram, na sua investigação sobre a representação do álcool nos manuais escolares, que o ensino nunca foi nem é neutro, pretende socializar indivíduos segundo padrões sociais e culturais. Os principais responsáveis por este processo são os professores e os manuais escolares.

O consumo de bebidas alcoólicas no nosso país apresenta-se como um hábito que, por vezes, se inicia em criança, no seio da própria família, na sequência de práticas culturais.

Por essa razão, e porque à escola compete formar os indivíduos, Barca e Fonte (1989) propuseram-se analisar a imagem do álcool veiculada pelos manuais do ensino primário. Esta análise foi feita tendo em conta a frequência e a forma de abordagem das referências ao vinho e a bebidas alternativas.

O estudo teve como base material 29 livros de leitura do 2º e 4º anos de escolaridade entre 1920 e 1985.

Numa primeira análise procuraram detectar as referências ao álcool, em termos quantitativos. Numa segunda análise fizeram uma abordagem qualitativa das referências por áreas temáticas, ou seja, se o contexto em que essas referências apareciam com o intuito de incentivar ou não o consumo do álcool.

Dessa análise concluiu-se que, nos manuais pós 1974, as referências a bebidas alcoólicas não são muito frequentes, e quando surgem, vêm associadas a conceitos como:

*(...) festa e alegria, produção económica, hábito e alimento, efeitos nocivos do seu abuso e restrições ao seu consumo (Barca & Fonte, 1989, 98).*

Embora as referências ao álcool tenham vindo a diminuir, sobretudo na década de 75/85, a imagem favorável, e o estímulo ao seu consumo aumentou nesse mesmo período. Paralelamente, o consumo de bebidas alternativas aparece ao longo de todo o período estudado, sendo apresentadas como saudáveis e mais aconselháveis.

Tendo em conta que o hábito de consumo de bebidas alcoólicas está enraizado na sociedade portuguesa, estando esses valores presentes na literatura nacional, e porque os livros de leitura são compostos por excertos dessas obras literárias, estes investigadores esperavam encontrar a reprodução desses valores culturais nos livros de leitura. No entanto, concluíram que a sua referência não é muito elevada. Por outro lado, as referências nos manuais apresentam estas bebidas, sobretudo o vinho, como fazendo parte dos hábitos alimentares dos adultos, em situação de festa e alegria. Tendo em conta que o hábito de consumo de álcool é inculcido na família, estes investigadores consideram que as mensagens deveriam ser reformuladas de forma a aconselhar o seu consumo com moderação.

## **2.4- O papel do manual de História como elemento formativo de identidade(s)**

Uma outra vertente da investigação sobre o manual está relacionada com a sua análise interna, em que se discute o papel do manual de História como elemento formativo de valores.

Segundo Mendes (1999), o manual escolar desempenha um papel central na escolarização, quer para os alunos, professores e até mesmo para as famílias,

*(...) eles veiculam valores e princípios, ideologias e perspectivas, ao mesmo tempo que ajudam a fixar e moldar memórias, inclusive a própria memória histórica e mesmo a(s) identidade(s) (Mendes, J. 1999, 343).*

O estudo do manual de História permite, entre outras investigações, estudar a ideia de identidade e a forma como esta foi sendo transmitida, quais os valores a ela associados, assumindo particular relevância o período do Estado Novo, altura em que esta questão ganhou contornos bem mais definidos. No entanto, este investigador chama a atenção para o facto de que a identidade nacional é algo que, segundo certos autores, se encontra em construção, associando esse conceito ao de ideologia.

A partir da década de 1980, os manuais de História começam por incluir noções sobre o que é a História, para que serve esta disciplina, o trabalho do historiador e a contagem do tempo. Este facto dever-se-á não só ao desenvolvimento desta ciência, mas também ao facto de, anteriormente, esta disciplina ser marcada por uma carga ideológica bastante acentuada.

As expressões usadas nos textos dos manuais, no pós 25 de Abril, mostram a política educativa vigente, cultivando-se os valores democráticos e a preparação dos jovens para o exercício de uma cidadania participativa. Por outro lado, privilegia-se a história económica, social e cultural, em detrimento de outras áreas, apresentando também um certo eurocentrismo.

A identidade nacional, propriamente dita, raramente aparece mencionada, pelo menos de forma explícita, e quando aparece, vem associada à crise de 1383-1385, diz o autor, aparecendo ligada à ideia de independência.

No entanto, a historiografia tem debatido esta questão, o que leva este investigador a concluir que há um fosso entre a História que se faz e aquela que se ensina, chamando a atenção para o facto de se reverem os programas e aproximar estas duas vertentes.

Os valores relacionados com a cidadania também têm justificado alguns trabalhos de investigação em que, a partir da análise dos manuais de História, traçam os seus perfis enquanto hipotéticos instrumentos que veiculam estes valores.

Na perspectiva de Igreja (2004), subjacente ao ensino da História estão princípios relacionados com a compreensão da realidade social e espaço-temporal de sociedades que se constituíram em determinado espaço ao longo do tempo, sendo esta compreensão essencial

para a leitura da realidade dos nossos dias. A evolução dos acontecimentos, o estabelecimento das diferenças entre o passado e o presente e a comparação entre culturas e tradições completam aquele conjunto de princípios que o ensino desta ciência deve contemplar. Aliás, o seu tratamento justifica-se pela necessidade de fomentar a convivência e a tolerância das distintas formas de viver e de pensar de cada sociedade. E, no entender deste investigador, o manual de História assume particular responsabilidade no desenvolvimento daqueles valores através da sua concepção e das propostas de trabalho que apresenta.

No entanto, este instrumento de trabalho deverá ser utilizado mais como suporte do desenvolvimento do saber-ser do que suporte da reconstituição de comportamentos prescritos.

*Se um manual incentiva à memorização pura e simples de um saber feito e indiscutível, outro pode incentivar o aluno a ler e a interpretar a informação, a construir sínteses, a descobrir ideias e palavras-chave para a compreensão dos conteúdos: o manual pode, assim, ser (ou não ser) instrumento de desenvolvimento de competências essenciais, disciplinares e/ou transversais, como o domínio progressivo de técnicas de leitura e interpretação ( Igreja, 2004, 279).*

O estudo desenvolvido por este investigador procurou compreender até que ponto os manuais de História e Geografia de Portugal e História se podem definir como instrumentos que contribuem para a aprendizagem da cidadania. Para esse efeito, analisou o conteúdo de cem exemplares de manuais daquelas disciplinas, do 5º ao 9º ano do Ensino Básico, desde 1992 até 2002.

O investigador constatou que nem sempre os manuais espelham as orientações expressas nos programas no que diz respeito à promoção de valores e atitudes. No tratamento de alguns conteúdos cujo papel formativo dos valores enunciados se afiguravam evidentes, sobressaiu, por vezes, a centralidade dos factos políticos e militares.

A sua análise evidencia que a metodologia de abordagem dos conteúdos é marcada por mecanismos de exposição dos mesmos, rematada com propostas de actividades em que se procura avaliar o grau da sua aquisição. Os manuais potenciam, assim, uma aprendizagem passiva, escasseando as possibilidades em que os alunos possam confrontar diferentes visões ou explicações dos factos históricos.

O dever social do ensino da História, para este autor, deve pautar-se por um ensino que promova uma sociedade democrática e plural. A inclusão da História nos planos curriculares correspondeu a uma tendência e a uma necessidade dos sistemas liberais em “nacionalizar” os seus cidadãos. Portanto, essa história apresenta-se como sendo uma visão muito própria de cada Estado-Nação, fomentadora de identidade à escala nacional. Se desejamos que a educação histórica contribua para a formação dos alunos, é necessário desenvolver hábitos de crítica, levando-os a questionarem os seus conhecimentos, procurando respostas mais válidas a questões que se lhes levantam.

A escola dos Annales veio trazer à História uma visão da realidade multifacetada e em transformação. Na impossibilidade de se fazer uma História “total”, o trabalho interdisciplinar torna-se importante na medida em que vem facilitar a sua compreensão. Importa por isso considerar a diferença de perspectivas que podem estar associadas “(...) a um dado contexto cultural, uma dada língua específica, e apenas pode ser avaliada no seio do seu próprio enquadramento teórico”(Barca, 2002, 31). Isto não implica, contudo, cair no relativismo, aceitando qualquer explicação. A avaliação das explicações apresentadas pelos historiadores, ainda que “presas” a um ponto de vista, será o exercício fundamental a ser feito, no sentido de validar as produções históricas, tendo em conta a consistência empírica (obtida através das fontes), a plausibilidade e a capacidade explicativa das acontecimentos ou situações.

No seguimento desta linha epistemológica, Barca (ibid.) questiona quais os conteúdos históricos a leccionar aos nossos jovens uma vez que a História “total” é algo inatingível. A visão de um passado linear e sem contradições também não corresponde a uma verdadeira imagem uma vez que a realidade é multifacetada e está em constante transformação, por isso interpretada de múltiplas perspectivas, o que motiva a dúvida quanto à abordagem a privilegiar. Uma vez que em História as questões que se colocam ao passado são orientadas pelo contexto de quem as coloca, importa saber no contexto da escola actual em Portugal quais as perguntas que devem nortear o currículo de História. Nesse sentido, as questões que podem dar resposta à compreensão do mundo actual à luz da História, ganham relevo. E para que diferentes abordagens sejam feitas perante essas questões haverá necessariamente a omissão de outros conceitos.

*Os fundamentos de significância dos conteúdos para a sociedade em geral e para os jovens em particular devem ser equacionados, bem como a actualidade das abordagens ao nível historiográfico (Barca, 2002, 31).*

Ainda nesta linha, mas de uma forma mais sistemática, encontrámos trabalhos de investigação realizados por Foster e Nicholls (2004) e Barca (1989).

Segundo Stuart Foster e Jason Nicholls (2004), a disciplina de História, embora seja ensinada em todo mundo, o seu ensino é realizado de forma diferente, assim como aquilo que é ensinado varia de país para país. Quanto ao uso de manuais nesta disciplina, há indícios que sugerem o uso deste como veículo de visões particulares do passado nacional de cada país. Logo, alguma da informação vai ser omitida em detrimento de outra que assume um papel privilegiado. Este facto está relacionado com os interesses políticos, económicos, sociais, culturais..., o que provoca uma falta de consenso nacional e internacional. Este aspecto ganha maior relevância quando se trata de acontecimentos comuns a vários países, como por exemplo, a 2ª Guerra Mundial.

Este episódio levanta questões relacionadas com o papel desempenhado por cada um dos intervenientes quanto ao seu contributo para o desenrolar dos acontecimentos.

De facto, os EUA deram um contributo muito importante para a vitória dos Aliados, no entanto, muito antes dos americanos se envolverem no conflito, já alguns países europeus combatiam o Eixo, e também a China, no continente asiático, lutava contra o domínio japonês. E entre os países que combatiam o Eixo, temos desempenhos distintos dos intervenientes, nomeadamente em relação à data da entrada no conflito, assim como em relação ao papel propriamente dito, no que diz respeito ao confronto militar. Assim sendo, como se vai contar a história da 2ª Guerra Mundial nos manuais destes diferentes países? Será que o contributo de todos os intervenientes foi importante para o combate ao fascismo na mesma medida? Será que, por exemplo, ingleses e americanos reconhecem a importância da União Soviética neste episódio?

Foi a partir destas dúvidas que estes investigadores procuraram, nos manuais dos países dos aliados, Estados Unidos e Inglaterra, indagar a forma como abordavam este conteúdo histórico, comparando ainda com um terceiro país, a Suécia, sendo esta uma nação “neutra” durante este conflito, e com o Japão, que fazia parte do grupo de confronto oposto.

Portanto, o estudo incide na análise do conteúdo dos manuais de História dos países já mencionados, uma vez que, à partida, ofereceriam perspectivas diferentes sobre este assunto, com o objectivo de estudar a forma como estes países fazem o retrato dos acontecimentos. Foram seleccionados dois manuais por país, do ensino secundário, e que representavam um uso generalizado no país.

Os oito manuais foram analisados separadamente por cada um dos investigadores, tendo como abordagem principal a análise textual e os conteúdos disciplinares. Quanto à análise textual,

*(...) centrou-se (i) na organização sequencial e na análise de conteúdos e (ii) na perspectiva e tom da narrativa. As três áreas de conteúdo alvos de focalização foram (i) o início da Segunda Guerra Mundial, (ii) os principais eventos e batalhas e (iii) o fim da guerra (Foster S. & Nicholls J., 2004, 57).*

Os resultados obtidos por estes investigadores evidenciam que, em relação ao início da guerra, os manuais americanos centram-se sobretudo no momento da sua entrada no conflito mundial, referindo, com brevidade, alguns acontecimentos anteriores, nomeadamente, a participação da União Soviética. Os manuais japoneses, por seu lado, centram o tratamento desta questão com a guerra do pacífico, dando pouca importância aos acontecimentos europeus. Embora os manuais ingleses assumam este acontecimento à escala global, enfatizam uma perspectiva europeia, assim como o período entre 1940 e 1941, altura em que, juntamente com as forças da *Commonwealth*, ficaram sozinhos. Uma perspectiva europeia também é fornecida pelos manuais suecos, em detrimento dos acontecimentos extra-europeus, destacando o papel dos ingleses e dos soviéticos.

As batalhas e os principais acontecimentos presentes nos manuais americanos privilegiam aquelas que foram protagonizadas por eles, assumindo-se quase como que os líderes da aliança. Embora assumam a vitória dos Aliados, apresentam-se como os principais responsáveis por esse facto, passando quase despercebido o papel britânico e soviético. Quanto aos manuais japoneses, estes praticamente não referem batalhas e acontecimentos-chave, limitando-se a referir alguns episódios do Pacífico, sendo os americanos apresentados como únicos responsáveis pela sua derrota. A vitória da Força Aliada é apresentada pelos manuais



ingleses como sendo o resultado de uma concertação de esforços entre os Aliados. Assim, os britânicos fazem um retrato das principais batalhas que aconteceram na Europa, quer ocidental quer de leste, assim como no Pacífico. O desempenho britânico e soviético, segundo a perspectiva sueca, é tido como essencial para a vitória dos aliados, aparecendo os americanos num plano secundário. De igual forma, também a questão do Pacífico é retratada como sendo secundária, assumindo como perigo potencial a Alemanha e não o Japão.

O fim da guerra é visto pelos manuais americanos como sendo o resultado da vitória e do sucesso dos Aliados Ocidentais, com destaque para o avanço para Este dos Anglo-Americanos, após o dia D. A atenção dos manuais japoneses, em relação ao fim da guerra, centra-se, mais uma vez, nos episódios do Pacífico, reconhecendo a sua derrota perante os americanos devido à superioridade material daqueles e não militar, considerando injusto o lançamento das bombas atómicas, ignorando os desenvolvimentos que se processaram na Europa. Os manuais ingleses reconhecem as contribuições dadas nas diferentes frentes de batalha a nível mundial, realçando, mais uma vez, a importância da colaboração dos Aliados. O destaque do papel colaborativo entre os Aliados também é dado pelos manuais suecos, nomeadamente, em relação ao avanço soviético para Ocidente e o desembarque da Normandia e o posterior avanço para Leste, embora com particular destaque para o primeiro. Por outro lado, os acontecimentos do Pacífico são vistos como sendo menores.

Estes investigadores concluíram que os manuais de História são usados de diferentes formas e para atingirem diferentes objectivos, assumindo diferentes funções: para irem ao encontro das exigências da avaliação; como fonte de informação para professores, pais e alunos; para veicular determinada visão do passado, segundo os propósitos nacionais; e, raramente, servem para desenvolver a capacidade crítica perante uma perspectiva histórica global entre muitas.

A análise deste estudo revela que a forma como estas nações retratam este episódio histórico é influenciado por questões culturais, históricas e geopolíticas. Assim, os manuais Norte-Americanos passam uma mensagem em que os americanos assumem particular relevo no desenvolvimento dos acontecimentos, nomeadamente na vitória dos Aliados, apresentando-se como sendo os salvadores da Europa do perigo Nazi.

Em relação aos manuais ingleses, embora reconheçam o papel importante desempenhado pelos americanos, não os apresentam como sendo mais importantes que os

britânicos, soviéticos ou do que as forças da *Commonwealth* para a vitória dos Aliados. Por outro lado, é realçado o papel britânico na guerra, antes da intervenção dos americanos e, após esta, é dado particular destaque ao papel desempenhado pelos soviéticos. Assim sendo, fazem passar a mensagem do esforço conjunto das Forças Aliadas.

A guerra na Europa é um assunto secundário para os manuais japoneses, assumindo particular relevo as questões do Pacífico, e mesmo aqui, não há grande desenvolvimento em relação aos acontecimentos. A sua derrota, em relação aos americanos, é vista pela superioridade material daqueles e não pela superioridade militar.

O enfoque da guerra na Europa e no Norte de África é dado pelos manuais suecos. Assim, os americanos são apresentados como apoiantes, mais do que líderes dos acontecimentos, à excepção dos acontecimentos do Pacífico. Por outro lado, os soviéticos são tidos como importantes no esmagamento do Eixo.

Portanto, os diferentes destaques atribuídos por cada um dos países a esta questão incorporam intenções de estratégia geopolítica. A política americana do pós guerra, marcadamente oposicionista à política soviética, poderá justificar a ausência dos soviéticos nos manuais americanos e o seu desempenho.

Os manuais ingleses são aqueles que oferecem uma visão mais equilibrada em relação ao desempenho das forças aliadas. Os estudantes ingleses, mais do que saber uma história factual, são encaminhados para interpretar fontes e avaliar a informação a partir de diferentes pontos de vista. Por esta razão, os próprios manuais, por vezes, apresentam diferentes explicações históricas.

Este estudo permite constatar as diferentes posturas nacionais e culturais subjacentes à concepção dos manuais, e perceber por que motivo são tomadas estas posturas, avaliando assim as diferenças culturais, examinando porquê e como ocorrem.

Um outro estudo destes investigadores (Foster, S. & Nicholls, J. 2005) procurou responder a algumas questões levantadas aquando da realização do trabalho anteriormente referido, nomeadamente em relação à diferença de tratamento do papel da URSS nas diferentes amostras. Estes investigadores questionaram-se quanto às diferenças entre o tratamento do papel da URSS durante a 2ª Grande Guerra nos manuais de História ingleses e americanos e o porquê da ocorrência dessas diferenças.

O processo de produção dos manuais de História poderá, em certa medida, dar algumas respostas a essas questões pois este processo resulta da relação entre o currículo e os objectivos dos governos. No entanto, além das políticas governamentais, o manual está sujeito a diferentes formas de uso, não sendo, por isso, garantido que o que por ele seja veiculado seja realmente ensinado e aprendido. Por outro lado, o sistema de avaliação de manuais existente em alguns países, também pode condicionar a sua concepção.

Os manuais de História são encarados, particularmente nos E.U.A e na Inglaterra, como artefactos culturais que tipicamente revelam as forças ideológicas, sociais, históricas e geopolíticas que influenciam a sua produção. Estes manuais também transmitem uma parte importante do conhecimento cultural que se espera que as futuras gerações assimilem.

Seria inadequado sugerir que uma interpretação uniforme do papel da URSS na 2ª Geurra Mundial fosse possível. A natureza do estudo da História requer perspectivas alternativas e uma grande variedade de relatos históricos.

Neste estudo analisou-se o conteúdo de três manuais ingleses e três americanos. A análise detalhada a que foram sujeitos procurou avaliar a natureza e as razões para as diferentes interpretações de papel da URSS na 2ª Guerra Mundial.

Todos os manuais analisados foram elaborados para estudantes de nível secundário e superior

Foi feita uma análise de conteúdo e dos factos, o tom narrativo e a perspectiva do autor em quatro áreas temáticas previamente seleccionadas: o pacto entre a URSS e os nazis; a operação Barbarossa; a batalha de Estalinegrado; e o avanço da URSS em direcção à Alemanha.

De um modo geral, os manuais americanos dão menos informação do que os manuais ingleses em relação aos diferentes conteúdos considerados.

O pacto entre a URSS e a Alemanha tende a ser descrito em termos simplistas de acordo com uma única perspectiva, como um pacto entre dois ditadores arrogantes e oportunistas, representantes de dois regimes totalitários. É sempre dada uma maior ênfase à entrada dos E.U.A. na guerra, como sendo um episódio decisivo para o desfecho dos acontecimentos.

Mesmo a batalha de Estalinegrado, reconhecida por muitos como o acontecimento decisivo da guerra, tende a ser abordado de uma forma superficial. Além disso, o avanço soviético para Berlim é retratado como algo secundário comparado com o desembarque das

tropas americanas na Normandia, a libertação de Paris e os ataques dos Aliados. A ênfase que é dada nos manuais americanos refere-se, normalmente, às actividades dos líderes americanos, às batalhas que eles travaram e aos ideais que defenderam. Não sendo este o caso, os manuais americanos destacam mais a acção de Churchill e o esforço inglês durante a guerra do que a contribuição dos russos.

Nos manuais ingleses, o papel dos soviéticos é abordado de forma mais abrangente. Os russos são vistos como aliados iguais, assim sendo, há uma tendência para oferecer mais do que uma perspectiva para explicar as razões que levaram à assinatura do pacto de 1939 entre a URSS e a Alemanha. A operação Barbarossa e a entrada da URSS na guerra são reconhecidos como acontecimentos decisivos que marcaram uma mudança na direcção da guerra. De igual modo, é dada mais atenção aos acontecimentos que tiveram lugar na frente Leste entre 1943 e 1945. Todos os acontecimentos são trabalhados com alguma profundidade. No entanto, a abordagem é diferenciada entre os três manuais. Há poucas referências aos aspectos negativos relacionados com o exército Vermelho ou as atrocidades cometidas pelos soldados soviéticos. Como tal, alguma abordagem aparece excessivamente romântica quando são retratadas as contribuições por parte da URSS.

O material de suporte que os manuais apresentam varia muito de país para país, assim como a visão da disciplina e o trabalho que exigem do aluno.

Enquanto que os manuais americanos recorrem a poucas fontes, limitando-se, regra geral, ao texto informativo dos autores, são ainda instrumentos em que são elencados um vasto conjunto de factos cronológicos. O conhecimento histórico é, assim, apresentado como uma verdade única e incontestada.

Por seu lado, os manuais ingleses recorrem a um conjunto variado de fontes, algumas delas com perspectivas diferentes, incluindo actividades em que incentivam os estudantes a reflectir, debater e investigar sobre os assuntos abordados. A História é assim encarada como um conhecimento em constante construção e reinterpretação, uma disciplina interpretativa. Por outro lado, alguns conteúdos são sacrificados em detrimento de outros de forma a favorecer uma análise mais profunda dos acontecimentos.

Complexo se torna, segundo os autores, explicar as razões que explicam estas diferenças de tratamento de um mesmo conteúdo histórico nos manuais de dois países

diferentes. No entanto, não será inoportuno lembrar a evolução da geopolítica do pós 2ª Guerra Mundial.

O modelo económico, político e social soviético representava a antítese do modelo americano que teve uma expressão vincadamente oposta durante a Guerra Fria. Sendo os manuais encarados pelos americanos como instrumentos culturais, guardiões de ideias, valores e conhecimentos, provam ser ideologicamente importantes porque procuram incutir nos jovens um determinado conjunto de valores. Além disso, a disciplina de História é encarada como sendo importante como transmissora de memória colectiva. Daí a ênfase nas glórias nacionais por parte dos manuais americanos.

Por parte dos manuais ingleses, esta postura não se evidencia, sendo que, mesmo a nível político, o modelo político soviético nunca atingiu as proporções de antagonismo como em relação aos americanos.

## **2.5 - Diferentes perspectivas sobre uma questão de identidade nacional – A formação de Portugal**

À semelhança de alguns estudos feitos com manuais de História em termos de análise de conteúdo, poder-se-á discutir a relação com a historiografia do tema histórico “A formação de Portugal” apresentado pelo manual que serviu de base a este estudo.

Da comparação entre os conteúdos históricos apresentados pelo manual relativamente ao subtema “A luta pela independência” com a produção historiográfica desenvolvida no nosso país, resultam algumas diferenças em termos de perspectivas e de análise de determinados factos e processos.

Essas diferenças foram suscitadas pela análise das respostas dadas a algumas questões propostas pelo questionário do manual, sobretudo as que se referiam aos objectivos de D. Afonso Henriques ao lutar contra Afonso VII, o ano que marca a independência de Portugal e as razões que justificam o reconhecimento do título de rei a D. Afonso Henriques pelo papa Alexandre III.

No sentido de fazer uma análise comparativa entre as concepções apresentadas relativamente a este assunto, procurou-se em duas obras de referência historiográfica nacionais, *História de Portugal* de José Mattoso e a *Nova História de Portugal* sob a coordenação de Oliveira Marques, estabelecer um paralelo com o manual em análise.

No que se refere ao primeiro assunto em que as diferenças de análise se evidenciaram, ou seja, os objectivos de D. Afonso Henriques ao lutar contra Afonso VII, o manual apresenta o facto de aquele monarca desejar a independência do Condado Portucalense. No entanto, esta visão é contrariada por Marques, O. (1996).

*A batalha de S. Mamede foi, também, de certo modo, o culminar de um longo processo de afirmação regionalista vivido havia séculos nas terras do ocidente Peninsular, a sul do Minho. (...) E se este foi um movimento vitorioso, tal não significa que tivesse sido fruto de um plano prévio, estruturado e, muito menos, de intenção deliberada de formação de um reino independente. Ele representou, antes, a necessidade de afirmação de uma aristocracia senhorial num espaço definido. (...) E que assim era provam-no dois aspectos: o facto de Afonso Henriques abandonar, em breve, o espaço do Norte para se fixar predominantemente em Coimbra (deixando a nobreza do Norte cimentando aí o seu poder, afinal, como havia desejado...) e ainda o facto de só tardiamente se intitular rei (Marques, O. 1996, 25).*

Como se pode constatar pela leitura do excerto transcrito, o desejo de independência não poderá ser tomado em conta para todo e qualquer acto empreendido por D. Afonso Henriques contra o seu primo. Se de facto a vontade da independência por parte de D. Afonso Henriques surgiu, ela não fez parte dos anos iniciais do seu governo do condado. E embora este excerto se refira especificamente à Batalha de S. Mamede, também aqui se podem estabelecer as diferenças com os conceitos substantivos apresentados pelo manual que, relativamente a este assunto, refere o perigo em que se encontrava o desejo da independência do condado aquando da referida batalha, não sendo essa a perspectiva defendida na *Nova História de Portugal*.

Em relação á data da independência de Portugal, o ano de 1143 é a data sugerida pelo manual, momento em que Afonso VII terá reconhecido a independência do Condado Portucalense que se passou a chamar Reino de Portugal.

Marques, O. (1996), em relação a este assunto refere que:

*Ainda que não se conheça o texto do pacto ou tratado estabelecido entre os dois primos, parece certo que Afonso VII aceitou (pelo menos tacitamente) o uso do título de rei por Afonso Henriques. Contudo, este título não significava a independência, pois não implicava a quebra dos laços de carácter feudal que ligavam o governante português ao imperador de Leão e Castela ( Marques, O. 1996, 29).*

Esta visão contesta, linearmente, a data de 1143 como o momento que marca a independência de Portugal. E refere ainda que:

*A vitória militar [de Ourique] dava a Afonso Henriques a possibilidade de usar um título igual aos dos outros chefes políticos peninsulares; e o esforço vitorioso na guerra contra o infiel sancionava a sua autoridade, reforçando-a. E nela o chefe atingia a plenitude do seu poder, tornando-se, de facto, independente de Leão. E esta situação em breve iria conhecer uma outra gradação, quando, em Dezembro de 1143, Afonso Henriques, em carta ao papa, declarou que se tornava vassalo da Santa Sé nas mãos do Cardeal Guido de Vico (...) (Marques, M. 1996, 28).*

Também Mattoso (1993) se refere a este assunto considerando que:

*O que marca definitivamente a independência de Afonso Henriques é o título de rei, que, como se sabe, começou a adoptar entre Julho de 1139 e Fevereiro ou Maio de 1140 (Mattoso, 1993, 62).*

Sujeito a múltiplas interpretações, este assunto está longe de gerar consenso, embora também não seja isso que aqui se pretende. Contudo, é de realçar que nenhum destes autores

aponta 1143 como sendo a data que marca a independência de Portugal à luz da assinatura do Tratado de Zamora, perspectiva essa, talvez mais convencional, que é defendida pelos autores do manual. Aliás, essa data, quando referida nos excertos acima transcritos, ganha um outro significado, pois refere-se ao facto relacionado com a submissão de D. Afonso Henriques ao papa e não à assinatura do Tratado de Zamora. Embora este tratado tenha tido lugar neste ano, não é considerado pelos autores referidos como sendo o momento que marca a independência de Portugal pois esse tratado não quebrava os vínculos feudais de D. Afonso Henriques a seu primo.

Por outro lado, é de referir que, segundo a interpretação de Marques (1996), a independência de Portugal é um processo, com alguma duração, que parece ter início por volta de 1139, com a Batalha de Ourique, e que se prolonga no tempo, ao ponto de as conquistas de Lisboa e Santarém serem considerados marcos importantes da definição da independência portuguesa que culmina com a *Bula Manifestis Probatum*.

Por último, na questão relacionada com as razões do reconhecimento da independência de Portugal pelo papa Alexandre III, o manual apresenta como justificações o facto de D. Afonso Henriques ter restaurado e construído sés e igrejas e ter dado propriedades e regalias aos mosteiros.

*A bula de 1179 constitui, pois, um acto jurídico, que supriu a ausência de coroação litúrgica pelo reconhecimento de um facto consumado (Matoso, 1993, 64).*

Segundo Mattoso (1993), o reconhecimento da independência de Portugal pelo papa não passou de uma formalidade, um acto inevitável, pois de facto Portugal era já um reino independente e D. Afonso Henriques havia anos que se comportava como seu soberano.

Do que ficou dito, e segundo o que já se conhecia da natureza da História, a interpretação dos factos históricos está sujeita a múltiplos pontos de vista e considerações, não reunindo, por isso, consenso à volta de determinadas questões. Daqui resulta a necessidade de promover um ensino desta disciplina em que se enverede pelo trabalho com fontes multiperspectivadas, com diferentes pontos de vista, no sentido de promover nos alunos a



capacidade de leitura e interpretação das diferentes visões e explicações apresentadas por esta ciência. Por outro lado, também se torna necessário tornar os alunos menos passivos perante o conhecimento histórico. O desenvolvimento de práticas de questionamento da História promove o desenvolvimento de um conhecimento construído com base na reflexão e na crítica ao contrário do conhecimento linear e mecanicista que é transmitido aos alunos quando se adoptam verdades inquestionáveis, assumindo este um papel passivo na sua aprendizagem.

## **2.6- O ensino da História: o trabalho desenvolvido pelo aluno**

Em estudos no campo da cognição histórica, vários autores têm usado o manual como base de tarefas apresentadas aos alunos com o objectivo de indagar ideias de segunda ordem, tais como significância e evidência.

Barca (2001) considera que as explicações que a História fornece para esclarecer determinados factos históricos e porque são explicações formuladas por pessoas que a isso se dedicam (historiadores) estão necessariamente imbuídas de ideias, valores, sentimentos, crenças... Logo, essas explicações serão sempre parciais. No entanto, quando se trata de explicar as relações entre Nós e o Outro, estes condicionalismos podem limitar ainda mais o historiador nas suas explicações, porque o Outro se apresenta como a pertença a uma comunidade diferente. De acordo com Foucault, chama a atenção para a necessidade de nos descentrarmos deste ponto de vista, procurando incluir também o ponto de vista do Outro, sendo a diversidade de perspectivas essencial para diversificar essas explicações. Não se trata de procurar uma convergência de explicações, mas de olhar a questão de outros ângulos de análise.

Movida por este facto, e pelo princípio construtivista, segundo o qual cada indivíduo interpreta a informação de acordo com os seus conhecimentos e experiências adquiridas, o que pode reforçar ou levar ao confronto com as mensagens veiculadas na escola, Barca (ibid.) procurou perceber como é que os jovens portugueses vêem o encontro de portugueses e “brasileiros” em 1500. Partindo do princípio que o manual e o professor são os principais

veículos das mensagens históricas, embora estas possam ser trabalhadas de outros pontos de vista, dependendo das estratégias que os docentes adoptarem, procurou confrontar os jovens de uma turma de 11º ano com mensagens contendo diferentes perspectivas: uma perspectiva apresentada pelo seu manual e uma outra sugerida por um manual brasileiro. Este quadro proporcionaria aos jovens momentos de reflexão, onde iriam reforçar ou confrontar as suas concepções sobre o assunto em análise e, a partir daí, estabelecer critérios de validação de informação relevante à tomada de posição sobre uma das versões.

Todos os alunos conseguiram estabelecer a distinção entre as duas fontes. A percepção de omissões e de discordâncias entre as fontes foram notadas em diferentes níveis, o que vem corroborar o princípio de que o indivíduo interpreta de acordo com as suas vivências pessoais, valores...

Quanto à avaliação das fontes em termos de equilíbrio e perspectiva, foi possível categorizar as suas respostas em três níveis de progressão:

- “ a) uma atitude indiscriminada, não levando em conta as contradições no tratamento de alguns aspectos históricos, pelas duas versões;
  
- b) uma tomada de posição etnocentrada, e valorizando sobretudo a agregação da informação;
  
- c) uma tomada de posição descentrada, integrando novas perspectivas.” (Barca, 2001, 243)

Este exercício de reflexão levado a cabo por estes jovens permitiu concluir que a maior parte destes alunos ultrapassou uma imagem etnocentrada do Outro, apresentando-se assim visões equilibradas. Numa sociedade global como a nossa, não se pretende promover um pensamento único, mas um pensamento construído a partir de uma perspectiva mais justa.

Para Yi-Mei-Hsiao (2005), fruto das últimas pesquisas levadas a cabo no Reino Unido, constatou-se que os estudantes têm ideias implícitas sobre a natureza da História, tornando-se, por isso, necessário conhecer essas concepções, que servem de base para entender esta

ciência. Decorrente desta problemática, esta autora adverte para o facto de os manuais não contemplarem essas preocupações e, sendo este uma ferramenta de trabalho muito importante nas aulas, sobretudo na Formosa, onde existe um único manual, que é regulado pelo governo,

*(...) seria interessante saber como os estudantes vêem os acontecimentos históricos nos manuais (Hsiao, Y., 2005, 54).*

A concepção dos estudantes sobre os acontecimentos históricos desenvolvidos nos manuais é essencial para promover o pensamento histórico dos estudantes, sendo inclusive o seu uso mais eficiente se se partisse dessas concepções.

Esta investigadora levou a cabo um estudo com estudantes da Formosa, entre os 13 e os 15 anos de idade, com o objectivo de indagar acerca das suas ideias sobre acontecimentos históricos presentes nos seus manuais. Pretendeu ainda analisar as reacções destes aos mesmos acontecimentos vistos por manuais estrangeiros, explorando assim a confiança que os estudantes depositam nos seus manuais e as atitudes para com os acontecimentos históricos aí retratados, a reacção e a explicação perante diferentes perspectivas, e a capacidade de seleccionar os acontecimentos de acordo com a sua validade, assim como o critério que permite a tomada dessa decisão.

Este estudo foi desenvolvido através da aplicação de um questionário com frases inacabadas, procurando obter as ideias iniciais dos estudantes; num segundo momento, procedeu a uma entrevista com o intuito de aprofundar as respostas de alguns alunos. A amostra contou com uma turma de cada ano, num total de 94 alunos de uma escola de Taipei, onde predominam alunos da classe média, estando uma das turmas ciente da problemática histórica a tratar porque esta fazia parte do plano de estudos do seu nível de escolaridade. A escola seleccionada era semelhante às restantes escolas da área. A análise dos dados foi feita no sentido de procurar diferentes padrões de ideias.

A tarefa escrita teve lugar em dois momentos. Num primeiro momento, a intenção foi explorar as ideias dos alunos sobre os acontecimentos históricos presentes no seu manual, tentando focar as ideias gerais dos alunos sobre esses acontecimentos.

Num segundo momento, as questões foram orientadas para obter as ideias dos alunos sobre acontecimentos históricos presentes em manuais de diferentes países (Formosa, China e

Singapura,) com diferentes perspectivas. No entanto, a investigadora procurou que o assunto tratado nos diferentes manuais não fosse muito diferente, para evitar que os alunos se posicionassem perante os acontecimentos como verdadeiros ou falsos. Um dos textos seleccionados era acompanhado de uma imagem, sendo o outro mais pormenorizado, e para evitar preconceitos, a origem dos textos não foi mencionada.

Na análise dos dados, as respostas foram analisadas individualmente, categorizando-as segundo as características apresentadas.

Perante a questão sobre a sua confiança nos acontecimentos apresentados nos manuais, foram criadas sete categorias para as respostas obtidas:

A – *Aceitam como verdadeiros*, porque os manuais só deviam conter acontecimentos verdadeiros;

B – *Aceitam como verdadeiros*, desde que sejam comprovados por outras fontes;

C – *Aceitam como verdadeiros*, porque têm fotografias que comprovam os acontecimentos;

D – *Cépticos*, por falta de provas;

E – *Cépticos*, porque confiam mais nos testemunhos de pessoas que tenham vivido pessoalmente os acontecimentos;

F – *Cépticos*, porque consideram que a informação presente no manual é selectiva;

G – *Sem resposta*.

Embora a maioria dos estudantes tenha hesitado perante a pergunta relativa à sua confiança ou não nos manuais, admitindo que nunca tinham pensado no assunto, constatou-se que essa maioria confia nos acontecimentos que os manuais retratam.

Os estudantes mais velhos tendem a questionar os acontecimentos dos manuais, reconhecendo que são seleccionados e interpretados, atribuindo, no entanto, razões diferentes para essa selecção e interpretação, o que parece evidenciar a capacidade de desenvolver um pensamento histórico e compreender alguns aspectos fundamentais desta disciplina.

Quando confrontados com diferentes explicações sobre um mesmo fenómeno, os estudantes tendem a achar isso normal, resultante da natureza humana, com opiniões e posições diferenciadas, embora outros se sintam perturbados, porque entendem a História como um conjunto de factos fixos, logo, as explicações ou estão certas ou erradas. As razões que apresentam para explicar este fenómeno enquadram-se em quatro categorias:

A – *Perspectiva do autor*: diferentes opiniões do autor, diferentes formas de selecção da informação;

B – *Conhecimento inadequado*: métodos de análise diferentes, qualidade e quantidade de informação disponível;

C – *Estilo de escrita*: diferentes formas de comunicação;

D – *Não identificado*: sem resposta.

Estes resultados evidenciam um raciocínio limitado sobre os mecanismos cognitivos e procedimentos que subjazem ao tratamento e interpretação dos acontecimentos históricos<sup>2</sup>.

A selecção de acontecimentos segundo a validade das respectivas explicações foi uma tarefa que a maioria da amostra conseguiu realizar. Os critérios utilizados para o efeito podem ser agrupados em cinco categorias:

A – *Especificidade*: o acontecimento oferece informação mais pormenorizada e mais clara;

B – *Deliberação*: formulação de um juízo de valor;

C – *Familiaridade*: conhecimento prévio sobre o acontecimento;

D – *Provas*: existência de provas que sustentam o acontecimento;

E – *Sem justificação*.

Perante os resultados deste estudo, constata-se que os estudantes têm uma visão de autoridade dos manuais e raramente referem o uso de provas para validar os acontecimentos históricos. No entanto, têm algumas noções básicas sobre os procedimentos de tratamento dos acontecimentos históricos.

Estes resultados podem ter implicações relevantes para o desenvolvimento de futuras aulas de História, uma vez que os manuais são ferramentas importantes na sala de aula, podendo ser usados como um auxílio da aprendizagem, ou como uma prescrição da mesma. Tendo em conta que os estudantes confiam nesses instrumentos acriticamente, se queremos

---

<sup>2</sup> Noutros estudos de cognição (Lee, 2001, 2003; Barca, 2000; Gago, 2001), os autores encontraram padrões de resposta mais elaborados, ao nível da compreensão objectiva de diferentes perspectivas.

desenvolver o pensamento histórico dos alunos é necessário promover uma visão crítica a partir destes instrumentos ou de outros materiais.

Estas tarefas assumem particular relevância entre aqueles que não são capazes de entender a multiperspectiva perante um mesmo acontecimento, sentindo-se perdidos perante tal facto, e incapazes de estabelecer critérios de selecção de informação, mas também entre os que consideram que os historiadores, como não viveram os acontecimentos, não podem ter uma visão objectiva dos mesmos<sup>3</sup>. Claro que estas tarefas têm que ter determinadas precauções, nomeadamente, evitar cair no relativismo, onde tudo é aceite, trabalhando, portanto, com critérios de objectividade.

Cercadillo (2001) levou a cabo uma análise comparativa da progressão da compreensão da significância histórica entre estudantes espanhóis e ingleses, pertencendo a três faixas etárias diferentes: 12-13, 14-15 e 16-17 anos, tendo estado estes estudantes sujeitos a diferentes práticas de ensino. Para esta investigadora, este tipo de estudos justifica-se pela necessidade de trabalhar com os alunos questões relacionadas com o porquê da existência de diferentes explicações históricas para um dado acontecimento.

Os objectivos deste estudo definiram-se em torno da exploração da compreensão dos alunos ingleses e espanhóis sobre a significância histórica e a sua relação com os acontecimentos históricos; categorizar os níveis de pensamento para definir padrões de progressão das ideias; e encontrar possíveis semelhanças e diferenças entre as ideias categorizadas em ambos os países. Nesse sentido foram elaboradas três questões de investigação:

- *Os estudantes vêem a significância na história como algo fixo ou variável?*
- *No caso de verem a significância como algo variável, até que ponto se apercebem das possíveis diferentes atribuições que podem não funcionar dentro de um relato histórico? - Será que consideram que a "lógica da narrativa" obedece a diferentes teorias do valor causal e diferente ênfase num particular tipo de significação? (Cercadillo, L. 2001,).*

---

<sup>3</sup> Atkinson (1978) refere-se a este padrão de ideias como o de paradigma de observação directa num modelo característico das Ciências Naturais. A História, pelo contrário, é um conhecimento mediado pelas fontes.

Participaram no estudo 144 alunos, provenientes de meios rurais e urbanos de ambos os países. Estes estudantes tiveram que se pronunciar sobre dois acontecimentos históricos: a derrota da Armada Espanhola em 1588, sendo um assunto comum aos dois países, embora tratado de forma diferente, e as campanhas de Alexandre o Grande, sendo um assunto “neutro”.

Foram encontrados cinco níveis de progressão:

*Nível 1: Nenhuma alusão a qualquer tipo de significância*

Neste nível, a significância está ligada à ocorrência do acontecimento, no entanto, os acontecimentos podem aparecer desconectados.

*Nível 2: Significância intrínseca*

A este nível, a significância é vista em termos contemporâneos.

*Nível 3: Significância contextual fixa: a significação é fixada nas atribuições (apenas contemporâneas e causais)*

A significância é vista de acordo com a importância de um acontecimento numa ocorrência histórica, sobretudo em termos de consequências.

*Nível 4: Significância contextual fixa: a significação é fixada nas atribuições (para além da contemporânea e da causal)*

São apresentados diferentes tipos de significância, embora não façam referência a um possível conflito entre os assuntos.

*Nível 5: Significância contextual variável: a significação varia nas atribuições*

São apresentados diferentes tipos de significância, fazendo alusão à possibilidade de conflito entre relatos.

A investigadora concluiu que a progressão das ideias dos estudantes envolvidos neste estudo indiciam frequentemente a ausência de consciência da importância ou da contextualização dos acontecimentos históricos, e raramente se referem à significância. No entanto, há estudantes que relacionam a significância com as diferentes perspectivas que os

assuntos podem suscitar. Em termos globais, os estudantes ingleses alcançam ideias de tipo de significância mais elevadas que as dos estudantes espanhóis, sobretudo entre os mais novos. Em ambos os países, a maioria dos estudantes atribui significância em termos causais, enquanto que os estudantes mais novos se situam ao nível da significância intrínseca. A significância para o presente e para o futuro é privilegiada pelos estudantes mais velhos, sendo mais frequente entre os estudantes ingleses.

Medeiros (200), no seu estudo, procurou perceber de que forma o material didáctico proposto pelos manuais permite a formação da consciência histórica dos alunos.

Este trabalho segue as linhas conceptuais de Rüsen no que diz respeito à sua concepção de livro de História ideal, a partir do qual procede à análise do manual didáctico de História que o investigador escolheu, optando pelo manual que era líder de mercado no Brasil.

Para Rüsen, o manual ideal é aquele que permite “fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade, a estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente e apresentar a direcção de uma compreensão interpretativa” (Rüsen, 1997, 87, citado por Medeiros, 200, 13).

O manual escolar, segundo este investigador, não é elaborado para a satisfação do aluno mas do professor, que é quem escolhe o livro e é quem garante o mercado à editora. Nesse sentido, também a inclusão de propostas “polémicas”, relacionadas com discussões políticas e/ou religiosas são evitadas para não constranger os compradores.

Para Rüsen, o ensino da História e, portanto, os seus manuais, devem proporcionar aos alunos a capacidade de representar o passado de forma a que o presente se torne compreensível e que, a partir daí, se perspective o futuro. A ausência desta matriz metodológica, e o primado do relato cronológico do passado, a mera exposição da História, não permite ir além de uma retrospectiva do passado, sem que este permita ser olhado como uma ferramenta de compreensão do presente e de preparação do futuro. Nesse sentido, é preciso ir mais além, é preciso criar situações de julgamento e de argumentação, precisamente para constatar a diferença entre o passado e o presente e orientar a direcção do futuro.

O manual escolar integra a cultura escolar, da qual faz parte, de uma forma organizada, veiculada e utilizada com uma intencionalidade. Nesse sentido, assume-se como um



instrumento de análise sobre a relação que a escola imprime entre a sociedade e os alunos, interpretando-se assim a sua função social.

A população alvo deste estudo recaiu sobre “jovens incluídos”, por possuírem condições socio-económicas que praticamente não os excluem de nenhuma actividade produzida para o seu usufruto. Desta população foi seleccionada uma amostra de 191 alunos do segundo ano do ensino médio de uma escola privada de elite.

Depois de aplicados os instrumentos de recolha de dados, e depois de analisados, este investigador chegou a várias conclusões.

A maioria dos alunos reconhece que não lê o material didáctico, nem mesmo durante as aulas. E fora deste espaço muito menos alunos o fazem. A maior parte dos alunos que lê o material fá-lo para se preparar para a prova. A leitura desse material também não desperta os alunos para aprofundar os seus conhecimentos relativamente aos assuntos tratados. Esta situação poderá explicar-se pelo divórcio entre os conteúdos apresentados e os interesses dos alunos.

A maior parte dos alunos não reconhece a utilidade que o material didáctico da História possa ter no seu quotidiano. Associa-o apenas ao espaço sala de aula/escola. Nesta linha de pensamento, também não incorporam os “ensinamentos” da História para a sua vida futura.

Portanto, os conteúdos ou a forma da aula de História não estão relacionados com as vivências, com os interesses e com as expectativas futuras dos alunos.

O material didáctico não faz parte do leque de opções de uso do aluno fora da escola. A maior parte deles também reclama um material histórico mais aprazível, logo, não rejeitam liminarmente este aspecto.

Os conteúdos históricos são considerados mais úteis dentro da escola do que fora dela. Ou seja, são encarados como matéria curricular que é necessário dominar para progredirem, não reconhecendo a sua utilidade no seu dia-a-dia, na tomada de decisões.

Os alunos desejam que o material destaque a cultura e a sociedade, isto é, o meio no qual estão inseridos.

Estes alunos mostraram a dificuldade de se transportarem para o passado, possuindo um sentimento de pertença ao mundo actual, o que impede a formação da consciência histórica. A maior parte dos alunos também considerou que da História não retiram conhecimentos que os possam ajudar na tomada de decisões no seu quotidiano. Também não

reconhecem a influência da História na tomada de posições/opiniões sobre os assuntos, ou até a mudança de opinião, não reconhecendo a utilidade do material didáctico para a compreensão do mundo actual.

Moreira (2004), no seu estudo procurou compreender o manual a partir do ponto de vista do aluno no sentido de indagar acerca dos conceitos históricos construídos por eles a partir das fontes propostas pelo manual de História.

A população alvo deste estudo incidiu sobre os alunos da faixa etária dos 13-14 anos, a frequentar o 8º ano de escolaridade, da qual seleccionou uma amostra de 11 alunos de uma turma do 8º ano.

Este estudo de natureza descritiva teve como suporte de recolha de dados dois questionários e duas entrevistas de seguimento com o objectivo de clarificar algumas das respostas.

Estes questionários tiveram como suporte de trabalho as fontes propostas no manual que serviu de base a este estudo, incluindo questões direccionadas para as respectivas fontes, assim como questões que permitiam o cruzamento das mesmas. Na tentativa de auscultar sobre as fontes históricas privilegiadas pelos alunos e porquê, colocaram-se questões para esse efeito, averiguando também as dificuldades sentidas na realização das tarefas propostas. Por último, apurou-se o conhecimento que os alunos construíram a partir das fontes históricas propostas no manual.

Os questionários foram aplicados em contexto de sala de aula, em trabalho de pares.

Num primeiro momento, realizou-se um estudo piloto com o objectivo de detectar as dificuldades dos alunos quanto à realização das tarefas, procurando-se assim afinar o instrumento de recolha de dados.

Num segundo momento, realizou-se o estudo principal. Este teve lugar em duas fases distintas uma vez que os conteúdos programáticos (Revolução agrícola e Revolução industrial) assim o obrigaram.

Foram encontrados quatro níveis de progressão que ilustram os padrões de operacionalização na realização das tarefas:

*Nível 1 – Cópia* – consiste na cópia fragmentada de elementos das fontes; cópia integral de parte da informação das mesmas;

*Nível 2 – Reformulação da mensagem* – enumeração de alguns elementos das fontes; selecção de alguns desses elementos relacionados entre si; reformulação ou tentativa de reformulação da mensagem; ausência de opinião;

*Nível 3 – Opinião emergente* – selecção de elementos das fontes relacionados entre si; reformulação coerente da mensagem; uso de argumentos do senso comum para justificar uma posição valorativa;

*Nível 4 – Opinião fundamentada* – reformulação da mensagem de forma crítica; argumentação consistente a fim de justificar uma posição valorativa.

A análise dos dados revelou que a maior parte dos alunos seleccionou alguns elementos das fontes, reformulando-os de forma coerente recorrendo, por vezes, a argumentos do quotidiano para fundamentarem a sua opinião.

A maior parte dos alunos integrou a mensagem de forma coerente.

Relativamente aos conceitos substantivos históricos, os alunos assumiram as inovações tecnológicas como motores de arranque da revolução agrícola e industrial num determinado contexto espaço-temporal.

Os alunos privilegiaram as fontes escritas como sendo as mais úteis para os auxiliar nas tarefas propostas, atribuindo menos importância às fontes iconográficas, não distinguindo fontes primárias de fontes secundárias. Consideraram o texto informativo a fonte mais útil porque fornecia mais informação e de mais fácil leitura, olhando para as restantes fontes como um complemento e uma ajuda para compreender o texto informativo.

As maiores dificuldades dos alunos revelaram-se na interpretação das fontes iconográficas e algumas fontes escritas primárias, dificuldades essas que, segundo eles, resultam da pouca clareza linguística. Também não sentiram a necessidade de recorrer às fontes iconográficas porque o texto informativo fornecia as informações necessárias para responderem às actividades, assumindo que essas fontes não eram claras, usando-as apenas quando as questões os direccionavam para elas.

Os resultados destes estudos revelam conclusões a considerar nos momentos de concepção dos materiais de apoio à prática pedagógica dos professores, no sentido de facilitar/ajudar a aprendizagem do aluno. Mas também fornecem elementos importantes a ter

A construção do conhecimento histórico a partir das actividades propostas pelos manuais: Um estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico

---

em conta quanto ao trabalho que ainda resta fazer no plano da investigação, permitindo explorar aspectos que estes dados ainda mantêm na sombra.

## **Capítulo 3 - Metodologia da investigação**

### **3.1- Desenho do estudo**

Este estudo descritivo, de natureza essencialmente qualitativa, procura compreender o papel das actividades propostas no manual para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Nesse sentido, o estudo realizou-se em contexto de sala de aula, e procurou obter resposta às seguintes questões de investigação:

- que conhecimento histórico constroem os alunos a partir da realização dos questionários propostos nos manuais?
- que competências específicas de compreensão e de tratamento de fontes demonstram os alunos a partir dessas actividades e daquelas que são propostas por um questionário alternativo?

### **3.2- População e amostra**

A população alvo é constituída pelos alunos da faixa etária dos 10-11 anos, a frequentar o 5º ano de escolaridade. Desta população, seleccionou-se uma amostra de 28 alunos de uma turma de 5º ano da Escola Básica 2, 3 de S. Torcato, Guimarães, sendo 16 destes alunos do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Dois alunos têm 9 anos, vinte e três 10 anos, dois têm 11 anos e um aluno tem 12 anos. No total da amostra somam-se três retenções, uma no 2.º ano, outra no 3.º e a última no 4.º ano. As disciplinas em que apresentam mais dificuldades são Matemática e Português, tendo seis alunos referido que sentem dificuldades à disciplina de História.

Estes alunos, nos tempos livres, ocupam-se a ver televisão, andar de bicicleta, jogar futebol e jogar computador. O 1º ciclo é o nível de escolaridade da maior parte dos pais destes alunos, não indo os restantes além do 3º ciclo. Quanto às mães, estas possuem maioritariamente o 2º ciclo, tendo duas mães frequentado o ensino secundário. No entanto, as expectativas destes alunos podem considerar-se elevadas uma vez que a sua maioria pretende frequentar o ensino superior.

A aplicação do estudo recaiu nesta turma porque se considerou ser composta por alunos cujo aproveitamento é tido como sendo razoável. Além disso, sendo uma turma na qual o investigador lecciona, embora não a disciplina de História e Geografia de Portugal, poderia, mesmo assim, desenvolver o estudo em contexto de sala de aula.

### **3.3- Instrumentos de recolha de dados**

A recolha dos dados empíricos efectuou-se através da aplicação de dois questionários. O primeiro foi aquele que consta no manual que serviu de base para este estudo (Questionário I, ver anexo III), não sendo, no entanto, o manual com que os alunos habitualmente trabalham, e estava dividido em duas partes (A e B). O segundo foi elaborado de forma a constituir uma proposta alternativa de trabalho (questionário II, ver anexo IV), no sentido de constatar se os alunos poderiam ou não desenvolver outro tipo de competências para além das que as tarefas do manual propunham.

Do tema escolhido, “A formação do Reino de Portugal”, seleccionou-se o subtema “A luta pela independência”. A escolha recaiu sobre estes conteúdos tendo em conta o momento em que os mesmos seriam objecto de estudo, prevendo-se que teriam lugar no segundo período, o primeiro período seria reservado para a concepção dos instrumentos e para a aplicação do estudo piloto.

Depois da escolha do tema, elaborou-se um questionário alternativo ao proposto pelo manual. As fontes históricas que constituíram a base deste questionário foram as mesmas que constavam no manual e que tinham servido de suporte de realização da proposta de trabalho do manual, uma vez que a aplicação deste segundo questionário procurava fornecer elementos que ajudassem a perceber se os alunos poderiam desenvolver outras competências que não as que faziam parte da proposta do manual. Dessa forma, optou-se pelo uso das mesmas fontes pois só assim se poderiam perceber as diferenças entre o trabalho desenvolvido através da realização dos dois questionários.

As fontes primárias eram constituídas por dois documentos escritos: *O Condado Portucalense*, excerto da Crónica dos Cinco Reis, e *A bula de 1179*, excerto da Bula *Manifestis Probatum*.

O maior número de fontes constituíam fontes secundárias. O texto informativo dos autores (Costa. F & Marques. A, 2004) é o primeiro exemplo das fontes secundárias. Este texto relata, de forma sucinta, a razão da vinda dos cruzados para a Península Ibérica no contexto da Reconquista Cristã. Apresenta os benefícios recebidos pelos dois cruzados borgonheses pelos bons serviços prestados a Afonso VI, nomeadamente a doação do Condado Portucalense a D. Henrique e a acção deste à frente da sua governação. Após a morte deste, o desenrolar dos acontecimentos, tendo como principal protagonista D. Afonso Henriques, é apresentado através dos diferentes marcos político-militares mais relevantes até ao reconhecimento do reino de Portugal pelo Papa Alexandre III.

Outras das fontes secundárias são uma reconstituição de um guerreiro cristão, um mapa dos reinos da Península Ibérica no século XI, um esquema síntese que apresenta os objectivos de D. Afonso Henriques perante a luta contra Afonso VII e contra os muçulmanos, uma tabela cronológica relativa aos acontecimentos compreendidos entre 1130 e 1140 e, por último, a imagem de uma escultura representando a coroação de D. Afonso Henriques.

O questionário proposto pelo manual apresenta questões específicas, relacionadas com a selecção de informação, sendo o grupo de questões mais numeroso de tipo factual ou de reprodução simples da informação: *Indica uma das obrigações impostas por D. Afonso VI ao conde D. Henrique.; Qual era o grau de parentesco entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VIII?; Qual dos exércitos em confronto venceu a batalha de S. Mamede?; Em que ano é que Portugal se tornou um reino independente?; Indica uma atitude tomada por D. Afonso Henriques para provar ao Papa que era um bom rei cristão.; O rei de Leão queria que D. Henrique o ajudasse a lutar contra quem?; Quem ficou a governar o Condado Portucalense quando D. Henrique morreu?; Qual foi a batalha que deu a D. Afonso Henriques o governo do Condado Portucalense?; Quais eram os dois grandes objectivos de D. Afonso Henriques enquanto esteve à frente do Condado Portucalense?; Em que data é que o Condado Portucalense passou a reino de Portugal?*

Num segundo nível, encontram-se questões direccionadas para a interpretação de fontes (*Observa a figura 1 (página 65). O que é que encontras, no equipamento do guerreiro, que prova tratar-se de um cruzado?; Transcreve para o teu caderno a frase da bula de 1179 que mostra que o Papa reconheceu o Reino de Portugal.*) e para uma compreensão global (*O que pretendia D. Afonso Henriques ao lutar contra D. Afonso VII?*).



Todas estas questões permitem que o sujeito apresente respostas não estruturadas.

O segundo questionário também é composto por questões específicas, embora a sua natureza seja ligeiramente diferente. Assim, embora integrando algumas das questões do manual, a maioria das questões direccionam-se para a interpretação de fontes, sendo estas de natureza diversa, mapas, textos, esquemas e imagens: *O que encontras na figura 1 (página 65) que prova tratar-se de um cavaleiro Cristão (cruzado)?; Quais os diferentes reinos cristãos formados no século XI a partir da “Reconquista”?; A que povos pertencia o território representado a amarelo?; A que cor está representado no mapa da figura 2 o território de que fala a Crónica dos Cinco Reis (doc. 1)?; A que reino pertencia esse território? O que é que Afonso VI deu a D. Henrique? Porquê?; Quais os deveres que D. Henrique tinha que cumprir em relação a Afonso VI?; Quais eram os objectivos de D. Afonso Henriques ao lutar contra Afonso VII?; Por que razão lutava D. Afonso Henriques contra os mouros?; Quem mandou escrever a Bula de 1179?; A quem foi enviada?;*

Duas destas questões, além da interpretação também pedem explicação (*O que é que Afonso VI deu a D. Henrique?Porquê?; Por que razão lutava D. Afonso Henriques contra os mouros?*).

Num segundo grupo de questões, encontram-se aquelas que exigem raciocínios de explicação (*Por que razão os cruzados participaram na “Reconquista”?; Por que razão D. Afonso Henriques se revoltou contra a sua mãe?; Explica a importância do Tratado de Zamora de 1143 para a formação do reino de Portugal.; Por que é que o Papa Alexandre III reconheceu D. Afonso Henriques como rei dos portugueses?*). Por último, três questões de compreensão (*Como se resolveu essa situação?; Alguns autores consideram que Portugal se tornou independente em 1143 e outros em 1179. Com qual das duas datas concordas mais? Justifica a tua resposta.; Tendo em conta as respostas dadas nas questões anteriores e os documentos 1, figura 6, documento 2 e figura 9, qual foi a importância de D. Afonso Henriques para Portugal?*).

Por fim, uma questão de natureza factual, identificação de personagens (*Diz o nome de dois cruzados que tenham vindo para a Península Ibérica.*). Também este questionário está organizado de forma a permitir respostas não estruturadas.

Pela análise dos instrumentos é possível definir as competências que cada um deles privilegiou (Tabela 2).

## Tabela 2

Competências privilegiadas pelos questionários propostos pelo manual

<b>Tratamento de informação/utilização de fontes</b>	<b>de</b> <b>de</b> <b>de</b>	- Descrever aspectos da realidade social; - Registrar diferentes tipos de informação; - Analisar documentos escritos; - Analisar documentos iconográficos.
<b>Compreensão histórica</b> Temporalidade		- Identificar e localizar no tempo alterações significativas da sociedade portuguesa.
<b>Comunicação em História</b>		- Enriquecimento da comunicação através da análise de materiais iconográficos, utilizando os códigos que lhe são específicos.

Como se depreende pela leitura da tabela anterior, os questionários propostos pelo manual privilegiam as competências nucleares relacionadas com o Tratamento de informação/utilização de fontes, a Compreensão histórica, em que o vector da Temporalidade assume relevância, e a Comunicação em História.

De realçar que, das competências específicas correspondentes, aquela que se refere ao registo de diferentes tipos de informação destaca-se claramente das demais como aliás ficou evidente aquando da construção do domínio de análise definido por “Seleção da informação”. Daqui resulta que estas actividades se prendem, sobretudo, com a factualidade histórica em detrimento de outras tarefas de carácter cognitivo mais sofisticadas como a compreensão e a explicação.

No que se refere à análise de fontes escritas e iconográficas, estas foram apenas trabalhadas numa das questões. Em relação à primeira competência, a única tarefa a desenvolver era copiar uma das frases do documento que respondesse ao que era pedido, sendo que qualquer das frases da fonte seriam passíveis de ser copiadas, pois ambas respondiam à questão. Daqui se depreende que a grande quantidade de fontes que o manual inclui não são objecto de tratamento por parte do trabalho sugerido pelos autores.

As restantes competências, embora sejam objecto de desenvolvimento, foram relegadas para um segundo plano.

De concluir que nem todas as competências definidas no Currículo Nacional foram objecto de tratamento. No entanto, os conteúdos sobre os quais as actividades propostas se desenvolveram são uma parte de um subtema, pelo que a omissão das outras competências não é aqui tida como uma deficiência no tratamento das mesmas.

A Tabela 3 apresenta as competências que o questionário alternativo propunha desenvolver nos alunos.

**Tabela 3**

Competências privilegiadas pelo questionário alternativo

<b>Tratamento de informação/utilização de fontes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Descrever aspectos da realidade social;</li><li>- Registrar diferentes tipos de informação;</li><li>- Formular hipóteses simples;</li><li>- Análisar documentos escritos;</li><li>- Análisar documentos iconográficos;</li><li>- Análisar documentação cartográfica.</li></ul>
<b>Compreensão histórica</b> Temporalidade	- Identificar, localizar e caracterizar no tempo alterações significativas da sociedade portuguesa;
<b>Compreensão histórica</b> Espacialidade	- Conhecer a localização relativa do território português;
<b>Comunicação em História</b>	- Enriquecimento da comunicação através da análise de materiais iconográficos e mapas, utilizando os códigos que lhe são específicos.

O questionário alternativo às tarefas propostas pelo manual procurou ser mais ambicioso no que se refere ao potenciar do desenvolvimento de competências.

Pela definição dos domínios de análise conclui-se que a primeira competência nuclear foi a que mais se privilegiou, contemplando de uma forma mais ou menos equitativa as competências associadas. Excepção feita àquela que se refere à análise de fontes iconográficas, em que apenas uma das questões a contempla.

A abrangência dos diferentes vectores da Compreensão Histórica também se evidenciou, assim como a Comunicação em História, sobretudo nas propostas efectuadas que se incluíram nos outros dos domínios de análise.

Assim sendo, procurou-se que todas as competências nucleares definidas pelo Currículo Nacional fossem contempladas.

### **3.4- Procedimento de recolha de dados**

#### **Estudo piloto**

No sentido de apurar o instrumento de recolha de dados, foi aplicado um estudo piloto na tentativa de procurar detectar as dúvidas dos alunos face às questões propostas. No entanto, o questionário proposto pelo manual não fez parte deste estudo piloto pois a análise dos resultados procurou precisamente constatar a sua adequação.

Este estudo foi aplicado na mesma escola onde se realizou o estudo principal, mas numa turma diferente daquela que participou no estudo final.

Depois de ser explicado aos alunos o objectivo do trabalho e depois de serem dadas as instruções relativas ao modo como deveriam proceder à sua realização, foram distribuídos a cada aluno os exemplares das páginas do manual correspondentes ao conteúdo em questão, assim como o guião de trabalho. Os alunos tinham sido avisados previamente de que o manual com o qual trabalham não era o mesmo que auxiliaria a tarefa pretendida, pelo que quando receberam o respectivo material não manifestaram qualquer reacção de surpresa. Estes realizaram a tarefa pedindo pontualmente alguns esclarecimentos, sobretudo em relação a algum vocabulário desconhecido em que foram prontamente esclarecidos, e também em relação a algumas questões que depois foram objecto de reformulação.

Cruzando as dúvidas que os alunos colocaram a algumas questões com os resultados obtidos pela análise das respostas, o questionário inicial sofreu algumas alterações.

A questão “Que elementos encontras na figura 1 que provam tratar-se de um cruzado?” teve necessidade de ser reformulada, uma vez que, sistematicamente, os alunos apenas referiam os aspectos militares da figura em detrimento dos religiosos. Nesse sentido, a redacção final da questão procurou ser mais objectiva “O que encontras na figura 1 (página 65) que prova tratar-se de um cavaleiro Cristão (cruzado).” Optou-se por esta alteração uma vez que a inclusão dos termos “cavaleiro” e “Cristão” podiam orientar as respostas dos alunos.

Em relação à questão “Quais os diferentes reinos formados a partir da Reconquista?”, acrescentou-se o termo “cristãos”, pois são esses reinos que interessam identificar para compreender a formação do Condado Portucalense, objectivo último da questão, definindo-se o período temporal correspondente. Assim, a questão final foi formulada da seguinte forma. “Quais os diferentes reinos cristãos formados no século XI a partir da “Reconquista?””.

Com o propósito de distinguir a natureza religiosa e política dos reinos peninsulares, essencial para perceber o confronto militar que então se vivia, acrescentou-se uma outra questão relativamente à partilha do espaço ibérico. “A que povos pertencia o território representado a amarelo?”.

No sentido de promover uma análise cruzada de fontes, a questão que inquiria os alunos quanto “A que reino pertencia o Condado Portucalense?” teve como versão final “A que cor está representado no mapa da figura 2 o território de que fala a Crónica dos Cinco Reis (doc.1)?”. De seguida, acrescentou-se uma outra questão relativa à pertença desse território: “A que reino pertencia esse território?”.

Para promover uma interpretação mais adequada do documento 1 acrescentou-se a seguinte questão: “O que é que Afonso VI deu a D. Henrique? Porquê?”.

“Explica a importância do Tratado de Zamora de 1143 para a formação do reino de Portugal.” Esta questão não fazia parte do questionário inicial. Sentiu-se a necessidade da sua introdução porque, posteriormente, uma outra questão problematiza as datas de 1143 e 1179 quanto ao momento da independência de Portugal. Portanto, a sua introdução pareceu pertinente porque, para além permitir esclarecer a importância dessa data e o seu significado histórico, facilitaria o trabalho dos alunos na construção de uma base de argumentação no momento da

escolha da data que, para eles, marcava o momento da nossa independência, tarefa essa exigida posteriormente.

As questões direccionadas à compreensão do episódio relacionado com o reconhecimento do reino de Portugal pelo Papa Alexandre III foram reformuladas porque, quer o texto informativo quer o documento que o acompanhava davam uma resposta histórica redutora e ambígua. Portanto, na sua redacção inicial perguntava-se:

“Indica uma atitude tomada por D. Afonso Henriques para provar ao Papa que era um bom rei Cristão.”

“Indica uma atitude tomada pelo Papa para reconhecer D. Afonso Henriques como um bom rei Cristão.”

A redacção final tomou a seguinte forma:

“Quem mandou escrever a Bula de 1179?”

“A quem foi enviada essa bula?”

“Por que é que o Papa Alexandre III reconheceu D. Afonso Henriques como rei dos portugueses?”

A introdução das duas primeiras questões pretendeu privilegiar a interpretação do documento *A bula de 1179*, acrescentando-se uma terceira para promover a explicação desse mesmo acontecimento que podia ser facilitada depois da interpretação daquela fonte.

## **Estudo principal**

A aplicação do estudo principal decorreu de forma semelhante à do estudo piloto. Teve lugar em duas aulas de 90 minutos cada, sendo que na primeira aula os alunos realizaram o questionário proposto pelo manual e, na segunda, o questionário alternativo.

Depois de explicar aos alunos o objectivo da tarefa e depois de lhes dar a conhecer o modo como a deveriam desempenhar, foram distribuídos os exemplares do manual que serviu de base ao estudo onde estavam incluídos os textos e o questionário elaborados pelos autores.

Embora os alunos tivessem sido previamente avisados de que o manual com que iriam trabalhar não era igual ao seu, no momento da entrega do material surgiram alguns comentários em que davam conta de que o manual com que trabalhavam nas aulas de História não era tão completo em termos de informação, notando ainda uma discrepância entre os dois manuais em termos de definição de uma data atribuída a um facto.

A realização dos questionários decorreu normalmente, sendo que alguns alunos, pontualmente, pediram algum esclarecimento quanto ao significado do vocabulário desconhecido, por exemplo “parentesco”, “hereditária” e “crónica”, pelo que foram prontamente esclarecidos.

Embora alguns alunos se manifestassem quanto à dificuldade em compreender alguma questão proposta no questionário alternativo, depois de lhes ter sido dito pra lerem com a atenção o que lhes era pedido, acabaram por resolver as actividades sem grande dificuldade.

## **Capítulo 4 - Análise de dados**



#### **4.1- Enquadramento metodológico**

Depois de recolhidos os dados, e dada a necessidade de os analisar para, a partir daí, construir teoria acerca dos mesmos, foi necessário definir uma metodologia de análise que fornecesse instrumentos para a sua leitura.

A metodologia seguida na análise dos dados do presente estudo seguiu a linha conceptual da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1991).

Segundo este modelo de análise, o investigador, perante os dados em bruto, deve fazer uma primeira triagem a partir da sua interpretação, conceptualização e categorização através de um questionamento e de uma comparação constante dos dados. Depois de agrupados na mesma categoria os dados cujos conceitos subjacentes à sua conceptualização se assemelham, devem ser estabelecidas relações entre as categorias definidas, seleccionando-se a categoria nuclear à volta da qual estão integradas todas as outras.

Esta metodologia dava assim resposta à necessidade de se fazer uma análise sistemática, minuciosa e rigorosa dos dados empíricos. Não visando generalizar as possíveis conclusões, uma vez que a natureza do estudo é qualitativa, procurou-se construir padrões conceptuais de forma a organizar a diversidade dos dados obtidos.

Por outro lado, sendo o objectivo deste estudo compreender a adequação das actividades propostas no manual para a construção do conhecimento histórico dos alunos numa perspectiva de desenvolvimento de competências, o modelo de análise que melhor serviria este trabalho seria, precisamente, o de natureza descritiva e qualitativa, pois possibilitaria a compreensão intensiva das ideias dos alunos manifestadas nas propostas de trabalho apresentadas, permitindo ainda um melhor esclarecimento da complexidade que por vezes contêm as mensagens construídas pelos alunos.

Durante o estudo piloto, que serviu essencialmente para afinar o instrumento, foram definidas algumas das categorias que, no estudo final, acabaram por ganhar os contornos que a seguir se desenham.

Tendo em conta a natureza das questões que compunham os dois questionários, estas foram agrupadas de acordo com o tipo de exercício que exigiam dos alunos, sendo então definidos os domínios de análise. Relativamente ao questionário proposto pelo manual foi definido um único domínio de análise, “Seleccção da informação”, um vez que a maior parte das

questões aí propostas exigem esse modo de operar. As restantes questões que não se inseriam nesse domínio foram objecto de análise do seu conteúdo, uma vez que o seu reduzido número não oferecia dados suficientes no sentido de se encontrarem padrões de ideias dos alunos. Esta análise procurou, sobretudo, constatar de que forma os alunos operavam perante o desafio proposto por determinada tarefa, sendo feito um relato descritivo dando conta dos processos encontrados.

No que se refere ao questionário construído para aplicar neste estudo (questionário II), as questões foram agrupadas em três domínios: interpretação de documentos; explicação; e compreensão.

Seguidamente, para cada um dos domínios encontrados, foram elaboradas as categorias de respostas de acordo com a metodologia anteriormente explicitada, sendo agrupadas em cada uma delas as respostas cujo perfil nelas se enquadrava.

Algumas das categorias relativas aos dados obtidos através da aplicação do questionário II, resultaram da apropriação de categorias usadas em estudos anteriores, nomeadamente Barca e Gago (2001) e Dias (2005). A sua apropriação resultou do facto de estas investigadoras, nos seus estudos, terem construído categorias cujos perfis correspondiam aos níveis de progressão encontrados nas respostas dos alunos que participaram neste estudo. No entanto, dada a diferença da natureza dos estudos e a diferença de idades da amostra, sobretudo do segundo estudo referido, nem todas as categorias se aplicaram no presente trabalho. Nas situações em que os padrões de ideias encontrados diferiam dos desses modelos, foram criadas categorias específicas no sentido de indagar acerca das ideias que os indivíduos expressaram.

#### **4.2- O conhecimento construído com base no questionário proposto pelo manual**

Do questionário proposto pelo manual (Costa, F. & Marques, A. 2004), agrupámos as questões em três domínios, tendo em conta o tipo de exercício que exigiam por parte dos alunos. O maior grupo de questões inseriu-se no domínio da selecção de informação, propondo questões que iam desde a identificação de personagens, individuais ou grupos, intervenientes

em determinados episódios, datas de certos acontecimentos ou apenas selecção de factos. Um segundo grupo de questões inseria-se no domínio da interpretação de documentos, exactamente duas questões, em que a primeira direccionava para a interpretação de uma imagem e a segunda de um documento escrito. Por último, uma questão que exigia um exercício de compreensão.

Depois desta primeira arrumação dos dados, e a partir da leitura dos mesmos, estes foram agrupados de acordo com as categorias elaboradas segundo os padrões de ideias identificados. No entanto, esta categorização, necessária para encontrar os padrões de ideias presentes nas respostas, apenas foi possível para as questões que exigiam a selecção da informação. Os outros dois domínios não permitiram o mesmo processo de análise dado o número reduzido de questões, não sendo suficientes para encontrar os referidos padrões de ideias, pelo que foram analisadas individualmente.

Para o domínio da selecção da informação foram definidas as seguintes categorias:

### **Resposta não válida**

Foram incluídas nesta categoria as respostas cujo conteúdo não é sustentado pela História ou cujo raciocínio se mostrou incoerente.

### **Cópia da informação**

Nesta segunda categoria foram incluídas as respostas em que os alunos se limitavam a copiar total ou parcialmente a informação disponibilizada pelo texto informativo ou pelos documentos.

### **Seleção direccionada/explicativa**

A existência de respostas em que os alunos se limitavam a indicar, sucintamente, a informação que lhe era pedida e aquelas em que os alunos seleccionaram a informação pedida e justificaram a sua resposta, levou a que se incluíssem nesta categoria.

### **Reformulação da mensagem**

Inserem-se nesta categoria as respostas em que a informação veiculada pelo texto informativo dos autores ou dos documentos foi explicitada segundo o vocabulário próprio dos alunos, assim como as respostas em que os alunos, a partir da informação disponibilizada no manual, são capazes de formular um juízo.

Apresentam-se exemplos de respostas integradas na categoria “Resposta não válida”, que sustentam conteúdos sem qualquer coerência ou não validadas pela História:

Respostas à questão 2A:

“D. Afonso VI deu ao conde D. Henrique a sua filha ilegítima D. Teresa e o condado Portucalense.” - Cristina

Resposta à questão 3A:

“O grau de parentesco entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VII era que estava na independência.” - Cristiana

Resposta à questão 4A:

“O confronto entre os partidários de D. Afonso Henriques e os de D. Teresa deu-se na batalha de S. Mamede, perto de Guimarães, em 24 de Julho de 1128.” - Diana

Resposta à questão 6A:

“Foi em 1128.” – Catarina

Resposta à questão 7A:

“A prova é que o papa apesar de todos os serviços prestados à igreja.” - Hugo

Resposta à questão 1B:

“Contra o rei de Castela.” - Helena

Resposta à questão 2B:

“Foi o filho D. Afonso Henriques, ainda muito novo, passou a governar o Condado Portucalense.” - Jorge

Resposta à questão 4B:

“Os dois grandes objectivos eram a conquista da linha do Tejo e a conquista do Algarve.” - Helena

Resposta à questão 5B:

“Foi em 1179.” – Abílio

As respostas transcritas dão conta da sua incoerência em relação àquilo que foi questionado (respostas às questões 2A; 3A; 4A; e 7A) ou da falta de correspondência com a evidência histórica (respostas às questões 6A; 1B; 2B; aB; e 5B).

De notar que a questão 3 foi aquela que apresentou uma maior frequência de respostas inseridas neste nível, tendo registado ainda um número considerável de alunos que não responderam a esta questão. Daqui resulta que as questões relacionadas com a identificação do “grau de parentesco” não são evidentes para estes alunos. Isto viria contrariar um pouco aquilo que se tem constatado noutros estudos em que as vivências e o quotidiano dos alunos favorecem as respostas por eles elaboradas, mas nesta situação as respostas incoerentes talvez se devam ao facto de a expressão “grau de parentesco” não ser dominada pelos alunos.

A última resposta merece um comentário em particular uma vez que a referência a 1179 pode estar relacionada com o facto de na questão 6 ser possível apontar essa data, uma vez que tanto 1143 como 1179 podem ser as datas apontadas como marcando o momento da independência de Portugal. No entanto, a natureza da questão 5 já não permite essa flexibilidade de resposta uma vez que solicitava o ano em que o Condado Portucalense passou a Reino de Portugal, o que não significa, necessariamente, passar a ser independente.

No nível “Cópia” foram incluídas as respostas em que os alunos copiavam total ou parcialmente os documentos ou o texto informativo dos autores.

Resposta à questão 2A:

“Uma das obrigações do conde D. Henrique que o servisse sempre e fosse a suas cortes e a seus chamados.” – Helena

“Prestar obediência, lealdade e auxílio militar.” – Rafael

Resposta à questão 7A:

“Mandou construir e restaurar sés e igrejas, e também deu propriedades e regalias aos mosteiros.” . Cristina

Resposta à questão 4B:

“Um era lutar contra D. Afonso VII para conseguir a independência do Condado e a outra era lutar contra os muçulmanos para aumentar o território para sul.” - Marta

Nos exemplos das respostas à questão 2, temos o primeiro caso que resultou da cópia do documento “O Condado Portucalense”, em que apresenta as obrigações impostas por Afonso VI a D. Henrique aquando da doação do condado, o segundo exemplo demonstra que o aluno se baseou no texto informativo dos autores.

O texto informativo dos autores é aquele que os alunos privilegiam para dar resposta à questão 7.

A resposta à questão 4, à semelhança de outras três, resultou da cópia de um documento que o manual apresenta em forma de esquema.

Na categoria “Seleccção direccionada/explicativa” incluíram-se as respostas como as que são apresentadas em seguida. Estas, muito sucintamente, indicam os aspectos que as questões lhes pedem justificando, em alguns casos, a selecção feita.

Resposta à questão 2A:

“Que o servisse.” - Cátia

Resposta à questão 3A:

“O grau de parentesco é que eles eram primos.” – Rafael

“Eles eram primos porque D. Teresa e D. Urraca eram irmãs.” - Luís

Resposta à questão 4A:

“Dos exércitos em confronto venceu a batalha de S. Mamede foi os exércitos de D. Afonso Henriques.” - Cristiana

Resposta à questão 6A:

“Foi no ano de 1143.” - Jorge

Resposta à questão 7A:

“Mandou construir igrejas.” - Rafael

Resposta à questão 1B:

“Contra os Mouros.” - Paulo

Respostas à questão 2B:

“Quem ficou a governar foi D. Teresa.” – Patrícia

“Foi D. Teresa porque o filho ainda não tinha completado 4 anos.” – Cláudia

Resposta à questão 3B:

“Foi a batalha de S. Mamede.” - Marta

Resposta à questão 4B:

“Aumentar o território para sul e ser independente.” - André

Resposta à questão 5 :

“No ano de 1143.” – Luísa

Como se constata pela leitura destas respostas, a preocupação dos alunos reside no facto de responder directamente ao que lhes é pedido sem acrescentarem qualquer tipo de informação. No entanto, casos há em que os alunos justificam as suas afirmações. Na resposta à questão 3, o aluno estabelece a relação familiar entre as respectivas mães, acabando por justificar o facto de os dois monarcas serem primos. Um outro exemplo deste perfil foi o que se observou na resposta da Cláudia à questão 2, em que a aluna é capaz de justificar o facto de ser D. Teresa a assumir o governo do Condado em detrimento de D. Afonso Henriques devido à tenra idade deste. A aluna justificou esses facto, sendo que, implicitamente, assume que o herdeiro de D. Henrique seria seu filho. Embora a questão não encaminhe para essa relação, constata que o processo de transmissão da herança condicionou o desenrolar do processo político da época.

Nestes casos é visível que, perante questões que exigem a identificação do grau de parentesco entre duas personagens ou que identifiquem a personagem que marcou determinado processo histórico, estes alunos acrescentam a razão que o justifica como se estivessem a responder a uma questão do tipo “porquê?”, o que demonstra que são capazes de fazer este tipo de raciocínio explicativo.

A prevalência da data de 1143, em detrimento da de 1179, apresentada pelos alunos nas respostas à questão 6, embora não tenha sido por eles justificada, até porque a questão não o exigia, pode estar relacionada com o facto de que no texto dos autores ser evidente esta data aquando da referência à assinatura do Tratado de Zamora naquela data, em que “... Afonso VII reconhece a independência ao Condado Portucalense, que passou então a chamar-se REINO DE PORTUGAL e a ter D. Afonso Henriques como seu primeiro rei.” Como se pode constatar, o processo do reconhecimento da independência e a própria nomenclatura que então se atribuiu ao território que correspondia às fronteiras do condado mereceu destaque no texto dos autores.

Embora esta categoria seja aquela que mais se evidencia nas respostas obtidas às questões que pedem a selecção da informação, também é verdade que a natureza das questões, como se pode constatar por aquelas que foram anteriormente enunciadas, condiciona este tipo de respostas. Portanto, este tipo de tarefas não exige nem permite que se façam



relações entre factos ou processos nem pedem qualquer processo explicativo, ainda que, pontualmente, alguns alunos o façam como ficou demonstrado.

No nível “Reformulação da mensagem” os alunos extraem os elementos das fontes e formulam uma resposta por palavras suas conseguindo, pontualmente, fazer algumas inferências a partir dos elementos fornecidos pelas fontes:

Resposta à questão 2A:

“Estar presente às suas reuniões na corte.” - Vítor

“Ir sempre às suas cortes quando fosse chamado.” - Rodolfo

Resposta à questão 7A:

“Tentou conquistar o território para sul.” André

Resposta à questão 4B:

“Era continuar a acção iniciada pelo pai.” - Hugo

As respostas da questão 2 demonstram que os alunos, a partir das informações disponibilizadas no manual, foram capazes de elaborar uma resposta em que relacionam, de forma coerente, o facto que a questão pede que se identifique, a presença de D. Henrique nas reuniões de Afonso VI, com os condicionalismos a este facto associados, ou seja, a realização dessas reuniões na corte de Afonso VI. Implicitamente, estão presentes dois aspectos essenciais da relação entre as personagens em destaque, ou seja, a obediência de D. Henrique a Afonso VI, que é expressa na primeira parte da resposta “Ir às suas cortes” e a submissão que D. Henrique teria perante o seu sogro, que está patente na segunda parte da resposta “quando fosse chamado.”, ou seja, está aqui evidente o primado da vontade de Afonso VI.

A informação que o aluno usou para sustentar a afirmação presente na resposta à questão 7 não está presente em nenhum documento ou no texto informativo. Aliás, neste último, as informações disponibilizadas para responder a esta questão, e que a maior parte dos alunos copiou, prendem-se ao facto de D. Afonso Henriques mandar construir e restaurar sés e igrejas e ter dado privilégios e regalias aos mosteiros.

Daqui resulta que o parece ter inferido que, tendo em conta a acção militar de D. Afonso Henriques, que ao mesmo tempo era também religiosa, e sendo esta dirigida para sul, onde se encontravam os inimigos da fé Cristã, isso terá jogado a seu favor junto do Papa, defensor supremo dos valores cristãos, no momento deste decidir sobre o reconhecimento do reino de Portugal.

Relativamente à resposta dada à questão 4, a informação disponível no manual para sustentar esta questão está expressa num documento em forma de esquema, já referido anteriormente, e apresenta os seguintes objectivos:

- “lutar contra D. Afonso VII para conseguir a independência do Condado.”;
- “lutar contra os Muçulmanos para aumentar o território para sul.”.

Como se pode constatar, este aluno não baseou a sua resposta no documento apresentado ou, se o fez, estabeleceu de imediato uma relação entre os objectivos de D. Afonso Henriques com os de seu pai, indicando, neste caso, apenas um objectivo que, no fundo, engloba os dois que o documento refere. Neste último caso estamos perante um exercício em que o aluno estabeleceu relações entre as acções de duas personagens que viveram e, sobretudo, desempenharam os cargos de chefes políticos e militares em épocas diferentes, embora não muito distantes e, em última análise, compreendeu um processo de permanência de objectivos em detrimento da ruptura que, regra geral, os alunos assumem quando se falam em tempos diferentes.

As respostas às duas questões relativas à interpretação de documentos vão ser analisadas separadamente porque, como foi já referido, o seu teor aponta para um simples reconhecimento da informação.

Quanto à primeira questão, “Observa a figura 1 (página 65). O que encontras, no equipamento do guerreiro, que prova tratar-se de um cruzado?”, a maior parte dos alunos (14 alunos) refere apenas o único elemento religioso que a imagem incorpora.

Um desses exemplo é a resposta do Jorge:

“É uma cruz que ele tem na camisola.”

Uma parte significativa (8 alunos) apenas refere os aspectos militares. É o caso da Cristina:

“Na figura encontro uma espada, escudo, uma armadura.”

Apenas 3 alunos referem os aspectos religiosos e militares. É o exemplo da resposta do Fábio:

“Encontro uma véstia com uma cruz vermelha e o resto branco uma espada e um escudo.”

Embora a imagem tenha uma carga simbólica ligada aos aspectos militares muito mais visível, e talvez de mais fácil leitura para os alunos, constatou-se que estes elementos foram os menos referidos por oposição ao elemento religioso que, à partida exigiria uma contextualização histórica mais cuidada no sentido de lhes facilitar a sua identificação, ao contrário do que se constatou no estudo piloto. Apesar disso, o elemento religioso é aquele que surge como sendo uma novidade neste tipo de representações, pois os elementos militares são aqueles que caracterizam, em qualquer situação, um guerreiro. Talvez por essa razão estes alunos tenham privilegiado esse elemento.

No entanto, em qualquer dos casos, conclui-se que a competência de análise de imagens terá sido uma das menos trabalhadas por estes alunos durante o seu recente percurso escolar e assim, devido à dificuldade que este tipo de tarefas representa para os alunos, eles referem apenas um elemento da imagem, aquele que estará mais próximo da sua realidade social, ou seja, as manifestações ligadas à religião.

A interpretação de documentos também era exigida pela questão “Transcreve para o teu caderno a frase da bula de 1179 que mostra que o Papa reconheceu o Reino de Portugal.”

Embora qualquer das frases dos documentos pudesse ser transcrita, satisfazendo de igual modo os requisitos da questão, alguns alunos copiaram o documento todo, não tendo feito qualquer selecção entre as duas frases. No entanto, a maior parte optou por uma delas.

Este facto vem reforçar a ideia anteriormente expressa de que quando os alunos optam ou são convidados a copiarem algo de um documento, não conseguem fazê-lo convenientemente, daí se constatar a sua dificuldade em seleccionar a informação quando são confrontados com informação em “abundância”.

Por último, o questionário do manual propunha uma questão relacionada com a compreensão: “O que pretendia D. Afonso Henriques ao lutar contra Afonso VII?”. As respostas a esta questão foram analisadas apenas no plano substantivo.

A maior parte dos alunos mostrou compreender o essencial da questão, relacionando-a com a luta pela independência. É o caso da Cátia:

“Queria ficar com o Condado Portucalense independente.”

O exemplo de respostas que se seguem, embora demonstrem ideias alternativas de palavras como Reino e monarquia, parecem implicitamente sugerir a compreensão de questões de autonomia.

“D. Afonso Henriques queria fazer do Reino de Portugal uma monarquia.” – Sara

No caso da resposta dada pela Sara, parece estar patente a ideia de independência ao usar o termo Portugal, correspondente da região que assumiu esse nome após o seu reconhecimento por Afonso VII, que no entanto distituida da ideia de monarquia, modelo político segundo o qual, e de acordo com a tradição peninsular, o governo de um reino passava de pai para filho, no processo de transferência de soberania e de património familiar. No entanto, esta aluna situa o processo de luta empreendido por D. Afonso Henriques contra o seu primo numa altura em que o Reino já estava constituído. Daqui conclui-se que esta aluna poderá não ter

presente a diferença entre os conceitos de “condado” e “Reino”, bem como a proximidade conceptual de Reino e monarquia.

Na resposta da Helena, parece evidente a ideia de desejo de posse do território correspondente ao Condado Portucalense como um bem pessoal, logo, independente de qualquer outro território e soberano, ao responder:

“Pretendia o Condado Poutucalense.” - Helena

A resposta da Rute também deixa transparecer que a pretensão de D. Afonso Henriques era fazer vencer a sua vontade perante o seu primo ao afirmar:

“O D. Afonso Henriques ao lutar contra o D. Afonso VII queria ganhar.”

Algumas destas respostas merecem uma particular atenção pois nas entrelinhas parecem, afinal de contas, fazer passar a mensagem nuclear, apresentando diferentes motivações de D. Afonso Henriques como forma de responder ao que lhes tinha sido questionado.

#### **4.3- Conhecimento construído com base no questionário alternativo**

A natureza das questões desenhadas para o questionário que constituía uma alternativa àquele que era proposto pelo manual permitiu agrupá-las em três domínios. O primeiro, aquele que incluía um maior número de questões, está relacionado com a interpretação de fontes, sendo estas de natureza diversa (escritas, iconográficas, esquemáticas). Um segundo grupo de questões inseriu-se no domínio da explicação e o terceiro no da compreensão. Por último, figurava uma questão de natureza factual que pedia a identificação de personagens. A existência desta questão isolada justificou-se devido à necessidade de elaborar um conjunto de questões

que permitissem estabelecer um fio condutor lógico e coerente entre as questões propostas e os conteúdos correspondentes.

Confrontados com as respostas obtidas nos diferentes domínios em que se agruparam as questões elaboradas, e depois de analisadas quer individualmente quer através do estabelecimento de comparações entre aquelas que se incluíam dentro do mesmo domínio, foi possível encontrar alguns padrões de ideias para cada um deles.

### **4.3.1- Interpretação de fontes**

No domínio da interpretação de documentos foram construídas quatro categorias de acordo com a progressão das ideias espelhadas nas respectivas respostas dos alunos:

#### **Resposta não válida**

Nesta categoria foram incluídas as respostas cujo conteúdo não é sustentado pela História ou não faz sentido.

#### **Fragmentos**

Foram inseridas neste nível de progressão as respostas em que os alunos incluem alguns aspectos das fontes de forma isolada, podendo resultar da sua cópia ou não, demonstrando uma compreensão parcial das fontes.

#### **Compreensão global**

Respostas em que os alunos seleccionam alguns aspectos das fontes ou quando copiam alguns desses aspectos, figuraram neste nível de progressão.

#### **Compreensão fundamentada**

Sempre que os alunos seleccionam alguns aspectos das fontes justificando a razão da ocorrência das realidades identificadas ou quando relacionam entre si os elementos seleccionados, as suas respostas foram incluídas nesta categoria. As respostas incluídas neste nível de progressão demonstram raciocínios mais elaborados.

Os níveis de progressão “Fragmentos” e “Compreensão global” foram inspirados no estudo de Barca e Gago (2001), uma vez que as características das respostas incluídas nestas categorias seguiam os mesmos contornos definidos pelas autoras para esses níveis de progressão. Não se detectou a mesma relação com outros níveis de progressão desse estudo até porque a problemática do estudo era diferente, permitindo assim obter outros padrões de ideias. Os restantes níveis foram criados a partir da análise dos dados do presente estudo.

No que se refere ao nível “Resposta não válida” foram encontrados os seguintes exemplos de respostas:

Resposta à questão 1:

“Eu na figura 1 encontro um cruzado.”

Resposta à questão 4.1:

“Os diferentes reinos são o condado Portucalense e o condado da Catalunha.” - Carolina

Resposta à questão 4.2:

“Os povos pertenciam a Al-Andaluz.” - Ruben

Resposta à questão 5.1:

“Está pintado de amarelo.” - Diana

Resposta à questão 5.2:

“Está representado a azul.” - Carina

Resposta à questão 5.3:

“D. Afonso VI deu a D. Henrique o Condado Portucalense porque D. Henrique era o seu filho.” - Marta

Resposta à questão 5.4:

“E lhe assinalou certa terra de Mouros que conquistasse e que tomando-o o acrescentasse em seu condado.” - Catarina

Resposta à questão 8.1:

“Os objectivos era alargar o território par sul.” – Helena

Resposta à questão 8.2:

“Porque queria pôr o território independente do Condado.” - Helena

Resposta à questão 10.1:

“Foi o filho de Jesus Cristo Afonso rei dos Portugueses.” - Sara

Resposta à questão 10.2:

“Foi mandado ao Papa Alexandre.” – Marta

Estas respostas evidenciam falta de coerência entre aquilo que foi questionado e aquilo que responderam, ou mesmo incoerência da lógica interna da resposta.

Na resposta à questão 4.1, a aluna refere apenas os condados ignorando os reinos que o mapa apresenta. No entanto, é de salientar que uma outra leitura desta resposta permite constatar que a legenda do mapa que serviu de base à realização desta resposta apresenta os reinos e os condados formados no século XI na Península Ibérica da mesma cor, embora o Condado Portucalense tenha uma ligeira mancha branca e na legenda seja destacado dos restantes reinos e do território ocupado pelos Muçulmanos. Mas outros exemplos de resposta, embora refiram os reinos que o mapa indica, incluem o Condado da Catalunha, precisamente aquele em que não é feita nenhuma diferença, em termos de representação cartográfica, em relação os reinos cristãos, podendo, por isso, induzir a uma leitura menos válida.

Por vezes a falta de coerência está relacionada com a troca das respostas às respectivas questões como aconteceu com a Helena nas questões 8.1 e 8.2. Também houve casos em que nas questões 10.1 e 10.2 alguns alunos trocaram o autor da Bula com o destinatário. Daqui se



depreende que estes alunos não interpretaram as fontes de forma válida para poderem responder a estas questões.

Os alunos que seleccionaram elementos isolados das fontes elaboraram respostas que foram incluídas na categoria “Fragmentos”:

Resposta à questão 1:

“É a cruz no colete do cavaleiro.” - Rodolfo

Resposta à questão 4.1:

“Os reinos de Navarra e Aragão.” - Jorge

Resposta à questão 5.2:

“Pertencia ao reino cristão.” - Helena

Resposta à questão 5.3:

“Deu a D. Henrique a sua filha em casamento.” - Jorge

Resposta à questão 8.1:

“Era vencer.” - Abílio

É possível constatar que nestas respostas os alunos privilegiam um ou dois aspectos relacionados com a questão, deixando por referir os restantes que se justificavam necessários para demonstrar uma compreensão mais abrangente da documentação.

À semelhança do que tinha acontecido com o questionário do manual, a maior parte dos alunos apenas selecciona um aspecto relacionado com a imagem de um cruzado, privilegiando, na sua maioria, o aspecto religioso.

A resposta que a Helena formula para a questão 5.2 demonstra que a aluna não identifica o reino em questão mas associa o respectivo reino à religião que o identifica. Embora

existissem vários reinos cristãos, não se sabendo assim a qual deles a aluna se refere, e por isso a sua resposta foi incluída neste nível, a legenda do mapa ao qual a questão se refere poderá ter induzido esta resposta. Na legenda, figuram os símbolos correspondentes aos limites do Condado Portucalense, os limites do território dos Cristãos e dos Muçulmanos, não sendo aí feita qualquer distinção entre os diferentes reinos cristãos. Apenas no próprio mapa estão mencionados os nomes de cada reino no lugar correspondente.

O Abílio, na questão 8.1, refere que os objectivos de D. Afonso Henriques ao lutar contra Afonso VII eram vencer. Esta resposta foi incluída neste nível porque a explicação não é de todo evidente embora, implicitamente, esteja a ideia da autonomia daquele monarca em relação ao seu primo.

O nível de progressão de ideias relativo à interpretação de documentos como “Compreensão global” integrou os seguintes exemplos de respostas:

Resposta à questão 1:

“O que prova tratar-se de um cavaleiro cristão é que ele está vestido de cavaleiro e com uma cruz ao peito.” - André

Resposta à questão 4.1:

“Reino de Leão, Castela, Navarra, Aragão.” – Rafael

Resposta à questão 4.2:

“Pertencia aos Muçulmanos.” - Cristiana

“Aos mouros.” - Cátia

Resposta à questão 5.1:

“A azul.” - Jorge

Resposta à questão 5.2:

“Pertencia ao reino de Leão.” - Cristina

Resposta à questão 5.3:

“Deu a sua filha e o Condado Portucalense.” - Rita

Resposta à questão 5.4:

“Que o servisse e fosse às suas cortes e a seus chamados.” - Carina

Resposta à questão 8.1:

“Para conseguir a independência” - Vitor

Resposta à questão 8.2:

“Para alargar o território para sul.” - Fábio

Resposta à questão 10.1:

“Foi o papa.” - Abílio

Resposta à questão 10.2:

“A D. Afonso Henriques.” - Cláudia

As respostas acima transcritas demonstram que os alunos compreenderam, globalmente, as mensagens veiculadas pelas fontes que serviram de base ao seu trabalho. Nuns casos, reformularam a resposta, noutros casos copiaram partes das fontes, sobretudo quando se tratava de fontes escritas.

As questões 4.2 e 5.4 registaram uma das maiores frequências de respostas desta categoria. A natureza das mesmas talvez tenha induzido esse resultado pois não pedem nem permitem um outro tipo de raciocínio.

Um aspecto curioso que se prende com a questão 4.2 está relacionado com o facto de os alunos, maioritariamente, usarem o termo Muçulmanos, tal como estava na legenda do

mapa, quando noutras situações em que se referem àqueles povos usaram o termo Mouros. É possível que a leitura da legenda os tenha influenciado nesse sentido. As duas respostas da questão 4.2 transcritas demonstram que as alunas seleccionaram o essencial da respectiva fonte. No entanto, relacionando as duas respostas acima transcritas com a fonte, é possível constatar que enquanto a Cristiana se limitou a copiar a legenda do mapa, a Cátia atribuiu um outro termo, distanciando-se assim da fonte.

No que se refere à questão 5.4, a maior parte dos alunos cujas respostas se inserem neste nível copiaram partes da fonte escrita “ O Condado Portucalense”, que lhe dava resposta, à semelhança do que aconteceu com o questionário proposto pelo manual.

Outras duas questões cujas respostas proporcionaram indicadores deste nível de progressão são as questões 8.1 e 8.2. Esta última foi a que mais se evidenciou. Estas remetiam para a análise de duas fontes, um esquema e uma cronologia. Embora a maior parte dos alunos seleccione alguns aspectos das fontes, muitos desses alunos limitam-se a copiar o esquema, tal como tinha acontecido com os dados obtidos a partir da análise do questionário do manual. No entanto, a frequência da cópia do esquema é mais comum nas respostas às questões do presente questionário em análise, talvez porque as próprias questões os direccionavam para a fonte, ao contrário do que acontecia com o questionário proposto pelo manual que não dava qualquer indicação quanto à fonte a analisar. No entanto, não se registou nenhum caso em que a cópia de elementos da cronologia seja evidente.

Daqui resulta que a selecção das fontes terá que ter em conta este aspecto, no sentido de proporcionar uma maior trabalho de interpretação dos documentos, sendo também necessário ter em atenção o tipo de questões que se colocam às fontes, no sentido de direccionar o aluno a mobilizar estratégias de interpretação em detrimento da cópia ou reprodução da informação. Por outro lado, também é evidente que a cópia das fontes escritas ou esquemas é mais frequente que a cópia de elementos de fontes de outra natureza.

No nível “Compreensão fundamentada”, os alunos não só seleccionam elementos das fontes como justificam a ocorrência das realidades identificadas, estabelecendo, por vezes, a relação entre esses elementos.

Resposta à questão 5.1:

“Está pintado a azul e é o Condado Portucalense.” - Sara

Resposta à questão 5.3 :

“D. Afonso VI deu a D. Henrique a sua filha em casamento e o Condado Portucalense, porque ele se destacou na luta contra os Mouros e mereceu a honra de casar com a filha.” - Carolina

Embora a questão 5.1 não pedisse explicitamente a relação das realidades identificadas, ao contrário do exemplo apontado anteriormente, a aluna soube relacioná-los, se bem que, implicitamente, a questão remetia para o cruzamento de fontes. No entanto, enquanto a maior parte dos alunos apenas referiu a cor a que estava representado o referido território, demonstrando de igual forma a capacidade de fazer uma interpretação cruzada das fontes, a Sara demonstrou-o com mais evidência.

Como se pode constatar pela resposta da Carolina à questão 5.3, a aluna não só selecciona os elementos que a fonte lhe fornece como é capaz de justificar a razão da ocorrência da realidade identificada, relacionando entre si os factos que o justificam. O facto de a segunda parte da questão pedir um raciocínio de carácter explicativo pode ter direccionado os alunos para este tipo de resposta, embora nem todos os alunos o façam.

### **4.3.2- Explicação**

Um segundo domínio das questões em análise prende-se com a explicação, sendo aquele que inclui o segundo maior grupo de questões.

Pela análise das respostas dadas pelos alunos, e de acordo com uma aproximação aos perfis traçados por Dias (2005) como sendo característicos dos níveis de progressão de ideias encontrados na investigação em que procurava compreender como é que os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico lidam com um fenómeno histórico não estudado nas aulas de História, foram

definidos três níveis de progressão. Embora Dias (2005) tenha definido quatro níveis de progressão, em relação ao último nível por ela definido, o mais sofisticado, não foi encontrada qualquer relação entre os dados do presente estudo e os perfis por ela traçados, talvez porque a amostra deste estudo inclui alunos um pouco mais novos, mas também porque os objectivos do estudo se revelaram diferentes. Daí que o próprio instrumento de recolha de dados possa levar à obtenção de dados cujos perfis não sejam de todo consentâneos.

De referir ainda que nem todos os perfis definidos para cada categoria foram encontrados neste estudo pelo que se definem de seguida os perfis correspondentes a cada uma das categorias, sustentados pelos dados analisados:

### **Descrição**

Neste nível foram incluídas as respostas em que os alunos se referem ao que aconteceu e não ao porquê ou quando e em que apresentam argumentos sem lógica nem coerência.

### **Explicação restrita**

Este nível refere-se às respostas em que os alunos apresentam uma explicação implícita nas suas respostas sem que as relações causais sejam explícitas, ou uma explicação monocausal, ou uma explicação multicausal sem que relacionem os factos apresentados mas apenas uma enumeração/descrição de factos sem que qualquer ligação causal seja explícita. Ou seja, não há qualquer relação estabelecida entre os factos de forma a definir possíveis causas ou consequências de determinados factos.

### **Relato explicativo**

Foram incluídas nesta categoria as respostas em que os alunos além de enunciarem os factos relativos à problemática em questão, apresentam respostas multicausais, estabelecendo uma relação entre elas, dando resposta a uma questão do tipo “porquê”, hierarquizando e interligando os factos apresentados.

No nível “Descrição” foram incluídas as respostas em que os alunos apresentam argumentos sem lógica nem coerência ou se referem ao que aconteceu e não ao porquê.

Resposta à questão 3:

“Devem-se aos cristãos.” – Hugo

Resposta à questão 6:

“Apoiados pelos nobres portugalenses, velhos companheiros de armas de seu pai.” -  
Alberto

Resposta à questão 9:

“Era um acordo entre D. Afonso VI e D. Afonso Henriques.” – Vítor

Resposta à questão 11:

“O Papa Alexandre II reconheceu D. Afonso Henriques como rei de Portugal dos portugueses porque era melhor.” - Luísa

A explicação das questões propostas não foi conseguida de forma coerente, não respondendo assim ao que era questionado de forma explicativa, mantendo uma forma de operar descritiva.

Uma das respostas em que os alunos apresentam raciocínio que remetem para “o quê” e não “porquê” foi dada pelo Vítor. O aluno define o Tratado de Zamora em detrimento da explicação relativa à sua importância para a formação do reino de Portugal. Portanto, a descrição de factos substantivos prevaleceu em relação à explicação, prevalecendo o raciocínio de segunda ordem relacionado com a descrição.

No nível de progressão “Explicação restrita” os alunos apresentam respostas cuja explicação é implícita ou apresentam uma explicação monocausal, registando-se ainda algumas respostas em que a multicausalidade é visível, sem que, no entanto, estabeleçam qualquer relação entre as causas ou factos apresentados.

Resposta à questão 3:

“Para ajudarem os cristãos.” – Cátia

Resposta à questão 6:

“A razão foi que a mãe tinha uma relação amorosa com um galego.” – Jorge

Resposta à questão 9:

“O tratado de Zamora serviu para fazer um acordo de paz.” – Graça

Resposta à questão 11:

“Por todos os serviços prestados à igreja.” – Catarina

Como se depreende da leitura das respostas transcritas, os alunos explicam o problema levantado pela questão através da enumeração de causas ou factos isolados, não explicitando claramente de que forma os factos por eles referidos explicam o enunciado da questão. O exemplo de resposta da Cátia à questão 3 ilustra essa situação. A aluna limita-se a destacar a ajuda prestada pelos cruzados sem que, no entanto, explicita a razão ou razões pela qual o fizeram, ou seja, não estabelecem uma relação causal explícita, ficando-se pela enumeração de informações de natureza substantiva. O mesmo se constata na resposta da Graça à questão 9. Não é evidente a explicação que demonstra a importância do referido tratado para a formação de Portugal. Também neste caso a aluna se limita a fazer uma descrição.

Por vezes, a explicação que apresentam não se mostra explícita. É o caso das respostas do Jorge e da Catarina às questões 6 e 11 respectivamente.

Na primeira dessas respostas, embora não se depreenda automaticamente a razão que justifica o conflito entre as duas personagens, a referência à relação entre D. Teresa e um galego poderá evidenciar que o aluno se queira basear no facto de um elemento da hoste oposta à da independência do Condado ter um relacionamento muito próximo de D. Teresa, à altura governante do Condado, pondo assim em risco a sua independência.

A Catarina, na resposta que apresentou para a questão 11, não refere de forma evidente quais os serviços prestados à igreja por D. Afonso Henriques para ter merecido o reconhecimento do título de rei. No entanto, é provável que se refira à luta empreendida por



aquele contra os mouros, combatendo assim os inimigos da fé cristã, pelo menos assim poderão ser entendidos os serviços prestados à igreja que refere.

Estes dois exemplos ilustram os casos em que, implicitamente, os alunos operam segundo conceitos de segunda ordem relacionados com a explicação sem que as relações causais sejam explícitas.

O nível mais sofisticado de progressão de ideias, “Relato explicativo”, está patente nas respostas em que os alunos além de enunciarem os factos relativos à problemática em questão, estabelecem uma relação entre eles dando resposta a uma questão do tipo “porquê”.

Resposta à questão 6:

“Ele revoltou-se contra a mãe porque D. Teresa mantinha uma ligação amorosa com um fidalgo galego, e essa relação prejudicava o desejo de independência do Condado Portucalense.”

- Cláudia

“A razão é que ela tinha uma ligação com um fidalgo galego e isso impedia que o condado fosse independente.” – Carolina

Resposta à questão 9:

“Reconhece a independência do Condado Portucalense que se passou a chamar Reino de Portugal e D. Afonso Henriques o título de rei.”- Hugo

Resposta à questão 11:

“O papa Alexandre III reconheceu D. Afonso Henriques como rei dos Portugueses porque D. Afonso Henriques mandou construir e restaurar sés e igrejas, e deu algumas propriedades e regalias aos mosteiros.” - Cristiana

“Porque construiu sés e restaurou igrejas e também conquistou muitas terras aos mouros.” Paulo

Nas diferentes respostas apresentadas, quando referem apenas uma causa (resposta à questão 6), evidenciam a relação estabelecida com a problemática levantada pela questão de forma a explicá-la, estabelecendo uma relação causal entre dois factos em que um potencia o outro, e a relação entre os dois (causa/consequência) é explicitada por um terceiro, o desejo da independência, que foi o mote que desencadeou todo este processo. Estamos, portanto, perante situações em que os relatos elaborados apresentam causas e consequências de forma hierarquizada e interligada.

As restantes respostas apresentam uma explicação multicausal, pelo que foram incluídas neste nível de progressão.

De referir ainda que embora ambas as respostas dadas à questão 6 e à questão 11 tenham sido inseridas nesta categoria, a primeira de cada uma das respostas é uma cópia do texto informativo dos autores, sendo a enumeração e a explicação dos factos muito próxima das fontes, embora a sua ligação causal seja explícita, enquanto que a segunda foi elaborada pela aluna segundo os processos de compreensão que esta estabeleceu entre os factos.

No segundo exemplo referido para a resposta da questão 11, em que o aluno não envereda pela cópia do texto dos autores, ele foi capaz de acrescentar uma outra razão que não estava referenciada no texto como argumento explicativo deste facto, a luta contra os mouros, mas através de um exercício de compreensão global da problemática foi capaz de inferir. Neste caso, o raciocínio ao nível da explicação é, de todo, evidente.

As respostas multicausais dadas às questões 9 e 11 foram as únicas que se registaram. No entanto, o texto informativo dos autores apenas formula mais que uma explicação relativamente a estes dois assuntos. Para os restantes, e que eram alvo de um questionamento explicativo neste questionário, são apresentadas explicações monocausais.

### **4.3.3- Compreensão**

O último domínio caracterizador da natureza das questões em análise diz respeito à compreensão, sendo aquele que regista um menor número de questões.

Pela análise das respostas obtidas foi possível agrupá-las em três níveis de progressão diferentes:

#### **Fragmentos**

Neste nível foram incluídas as respostas cuja relação do conteúdo com a questão não era evidente ou cujos argumentos não eram coerentes.

#### **Compreensão restrita**

As respostas em que evidenciam os factos relacionados com a questão, aquelas em que justificam a ocorrência desses factos através da descrição de acontecimentos e as que relacionam os respectivos factos com a ideia de mudança foram inseridas neste nível de progressão.

#### **Opinião emergente**

Esta categoria integra as respostas em que os alunos tomam posição argumentando essa posição com factos históricos.

Na categoria “Fragmentos” foram incluídas as respostas em que a relação do conteúdo com a questão não era evidente ou cujos argumentos não eram coerentes:

Resposta à questão 12:

“Nenhuma está bem porque foi em 1243.” – Marta

Respostas à questão 13:

“Era os cruzados.” – Alberto

Como se pode observar, as respostas transcritas revelam que os conteúdos das mesmas não têm qualquer relação com as respectivas questões, sendo que não apresentam qualquer argumento lógico.

A questão 13 foi aquela em que se registaram mais respostas deste género. A razão que justifica tal ocorrência poderá estar no facto de a questão exigir o cruzamento de várias fontes, tendo assim dificultado a compreensão da questão e a dificuldade de elaborar uma resposta válida. Esta questão exigia não só uma interpretação cruzada das fontes mas também o relacionamento do seu conteúdo com a importância das acções de uma personagem. Era, por isso, necessário estabelecer uma rede de relações, hierarquizando os elementos identificados de forma a criarem uma narrativa de carácter explicativo.

A categoria “Compreensão restrita” inclui as respostas em que os alunos não só evidenciam os factos relacionados com a questão mas também aquelas em que a justificação desses factos surge através da descrição de acontecimentos relacionando-os, por vezes, com a ideia de mudança.

Respostas à questão 7:

“Foi com uma batalha, a batalha de S. Mamede.” – Rita

“Mãe e filho envolveram-se com uma batalha chamada “A Batalha de S. Mamede” perto de Guimarães.” – André

“A mãe perdeu essa batalha e quem ficou com o condado foi D. Afonso Henriques.” – Cristiana

Respostas à questão 12:

“Concordo mais com a data 1143.”- Graça

“Concordo com a data de 1143 porque D. Afonso VII reconhece a independência do Condado Portucalense.” - Jorge

Resposta à questão 13:

“Consegui com que Portugal ficasse independente e conquistou muitas terras.” – Cristina

Como se pode constatar pela primeira resposta da Rita à questão 7 e pela resposta da Graça à questão 12, as alunas limitam-se a identificar os factos relacionados com a questão. Já a resposta do André e do Jorge às questões 7 e 12, respectivamente, e a resposta da Cristina à questão 13, dão conta da descrição desses factos para justificarem as suas respostas. Estes dois exemplos demonstram que os alunos ao nível da descrição.

A resposta da Cristinan à questão 7, por sua vez, além de referir os factos relacionados com a questão, relaciona-os com o desfecho da situação, acabando por enunciar a ideia de mudança provocada pela situação. Neste caso, o aluno estabelece uma relação causal entre os factos de forma a construir um pequeno relato em que são evidentes as causas e as consequências. A explicação através da referência às relações causais são explícitas, privilegiando as causas de carácter contributivo.

A categoria mais elaborada definida para este domínio foi a de “Opinião emergente”.

Respostas à questão 12:

“Com a de 1143. Por o tratado de Zamora ter significado de o condado ficar independente.”  
– André

“Concordo mais com 1179. Concordo mais com esta data porque o Papa é a autoridade máxima e é ele que reconhece o rei de cada território.” – Carolina

Ambos os alunos identificam a data com a qual concordam mais e tomam posição argumentando com factos históricos. Estas duas respostas revelam, ainda que com um carácter um pouco incipiente, sobretudo a primeira, a capacidade de construção de um pequeno relato argumentativo em que os factos ganham significado através do enquadramento histórico correspondente, parecendo evidente que estes alunos revelam já uma compreensão

contextualizada, pois são capazes de compreender e avaliar os factos de acordo com os princípios políticos da época e que estavam subjacentes à definição da soberania de um território.

A única questão de natureza factual, “Diz o nome de dois cruzados que tenham vindo para a Península Ibérica.” foi analisada em termos substantivos por ser demasiado simples e directa.

A grande maioria dos alunos identifica os dois cruzados que vieram para a Península Ibérica no contexto da “Reconquista”. Apenas um aluno identifica um desses cruzados, dois não identificam nenhum deles e um não responde à questão.

Como já tinha sido evidente na análise do questionário proposto pelo manual, a selecção da informação é um tipo de tarefas em que estes alunos revelaram alguma facilidade em executar.

#### 4.4- Análise quantitativa dos dados

Uma breve análise quantitativa dos dados, no sentido de se perceber a frequência das respostas incluídas em cada uma das categorias de progressão é sintetizada nas tabelas 4 a 8.

**Tabela 4**

Distribuição das respostas por categorias do domínio da selecção da informação (Questionário I)

Categorias	Questões da página 65					Questões da página 75					Totais
	2	3	4	6	7	1	2	3	4	5	
Resposta não válida	2	11	1	4	5	1	1	—	2	4	31
Cópia da informação	17	—	—	—	16	—	—	—	3	—	36
Seleccção direccionada/explicativa	3	10	27	21	1	21	20	27	18	20	168
Reformulação da mensagem	6	—	—	—	2	—	—	—	2	—	10
Não responde	—	7	—	3	4	6	7	1	3	4	35

Como se pode constatar pela leitura da tabela, e no que diz respeito aos dados obtidos pela análise das respostas obtidas pelo questionário proposto pelo manual (Questionário I), a maior parte das respostas, 168, foi incluída na categoria “Seleção direccionada/explicativa”. No entanto, a natureza das questões deste instrumento de trabalho poderá justificar esta ocorrência pois, como já ficou dito, a maior parte das questões solicitava uma reprodução simples da informação.

Um segundo padrão de ideias mais frequente foi o de “Cópia” (36 respostas). A ocorrência desta estratégia depende também da natureza das questões. Sempre os alunos podem recorrer à busca de informação, quer seja no texto informativo dos autores ou nos documentos, enveredam, na sua maioria, pela cópia da informação, como se pode constatar pela análise das respostas às questões 2 A, 7 A e 4 B, transcritas no ponto 4.2.

Na primeira destas questões, a maior parte dos alunos, 14, envereda pela cópia do documento 2, “O Condado Portucalense”, embora a questão não direcione a procura da informação para essa fonte, enquanto 3 copiaram a informação do texto informativo.

Nas respostas à questão 7 A é possível constatar que a totalidade dos alunos que enveredaram pela cópia da informação, 16 alunos, optaram pelo texto informativo. No entanto, o manual não fornece nenhum documento em que as suas respostas pudessem ser baseadas.

A última questão cujas respostas revelaram esta estratégia revela um reduzido número de alunos que o fazem (3 alunos), por oposição à maioria (18 alunos) que optou por fazer uma seleção directa a partir do documento, pois o texto informativo não dispunha desta informação. Cruzando com os dados das outras respostas que se inserem nesta categoria, demonstra que os alunos privilegiam a procura da informação nos documentos apresentados por oposição ao texto informativo dos autores, embora, na sua maioria, se limitem à sua cópia em ambos os casos. O texto informativo é procurado e copiado, sobretudo, quando a documentação existente não fornece a informação necessária. Por outro lado, perante um documento em forma de esquema, a maioria selecciona aquilo que é essencial em detrimento da sua cópia. Daqui resulta que a seleção das fontes terá que ser criteriosamente feita para que elas estimulem a seleção da informação em detrimento da sua cópia.

As respostas que se enquadram neste nível de categorização permitem ainda constatar que quando se pede aos alunos para indicarem um facto ou uma atitude, estes fazem-no,

maioritariamente, quando reformulam as respostas ou quando fazem uma selecção directa da informação. No caso de optarem pela estratégia da cópia apresentam, maioritariamente, dois factos ou duas atitudes. Daí que se constate a sua dificuldade em extrair apenas a informação necessária quando enveredam pelos mecanismos da cópia.

O terceiro padrão de ideias identificado foi o da “Resposta não válida” , com um total de 31 respostas.

Por último, quarta categoria que registou uma maior frequência de respostas foi a da “Reformulação da mensagem”, com um total de 10 respostas.

As respostas obtidas através do questionário alternativo (Questionário II) permitiram fazer uma distribuição pelos níveis de frequência que se seguem (Tabela 5).

**Tabela 5**

Distribuição das respostas por categorias do domínio da interpretação de fontes (Questionário II)

Categorias	Questões											Totais
	1	4.1	4.2	5.1	5.2	5.3	5.4	8.1	8.2	10.1	10.2	
Resposta não válida	7	3	2	7	4	1	1	3	1	2	4	35
Fragmentos	19	7	—	—	2	3	—	2	—	—	—	33
Compreensão global	2	16	26	19	20	6	26	23	27	24	22	211
Compreensão fundamentada	—	—	—	1	—	18	—	—	—	—	—	19
Não responde	—	2	—	1	2	—	1	—	—	2	2	10

O nível de progressão de ideias mais frequente que foi identificado pela análise dos dados relativos à interpretação de documentos foi a “Compreensão global”, podendo-se concluir que os alunos, na sua maioria, compreendem o essencial das fontes.



Um segundo padrão de ideias mais frequente foi aquele que se refere ao nível “Resposta não válida”, embora a sua frequência se distancie bastante daquela que foi registada para a categoria “Compreensão global”. Nestes casos, o conteúdo das respostas elaboradas não faz sentido ou não é sustentado pela História.

Num terceiro nível de progressão mais frequente, “Fragmentos”, os alunos seleccionaram elementos isolados das fontes. O maior número de respostas integradas neste nível diziam respeito à questão 1. No entanto, o tipo de questão, e o facto de se tratar da análise de uma fonte iconográfica, poderá explicar essa ocorrência.

O nível de progressão de ideias mais sofisticado, “Compreensão fundamentada”, foi aquele que registou uma menor frequência de respostas. No entanto, a natureza das questões não exigia este modo de operar. As respostas à questão 5.3 são aquelas em que se conheceu uma maior frequência deste nível de progressão.

A Tabela 6 apresenta a distribuição das respostas por níveis no domínio da Explicação, referente ao Questionário alternativo.

**Tabela 6**

Distribuição das respostas por categorias do domínio da explicação (Questionário II)

Categorias	Questões				Totais
	3	6	9	11	
Descrição	5	4	4	8	21
Explicação restrita	20	19	21	11	71
Relato explicativo	_____	5	2	6	13
Não responde	3	_____	1	3	7

Em relação ao domínio da explicação, o nível de progressão mais frequente encontrado refere-se à “Explicação restrita”, ou seja, a maior parte dos alunos demonstra nas suas respostas a inclusão de explicações implícitas sem ser possível observar relações causais explícitas, ou apresentam uma explicação monocausal, podendo ainda apresentar uma explicação multicausal embora a enumeração/descrição dos factos predomine. Portanto, a maior parte dos alunos trabalha a explicação, embora num nível menos elaborado.

O segundo nível de progressão mais frequente foi o da “Descrição”, sendo o “Relato explicativo” aquele que registou uma menor frequência.

Na Tabela 7 apresenta-se a distribuição das respostas, no questionário alternativo, por níveis, referentes ao domínio da Compreensão.

**Tabela 7**

Distribuição das respostas por categorias do domínio da compreensão (Questionário II)

Categorias	Questões			Totais
	7	12	13	
Fragmentos		4	4	8
Compreensão restrita	28	20	17	65
Opinião emergente		3		3
Não responde		1	7	8

A categoria “Compreensão restrita” foi aquela que registou uma maior frequência de respostas dentro do domínio da compreensão. A maior parte dos alunos, perante questões desta natureza, operou a partir da justificação da ocorrência dos factos relacionados com a questão descrevendo, por vezes, acontecimentos históricos como forma de elaborarem as suas justificações.

Um segundo padrão de ideias mais frequente foi o de “Fragmentos”, seguido pelo nível “Opinião emergente”.

Esta última categoria apenas foi registada nas respostas encontradas na questão 12. No entanto, era a única questão que solicitava a sua opinião. Talvez por essa razão este nível de progressão apenas se tenha evidenciado em algumas respostas elaboradas para esta questão.

Em síntese, os dois questionários procuravam promover um pensamento histórico em termos de competências, sendo em ambos privilegiada a de tratamento da informação, embora a diferentes níveis.

No Questionário I, apontava-se para o tratamento da informação ao nível da selecção direccionada e reformulação da mensagem, que poderá equivaler à compreensão global das fontes, relativamente ao Questionário II. Neste último, solicitavam-se ainda respostas a um nível mais elaborado, o de “Compreensão fundamentada”. A tabela 8 indica que alguns alunos podem apresentar respostas a este nível, considerado mais elaborado do que a mera reprodução das mensagens que lhes são propostas.

**Tabela 8**

Percentagem de respostas por categorias de progressão relativas à utilização de fontes

Utilização de fontes	Questionário I % de respostas (em 280)	Questionário II %de respostas (em 308)
Resposta não válida	11,07%	11,36%
Cópia/ Fragmentos	12,85%	10,71%
Seleccção direccionada/explicativa/ Reformulação da mensagem/ Compreensão global	63,57%	68,5%
Compreensão fundamentada		6,17%
Não responde	12,5%	3,25%

Com o questionário alternativo (II) procurou-se desenvolver também competências ligadas à compreensão e explicação históricas. Nestas dimensões, os alunos de 5º ano demonstraram igualmente raciocinar a diferentes níveis, incluindo o do “Relato explicativo”.

## **Capítulo 5 - Reflexões finais**

## **5.1- Considerações acerca dos resultados do estudo**

Decorrente da centralidade que os manuais desempenham no processo de ensino e aprendizagem, este instrumento suscita grande interesse pelo seu estudo, dado revelar-se promotor de mecanismos que estruturam a aprendizagem dos alunos, a organização da cultura escolar e do sistema de ensino. Interesse esse que também motivou a realização deste estudo.

Depois de consultada a literatura produzida nesta área, desenhou-se o estudo emprírico, seleccionando-se uma temática histórica integrada no programa do 5º ano de escolaridade e um conjunto de actividades sobre essa temática num dado manual, e construindo-se ainda um questionário alternativo ao que era apresentado. Após a aplicação dos dois instrumentos aos alunos de uma turma do 5º ano, fez-se uma análise qualitativa e quantitativa dos dados recolhidos, procurando-se obter respostas às questões de investigação.

Da leitura e análise dos dados, conclui-se que, relativamente ao questionário proposto pelo manual, as ideias dos alunos se inserem, maioritariamente, na categoria “Seleccção direccionada/explicativa”, ou seja, os alunos fazem uma selecção da informação que lhes é pedida pelas questões sendo, aliás, este tipo de tarefas que este questionário privilegia. A selecção de factos, acontecimentos e personagens surgem como tarefas que levam à selecção simples da informação, não exigindo um exercício de relação ou explicação dos elementos seleccionados.

Perante estas actividades, alunos há que, além de seleccionarem a informação pedida, estabelecem uma relação entre os elementos seleccionados, apresentando assim raciocínios mais elaborados e a capacidade de construção de um entendimento global dos conteúdos.

Estes casos evidenciam que os alunos conseguem ir além da simples selecção da informação, mesmo quando tal não lhes é pedido. Daí se concluir que este tipo de exercícios deve evoluir no sentido de se exigir um trabalho mais sistemático, por parte dos alunos, no que diz respeito à leitura, compreensão e explicação das realidades sociais.

Talvez a natureza das tarefas da selecção da informação tenha levado uma grande parte dos alunos a enveredar pela cópia da informação do manual sendo que, neste caso, revelam maiores dificuldades em seleccionar a informação, pois copiam mais do que aquilo que se mostrava necessário. Estes privilegiam a cópia das fontes históricas, em detrimento da cópia do

texto informativo. Este último é procurado, sobretudo, quando as respostas que elaboram não têm suporte documental. Esta evidência vem contrariar, um pouco, as conclusões a que Moreira (2004) tinha chegado no seu estudo. Esta investigadora constatara que os alunos que participaram no seu estudo atribuíram mais importância ao texto informativo dos autores, por oposição às fontes, na busca de informação para elaborar as suas respostas. No entanto, a natureza das fontes, a complexidade da sua linguagem, sobretudo das fontes primárias e as iconográficas, foram argumentos apontados pelos alunos para justificarem a preferência pelo texto informativo. Por outro lado, a quantidade de fontes que os alunos poderiam recorrer era superior àquela que os alunos que participaram neste estudo dispunham. Estas poderão ser algumas das razões que explicam a diferença de estratégias adoptadas pelos alunos de ambos os estudos. Ainda de referir que a amostra deste estudo contou com alunos um pouco mais novos.

Neste estudo no 5º ano de escolaridade, nas respostas ao Questionário do manual, por oposição às fontes escritas, os alunos quando são confrontados com esquemas ou imagens, enveredam, maioritariamente, pela reformulação da sua mensagem, ou seja, não se limitam a copiar a informação e procuram seleccionar o que para eles é essencial para responder à questão.

Num nível mais sofisticado de progressão, encontram-se algumas respostas que foram incluídas na categoria “Reformulação da mensagem”. É possível constatar que os alunos do 5º ano que participaram neste estudo se distanciam, por vezes, das fontes e, através do uso de conceitos de segunda ordem relacionados com a compreensão, estabelecem relações entre os factos, construindo uma explicação para determinada questão.

A construção de uma resposta a uma questão exige a recuperação da informação armazenada. A qualidade dessa resposta vai depender das relações estabelecidas entre essa informação e a estrutura cognitiva. Por essa razão, alguns alunos referem aspectos pontuais, por vezes limitam-se a copiar a informação nova, detectando-se, portanto, casos em que essas relações não foram suficientemente desenvolvidas, evidenciando-se assim um processamento superficial da informação, como lhe chamaram Calvo e Martinez (1999).

Por outro lado, aqueles alunos que estabelecem uma relação entre a informação que já possuíam e aquela que lhe chega de novo, distinguindo os aspectos principais, revelam assim um processamento profundo da informação, segundo os mesmos autores.

Embora a interpretação de fontes exigida por duas outras questões fosse efectivamente realizada pelos alunos, é de realçar que pela sua natureza (de factualidade linear) não proporcionava tarefas que iam além da interpretação ao nível da informação. Também na questão que exigia uma tarefa de compreensão, privilegiava-se uma reprodução simples da informação.

Embora estas actividades se considerem de todo importantes, é necessário que o manual não descure a progressão gradual e cuidada da sua complexificação, trabalhando as questões da inferência que, após questões mais simples, podem ser exigidas aos alunos, no sentido de desenvolver um treino efectivo das competências relacionadas com o tratamento da informação e da utilização de fontes.

O questionamento de aspectos que não estejam explicitamente declarados nas fontes, leva o sujeito a fazer um exercício de inferência para o auxiliar na reconstrução interpretativa das mensagens. Também nestes casos, o sujeito é levado a estabelecer relações entre as diferentes partes do texto e com as informações que já possuía, proporcionando, assim, um processamento profundo da aprendizagem.

O manual em questão apresenta alguma diversidade de fontes, desde fontes escritas primárias, fontes iconográficas, cartográficas e cronologias, sendo este último conjunto composto por fontes secundárias. Um outro aspecto positivo prende-se com a forma como os autores se referem às fontes quando estas são alvo de questionamento, referindo-se, neste caso, especificamente a cada fonte a partir do seu título, auxiliando assim o aluno na procura da informação solicitada.

Embora a diversidade de fontes esteja espelhada nas páginas correspondentes aos conteúdos em questão no manual em análise, constata-se que o seu tratamento não se mostra evidente. Este facto é visível quando se observam as fontes e nenhuma questão os acompanha. Por outro lado, a contextualização das fontes, nomeadamente as iconográficas, nem sempre foi incluída. Daqui resulta que, aparentemente, algumas das fontes figuram como meras ilustrações daquilo que é desenvolvido no texto dos autores, até porque no corpo do texto não há qualquer indicação que remeta o leitor para as fontes seleccionadas pelos autores. Por outro lado, no questionário que é sugerido no final do subtema e que os alunos que participaram neste estudo realizaram, apenas duas questões remetem para a análise e interpretação das fontes. Embora se tenha constatado que os alunos, maioritariamente, privilegiaram a procura da informação nas



fontes, este comportamento observou-se apenas em relação às fontes escritas, não sendo, por isso, as outras fontes objecto de igual atenção. Talvez por isso, também seja necessário incluir nos manuais cada vez mais questões que orientem a análise de fontes iconográficas a um nível superior ao de simples informação (Ashby, 2003), permitindo ainda que os estudantes comecem a considerar estas fontes como suportes de informação histórica de relevo para a construção do conhecimento histórico.

Os três domínios de análise dos dados do questionário alternativo permitiram constatar que os alunos do 5º ano que participaram neste estudo desenvolveram um trabalho que vai para além da selecção da informação, da sua interpretação e da reprodução simples da informação sendo capazes de realizar actividades cujas competências a elas associadas sejam um pouco mais ambiciosas.

No que ao domínio da interpretação de fontes diz respeito, a categoria “Compreensão global” foi aquela que mais se evidenciou. Daqui resulta que a maior parte dos alunos se mostrou capaz de compreender, globalmente, as mensagens transmitidas pelas fontes, mas a cópia de partes dos documentos, sobretudo escritos, revelou-se frequente. No entanto, um outro conjunto de alunos reformulou a sua resposta de acordo com as informações apreendidas. Parece evidente que o questionamento das fontes escritas deverá ser cuidadosamente feito para evitar a ocorrência da sua cópia, mas sim induzir os alunos à reformulação das mensagens transmitidas, podendo-se ainda sugerir questões que exijam exercícios de inferência. Este nível de sofisticação mais elevado permite que o aluno se distancie das fontes e, a partir das informações por elas transmitidas, e estabelecendo paralelismos com outras informações, possam elaborar hipóteses ou conclusões explicativas de determinadas realidades.

Constatou-se ainda que a “Compreensão fundamentada”, foi o nível de progressão mais sofisticado conseguido por parte dos alunos. Nestes casos, os alunos, além de seleccionarem os elementos das fontes, justificaram-nos, estabelecendo, por vezes, a relação entre esses elementos. Estes dados revelam que este tipo de exercícios não só podem ser exigidos aos estudantes como se deve fazê-lo no sentido de exercitar o trabalho de interpretação de fontes. É o treino deste tipo de tarefas que poderá levar ao desenvolvimento das suas competências a níveis mais elaborados.

No entanto, perante exercícios em que os alunos são convidados a fazerem uma análise cruzada de fontes, constata-se que a sua maioria ficou pela descrição de factos, não os relacionando de uma forma sistemática, não tendo em atenção as diversas fontes sugeridas.

Esta mesma questão registou um número elevado de alunos que não respondeu, por comparação com as restantes questões relacionadas com o domínio de análise em que ela foi inserida.. No entanto, exigia um nível de raciocínio bastante complexo. Os alunos, para elaborarem uma resposta válida, teriam que fazer uma análise cruzada das fontes sugeridas e, posteriormente, construir uma explicação em que dessem conta da importância de D. Afonso Henriques para Portugal. Além de exigir modos de operar distintos, primeiro, a análise cruzada de fontes e, depois, a construção de um relato explicativo, o propósito da questão também se apresentou algo muito abrangente. Nesse sentido, seria talvez pertinente orientar a construção desse relato explicativo através da indicação de tópicos de análise das diferentes fontes, especificando e orientando de uma forma mais evidente o trabalho que o aluno teria que desenvolver. Já Barca & Gago (2001) tinham chamado a atenção para se proceder a uma cuidadosa selecção das fontes, de forma a evitar que a quantidade de informação se traduzissem em dificuldades de leitura e análise por parte dos alunos.

Por outro lado, as respostas a este tipo de exercícios apresentaram justificações que, pela sua natureza, parecem estar relacionadas com as suas vivências. Os valores relacionados com a independência e com a conquista de terras/alargamento do território foram os mais evocados, seguidos do facto de D. Afonso Henriques ser um bom Cristão, um bom rei, respeitado pelos outros, querendo o melhor para o condado.

No domínio da explicação, a maior parte das respostas foi integrada na categoria “Explicação restrita”, em que os alunos apresentam respostas cuja explicação é implícita ou apresentam explicações monocausais. Por vezes, a multicausalidade é visível, no entanto, não há uma relação estabelecida entre os elementos apresentados, ficando-se, nestes casos, pela informação de carácter substantivo.

No entanto, alunos houve cujas respostas se integraram num “Relato explicativo”, o nível mais sofisticado encontrado. Nestas respostas, para além de figurarem os factos identificados, há uma relação estabelecida entre eles. O estabelecimento de relações entre causas e consequências aparece, assim, interligado e hierarquizado, sendo evidentes os conceitos de segunda ordem relacionados com a explicação. Este tipo de respostas constitui, em

última análise, a construção de uma pequena narrativa em termos de dimensão, o que indicia a possibilidade de, com cautela, se iniciar a exploração de questões explicativas com os alunos deste ano de escolaridade.

Ao nível da compreensão, embora a maior parte das respostas tenham sido integradas no nível “Compreensão restrita”, em que as respostas evidenciam a descrição dos factos como justificação dos mesmos, outras há que se inserem na categoria “Opinião emergente”. Neste último caso, as respostas revelam a tomada de posição dos alunos perante determinada problemática, defendendo a sua posição através da referência a factos históricos.

### **Implicações para a construção das propostas de actividades para a aula de História**

A concepção de manuais e de outros recursos para o ensino da História terá, certamente, que prestar atenção às indicações que a investigação revela no que diz respeito ao modo de operar dos alunos perante o desenvolvimento de determinadas tarefas, para que estes materiais sejam construídos de forma a desenvolver as competências que se pretende que os nossos alunos adquiram.

No entanto, para além dos autores desses recursos, a atenção dos professores terá igualmente que se debruçar sobre estas questões, não só no momento da produção de materiais e da concepção das suas aulas, mas também no momento em que auxiliam os seus alunos no desenvolvimento das tarefas que lhes são propostas e na forma como avaliam os resultados obtidos.

Esta atenção passa também pela inclusão de fontes diversificadas, com diferentes perspectivas que contrariem a ideia de saber acabado, uniforme e linear nos seus instrumentos de trabalho, o manual. Aliás, os conteúdos históricos presentes no manual que serviu de base a este estudo, apresentam-se, precisamente, como saberes uniformes e lineares, como se constatou aquando do confronto da sua natureza com a historiografia recente respeitante àqueles conteúdos. Nesse sentido, importa também aproximar a investigação histórica recente dos conteúdos desenvolvidos pelos manuais escolares, pois esse divórcio é evidente, como constatara Mendes (1999).

Por outro lado, o tipo de questões que se apresentam, potenciam o reproduzir de saberes e ideias acabadas, não enveredando por mecanismos de reflexão, discussão, investigação, problematização e confronto de opiniões. Também esta situação é preciso ser alterada.

### **Implicações para o uso do manual na aula de História**

Como ficou já exposto, os alunos são capazes de operar num nível de complexificação crescente, cada vez mais elaborado, mesmo em idades de 10 anos. Neste sentido, a natureza das tarefas que este tipo de trabalho potencia será de todo conveniente desenvolver com os estudantes nos vários anos de escolaridade, para se tornarem cada vez mais competentes histórica e socialmente.

O nível de literacia dos nossos jovens, quanto mais trabalhado e desenvolvido, permite uma maior fundamentação das suas posições, os seus valores e ideias no âmbito da sociedade em que vivem.

Porém, para que estas tarefas possam ser desenvolvidas, não é suficiente alterar os recursos utilizados na aula, incluindo o manual.

A forma de os professores olharem as respostas dos alunos é essencial no exercício das competências históricas. Avaliar as respostas em termos de certo/errado/incompleto induz o aluno na procura da selecção direccionada e da reprodução simples da informação de forma a “satisfazer” a exigências do professor. Os níveis de progressão conceptual utilizados na pesquisa em cognição fornecem pistas para uma análise qualitativa mais fundamentada e profunda das respostas dos alunos, por parte dos professores aquando da avaliação dos seus alunos.

### **5.2- Limitações do estudo**

A natureza descritiva do estudo, por si só, enuncia que os resultados obtidos não podem ser generalizados a outros contextos e a outros públicos, sendo que o objectivo do estudo também não era esse. Os dados obtidos têm que ser contextualizados de acordo com os perfis

da amostra, ou seja, devem ser entendidos como a expressão da manifestação das ideias destes alunos que, noutras situações e confrontados com outras fontes ou actividades podem revelar níveis de desempenho diferentes daqueles que se constataram neste estudo.

Por outro lado, os dados obtidos pelas respostas dos alunos que constituíram a amostra poderão ser limitados em termos de ideias substantivas ou de conceitos de segunda ordem a eles subjacentes pelo facto de que a capacidade de expressão escrita destes alunos se encontrar ainda em desenvolvimento. A transmissão das mensagens por eles feita poderá não corresponder, na exacta medida, àquilo que, por vezes, seriam capazes de transmitir se, por ventura, tivessem técnicas de escrita mais apuradas.

### **5.3- Implicações para o ensino da História**

Os dados obtidos neste estudo revelaram que, na sua maioria, os alunos realizaram as tarefas propostas. Assim sendo, evidencia-se que os alunos de 5º ano poderão ser confrontados com propostas de trabalho da natureza daquelas que neste estudo se apresentaram. Aliás, é de todo conveniente que assim aconteça no sentido proporcionar o desenvolvimento efectivo das competências relacionadas com o domínio da compreensão e da explicação.

Se as propostas de actividades incluídas nos manuais, por vezes, são consideradas como sendo pouco profícuas para o desenvolvimento das competências em História dos nossos alunos, e muitas vezes justificado pelo facto de estes instrumentos serem construídos para uma grande quantidade de alunos com ritmos e capacidades de trabalho muito distintas, é então conveniente que o professor não se limite ao trabalho proposto pelo manual.

Como ficou evidente pela análise dos dados, os alunos que fizeram parte da amostra deste estudo realizaram outro tipo de tarefas cuja natureza ia para além daquelas que o manual propunha. Nesse sentido, cabe ao professor não só problematizar e reflectir da utilidade dessas propostas e da necessidade de desenvolver tarefas alternativas no sentido de proporcionar aos seus alunos uma complexidade crescente das actividades.

O papel do professor poderá ainda passar pela selecção e inclusão de fontes alternativas às que o manual apresenta, quer no que diz respeito à sua natureza como ao seu conteúdo ou época histórica da sua produção.

Dada a impossibilidade de um instrumento de trabalho desta natureza incluir uma infinidade de fontes e propostas de trabalho, caberá, portanto, ao docente a tarefa de, aula a aula, definir o trabalho que se justifica desenvolver em cada momento com os seus alunos, sendo que, mesmo dentro da própria turma, ou entre as diferentes turmas que lecciona, possa haver ritmos de aprendizagem diferentes ou até necessidades distintas. Mais uma vez nestes casos o manual não é a solução, pois não consegue dar resposta a todas estas variáveis, justificando-se, portanto, a necessidade do professor adaptar as suas metodologias e propostas de trabalho ao público que lecciona.

#### **5.4- Futuras investigações**

O desenvolvimento de trabalhos de investigação nesta área seria importante para perceber a utilidade do manual, não só do ponto de vista dos alunos mas também dos professores.

Em relação ao aluno, seria necessário perceber a sua adequação em termos de linguagem, desenvolvimento de competências e guia estruturante da aprendizagem dos conteúdos, assim como a leitura que este faz não só dos conteúdos apresentados mas também das propostas de trabalho. O desenvolvimento da autonomia do aluno também poderia ser outro dos objectos de estudo na medida em que, através de um guião de análise das fontes propostas pelo manual se poderia averiguar não só o tipo de conhecimento que o aluno construiria, a sua capacidade de o realizar, assim como a adequação das fontes para a construção de um conhecimento histórico sustentado pelas evidências históricas.

No que ao professor se refere, também seria essencial perceber a centralidade deste instrumento na preparação das suas aulas, da influência que este exerce em termos pedagógicos e científicos no ensino ministrado, a capacidade de distanciamento por parte do docente em relação às tarefas por ele propostas e a construção de materiais alternativos ou

complementares daqueles que o manual apresenta, assim como a sua capacidade de reflexão em torno da função e da pertinência deste dispositivo pedagógico.

Em relação à concepção dos manuais, seria também conveniente indagar acerca das diferenças e das alternativas que apresentam os diferentes manuais em termos de modelo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ou seja, um estudo que procurasse obter resposta quanto à diversidade de modelos pedagógicos veiculados, através da sua aplicação em contexto de sala de aula, no sentido de perceber se estes instrumentos, que são variados para todos os anos e ciclos, são realmente alternativas uns dos outros, e se constituem de facto uma panóplia de propostas que os professores podem escolher ou se, na verdade, são modelos estandardizados cujas diferenças se evidenciam no formato e nos modelos gráficos de apresentação. A pluralidade destes materiais justifica-se exactamente para contrariar a lógica do livro único segundo o qual os estudantes de um país deveriam seguir as aprendizagens nele contidas. A explosão do número de manuais e de editoras que à construção destes materiais se dedicam constitui realmente uma diversidade de modelos pedagógicos e científicos exigidos numa sociedade plural e democrática? A resposta a estas questões ajudaria, certamente, na escolha criteriosa dos manuais que os docentes fazem periodicamente.